

ВЕСТНИК  
ИНТЕГРАТИВНОЙ  
ПСИХОЛОГИИ

Ярославль, Москва, 2011

# ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 9 2011  
**ЖУРНАЛ ДЛЯ  
ПСИХОЛОГОВ**

*Основан в 2002 г.*

## УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

**МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК**

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ  
ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**АССОЦИАЦИЯ  
ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОЙ  
ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ**

**Главный редактор  
Козлов В.В.**

**Заместитель главного редактора  
Мазилев В.А.**

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

## Редакционный совет

<b>Бубеев Ю.А.</b>	<b>Майков В.В.</b>
<b>Волков И.П.</b>	<b>Кашапов С.М.</b>
<b>Клюева Н.В.</b>	<b>Львов В.М.</b>
<b>Поваренков Ю.П.</b>	<b>Петренко В.Ф.</b>
<b>Орел В.Е.</b>	<b>Семенов В.Е.</b>
<b>Мануйлов Г.М.</b>	<b>Фетискин Н.П.</b>

## Адрес редакции

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

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

*wladwww@ramler.ru*

## **Оглавление**

Часть 1. ....	8
ЛИЧНОСТЬ. СУБЪЕКТНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ.....	8
ЛИЧНОСТЬ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ .....	8
Козлов В. В. (Ярославль).....	8
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗРАБОТКИ .....	18
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ .....	18
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	18
Карпов А. В. (Ярославль) .....	18
О НЕКОТОРЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ .....	23
ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: .....	28
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА .....	28
Мазилев В. А. (Ярославль).....	28
СТЯЖАНИЕ ДУХОВНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ПСИХОПРАКТИК .....	30
Петренко В. Ф. (Москва) .....	30
БИОГРАФИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА КАК СТРУКТУРНАЯ ЧАСТЬ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ .....	35
Абросимова Е.А. (Челябинск).....	35
ДОВЕРЯЮЩИЙ СУБЪЕКТ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ .....	36
Антоненко И.В. (Москва).....	36
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ .....	38
КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ .....	38
Башкин М. В.(Ярославль).....	38
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ.....	41
ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ НА СТРАТЕГИИ АКТИВНОСТИ .....	41
В ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ.....	41
Белан Е.А. (Краснодар).....	41
К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ .....	44
В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ .....	44
Богданова Т. А. ( Челябинск) .....	44
СУБЪЕКТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА ВУЗА .....	46
Буравлева Н. А. (Томск).....	46
ИССЛЕДОВАНИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ТРАНСПЕКТИВЫ В ПСИХОЛОГИИ .....	48
Витютина Т.А. (Москва), Гринева О.А. (Ставрополь).....	48
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТИ .....	53
Гирфатова А. Р. (Уфа).....	53
СТРУКТУРНО-ИЕРАРХИЧЕСКИЙ ПОДХОД .....	55
В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ .....	55
Ефимова Н.С. (Москва).....	55
ПРАКТИКИ СОЗЕРЦАНИЯ РЕАЛЬНОСТИ .....	57
Карицкий И. Н. (Москва).....	57
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КОНЦЕПЦИИ .....	60
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА .....	60
Колодин В.В. (Алматы) .....	60
КАТЕГОРИЯ "ЛИЧНОСТЬ" В СТРУКТУРЕ БАЗИСНЫХ КАТЕГОРИЙ ПСИХОЛОГИИ И ЕЕ СУЩНОСТЬ.....	62
Корниенко А. Ф. (Казань).....	62
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	65
Леонтьева М.Г. (Иркутск).....	65
РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТНИКА ПРОКУРАТУРЫ .....	67
Мазур Е. Ю. (Хабаровск).....	67
АКЦЕНТУАЦИЯ ХАРАКТЕРА: .....	68
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ .....	68
Морозова С.В., Черняева Ю.Е. (Челябинск).....	68
РЕНТНЫЕ УСТАНОВКИ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ ПРЕПЯТСТВИЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ .....	71
Одинцова М.А. (Москва).....	71
СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....	72
Остапчук Н. В. (Екатеринбург).....	72
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА .....	75
Плаксин А. Н. (Ярославль).....	75

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕДМЕТА И ФОРМЫ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ НА РАЗЛИЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИИ .....	76
Разина Т. В. (Сыктывкар) .....	76
ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ТИПОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ОСУЖДЕННЫХ ЛИЦ .....	79
Румянцева Т. В., Исакова Т.В. (Ярославль) .....	79
ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА: НОВАЯ ПАРАДИГМА ИССЛЕДОВАНИЯ .....	81
Русалов В. М. (Москва) .....	81
ИНТЕГРАТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ В. В. ЗЕНЬКОВСКОГО .....	83
Серова О. Е. (Москва) .....	83
К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ .....	86
Тонков В.В. (Санкт-Петербург) .....	86
ДИАГНОСТИКА ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА В ОБРАЗОВАНИИ И МЕДИЦИНЕ .....	89
Фанталова Е. Б. (Москва) .....	89
ПРОБЛЕМА ПАРАДИГМАЛЬНОЙ ЭКЛЕКТИЧНОСТИ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР .....	90
Хандогина О.В. (Новосибирск) .....	90
ЛИЧНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРАНСФОРМЕР .....	92
Яшин В.П. (Нижний Новгород) .....	92
РАЗЛИЧИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ .....	94
Ященко Е. Ф. (Челябинск) .....	94
Часть 2 .....	97
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД – ЕДИНСТВО ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПСИХОГЕНЕАЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ .....	97
Гилунова Е. Ю. (Хабаровск) .....	97
АЛГОРИТМ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ .....	99
Гусманов М. Ж. (Ярославль) .....	99
ТРЕНИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ .....	101
Донченко И. А. (Запорожье) .....	101
МИФОСОЗНАНИЕ – АДАПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ И ПОИСК СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ .....	102
Косов А.В. (Калуга) .....	102
РЕАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ .....	105
Котова Т.Е., Мишурова Е.Ю. (Ярославль) .....	105
ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ КОММУНИКАЦИИ С БЕССОЗНАТЕЛЬНОМ «В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ» .....	107
Недозрелов А. В. (Новосибирск) .....	107
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОИСКА ЖЕНЩИНАМИ СМЫСЛА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПУСТОТЫ .....	109
Романова О. С. (Новосибирск) .....	109
ОБЪЕКТИВНЫЕ ОСНОВЫ ИНТЕНСИВНЫХ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ .....	112
Сандомирский М.Е. (Москва), Козлов В.В. (Ярославль) .....	112
БИОСЕНСОРНЫЕ ПСИХОДИСЦИПЛИНЫ. ИССЛЕДОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ .....	113
Тонков В. В. (Санкт-Петербург) .....	113
ВИДЕООБСУЖДЕНИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ТРЕНИНГЕ .....	115
Трусь А. А. (Минск) .....	115
ОТ АРТЕФАКТОВ К ФАКТАМ. О РОЛИ ИЗМЕРЕНИЙ ФИЗИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ТРАНСОВЫМ МЕТОДАМ .....	117
В ПСИХОЛОГИИ .....	117
Шарков В. Ф., Багиров Э. М., Лебедева И. Е. (Москва) .....	117
Часть 3 .....	120
ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ .....	120

Раздел 1.....	120
ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ.....	120
ЖЕНЩИНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СПОРТЕ:.....	120
ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ.....	120
Дамадаева А. С. (Махачкала).....	120
ОСОБЕННОСТИ ДИАДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛЮДЕЙ.....	122
С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ.....	122
Копылова П.В. (Курск).....	122
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ.....	124
В СОСТАВЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ.....	124
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВОДИТЕЛЕЙ АВТОТРАНСПОРТА.....	124
Митин И. Н., Жуков И. Ю. (Москва).....	124
СПОРТ И РЕПРОДУКТИВНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЖЕНЩИН.....	125
Моллаева Н. Р., Дамадаева А. С. (Махачкала).....	125
МНОГОУРОВНЕВЫЙ ХАРАКТЕР ПРОБЛЕМ.....	126
МЕДИЦИНСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	126
Урываев В. А. (Ярославль).....	126
Раздел 2.....	129
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	129
ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ.....	129
МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ.....	129
Аймаганбетова О. Х. (Казахстан).....	129
ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ С ПОЗИЦИЙ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ.....	132
Балгимбаева З. (Алматы, Казахстан).....	132
ПРОБЛЕМА УКОРЕНЕНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ.....	139
В СОЗНАНИИ РОССИЯН.....	139
Борисова М. А. (Ярославль).....	139
ВОСПРИЯТИЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ ДО И ПОСЛЕ(?) КРИЗИСА.....	140
Велькова Н.А. (Омск).....	140
СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ В ОБЩЕЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	142
Витюткина Т. А. (Москва).....	142
СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД.....	145
<b>Кашапов А. С. (Ярославль).....</b>	145
ТОПОНИМИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	147
ЖИТЕЛЕЙ ГОРОДА.....	147
Клейман М.Б. (Иваново).....	147
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ.....	149
ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ.....	149
С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ КРЕАТИВНОСТИ.....	149
Лисовенко Б. С. (Ярославль).....	149
ЭФФЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ СВОЙСТВ ФИЗИЧЕСКОГО ОБЛИКА.....	150
В ПРОЦЕССЕ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ.....	150
Мелешников А. А., Ерина С. И. (Ярославль).....	150
ПРОБЛЕМА ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА.....	153
Ободкова Е.А. (Ярославль).....	153
СУЩНОСТЬ ЭТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ.....	156
ПРИ РАЗРАБОТКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	156
ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	156
Перешеина Н. В. (Киров).....	156
ЭМИГРАЦИЯ КАК СТИМУЛ РОСТА ИЛИ ИМПУЛЬС АУТОДЕСТРУКЦИИ.....	158
Песецкая П. (г. Иерусалим, Израиль).....	158
ИНСТРУМЕНТЫ ВЛАСТИ КАК СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИИ.....	161
Прилуцкая О.А. (Москва).....	161
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ВЫГОДЫ.....	163
Пузырёв А.В. (Ульяновск).....	163
МАРГИНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ.....	166
ШАБАНОВ Л. В. (САНКТ-ПЕТЕРБУРГ).....	166
РАЗДЕЛ 3.....	169

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ .....	169
О ПОДБОРЕ КАДРОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЗВЕНА .....	169
СРЕДНЕГО УРОВНЯ .....	169
АРТЕМЬЕВА И.Г. (Ярославль).....	169
ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ МЧС .....	170
Асмаковец Е. С (Омск) .....	170
УПРАВЛЕНИЕ ВРЕМЕНЕМ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ.....	173
Асмаковец Е.С., Владимирова Е.А., Мельничкин С.П. (Омск) .....	173
АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СЕТИЗАЦИИ НА УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ .....	175
Бочаров Д. В. (Ярославль) .....	175
ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ .....	177
НА ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ .....	177
В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ.....	177
Калинин Н. В. (Иркутск) .....	177
ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ И КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК .....	178
СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ .....	178
Корягина Н.А. (Москва) .....	178
СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ .....	180
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ .....	180
И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ .....	180
ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ .....	180
В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	180
Михалёва И.М. (Иркутск).....	180
<b>РАЗДЕЛ 4.</b> .....	183
<b>ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	183
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ .....	183
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	183
Архипова А. Ю. (Новокузнецк) .....	183
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЗНАКОВ.....	185
ГАРМОНИИ И ДИСГАРМОНИИ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ.....	185
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	185
Бурькина М. Ю. (Брянск).....	185
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДРОСТКОВОГО СУИЦИДА .....	187
Голубкова Е. А. (Ярославль) .....	187
МЕТАФОРИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ.....	190
Гура Т. Е. (Запорожье, Украина).....	190
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	192
АДАПТАЦИЯ ИНОГОРОДНИХ СТУДЕНТОВ КАК ЭТАП ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ .....	193
Живаев Н.Г, Юркина М.С. (Ярославль) .....	193
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ .....	195
У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ .....	195
Зинова У.А., Белоногова О.М. (Магнитогорск).....	195
КОЛЛАЖ КАК АРТ-ТЕХНОЛОГИЯ: .....	196
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ.....	196
И ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРЫ У СТУДЕНТОВ .....	196
Касимова Е. Г., Яценко Е. Ф. (Челябинск).....	196
ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ.....	198
Кашапов М. М. (Ярославль) .....	198
ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДЕКСА ЛИЧНОСТНОГО ЭГОЦЕНТРИЗМА СРЕДИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ .....	202
Козлов В. В. (Ярославль), Санникова Н. Г. (Астана).....	202
ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ СПОСОБОВ РЕАГИРОВАНИЯ .....	204
НА ФРУСТРАЦИЮ С УСПЕШНОСТЬЮ АДАПТАЦИИ НА ПРИМЕРЕ РЕАКТИВНОЙ АГРЕССИИ .....	204
Копылова Д.В. (Новосибирск) .....	204
СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	206

Ложкова Г.М. (Тобольск) .....	206
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СПОСОБА ПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ .....	208
Лопаткова И.В. (Сергиев Посад).....	208
ОДАРЕННОСТЬ И ВЗРОСЛЕНИЕ .....	210
Овчарова О. Н. (Ярославль).....	210
К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ .....	213
Огородова Т. В., Медведева Ю. С. (Ярославль) .....	213
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА .....	214
Пачина Н. Н. (Елец) .....	214
СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ .....	217
Ракитина О. В. (Ярославль) .....	217
СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ.....	220
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ .....	220
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ .....	220
Ракицкая А.В. (Гродно).....	220
СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ .....	225
Румянцева Т. В., Швецова С.В., Нагорнов И.В. (Ярославль).....	225
ДИНАМИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....	227
Самаль Е.В. (Минск) .....	227
МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ .....	230
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ .....	230
Скрипкина Н.В. (Челябинск).....	230
СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУДЕНТОВ.....	233
В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ .....	233
Тарасова А.А. (Ярославль) .....	233
ВУЗОВСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ГОТОВНОСТИ.....	235
К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ЗАТРУДНЕНИЯМ .....	235
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА .....	235
Торшинин М.Е. (Иваново).....	235
СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ .....	237
СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА .....	237
Фадеева Ю. (Челябинск).....	237
ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ.....	239
Федорова П. С. (Ярославль) .....	239
ПОКАЗАТЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ .....	242
Федорова П. С. (Ярославль) .....	242
О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ И ПРАКТИКЕ РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ .....	245
Фролова О.П., Радионова С.В. (г. Иркутск).....	245
ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ УСПЕШНОСТИ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ.....	247
Цымзина С. В. (Владимир).....	247

**Часть I. ЛИЧНОСТЬ. СУБЪЕКТНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ****ЛИЧНОСТЬ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ***Козлов В. В. (Ярославль)*

Несмотря на элементаризм и атомизм многих направлений, психология всегда находилась в условиях выбора: притязать на целостность своей науки или отказаться от нее. Возможно, это удастся психологии, если она интегрирует накопленный опыт и если у психологов не исчезнет вовсе тоска по утраченной целостности своей науки.

Возвратить прежнюю целостность предмета психологии – души – уже вряд ли удастся. Наивность детства психологии хоть и невинна, но трудно ее возродить из взрослости.

Интегративная парадигма психологии – попытка построить новую целостность, которая повысит ее ценностное и смысловое измерение.

Принцип целостности подразумевает понимание личности как чрезвычайно сложной, открытой, многоуровневой, самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и производить новые структуры и новые формы организации. Так, существенным моментом, отличающим ее от многих психологий, является ориентация в её практике не исключительно на прошлый опыт индивида, как в психоанализе, и не только на настоящее, как в гештальт-терапии, а на временную целостность человека, включающую его прошлое, настоящее и будущее, как в филогенетическом, так и в онтогенетическом аспектах.

Единовременное акцентирование интегративной психологии и на земной, биосоциальной природе человека, и на космической, и на хилотропной, и на холотропной, структурной и энергетической, при опоре на монистическую идею понимания личности как сущности бытия сознания, является попыткой формирования новой методологии психологии.

В самом широком смысле **предметом** интегративной психологии является процесс самораскрытия, самодвижения, саморазвития, самораспаковывания индивидуального свободного сознания в континууме времени-пространства, в котором

личность является одной из форм идентичности и раскрытия.

В качестве объекта вычленяется как эволюция сознания в самом широком масштабе, так и вся ее культурная феноменология в материальном, социальном и духовном проявлениях.

Вне сомнения, любой академический психолог может сказать, что объект слишком глобален и расплывчат, но следует понимать, что все это в разорванном, фрагментарном аспекте уже существует в теле психологии в разных экспериментальных и теоретических областях,

Интегративный подход позволяет ухватить сознание в целостности, как активное, открытое, саморазвивающееся неструктурированное пространство, способное наполнять реальность смыслом, отношением и переживанием. Это понимание справедливо как для онтогенеза, так и филогенеза сознания, как для личности, так и для малых и глобальных социальных общностей.

Подход позволяет объединить телесные переживания (ощущения), эмоции, чувства, мышление и духовные переживания в целостность, в единство системы «Человек», и показать, при каких условиях возможно достижение ею подлинной целостности и аутентичности. Снимается проблема разделения «душа – тело» (психосоматическое единство становится очевидным).

Еще А. Адлер подчеркивал подход к пониманию каждого человека как интегрированной целостности в рамках социальной системы. Основные принципы Адлера – холизм (целостность), единство индивидуального стиля жизни, социальный интерес, или общественное чувство, и направленность поведения к цели. В интегративной методологии также подчеркивается приоритет действий социальных влияний на каждого индивидуума и важность социальных интересов: чувства общности, кооперации, заботы о других.

Сложность предмета усилий психологии как науки, профессиональной деятельности психологов - личности и социальных сообществ заключается в том, что их содержание не определяется лишь набором проблем, которые они осознают и демонстрируют, или неким кризисным состоянием. Как правило, за демонстрируемыми личностными проблемами стоят более глубокие неосознаваемые структуры (гештальты, системы конденсированного опыта, целостности психической реальности, субличности и т. п.). Они являются не только своеобразными паттернами связи индивидуальной психики с окружающим миром и несут определенный личностный смысл, но и являются отражением глубинных интерперсональных и трансперсональных измерений и взаимосвязи с этими измерениями.

Более того, на мой взгляд, мы все время должны учитывать «вечную философию» человека с ее незыблемой истиной преодоления всех пределов.

«Человек есть нечто, что должно превозмочь» (Ницше), и человек получает свое обоснование, свою целостность и свой смысл в трансцендировании.

Трансцендирование существует не только в положительном векторе духовной реализации. По сути дела, сущность духовного поиска в религиозно-философских традициях состояла в попытке преодоления локальности жизни человека, ограниченности его способностей, его смертности, в попытке перевода человека в космическое измерение.

Для интеллигентной ментальности есть более эстетичные примеры трансцендирования, как в практике науки, когда у человека создаются органы – научные теории, приборы, гипотезы, переводящие его в космическое измерение. Ведь открытие законов природы – это есть ни что иное, как делание человека через опыт его сознания соразмерным космосу и устройству универсума.

Через практику философии человек также становится соразмерным Вселенной как всеединству, получает самообоснование в качестве космического феномена.

Через предельный опыт в области искусства человек также способен трансцендировать свои границы и воплощать космическую гармонию. Весь этот опыт преодоления себя через создание специфических духовных органов для перевода в космическое измерение был характерен для человека на протяжении всей его истории (Мамардашвили, 1992).

Но мы не можем не видеть негативный вектор этой вечной попытки

трансцендировать ограничения, когда они приводят к социальной девиации, к пограничной психопатологией или к суициду.

Одновременно с этим необходимо понимать, что основой успешной психологической работы всегда выступает трансценденция, выход за пределы, организация фокуса внимания и осознания над ситуацией, или, говоря словами А.В.Карпова - метасистемная рефлексия.

Клиент психологической работы существует вне любых теорий и концепций (если только он не дипломированный психолог или психотерапевт). И, приступая к реализации психологической работы, следует иметь в виду относительность любой, даже самой и экономичной и элегантной теории психического, поскольку сложность нашего объекта деятельности несопоставима ни с одной идеей о нем.

Многоуровневость психики подразумевает и многоуровневость проблемных состояний и кризисных явлений. То или иное кризисное состояние, осознаваемое клиентом и являющееся для него проблемой, можно рассмотреть как незначительную часть мощной энергетической структуры, проходящей через все уровни психического.

В соответствии с принципом целостности любые психологические или социально-психологические трудности клиента несут двойкий смысл: с одной стороны, они являются признаками нарушения целостности функционирования психики, с другой – актом ее восстановления. Поэтому побуждение клиента к нахождению позитивных смыслов в его проблемной ситуации является часто первым шагом к восстановлению целостности.

Столь частое в процессе психологической работы сопротивление клиента является, по большому счету, сопротивлением системы дестабилизирующему, дезорганизирующему воздействию специалиста. Мы должны предельно четко понимать, что гомеостатическая тенденция выражена и в личности наркомана, и в личности безработного, в личности бомжа. Если клиент удерживается в процессе психологической работы и первоначальные социальные нарушения исчезают, то нет никакой гарантии, что через некоторое время мы не столкнемся с возникновением принципиально новой социальной девиации. Любая социальная девиация носит, в первую очередь, компенсаторный характер и является отражением внутренних процессов самоорганизации и стабилизации.

Принцип целостности в психологической работе необходим для реализации следующих целей:

А) формирования теоретических моделей той глубины, соотносимых бытием человека в мире, которое всегда имеет всецелостный характер

Б) строить перспективные проекты трансформации и роста личности, опираясь на внутренние ресурсы самой личности;

В) адекватно психотехнологизировать взаимодействие с клиентом психологической работы.

В качестве базисных посылок, описывающих принцип целостности, мы можем обозначить следующие положения:

1. Основными процессами в функционировании психической реальности являются процессы организации, т.е. образования новых структур и их интеграция в системы более сложной организации. Сознание является сущностно самой сложной формой организации и интеграции опыта.

2. Основная функция человека и групп как целостных систем - структурный, биоэнергоинформационный обмен со средой (социальной и природной).

3. Процессы эволюции и инволюции личности и групп понимаются следующим образом: повышение целостности и внутренней непротиворечивости является прогрессивным, а увеличение раздробленности и конфликтности как регрессивное.

4. В ходе эволюции уровень организованной сложности, интегрированности, количество взаимосвязанных уровней и гибкость психической реальности человека как саморефлексирующей целостной системы возрастает. Эту же закономерность мы можем наблюдать и при групповой динамике.

5. В самоорганизующихся системах процессы развития и функционирования тождественны, т.е. психика как сложная система имеет качество трансформации, внутреннего изменения как инвариантное, имманентно присутствующее ее существованию.

Методологический принцип целостности является краеугольным камнем не только в познании предмета психологии, но и стратегической отправной точкой построения профессиональной деятельности, исследования, консультирования и психокоррекционного процесса.

Принцип целостности в психологическом исследовании дает возможность вскрыть глубинные связи, раскрыть субстанциональные свойства, сущность и выявить тем самым качественную определенность любого феномена психической реальности, способ его существования и одновременно

выстроить адекватную систему воздействия на него и его трансформации.

Принцип целостности в контексте интегративной методологии является, в первую очередь, принципом экологичности и подразумевает следование логике внутреннего процесса трансформации личности, хотя она может не совпадать с нашими представлениями о «правильности» изменений.

Принцип целостности в исследовании кризисной личности предполагает:

- выявление взаимоотношений клиента с внешней материальной, социальной и духовной средой, нахождение основных причин, побудителей, триггеров кризиса в этих взаимоотношениях;

- выделение компонентов личности, влияющих на формирование позитивной или негативной дезинтеграции, рассмотрение их свойств, функций и роли в рамках целостной эволюции-инволюции;

- свойства кризисного состояния понимаются с учетом свойств различных его составляющих и наоборот;

- анализ различных типов связей между основными структурами личности (Я-материальное, Я-социальное, Я-духовное, Я-Реальное, Я-потенциальное и др.), выделение системообразующих связей, придающих системе упорядоченность;

- анализ структуры причин кризиса по горизонтали (рассмотрение связей между однотипными элементами) и по вертикали (выделение различных уровней и их иерархии);

- определение возможностей управления, регулирования, целенаправленного воздействия на позитивную эволюцию личности в кризисном состоянии.

Целостность в психологической работе, которая является одновременно исследовательской и воздействующей, не только дает возможность вскрыть глубинные связи, раскрыть субстанциональные свойства, сущность и выявить тем самым качественную определенность кризиса, проблемы личности, но и в соответствии с «целостным видением причины» одновременно выстроить адекватную систему выхода из проблемной ситуации личности.

Важность кризисных состояний личности еще определяется тем, что именно в них она имеет множество потенциальных направлений своего развития. Можно сказать, что в точке кризиса эти системы находятся в состоянии временной нестабильности и чрезвычайно чувствительны даже к незначительным внешним воздействиям.

Это состояние личности соответствует начальным этапам кризиса, когда на фоне нарастающей нестабильности происходит мобилизация психологических, материальных, социальных, духовных ресурсов и активный поиск новых путей развития.

Опыт практической работы показывает, что личность в этом состоянии, как правило, нуждается в помощи осознания новых возможных путей развития и организации ситуации эмпатической, энергетической, интеллектуальной поддержки. Если путь развития найден и принят, то активность направляется на поддержание системы в новом режиме функционирования.

Таким образом, для сохранения эволюционных процессов в личности, которая находится в состоянии кризиса, им необходима кратковременная качественно организованная и структурированная поддержка.

Если этого не произошло и если личность не обладает навыками саморефлексии и саморегуляции, самоорганизации, то выбор дальнейшего пути развития становится зависимым от случайных факторов и может не соответствовать сущностным потребностям как личности, так и социального окружения. В этом случае возникает конфликтное напряжение между структурными компонентами личности и, как следствие, возникает вероятность компенсаторных феноменов – личностных деструктивных изменений, психопатии, социопатии, социальных девиаций личности, формирования поведения с антисоциальной направленностью.

Эта ситуация соответствует развернутой картине кризиса личности, когда состояния относительной стабильности чередуются с состояниями обострения. Каждое обострение несет в себе потенциал обновления и возможность нового эволюционного пути, однако, часто личность вновь и вновь делает один и тот же выбор в соответствии с логикой линейной фазы своего развития, если это имеет характер девиации или антисоциальную направленность.

В контексте интегративного подхода это состояние является наиболее перспективным для применения мощных интенсивных психотехнологий, связанных с входением в измененные состояния сознания. Можно предположить, что опыт высокой интенсивности, с одной стороны, девальвирует значимость когда-то сделанного случайного выбора, с другой – активизирует не проявленные аспекты

различных областей психики, связанных с высшими уровнями иерархии потребностей, интерперсональными и трансперсональными глубинами индивидуальности.

Одной из основных характеристик кризисного состояния является сужение сферы осознания вокруг проблемного поля, которое постепенно становится активной интрапсихической подсистемой, все более проявляющей свою автономию. Расширение сферы осознания в процессах интенсивных интегративных психотехнологий приводит к тому, что качества кризисного состояния трансформируются в поток опыта (позитивная дезинтеграция); при качественной профессиональной поддержке этого процесса происходит формирование новой интрапсихической подсистемы, более сонстроенной с духовными измерениями и обеспечивающей психическую жизнь большую целостность.

Нам бы хотелось сделать несколько замечаний, которые чрезвычайно важны для нашего понимания:

во-первых, нельзя сводить генетический принцип к линейным зависимостям, когда качество, появившееся после определенного события сводится к событию как причине;

во-вторых, понимание генетического принципа в терминах субстанции и дискретных объектов представляет собой серьезную эпистемологическую ошибку. Структурирование реальности сознанием происходит по каналам, которые выходят за границы индивидуальности, и включает все окружающее;

в-третьих, для генетического подхода важно смещение фокуса внимания от субстанции и объекта к форме, паттерна к процессу, от бытия к становлению. Структура – продукт взаимодействующих процессов, не более прочный, чем рисунок стоячей волны при слиянии двух рек. Согласно интегративному пониманию генетического принципа, Вселенная подобна живому организму, органы, ткани и клетки которого (личность и группы любой сложности) имеют смысл только в их отношении к целому.

Само обозначение психики как сложной многоуровневой открытой живой системы вносит генетический принцип как имманентно присущий человеку, его психической реальности, а также социальным общностям на микро- и макро- уровнях.

Наиболее адекватное и инструментально полезное описание проявления генетического принципа в развитии личности и кризисных состояний существует в теории диссипативных структур (Никлис Г., Пригожин И., 1990). Неравновесные (диссипативные) структуры проявляют следующие свойства:

избирательная неустойчивость, вероятностный отбор состояний, "режим обострения" в ходе эволюции системы, а также автономность, независимость собственной эволюции системы от начальных условий ее возникновения.

Суть этих свойств состоит в следующем. Сложная, многокомпонентная система, каковой является человеческая психика, имеет потенциально множество векторов своего развития. Эти пути определяются в критических точках - точках бифуркации, когда система колеблется перед выбором и затем принимает направление своего дальнейшего развития. В точке бифуркации даже небольшое добавочное воздействие на систему может положить начало эволюции в совершенно ином направлении, которое изменит все поведение макроскопической системы. До очередной критической точки система будет функционировать на детерминистских началах в соответствии со своей природой. Это так называемые принципы избирательной неустойчивости и вероятностного отбора состояний.

"Режим обострения" в ходе эволюции системы означает следующее. Внутри сложной системы между ее отдельными участками устанавливаются конкурентные отношения. Среди них выделяется один основной, быстро развивающийся процесс, подавляющий все остальные, и сам этот процесс идет с все большей скоростью. Таким образом, побеждают все более совершенные формы, возникающие быстрее и раньше других. Данное явление связано с четвертым свойством нелинейной системы - с ее автономностью, независимостью от исходных условий возникновения. Суть последнего в том, что система как бы «забывает» условия своего происхождения, другими словами, раз возникшая в нелинейной среде структура приобретает статус самостоятельности.

Когда система дойдет до очередной точки бифуркации, структура вновь окажется в состоянии неустойчивости и вероятностного выбора, однако последующий выбор будет выбором в границах уже найденного пути эволюции, т.е. его усилением и усложнением.

Это обуславливает особую значимость ранних этапов в эволюции человека как системы.

Эти закономерности позволяют сделать предположения о взаимодействии внутри компонентов системы. Внутренние участки многокомпонентной системы ведут себя в некоторой степени как отдельные системы: самоподдерживаются, наращивают свою структуру, взаимодействуют, конкурируют за обладание ресурсами. Выделяющаяся среди них наиболее активная структура эволюционирует в режиме с обострением и автономии-

зируется, т.е. внутри системы начинает функционировать не как ее часть, а в большей степени как самостоятельная система.

Эту закономерность особенно хорошо мы можем наблюдать при работе с клиентами в кризисном состоянии, когда их сознание как бы полностью "поглощено" проблемой. Эта новая система работает на свой собственный рост и относится к материнской системе как к окружающей среде: черпает из нее ресурсы для поддержания автономии.

Для сохранения своей целостности материнская система должна "родить" новую автономную систему, отделить от себя, либо разрушить автономию, в противном случае значительную часть своих ресурсов ей придется тратить на поддержание, точнее, на содержание новой системы.

Задача психолога заключается в том, чтобы девальвировать систему, представляющуюся как проблемная. При этом стратегии работы могут быть разные: перекрытие энергии и информации, которая поддерживает систему, уничтожение системы, вывод ее вовне с тем, чтобы система восстановила гармоничное соотношение между своими частями.

Работа с кризисными состояниями личностью с использованием генетического подхода основана на выполнении следующих пяти положений, лежащих в основе самоорганизации систем. При этом проблемные, кризисные состояния личности мы можем рассматривать как систему, которая находится в точке бифуркации, дисбалансированную под воздействием внутренних или внешних факторов.

*Положение 1.* Выбор степеней свободы, необходимых для достижения цели, и отказ от лишних степеней свободы, что создает упорядоченную структуру взаимодействия компонентов в процессе самоорганизации. Связи между отдельными параметрами системы, ограничивающие их свободу, образуют жесткие или гибкие связи, выполняющие условия баланса - закона сохранения, когда существует равнодействие внутренних и внешних сил. Наблюдения показывают, что личность, вошедшая в "зону социальных рисков" (болезнь, потеря работы, выход на пенсию, инвалидность и др.), испытывающая психическую травму или психодуховный кризис, часто дезориентирована в целях в связи или с увеличением степеней свободы или их тотальным сокращением. И в том и в другом случае личность как сложная система может быть дезорганизована:

- в первом случае личность теряет жизненную энергию в связи с высокой энтропией целей - сила намерения и направленности активности личности рассеивается вне

четкости, определенности, ограниченности поставленных целей,

- во втором случае энергия растрачивается в связи невозможностью выбрать привычные цели и ценности, жизненная энергия угасает без проявления.

*Положение 2.* Система должна быть открыта для обмена энергией, информацией, веществом.

Закрытые системы через определенное количество времени обречены на психопатологию, деградацию и смерть.

Подводимые к системе энергия, информация, вещество создают неравноценную ситуацию, необходимую для возникновения процессов самоорганизации самосоглазованных кооперативных процессов.

Управление самоорганизацией ведется на основе естественных свойств системы путем изменения подводимой энергии, информации, вещества, изменением свойств системы, изменением взаимодействия внутри системы: сжатия или ослабления – расширения связей между компонентами, участвующими в самоорганизации.

Сжатие связей отвечает состоянию в будущем, расширение - в прошлом, что позволяет разработать процедуру перевода из старого к новому, более предпочтительному.

Это состояние может быть как состоянием вырождения и деградации, так и более высокого уровня упорядоченности.

Один из вариантов управления системой - введение в ее структуру новых единиц влияния (коммуникативных, информационных, энергетических) на процессы взаимодействия между компонентами (через их внешнее присоединение или формирование их внутри самой системы).

*Положение 3.* Согласно исследованиям И. Пригожина, состояния систем можно разбить на два класса: равновесная, или линейная, область, в которой все предсказуемо, и неравновесная, или нелинейная, в которой все движения системы являются сложными функциями внутренних и внешних сил.

Именно в области сильного неравновесия система способна эволюционировать к некоторому новому стационарному состоянию через некие флуктуации, возникающие сначала в определенной области, а затем распространяющиеся на все пространство существования системы.

Кризисные состояния личности (как ситуационные, так и возрастные) существуют именно в области сильного неравновесия.

*Положение 4.* Для поддержания процесса самоорганизации и преодоления затухания и рассеивания энергии в систему должен быть осуществлен непрерывный приток энергии, достаточный для установления новой глобальной структуры.

Внешние силы, действующие на систему, должны включаться в нее (путем замыкания через обратные связи) в качестве внутренних сил - в этом и есть смысл перехода от внешней организации системы к ее самоорганизации.

Смысл и сущность психологической работы с клиентами в кризисном состоянии (стресс, проблемная ситуация, психологическая травма и т.п.) заключаются в своевременной и качественно структурированной эмоциональной, смысловой, энергетической поддержке клиентам.

При этом поддержка должна быть прекращена при образовании новых глобальных социально адаптированных позитивных структур в системе. Если все время направлять на систему энергию и не прекращать поток при приобретении новых качеств системой, она может потерять автономность и способность к самоорганизации - "пуповина перерезается, когда ребенок родился - это в интересах ребенка".

*Положение 5.* Процесс самоорганизации, приводящий к образованию в неравновесной системе упорядоченных структур с принципиально новыми свойствами, основан на возникновении сонастройки новых структур с остальными переменными системы, установлении новых связей и взаимодействий внутри всей системы.

В тех ситуациях, когда внешние силы не обладают достаточной энергией для образования и энергетической поддержки новых внутрисистемных структур, следует направить фокус активности на внутренние ресурсные состояния системы.

Эти принципы находят выражение на всех уровнях психологической, социально-психологической и социальной работы - глобальных общественных структур (классов и слоев, страт, национальностей и этнических единиц), макроструктур общества (общественных организаций, предприятий), микроструктур (малых групп, семей) и уровне отдельной личности.

Таким образом, кризис является точкой максимальной неопределенности системы, где она испытывает наибольшее напряжение. При этом кризис всегда означает новые возможности, поскольку дезорганизация провоцирует процессы перехода системы на новый уровень, самоорганизацию. Ключевым свойством системы с позиции сторонников синергетической парадигмы является многовариативность возможных путей ее развития. Это положение имеет принципиальное значение для понимания целого ряда результатов эмпирических исследований, полученных в психологической практике, которая изобилует множеством примеров, свидетельствующих об индивидуальных способах пере-

живания кризиса и выхода из него и, следовательно, о множестве возможностей.

Точка многовекторности в развитии системы (точка бифуркации), которая интегрирует в себе множество возможностей выхода из кризиса, может быть точкой приложения профессиональных усилий психолога, позволяя изменить всю последующую эволюцию системы в качестве ином русле.

Синергетический подход открывает возможности вмешательства с целью оказания психологической помощи, с другой - позволяет объяснить результаты эмпирических исследований, не укладывающихся в традиционное представление о существовании двух вариантов выхода из кризиса: роста и перехода к более гармоничному существованию и личностного регресса.

Необходимость использования этого подхода к исследованию кризиса и методологического обоснования работы с кризисными состояниями обусловлена тем обстоятельством, что он фокусируется на состоянии неопределенности, которое и является основным дезинтегрирующим фактором в кризисной ситуации.

Понятие детерминизма мы не можем сводить в рамки психологической теории деятельности, согласно которой истоки, причины, детерминанты (как и в бихевиоризме — истоки поведения) лежат вовне — в мотивах, трактуемых как предмет, или в определенных потребностях.

Принцип обусловленности подразумевает существование не только линейных причинно-следственных отношений «здорового смысла» (как это обнаруживается в любых советских методологических концепциях, начиная с А.Н. Леонтьева, попытках структурного представления деятельности), но и акаузальных взаимосвязей как внутри психики, так и между событиями внутреннего и внешнего мира.

Всегда есть проблема источника и первичной полевой детерминанты психической активности. Топологическое разрешение при этом многообразно:

**совсем далеко** — все религиозные системы, духовные традиции, начиная от нижних и верхних миров шаманизма и заканчивая сложными мистическими, эзотерическими системами философии, психологии, физики и других наук, но в которых кардинально всегда есть бинарность Великого Верхнего и Великого Нижнего (Бога и Сатаны, Сил Добра и Зла, Света и Тьмы, Ада и Рая и др.);

**внутри человека** — множество духовных, психологических, физиологических, медицинских, нейробиологических, философских и

педагогических и др. систем;

**между человеком и миром** — духовные системы, опирающиеся на качество межличностных отношений (священные обязанности служения типа ахимса-гуру, любящая доброта в буддизме, любовь к ближнему в христианстве, сострадание как добродетель в исламе и др.), а также множество философских, социологических и социально-психологических школ и целых направлений типа бихевиоризма. Классический пример такого детерминизма — категория практики марксизма.

Так или иначе, все это многообразие идеи детерминизма не учитывало тот факт, что любой фактор, отнесенный вовне, делает его не внешним по отношению к человеку, а его собственным. Более того - все психические процессы и функции, механизмы и феномены являются продуктами самого сознания или, что еще точнее, привнесенности сознания в «тело в мире».

Психическое пространство представляет собой систему взаимосвязанных пространственно-временных сознательных и бессознательных структур персоны, интерперсоны, трансперсоны, между которыми существует энергоинформационное взаимодействие. Характер этого взаимодействия определяют паттерны отношений человека с окружающим миром.

В дополнение нам хочется отметить еще несколько важных замечаний.

1. Детерминизм имеет нелинейный характер во временном отношении, то есть на любой психический феномен влияет не только прошлый опыт, не только актуальное состояние в настоящем, но и перспективное будущее. Неравновесное состояние системы (кризисное) способно воздействовать на линейную область; на внутреннем плане влияет на причину.

2. Любой человек выстраивает модель интерпретации из своего состояния. Например, в депрессивном состоянии склонен интерпретировать происходящие вокруг события из точки своего состояния; при многих кризисных состояниях воспоминания прошлых событий превращаются в фантастический синтез реальных событий с воображаемыми, который, по мнению клиента, «правильно» объясняет его состояние. Содержание интерпретаций обуславливается актуальным состоянием системы и искажает линейную область; степень искажений связана, в первую очередь, с интенсивностью эмоциональных переживаний.

3. Одним из проявлений принципа обусловленности является нелинейная смысловая связь между интрапсихическими

переживаниями и событиями окружающего мира, названная К. Г. Юнгом акаузальным объединяющим принципом или синхронистичностью. Появление в жизни клиента таких значимых совпадений свидетельствует об активации спонтанной трансформационной способности психики, которую следует поддерживать и катализировать в психологической работе. Явления синхронистичности могут способствовать обретению человеком новых смыслов и новому пониманию реальности [254].

4. Содержательно одинаковые проблемные состояния могут обуславливать различные направления развития системы – от личностного роста и духовного совершенствования до социальной девиации и идентифицированности личности со статусом социального аутсайдера. Раскрытие кризисного состояния в его положительном векторе подразумевает для клиента потенциальную возможность очищения через опыт страдания, возможность алхимического процесса трансформации индивидуальной психики, личности, на социально полезные цели и деятельность.

5. Содержание психологической работы и модель детерминации во многом определяется направлением, психологическим или психотерапевтическим мифом, в котором работает специалист. Это содержание конструируется синтезом личного опыта, образования и внутренних убеждений специалиста. Клиент способен ассимилировать практически любую концепцию психологической работы, но лишь в том случае, если она полностью разделяема специалистом. Обуславливая процесс психологической работы соответствующим мифом, мы способствуем формированию альтернативных энергоинформационных взаимодействий между элементами и подсистемами психической реальности клиента. И как это ни странно: «По вере вам и воздастся». Часто концепция является убедительной не в силу научности или ментальной изысканности, а по причине внутренней веры в нее специалиста. Поэтому, наверное, работа баптиста или священника в хосписе часто выглядит намного убедительнее, чем работа психолога.

В психологической работе нам также важен принцип позитивности, который обозначает центрированность специалиста и клиента на положительном опыте. Многолетняя работа с клиентами показывает, что применение этого принципа приносит большой трансформационный эффект.

Люди, приходящие к психологу, находятся в дисбалансированном состоянии, ко-

торое они оценивают как “плохое” или “проблемное”. Иногда нахождение позитивных элементов в ситуации уже является шагом в трансформации, когда система из неравновесного состояния за счет позитивного отношения и поддержки переходит к равновесному состоянию более высокого порядка, на следующую ступень интеграции.

Стратегия практической психологии, которая выработалась за последние 20 лет в процессе плотного взаимодействия с тысячами клиентов оказалась достаточно простой – понимание, положительная эмоциональная и энергетическая поддержка. Понять – не значит быть на позиции клиента. Понять – дать ясное осознание того, что происходит с человеком с точки зрения метасистемной невовлеченности, которую должен сохранять психолог в профессиональной деятельности. Поплакать вместе с клиентом может и подруга или родственница на кухне, а дать профессиональное понимание жизненной ситуации и причин кризиса – приоритет психолога, его компетенция.

Возможность положительных нравственных отношений, эмпатии, добра, творческого жизнеутверждающего Эроса, милосердия имманентна сущности психической реальности человека.

Для нас очень важно, что проблему, зло, безысходность, страдание не нужно искать. Жизнь наполнена этим. А добро, позитивное в жизни нужно делать. И часто единственная цель сотворчества между психологом и клиентом – нахождение позитивного.

Психологическая работа в одном из своих сокровенных смыслов означает душевную помощь как заботу, милосердие, попечение, уход по запросу клиента.

При всем моем положительном отношении к психотехникам и целостным психотехнологиям, на мой взгляд, главное исцеляющее, трансформирующее, спасающее, понимающее, помогающее, пробуждающее начало в психологической работе с клиентами – позитивное душевное отношение. Более того – позитивное взаимоотношение с личностью в кризисном состоянии это основной метод в процессе работы.

Таким образом, позитивная установка во взаимоотношениях с личностью, ориентированность на понимание и поддержку, в психологии может являться инструментом, методом в процессе работы.

Этот принцип не означает, что специалист должен все время улыбаться и подбадривать клиента. Позитивность предполагает несколько шагов во взаимодействии с клиентом:

- осознание состояния личности, детерминант проблемной, кризисной ситуации (рефлексия актуального состояния системы);

- эмпатичное, эмоционально-чувственное вживание в проблемную ситуацию (отождествление с системой);

- постановка общей цели, внутренней стратегии и тактики, психо-технологическое насыщение предполагаемого процесса трансформации ситуации (моделирование перспективного состояния системы);

- реальное разрешение проблемной ситуации, осуществление позитивной перенастройки ситуации (приведение системы в равновесное состояние на новом качественном уровне).

Мы принимаем кризисные состояния личности как особо благоприятные для развития. При этом следует отметить несколько переменных, которые позволяют рассматривать кризисные состояния как проблемную ситуацию, требующую социально-психологического вмешательства:

- кризисные ситуации вызывают положительные сдвиги только на первых фазах (повышение общей активности системы за счет внутренних ресурсов, имеющих интенцию к "гомеостазису", поддержанию равновесного состояния);

- при высокой интенсивности или длительности травмирующей, конфликтной ситуации возможен срыв адаптационных механизмов личности и группы;

- высока вероятность "застревания" в ситуации без внешней энергетической поддержки и внешней рефлексивной позиции;

- как правило, кризис сопровождается потерей жизненных сил (витальности), когда конфликтное напряжение лишает группу и личность внутренней энергии, понижением социальной эффективности;

- кризисные ситуации имеют энергетический потенциал, фиксирующий личность и группу на негативном аспекте опыта. Это сопровождается потерей перспективных целей жизни, может привести к более продолжительным психологическим реакциям типа депрессии, апатии, повышению тревожности, другим деструктивным изменениям личности вплоть до психической и физической патологии. На уровне группы кризис может завершиться потерей общегрупповых целей, разрушением интегративных механизмов, к деструктивному психологическому климату и распаду.

Использование принципа позитивности также обусловлено тем фактом, что человек, снастроенный с положительными состояниями, является существом с высокой жизненной энергией, степенью самоактуализации, проявленности в жизни, в творчестве, в социуме. Группа с положительным психологическим климатом является не только средой комфортного существования и реализа-

ции для членов группы, но и условием ее высокой социальной эффективности.

Принцип позитивности соответствует позиции активного сострадания, когда психолог четко осознает свои возможности и ограничения, и, исходя из этого, строит процесс психологической работы в соответствии с состоянием и возможностями клиента.

Выражением принципа позитивности для клиента является осознание им необязательности страдания ради того, чтобы жить в соответствии со своими потребностями, возможностями, и способности творить положительные переживания в собственной жизни.

Принцип соотнесенности, который является важным в интегративном подходе проявляет необходимость учета интенсивности действия психотехнологии и личности психолога с уровнем сензитивности психики клиента на структуру, содержание и форму воздействия. Принцип указывает, что в практической деятельности специалист должен придерживаться определенных правил:

- глубокое знание психотехнологий и как они влияют на личность клиента ("яды не всегда помогают, они могут и отравить");

- сущности не имеет смысла приумножать без необходимости ("бритва Оккама"). Это касается как применения психотехнологий, так и уровня сложности механизмов интерпретации: мера, необходимая достаточность;

- семантическая близость: смысловое поле и методическая оснащенность психотехнологии должны быть понятны, доступны и приемлемы для клиента.

- энергии внешней поддержки по длительности и интенсивности должно быть достаточно для приведения личности из состояния кризиса в состояние баланса;

- цели трансформации и психотерапии, которые ставит профессионал, должны быть соотнесены с индивидуальными целями клиентов и составлять единое поле энергии.

Принцип соотнесенности также касается психологического дистанцирования во время взаимодействия психолога и клиента.

Кризисные состояния часто могут вызвать стремление не только трансцендировать свою кризисную личность за счет «слияния» со значимым близким (в диаде с кризисной личностью это место занимает социальный психолог), но и психологическую регрессию и, как следствие, образование трансфера особой силы, когда клиент полностью теряет самостоятельность. При работе в групповой форме лидерские позиции психолога (особенно когда он выступает в качестве всезнающего «гуру» или обладает авторитарическим стилем управления на всех ста-

дях групповой динамики) могут лишиться самостоятельности группу как целостного организма.

Важно в ходе работы не нарушение личностных пространств. Они могут взаимодействовать, соприкасаться друг с другом не нарушая целостности и суверенитета. Поддержка и курирование должно быть соотношенным пространственно и по интенсивности настолько, чтобы была реальная возможность позитивной интеграции кризисного состояния. При всей интенсивности и плотности взаимодействия клиенту нужно дать пространство для того, чтобы в нем выросла самостоятельность и самодостаточность на новом уровне эволюции.

Если мы обратим внимание на особенности русской ментальности, то можем отметить особый способ восприятия пространства. Оно переживается как простор, как то, куда вырываешься из неволи, как чистую потенциальность бытия, воля, свобода, полноценное дыхание, т.е. духовная жизнь, не стесненная мирской скорбью.

Интегративная методология, опираясь на целостное видение человека в перспективе его материального, социального, духовного роста, предполагает при психологической работе с клиентом раскрытие его потенциальности, развитие интуиции, творчества, высших состояний сознания, личностных ресурсов. Использование этого принципа предполагает, что индивидуум мобилизует свои ресурсы для преодоления кризисного состояния, фрустрации и страха, возникающих из-за отсутствия поддержки со стороны окружающих и неадекватность самоподдержки

На наш взгляд, каждый человек обладает тенденцией к саморазвитию и потенциальностью, интенцией к целостности, большей свободе.

Раскрытие потенциальности может быть достигнуто на разных уровнях и не обязательно включать в себя так называемый духовный уровень. Более того - формы раскрытия могут быть различными.

В психологической работе потенциальность может раскрываться:

- в узнавании о различных составляющих личности, структуры, качеств, свойств, способностей, целей, истинной мотивации и т.д.;

- в раскрытии перспектив развития материального, социального и духовного Эго;

- в отождествлении или разотождествлении со значимыми фрагментами или качествами своего Эго на личностном уровне и отбрасывания неэффективных форм взаимоотношений, стиля управления, целеполагания,

- деструктивных для группового функционирования структурных элементов (членов группы или формальных и неформальных лидеров, микрогрупп) в социальных сообществах;

- в раскрытии потенциальных возможностей, способностей, витальных ресурсов;

- усилении основных тенденций личности и группы, особенно экспансивной и гомеостатической;

- получение возможности отказа от отождествления себя с фрагментами Эго и структурных элементов группы и приобретение способности их контролировать;

- раскрытие творческих сил личности, высших психических состояний сознания, экзистенциальных смыслов существования. В группе – переживание чувства «мы», ощущения полной безопасности, комфортности и реализованности в групповом пространстве.

Мы могли бы еще продлить этот список, т.к. направлений и форм раскрытия потенциальности множество.

Самое важное в принципе потенциальности - открытие простора для дальнейшего развития, движения, жизни среди людей.

Принцип многомерности истины, который раскрывает наше отношение к теории в психологии - любое объяснение и понимание индивидуальной психической реальности, а также социально-психологических закономерностей групп и сообществ всегда будет неполным, а значит и неистинным.

При любом объяснении и понимании будет ряд неучтенных переменных, влияющих на поведение человека и выведенные закономерности в индивидуальной психической реальности, групповом пространстве будут справедливы лишь при определенных условиях и с определенной (неопределенной) вероятностью.

Поэтому любое объяснение и понимание человека может претендовать на жизнь и истинность. Принцип многомерности отражает факт высокой динамичности индивидуальной психической реальности и межличностных отношений, их изменчивость и развитие, особенно способов и содержаний объяснения их.

Мы не только согласны с парадигмой конструктивизма, которая считает, что знания не содержатся непосредственно в объекте (в «объективной действительности») и не извлекаются из нее в ходе «движения от относительной к абсолютной истине», а строятся (конструируются) познающим субъектом в виде различного рода моделей, которые мо-

гут быть как альтернативными, так и взаимно дополнительными (Петренко, 2010).

Мы считаем, что душа - тайна тайн и истина о душе многолика. Каждый лик заслуживает доверия и как зеркало (пусть иногда замутненное или по-разному кривое) отражает Единое.

Каждая парадигма психологии, школа практической психологии, психотерапии на свой лад описывают свой предмет и утверждается в своем понимании. Мы можем чем-то восторгаться, что-то презирать, не принимать, отрицать.

А принцип многомерности истины говорит - все правы, ибо истина и церковь одна. Только каждый смотрит в разные части этой церкви, рассказывает об увиденном на своем языке в соответствии со своим жизненным опытом, образованием, мировоззрением и групповыми приоритетами.

Мы имеем достаточно предвзятое отношение к существованию абсолютной и относительной истины и тем более совершенно не уверены в конкретности объективной истины.

Представления об истине всегда являются корпоративной договоренностью, весьма зависимой от социальных ценностей и познавательных мотивов в научном сообществе, культурной и экономической среды, степени открытости-закрытости научных коммуникаций.

Принцип многомерности истины - призыв к рефлексивной, понимающей и сопереживающей позиции к любому мнению, позиции, опыту, суждению, идее, теории и учению. Одновременно он означает изменчивость содержания, формы и способов взаимодействия с клиентом в зависимости от его личности, его интересов и мотивов, установок, а также установок и возможностей специалиста.

Любая теория, концепция, терапевтический миф, учение, идея, житейское суждение о психической реальности при кажущейся зачастую их полноте и универсальности являются справедливыми лишь при определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности.

Следует помнить, что как самые гениальные психологические теории, так и заявления некоторых клиентов о "сглазе", "порче" являются в первую очередь попыткой структурировать и транслировать собственный внутренний опыт.

Предельное осознание относительности и в то же время истинности любого понимания психического освобождает специалиста от догм и приближает его к точке мудрости, к драгоценному состоянию Равноценности. Наш разум производит объяснения, а реальность снисходительно принимает любое из них.

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗРАБОТКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\***

*Карпов А. В. (Ярославль)*

Важнейшей и наиболее перспективной задачей всей современной психологии принятия решения является синтез существующих в этой области представлений и развитие на его основе обобщающей психологической теории. Актуальность и первостепенная значимость данной задачи определяется тремя фундаментальными причинами, которые одновременно выступают и факторами, блокирующими продуктивную разработку теоретических представлений о процессах принятия решения (ПР).

Во-первых, это слабая синтезированность психологии ПР с основной и фундаментальной общепсихологической проблематикой; явно недостаточная ассимиляция ей мощного объяснительного потенциала и категориального аппарата, содержащегося в иных - более развитых и традиционных психологических направлениях. Психология ПР

до сих пор все еще не в полной мере обрела подобающей ей статус - статус *общепсихологического* направления, базирующегося на аналогичных по рангу, то есть базовых категориях психологии (деятельности, психических процессов, личности, сознания, субъекта и пр). Та концептуальная база, на которой до сих пор развивалась психология решений, уже в значительной мере исчерпала себя, а ее дальнейшее - в том числе собственно теоретическое развитие уже невозможно вне опоры на общепсихологические категории и представления.

Во-вторых, это не вполне естественная ситуация в психологии ПР в целом, характеризующаяся наличием как бы *двух* «параллельных» концепций - теорий индивидуальных и групповых решений; достаточно слабой степенью их взаимодействия, не говоря уже о теоретическом синтезе. Это и

ставит задачу их обобщения, с позиций которого сами частные концепции могут существенно обогатиться.

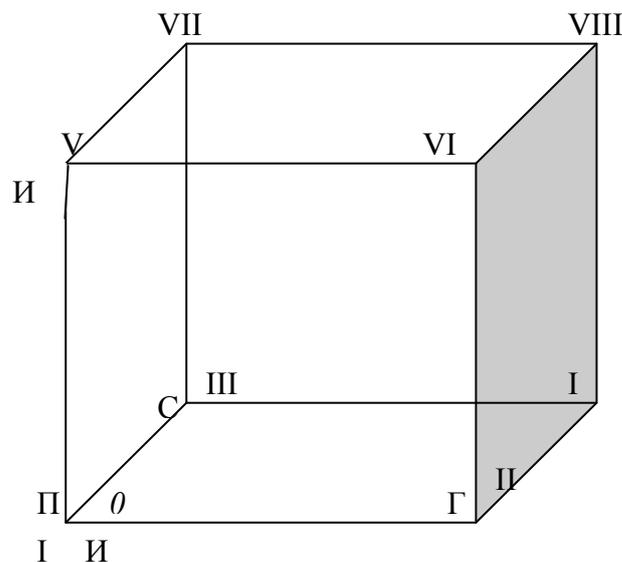
В-третьих, лишь попытка развития общих теоретических представлений может обеспечить переход психологии ПР от существующей ей сегодня *аналитического* типа разработки к *системному*, выводящего познание на собственно концептуальный уровень. Этот переход сегодня уже в значительной степени подготовлен большим разнообразием эмпирических данных и частных концепций. Но - именно подготовлен, а не осуществлен, что приводит к ряду негативных черт современного состояния психологии ПР (эмпиризм, эклектичности, абстрактности, феноменологичности, дескриптивности и др.).

Исходя из этого, нами была предпринята попытка преодоления указанных трудностей и развития целостных, обобщающих теоретических представлений о процессах ПР. В наиболее обобщенном виде цель состояла в том, чтобы ответить на вопрос: существуют ли общие инварианты организации основных классов процессов ПР? Если да, то каков их собственно психологический смысл и содержание, их статус в качестве психологических закономерностей? Могут ли быть они обобщены, и, если да, то как именно в целостную психологическую концепцию?

Задача развития целостных представлений о предмете психологии ПР объективно требует, в свою очередь, решения трех других основных задач. Первая: прежде чем и для того чтобы обобщать, надо определить, что же именно подлечит обобщению - каковы основные классы процессов субъективного выбора; это - задача разработки *психологической таксономии* указанных процессов. Вторая: как именно следует изучать эти классы, какова общая *методология* их психологического исследования. Третья: как необходимо проводить саму процедуру обобщения получаемых знаний об основных классах процессов ПР - какова *стратегия обобщения*. Основные результаты, полученные при решении указанных задач [2-6], могут быть резюмированы следующим образом.

Проблема таксономии процессов ПР, как известно, не получила до настоящего времени своего удовлетворительного решения. Проведенный нами анализ показал, что главной причиной этого выступает традиционно принятая и кажущаяся самоочевидной, но чрезмерно симплифицированная и явно зауженная дифференциация основных классов ПР лишь на два, считающихся единственными - индивидуальные и групповые решения. Однако дифференциация классов, а, следовательно, - их таксономия должна быть

не «одномерной» (и поэтому - примитивной), а многомерной, отражающей реальную сложность и полиморфность процессов ПР. Существенный теоретический поиск дополнительных критериев дифференциации привел к необходимости расширения традиционного основания еще двумя «измерениями». Первое требует дифференциации процессов ПР по их *атрибутивному*, важнейшему параметру - по их *предмету*, то есть по качественным различиям того, на что направлены процессы ПР. Она приводит к «субъект-объектным» (традиционно изучающимся) и «субъект-субъектным» процессам ПР. Второе «измерение» столь же естественным образом соотносится уже не с реализатором ре-



шений и не с их предметом, а с самим *процессом* выбора, с режимом его осуществления. Оно дает дифференциацию на свободный (ненавязанный, добровольный, проактивный, паритетный) выбор и принудительный (навязанный, реактивный, иерархически организованный) выбор. Три указанных критерия дифференциации ортогональны, а их синтез дает новую, обобщенную - *трехмерную* (то есть пространственную) таксономию процессов ПР. Комбинации «полюсов» трех критериев естественным образом дают исковую классификацию этих процессов, включающую  $2^3=8$  основных их классов. Эта таксономия геометрически может быть представлена в виде куба, символизирующего *полное пространство* классов субъективного выбора. Она является наиболее общей из существующих в настоящее время и включает все локальные - разработанные сегодня классификации как свои частные случаи. Тем самым можно видеть, что первая из сформулированных основных задач оказывается решенной, а в результате оказывается возможным определить адекватный и теорети-

чески обоснованный *базис обобщения* – найти основные категории классов процессов ПР, данные не в их рядоположении, а в целостной и закономерной структуре, во взаимосвязях и взаимодействиях друг с другом. Очень показательно и то, что предложенная таксономия органично включает в себя и такой традиционно изучающийся класс процессов ПР как управленческие решения. Более того, он занимает в ней ключевое место, являясь продуктом комбинации трех таксономических критериев в их предельно сложной представленности (вершина VIII на рисунке).

Представленные в таксономии основные классы процессов ПР были, далее, подвергнуты комплексному изучению. Причем, особое внимание уделялось исследованию наиболее *репрезентативных* классов - процессам *индивидуальных, групповых и управленческих* решений. Тем самым *сочетание* в исследовании комплексного охвата основных классов ПР с углубленным изучением их наиболее показательных классов создает необходимые и достаточные условия для последующего обоснованного и корректного обобщения результатов, то есть для формулировки общих теоретических представлений.

Рисунок. Геометрическое представление взаимосвязи основных классов субъективного выбора (пояснение к рисунку см. в табл.)

Решенность вопроса «*что обобщать?*» (а для этого - и *что* изучать для получения данных, достаточных для обобщения) ставит, однако, другой вопрос – *как* изучать? Это – проблема разработки общего *методологического подхода* к исследованию основных классов процессов ПР. Он должен

быть направлен на преодоление двух наиболее негативных черт современной психологии ПР. Во-первых, с его позиций должна решаться основная – критически значимая проблема всей теории решений – проблема *экологической валидности* (как получаемых эмпирических результатов, так и самой теории – ее корректности, обоснованности). Иными словами, он должен преодолевать абстрактно-аналитическую парадигму изучения процессов ПР; позволять изучать их не только в лабораторно-экспериментальных, но и в *естественных* условиях. Во-вторых, он должен быть именно *общим*, то есть принципиально сходным для всех основных классов выбора, что наиболее релевантно задаче последующего обобщения получаемых результатов. Такой подход был предложен и реализован в наших исследованиях; он получил развитие в виде *многоуровневой комплексной стратегии* исследования процессов ПР. Она принципиально отличается от всех существующих подходов, поскольку ее исходным этапом (уровнем) выступает исследование процессов ПР в *естественной* профессиональной деятельности. Она строится на основе *уровневого принципа* организации комплексного психологического исследования и предполагает его реализацию на следующих основных уровнях.

I уровень - деятельностно-аналитическое (профессиографическое) изучение процессов ПР. Объектом изучения выступает целостная профессиональная деятельность и процессы ПР в ней, что обеспечивает сохранение и внешней и внутренней валидности исследования, а в целом - позволяет обеспечить общее требование *экологической валидности*.

Средством реализации этого выступает впервые разработанная нами стандартизированная процедура психологического анализа процессов ПР в профессиональной деятельности.

II уровень - экспериментальное исследование процессов ПР, взятых, однако, не в изолированном от деятельностного контекста виде (что предполагается традиционной парадигмой эксперимента), а в структуре целостной дея-

**Таблица**  
**Основные классы процессов субъективного выбора**

Таксономический класс процессов субъективного выбора	Таксономическая «формула» класса субъективного выбора	Феноменологический тип процессов субъективного выбора, основная сфера представленности
«Индивидуальные – объектные - паритетные»	1. ИОП (вершина I куба)	Процессы принятия индивидуальных решений; индивидуальная деятельность.
«Групповые - объектные – паритетные»	2. ГОП (вершина II куба)	Процессы принятия групповых решений; совместная деятельность.
«Индивидуальные – субъектные - паритетные»	3. ИСП (вершина III куба)	Процессы принятия межличностных решений; групповое функционирование.
«Групповые - субъектные – паритетные»	4. ГСП (вершина IV куба)	Процессы принятия межгрупповых решений; интергрупповое функционирование.
«Индивидуальные – объектные - иерархические»	5. ИОИе (вершина V куба)	Процессы «принудительного выбора»; индивидуальная деятельность и поведение.
«Групповые - объектные – иерархические»	6. ГОИе (вершина VI куба)	Процессы «принудительного группового выбора»; совместная деятельность и групповое поведение.
«Индивидуальные – субъектные - иерархические»	7. ИСИе (вершина VII куба)	Процессы принятия «неравностатусных», «принуждающих» (властных) решений; иерархические межличностные взаимодействия.
«Групповые - субъектные иерархические»	8. ГСИе (вершина VIII куба)	Процессы принятия управленческих решений; совместная деятельность иерархического типа.

тельности. Средством реализации данного уровня выступает предложенный нами принцип *деятельностно-опосредствованного моделирования* и изучения процессов ПР, а также новый тип эксперимента, построенный на его основе. Суть данного принципа состоит в том, что процессы ПР моделируются и изучаются в эксперименте не в изолированном от структуры деятельности и уже готовом, заданном извне виде, а опосредствованно - через воссоздание более общего и обязательно целостного регулятивного контура, в который процессы ПР включались бы *самим* субъектом - в качестве *естественного* средства его деятельности. Они при этом не задаются извне, а *создаются* самим субъектом в ходе осуществления им деятельности.

III уровень - дальнейшее углубленное экспериментальное исследование наиболее тонких закономерностей процессов ПР в управляемом компьютерном эксперименте, а также и в экспериментах, спланированных на основе наиболее мощных - факторных многоуровневых схем исследования.

Итак, можно видеть, что важнейшей отличительной особенностью данной стратегии является принципиальная возможность синтеза на ее основе экспериментальных, полунатурных и натуральных (профессиографических) результатов. Тем самым процессы ПР раскрываются во всей их многомерности, в их естественном виде. В то же время сохраняется строгость и корректность исследования, обеспечиваемая экспериментальными уровнями исследования.

Данная стратегия была реализована нами в отношении основных классов процессов ПР. При этом важно подчеркнуть, что их исследование исходно планировалось и строилось с расчетом на последующее решение наиболее общей задачи - задачи *синтеза* получаемых результатов. Отсюда следует, что каждый из основных классов должен быть изучен в его *объективно главных*, ключевых аспектах, «срезах», поскольку лишь в этом случае обобщение обретает необходимую степень глубины и полноты. Кроме того, эти аспекты должны быть *общими* для всех классов ПР, поскольку лишь при этом условии возможно само обобщение. Они должны быть также и *достаточными* для последующей формулировки на их основе концептуально завершенных представлений.

При определении такого рода - главных аспектов исследования, раскрытие и последующий синтез которых является необходимым и достаточным условием для разработки целостных концептуальных представлений, нами было сформулировано следующее методологическое положение. Совокуп-

ность знаний о предмете лишь тогда обретает атрибуты теории и перестает быть только их суммой или комплексом (конгломератом), когда она начинает воплощать в себе основные черты системной организации и тем самым трансформируется в концептуальную целостность. Для этого, следовательно, предмет теории должен быть раскрыт в тех гносеологических планах, которые императивно предписаны принципом системности. Ими являются: выявление качественной *определенности* предмета, раскрытие его качественной *специфичности*, установление основных категорий его закономерностей - *структурных, функциональных, генетических*, а также обнаружение его интегративных свойств - *системных качеств*. При этом логика и структура теории обретает изоморфизм с логикой и структурой ее предмета, чем обеспечивается ее релевантность предмету и концептуальная завершенность. Одновременно в них закономерности предмета получают свое объяснение в плане главных *типов причинности* - структурной, функциональной, генетической. Поэтому совокупность полученных при реализации такой стратегии результатов сама характеризуется чертами системности, а значит - и концептуальной целостности. Все это выступает решающим условием для перевода существующих и вновь получаемых знаний о процессах ПР на уровень системной упорядоченности, что в концептуальном плане равнозначно их переводу с претеоретического на собственно теоретический уровень развития.

Особо следует подчеркнуть, что реализация сформулированной выше методологической установки должна быть *двухэтапной*. Вначале она должна реализовываться в отношении изучения каждого из основных классов ПР и обобщения получаемых при этом результатов. Это - «внутриклассовое» обобщение. Затем *она же* должна реализовываться для обобщения результатов, полученных в отношении всех основных классов ПР. Это - своего рода *межклассовое* обобщение. Синтез первого и второго создает необходимые и достаточные условия для развития обобщающей психологической концепции ПР.

Именно он и был реализован в специальном цикле осуществленных нами исследований выполненном проекте [1, 4, 5, 8]. Главным итогом такого синтеза явилось обнаружение системы *общих* психологических закономерностей, присущих всем основным классам процессов ПР. Сам факт существования такой общности, доказательство инвариантности основных закономерностей организации главных классов ПР является объективным и достаточным условием для формулировки аналогичных - то есть также обоб-

щающих концептуальных представлений о процессах ПР как таковых, то есть для развития обобщающей психологической теории ПР. Отметим некоторые из такого рода «сквозных» инвариантных закономерностей.

Независимо от принадлежности к конкретному классу, ПР обладает особым и специфическим *процессуально-психологическим статусом* - является *интегральным процессом* регуляции деятельности и поведенческой активности субъекта (и индивидуального и группового). Принятие решения всегда выступает как своего рода «процесс второго порядка» сложности по отношению ко всем ем процессам, которые атрибутивно присущи системе, реализующей решения. Так, по отношению к системе индивидуальной деятельности ПР выступает как закономерный синтез основных категорий психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных). По отношению к системе совместной деятельности ПР выступает как интегрирующий в себе все более локальные и традиционно выделяемые процессы группового функционирования (инструментального и экспрессивного планов). ПР - это «организационный» процесс, реализующийся как интеграция всех иных процессов и структур той системы, которая вырабатывает решения. В результате такой интеграции и в силу присущих ей генеративных, порождающих интенций и механизмов формируется принципиально новое процессуальное содержание, которое и обусловливает психологическую специфику самого принятия решения.

Помимо решения проблемы самостоятельности и специфичности процессуального статуса ПР, такая трактовка имеет и теоретически значимые следствия. В частности, она приводит к обнаружению и доказательству существования двух особых классов процессов - интегральных процессов регуляции, соответственно, индивидуальной и совместной деятельности. В первом случае они предстают как система процессуальных механизмов *метакогнитивной* регуляции, а во втором - как процессуальная развертка основных *управленческих функций*.

Далее, впервые установлено, что все основные классы процессов ПР имеют идентичный принцип структурной организации - *уровневый*. Более того, общая структура этих уровней также является инвариантной и включает соподчиненную систему - иерархию пяти основных макроуровней. Конкретное содержание этих уровней (а также, соответственно, и их общая номенклатура) являются принципиально различными для каждого из основных классов ПР. Однако сам *факт существования* структурно-уровневой организации является для них общим, выступает

как их общая психологическая закономерность.

Наряду со структурным, процессы ПР основных классов характеризуются глубоким сходством базовых закономерностей их *функциональной* организации. Так, их изучение в *микропроцессуальном* плане (связанном с микрогенезом процессуальной организации решений) привело к доказательству существования общих, базовых закономерностей - *принципов* функционального генеза процессов ПР. Они образуют имплицитный процессуальный инвариант ПР. Это - специфически системные принципы: комплексности и взаимосодейственности динамики процессуальных компонентов, ее неравномерности и гетерохронности, взаимосвязанного и оптимизационного типа динамики, ее нелинейности и немонотонности, принципы «одновременности закладки» компонентов выбора и «обеспечения достаточного эффекта» в мере их процессуальной сформированности, принципы консолидации и целевой детерминации, а также принципы итеративности и иерархичности.

Далее, еще одной инвариантной и базовой функциональной закономерностью явилось доказательство того, что процессы ПР независимо от их конкретного класса, в *принципе* не могут быть сведены без существенной потери содержания к аддитивной совокупности иных - локальных процессов, на основе которых они реализуются. Развертывающаяся в ходе процессов ПР любого класса интеграция иных процессов и структур порождает, как и любая иная интеграция (в силу присущих ей генеративно-порождающих свойств) новое процессуальное содержание. Тем самым подтверждается (в том числе и экспериментально) наиболее общее положение о специфичности и самостоятельности психологического статуса процессов ПР, их принципиальной нередуцируемости к любому иному процессу. Он предстает поэтому уже не только как *унитарный* (хотя и гетерогенный, полиморфный), но и как *ортогональный* (но вместе с тем - и производный от синтеза всех иных - традиционно выделяемых процессов).

Наконец, еще одной общей и значимой группой закономерностей, присущих основным классам процессов ПР, явилось обнаружение и доказательство *общего типа* их формирования - *генезиса*. Эта общность состоит в том, что генезис любого класса процессов ПР развертывается как *системогенез*, поскольку в нем реализуются все основные системогенетические принципы. Однако по отношению к каждому основному классу ПР этот общий тип конкретизируется и специфицируется: он обогащается многочисленными дополнительными закономерностями,

*производными* от содержания той метасистемы, в которой развивается каждый из основных классов процессов ПР. Общей закономерностью является поэтому и то, что развитие основных классов ПР - это системогенез, но специфический - опосредствованный, *производный системогенез*, вторичный по отношению к генезису той метасистемы, в которой он разворачивается. Например, для генезиса управленческих решений специфическим является формирование особой формы процессов выбора - *элиминативной*, суть которой заключается в прогнозировании и на этой основе - в уходе (элиминации) от процессов выбора как таковых; к их замене иными средствами организации деятельности, а также в переложении существенной части решений на других лиц (подчиненных). Элиминативная форма производна от содержания управленческой деятельности, поскольку базируется на структуре основных управленческих функций. Для генезиса индивидуальных решений специфика проявляется в формировании своеобразного *операционного состава* процессов выбора, а также их общей - уровневой структуры. Последняя мультиплицирует в себе уровневую структуру индивидуальной деятельности в целом, что также вскрывает производность генезиса процессов индивидуальных решений от генезиса деятельности в целом.

Таким образом, эти и многие другие, полученные нами данные вскрывают наиболее важный и показательный факт: все основные классы процессов ПР, действительно, имеют общие и инвариантные психологические закономерности своей организации. Причем, общность обнаруживается не в каких-либо частных, локальных их аспектах, а в объективно главных, определяющих их планах. Установление общности организации основных классов ПР - это одновременно и основа для развития аналогичных, то есть также обобщающих теоретических представлений о процессах ПР всех классов.

Завершая обобщение основных результатов выполненного цикла исследований, необходимо вновь обратиться к особен-

ностям его общей структуры и логики - к его стратегии. Она образована последовательностью ряда гносеологических этапов, планов познания, предписываемых принципом системности: онтологическим (предполагающим раскрытие качественной определенности и специфичности предмета - его интегративно-процессуального статуса), структурным, функциональным и генетическим. Через синтез полученных при их реализации результатов формируется целостное представление о предмете, преодолевается односторонность его «аспектного», аналитического (то есть претеоретического) изучения; само это изучение переводится на собственно теоретический уровень. Он тем и отличается от первого, что знания на нем перестают быть просто совокупностью или конгломератом, обретают статус системы гносеологического типа - *статус теории*. Предмет раскрывается в них целостно, во всех его основных измерениях и формах. И именно такое целостное, то есть интегративное знание наиболее релевантно собственно практическим задачам, на решение которых, в конечном итоге, направлено развитие самой теории.

#### Литература

1. Карпов А.В. Методологические основы психологии принятия решения. Ярославль, ЯрГУ, 1999.
2. Карпов А.В. Психологическая структура способности к принятию управленческих решений. Тез. II Съезда РПО, вып.2. Ярославль, 1998.
3. Карпов А.В. Процессы принятия решения в структуре управленческой деятельности // Психол. журн., 1999. - Т.20. - №6.
4. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. М., Юрист, 1998.
5. Карпов А.В. Психология групповых решений. М., Институт психологии РАН, 1999.
6. Карпов А.В. Психологическая характеристика основных форм деятельности организации процессов принятия решения. Деп. в ИНИОН, №55186 от 4.01.98 г.
7. Карпов А.В. Психология менеджмента. М., Гардарики, 1999.
8. Карпов А.В. Общая психология субъективного выбора. М., Институт психологии РАН, 2000.

## О НЕКОТОРЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Мазилов В.А. (Ярославль)

(Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 09-06-00412)

Исследование индивидуальности несомненно представляет собой одну из важнейших задач современной психологии. В изучении индивидуальности психология сталкивается с рядом проблем, которые

происходят от недостаточной разработанности методологических проблем психологической науки. Отметим, что некоторые методологические проблемы наиболее отчетливо проявляются именно при

исследовании индивидуальности. Остановимся несколько подробнее на некоторых из них. Наиболее важной, на наш взгляд, является проблема предмета психологии. Эта проблема является источником постоянных недоразумений. Действительно, в современной психологии мы имеем дело с «многоступенчатым» предметом («декларируемый», «рационализированный», «реальный») (В. А. Мазиллов, 1998). Важно подчеркнуть, что, «закрывая» эту проблему (как часто и происходит), мы лишаемся надежды на установление какого-либо взаимопонимания в психологии (см. В. А. Мазиллов, 2006).

В последние годы появляются новые подходы к изучению индивидуальности. На наш взгляд, представляется интересной попытка рассмотрения внутреннего мира человека как основы индивидуальности (В. Д. Шадриков, 2004). Перспективность такого подхода связана с тем, что позволяет «навести мосты» между психическими процессами, с одной стороны, и индивидуальностью и личностью, с другой. Не секрет, что при традиционном понимании предмета психологии они в значительной степени оказываются «разорванными», а от «приговаривания» слова психики особенного «сближения» обычно не происходит. Более того, сегодня совершенно ясно, что академическая психология, являясь «наследницей по прямой» картезианского дуализма, не может объяснить активности психики. Если это еще как-то удастся сделать в сфере познания, то в области психологии индивидуальности затруднения становятся практически непреодолимыми.

Как мы полагаем, современной психологии требуется новое, более широкое понимание психики. Чтобы сделанные выше утверждения не показались излишней драматизацией ситуации, попробуем ее пояснить.

Для иллюстрации воспользуемся работой классика психологии XX столетия Ж. Пиаже (Ж. Пиаже, 1966). Ж. Пиаже в главе, посвященной проблеме объяснения в психологии, замечает: «В самом деле, поразительно, с какой неосторожностью многие крупные психологи пользуются физическими понятиями, когда говорят о сознании. Жане употреблял выражения «сила синтеза» и «психологическая сила». Выражение «психическая энергия» стало широко распространенным, а выражение «работа» даже избитым. И так, одно из двух: либо при этом в скрытой форме подразумевают физиологию и остается только уточнять, а вернее, измерять, либо говорят о сознании и прибегают к метафоре из-за отсутствия всякого определения этих понятий, сопоставимого с понятиями, которыми пользуются в сфере физических законов и

физической причинности. В самом деле, все эти понятия, прямо или косвенно предполагают понятие массы или субстанции, которое лишено всякого смысла в сфере сознания» (Ж. Пиаже, 1966, с.190). Ж. Пиаже продолжает: «... понятие причинности не применимо к сознанию. Это понятие применимо, разумеется, к поведению и даже к деятельности; отсюда и разные типы причинного объяснения, которые мы различаем. Но оно не «подведомственно» сфере сознания как такового, ибо одно состояние сознания не является «причиной» другого состояния сознания, но вызывает его согласно другим категориям. Из семи перечисленных нами форм объяснения только абстрактные модели [...] применимы к структурам сознания, именно потому, что они могут абстрагироваться от того, что мы называем реальным «субстратом». Причинность же предполагает применение дедукции к подобному субстрату, и отличием субстрата как такового от самой дедукции является то, что он описывается в материальных терминах (даже когда речь идет о поведении и деятельности). Более того (и это является проверкой наших предположений), трудности теории взаимодействия возникают именно от того, что она пытается распространить сферу действия причинности на само сознание» (Ж. Пиаже, 1966, с.190). А это означает, что реальный предмет оказывается «разорванным» между двумя сферами, поэтому не стоит удивляться, что «одушевляющая связь» (Гете) также разрывается и «подслушать жизнь» (как всегда и бывает в таких случаях) не удастся. Остается заботиться о том, чтобы психическое в очередной раз не оказалось эпифеноменом: «Все это поднимает, следовательно, серьезную проблему, и для того, чтобы решение, состоящее в признании существования двух «параллельных» или изоморфных рядов, действительно могло удовлетворить нашу потребность в объяснении, хотелось бы, чтобы ни один из этих рядов не утратил всего своего функционального значения, а, напротив, чтобы стало понятным по крайней мере, чем эти разнородные ряды, не имеющие друг с другом причинного взаимодействия, тем не менее дополняют друг друга» (Ж. Пиаже, 1966, с.189). Конечно, Декарт сделал для психологии много, создав методологическую возможность для появления современной психологии. Но абсолютизировать его вклад, вероятно, все же (в начале третьего тысячелетия) не стоит: дуализм позволил психологии стать наукой, но в настоящее время он мешает стать *подлинной наукой* - не только самостоятельной, но самобытной (учитывая уникальность ее предмета). Психическое и физиологическое, таким образом, оказываются и в современной психологии разорванными,

разнесенными. Дело даже не в том, что в этом случае возникает искушение, которое, как показала история психологической науки, было чрезвычайно трудно преодолеть на заре научной психологии: искушение причинно объяснить одно за счет другого. В современной науке научились противостоять такому искушению. Ж. Пиаже в уже цитированной нами работе отмечает: «Эти непреодолимые трудности толкают большинство авторов к тому, чтобы допустить существование двух различных рядов явлений, один из которых образован состояниями сознания, а другой сопровождающими их нервными процессами (причем всякое состояние сознания соответствует такому процессу, а обратное было бы неверно). Связь между членами одного из рядов и членами другого ряда никогда не является причинной связью, а представляет собой их простое соответствие, или как обычно говорят, «параллелизм» (Ж. Пиаже, 1966, с.188). Здесь один шаг до признания психического эпифеноменом. Требуется усилие, чтобы удержаться от этого шага: «В самом деле, если сознание - лишь субъективный аспект нервной деятельности, то непонятно, какова же его функция, так как вполне достаточно одной этой нервной деятельности» (Ж. Пиаже, 1966, с.188). Дело в том, что подобного рода разрыв между психическим и физиологическим на две «параллельные» сферы произведен таким образом, что делает психическое безжизненным, лишенным самодвижения (в силу постулируемой простоты психического). Поэтому психическое необходимо подлечь «объяснению», за счет которого психика и должна получить «движение»: оно будет внесено извне, за счет того, «чем» именно психическое будет объясняться («организмически» или «социально», принципиального значения в данном случае не имеет). Иначе при этой логике и быть не может (ведь предполагается, что предмет «внутренне простой!»). Это представляется роковой ошибкой. На самом деле психическое существует объективно (как это убедительно показано еще К. Г. Юнгом), имеет собственную логику движения. Поэтому известное правило Э. Шпрангера «*psychologica - psychological*» (объяснять психическое через психическое) является логически обоснованным: если психическое имеет свою логику движения, то объяснение должно происходить «в пределах психологии» (для того, чтобы сохранить качественную специфику психологического объяснения). Все трудности, которые зафиксированы в работе Ж. Пиаже, имеют общее «происхождение»: современная научная психология неудачно определяет свой предмет.

Каковы же перспективы разработки этой проблемы на современном этапе разви-

тия психологической науки? В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана (Мазиллов, 2006). Вторым этапом – содержательное наполнение концепта предмета психологии. И здесь работа уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека». Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместилище всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета – это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

Необходимо специально подчеркнуть, что разрабатывать проблему предмета (хотя это и важнейший вопрос методологии) необходимо именно в комплексе с другими методологическими проблемами.

В предшествующих работах было показано, что методология психологической науки имеет исторический характер. Она отвечает на те задачи, которые встают перед психологией в тот или иной момент времени (Мазиллов, 2007). В последние годы на первый план выходит задача разработки общей когнитивной методологии психологии. Когнитивная методология – методологическая дисциплина, трактующая общие принципы, подходы и технологии познания психического. (Могут быть выделены и другие методологические дисциплины, в частности, коммуникативная методология и методология психологической практики. В данном тексте речь будет идти о разработке общей когнитивной методологии, что составляет в настоящий момент наиболее актуальную методологическую задачу). Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотношенными в едином

смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотношении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Главная сложность в разработке общей методологии заключается в том, что исследования разными авторами проводятся с различных методологических позиций. Это естественно, т.к. разработка фундаментальных проблем психологии (например, проблемы предмета, метода психологии, объяснения и т.д.) сопряжена с большими трудностями, поэтому множественность исследовательских подходов в психологии традиционна. На этом основании многими авторами утверждается, что разработка общей методологии в современных условиях невозможна. Выдвигаются принципы методологического плюрализма (С.Д.Смирнов) и методологического либерализма (А.В.Юревич), что означает в лучшем случае лишь сосуществование различных методологий.

Мы разделяем следующую позицию: 1) разработка общей методологии возможна, т.к. существует универсальная модель, позволяющая свести в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории; 2) использование интегративной модели позволяет учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов, что позволяет сделать разработанная нами ранее соотносительная модель (коммуникативная методология).

Общая методология психологии – непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной.

Интегративная когнитивная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, т.е., как минимум, включать в себя основные названные компоненты методологии (предмет, метод, теория, объяснение и др.); 2) должна иметь достаточно универсальный характер в том смысле, что должна быть приложима к широкому кругу психологических концепций. Задача выполнима, если в качестве основы выступит общая схема психологического исследования. В самом общем виде она может быть представлена в следующем виде. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория (в структуру которой входят базовая категория, идея метода, моделирующие представления,

организуемая схема), метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема является замкнутой, т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы.

На этой методологической основе нами была разработана схема соотношения теории и метода в психологии. Она имеет объективную основу (основанием выступает схема организации психологического исследования, имеющая универсальный характер и представляющая собой структурный инвариант).

Представляется, что общая стратегия построения концепции общей методологии может выглядеть следующим образом:

1. Корректировка и уточнение общей схемы соотношения теории и метода как основы для разработки общей концепции когнитивной методологии.

2. Разработка (исходя из общей схемы соотношения теории и метода) формальной схемы частных методологических концепций.

3. Разработка частных (содержательных) методологических концепций: а) предмета; б) предтеории; в) метода; г) психологического факта; д) психологической теории; е) объяснения.

4. Композиция частных методологических концепций и их интеграция в общую концепцию когнитивной методологии.

5. Оформление общей когнитивной методологии как концепции, ее проверка.

К настоящему времени такая работа начата, завершены первый и второй этапы, предстоит выполнение важнейших третьего и четвертого этапов в разработке общей методологии. Формулирование концепции когнитивной методологии психологической науки будет способствовать дальнейшему развитию методологических разработок в отечественной психологии.

В рамках настоящей статьи (в силу ограниченности объема) нет возможности дать хотя бы эскиз общей когнитивной методологии или характеристику основных частных методологических концепций (Мазиллов, 2011). Поэтому обозначим лишь некоторые моменты.

Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений, являющихся основой для проведения эмпирического психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только тео-

рии как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Может быть описана структура предтеории: "опредмеченная" проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения.

В основе возникновения предтеории лежит проблема. Для того, чтобы проблема стала основой предтеории, она должна быть опредмеченной. Поясним это. В психологии существуют традиции, с которыми психолог (хочет он того или нет) вынужден считаться. К ним в первую очередь относится та, согласно которой психология должна заниматься изучением «психе» (при всех различиях трактовок интуитивное представление является общим и хорошо описывается через самонаблюдение). Объяснение «души» (внутреннего мира – мыслей, чувств, воспоминаний и т. д.) - сверхзадача любой психологии. Даже самые радикальные реформаторы - представители объективной психологии - не уходили от этого. Разрыв с этой традицией лишает права называть свою концепцию психологической.

Важно подчеркнуть, что принципиальным является выделение уровней в трактовке предмета (реальный, декларируемый, рационализированный). Таким образом (напомним, предмет многоуровнев, исходное понимание максимально широкое – «площадка для сборки») оказываются реально соотносимыми любые психологические концепции (которые действительно являются психологическими – по предмету исследования).

Другой традицией, которой должна соответствовать опредмеченная проблема - определение психофизиологического статуса исследуемого психического явления. Иными словами, опредмечивание означает, дуалистически (имплицитно или эксплицитно) или монистически будет рассматриваться психический феномен. Таким образом, опредмечивание проблемы это включение ее в контекст так или иначе трактуемого предмета психологии. Центральным элементом в структуре предтеории является базовая категория. Базовая категория фиксирует тип трактовки предмета, определяет основную ориентацию исследования, поэтому имеет самое непосредственное отношение к методу (точнее, идее метода). Базовая категория, таким образом, является основной детерминантой метода. Базовая категория тесно связана с моделирующими представлениями - той моделью, с которой соотнесен предмет исследования. (Исследование теорий мышления,

например, показало, что в качестве моделирующих представлений может выступать поток сознания, направленный ход мыслей, прохождение лабиринта, решение механической головоломки, решение задачи, решение творческой задачи и т. д. ).

Основными базовыми категориями в психологических концепциях выступают структура, функция, акт, процесс, генезис и уровень. В зависимости от выбранной базовой категории метод может быть структурным, функциональным, процессуальным и т.п. Генезис и уровень чаще используются в сочетании с другими категориями (в этих случаях исследование имеет комплексную ориентацию). Они также часто выступают в качестве объясняющей категории. Могут быть выделены виды объяснения, используемые в психологии. Используемый метод позволяет получить эмпирический материал, который подлежит интерпретации. Ядром, определяющим вид интерпретации, является объясняющая категория. В "наивных" концепциях, характерных для ранних этапов развития психологии как самостоятельной науки, часто наблюдается совпадение базовой категории и категории объясняющей. В более поздних концепциях происходит «наложение»: эмпирический материал добывается методом, соответствующим одной категории, а интерпретируется с помощью другой. Это создает возможности для появления других (альтернативных) видов объяснения.

Полагаем, что разработка когнитивной методологии будет способствовать и продвижению в понимании психики и проведению новых исследований.

#### **Библиографический список**

1. Козлов В. В. Интегративная психология: предмет, задачи и перспективы // Вестник интегративной психологии, Вып №1, 2003, с.6-11.
2. Мазиллов В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль, 1998
3. Мазиллов В. А. О предмете психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. Т.1. Вып. 1, 2006, с.55-72
4. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2007
5. Мазиллов В. А. Когнитивная методология психологии. Ярославль, 2011
6. Шадриков В. Д. Введение в психологию: Мир внутренней жизни человека, М., 2002
7. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып.1, 2. М.: Прогресс, 1966, с. 157–194.

## **ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Мазилев В. А. (Ярославль)*

В последние годы все большую популярность завоевывает компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. Широко известны работы И. А. Зимней, в которых детально прослежена история возникновения и становления компетентностного подхода в образовании. (Зимняя, 2003, 2004). В рамках настоящей статьи мы не будем анализировать историю развития компетентностного подхода в образовании (об этом см. подробно Мазилев, 2010)).

И. А. Зимняя, осуществив анализ работ по проблеме компетенции и компетентности, приходит к выводу, что возможно выделение трех этапов становления **СВЕ-подхода** в образовании (СВЕ – подход, от английского: *competence-based education* - образование, основанное на компетенциях).

**Первый этап** (1960—1970 гг.), согласно И. А. Зимней, характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс) (Зимняя, 2003).

**Второй этап** (1970-1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности» (Зимняя, 2003).

На этом этапе исследователи, согласно И. А. Зимней, и в мире, и в России начинают не только изучать компетенции, выделяя от 3-х до 37 (Дж. Равен) видов, но и строить обучение, имея в виду их (компетенций) формирование как конечный результат процесса образования (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская). Для разных деятельности исследователи выделяют различные виды компетентности.

**Третий этап** исследования компетентности как научной категории, по И. А. Зимней, применительно к образованию, который был начат в 90-е годы прошлого века, характеризуется появлением работ А. К. Марковой (1993, 1996), где в контексте

психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального рассмотрения.

Новый этап в исследовании компетенций, на наш взгляд, связан с работами В. Д. Шадрикова, которые вносят значительный вклад в развитие компетентностного подхода (Шадриков, 2004, 2006). В. Д. Шадриков исходит из определения, согласно которому, компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» (Шадриков, 2006 с. 15).

Автор указывает, что компетентность субъекта является результатом обучения и воспитания (образования). В. Д. Шадриков отмечает: «Определенный круг вопросов позволяют решать знания (преимущественно в научной деятельности); определенный круг вопросов позволяют решать умения и навыки (прежде всего в предметно-практической деятельности). Но, как правило, компетентным делают человека и знания, и умения в своем системном проявлении. Таким образом, они являются основой компетентности человека. Но это должны быть не абстрактные знания, а «привязанные» к определенной сфере деятельности, включенные в психологическую систему деятельности (Шадриков, 2006, с. 15).

Шадриков подчеркивает, что определенный круг вопросов позволяют разрешить наши личностные качества и способности. «Но и здесь, как и в случае со знаниями и умениями, способности и личностные качества должны приобрести черты *оперативности*, тонкого приспособления к требованиям конкретной деятельности» (Шадриков, 2006, с. 15).

В. Д. Шадриков обращает внимание на то, что «знания, умения, способности и личностные качества проявляются в различном по объему круге вопросов. Наиболее узкий круг вопросов характерен для умений (навыков), более широкий – для знаний, еще

более широкий круг вопросов может решаться на основе способностей и максимально широкий круг вопросов разрешается с участием личностных качеств» (Шадриков, 2006 с. 15).

По В. Д. Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Было бы большой ошибкой (которая намечается), если при реализации компетентностного подхода мы противопоставим его знаниям, умениям, способностям, личностным качествам» (Шадриков, 2006 с. 15-16).

Под руководством В. Д. Шадрикова была разработана «Модель специалиста с высшим профессиональным образованием» (Модель..., 2003), в которой четко определены требования к современному специалисту.

Как известно, компетентностный подход положен в основу при разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. Вся высшая школа будет в ближайшие годы работать, реализуя в практике высшего профессионального образования именно компетентностный подход.

В этой связи нельзя не отметить (учитывая огромную важность вопроса), что в современных версиях компетентностного подхода в образовании остается еще немало нерешенных вопросов. Отметим, что эти недостаточно изученные вопросы касаются и методологии компетентностного подхода, и его теоретического обоснования, и практической реализации на разных уровнях образования. Систематизация трудностей компетентностного подхода представляет собой самостоятельную (и, заметим, чрезвычайно актуальную), но вместе с тем и непростую задачу. Отметим лишь некоторые моменты, подчеркнув, что неразработанность теоретических вопросов может негативно сказаться на результативности образовательного процесса.

Необходимо дополнительное исследование внутренней архитектоники компетенции. В частности, не вполне ясно, как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, способности,

личностные качества. Очевидно, что разные компетенции включают в себя названные составляющие в разных пропорциях. Необходимо разработать типологию компетенций в зависимости от конкретного состава компетенции. Не исследована архитектура компетенций разного уровня. Специальную исследовательскую задачу составляет разработка иерархии компетенций с учетом их конкретного состава. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции очень важен вопрос о выборе правильной стратегии формирования компетенции: какие компоненты должны формироваться в первую очередь, поскольку являются основой для формирования других, и т.д. Подчеркнем, что решение этих вопросов важно для разработки адекватного инструментария для диагностики и измерения компетенций. Не секрет, что наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором компетенция совершенно неправомерно фактически отождествляется с навыком. Использование деятельностного подхода при выявлении номенклатуры компетенций не является гарантией составления полного перечня, т.к. зачастую при таком подходе упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны для формирования бакалавра или магистра. В частности, недостаточный учет таких компетенций может резко понизить уровень фундаментальной подготовки, что принципиально неверно.

Иными словами, еще предстоит серьезная и масштабная теоретическая работа, которая во многом будет определять успешность реализации новых образовательных стандартов.

Впрочем, несмотря на наличие недостаточно исследованных вопросов, компетентностный подход в настоящее время является, безусловно, и продуктивным и перспективным.

#### Библиографический список

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Текст] // Зимняя И. А. / Высшее образование сегодня. № 5. 2003, с.34-42
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. [Текст] - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Мазиллов В. А. Теоретический анализ компетенций в области образования [Текст] // Мазиллов В. А. / Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: Монография / Под научной редакцией доктора исторических наук М. В. Новикова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009, с. 15-33

4. Модель специалиста и высшее профессиональное образование [Текст] / Под ред. В. Д. Шадрикова. М., 2003

5. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: Инновационная подготовка и и компетентностный подход [Текст] // Шадриков В. Д. / Высшее образование сегодня, № 8, 2004, с. 26-31

6. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст] // Шадриков В. Д. / Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Психология, № 1, 2006, с.15-21.

## СТЯЖАНИЕ ДУХОВНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ПСИХОПРАКТИК

Петренко В. Ф. (Москва)

11-06-00242а (при поддержке Фонда РФНФ)

Определим духовность как способность человека ощущать или осознавать (для более рефлексивных личностей) смысл бытия. Сознание, как индивидуализированная, субъектная форма человеческой культуры, налагая на Мир смыслы, создает мир человеческого бытия, мир, существующий благодаря человеку и для человека.

А. Н. Леонтьев (1975) ввел в отечественную психологию понятие «личностный смысл» и определил его как «отношение мотива к цели деятельности». Духовность подразумевает выход мотивации человека за рамки собственного эго, собственной жизни и рассмотрения своих действий и помыслов в контексте истории своего рода, страны, человечества, глобальной эволюции мироздания (еще называемой Big History), Для религиозного сознания авраамических религий (иудаизм, христианство, ислам) духовность, конечно же, связана в первую очередь с бытием в Духе, т.е. непрерывным соотношением своих дел и помыслов с образом Творца, со стремлением к обожению (в христианстве), как уподоблению личности Создателя. В философии духовность как категорию сознания и бытия связывают со способностью трансцендировать, т.е. расширять горизонты сознания, поднимаясь к более высоким уровням и тем самым наполняя новыми смыслами собственную экзистенцию.

Поскольку духовность выступает как вписание бытия в более широкие контексты, то на психологическом уровне это проблематика неизбежно затрагивает проблемы категоризации, и в своей антонимичной форме к духовности, выступает как феномен эгоцентризма. Это феномен изучал швейцарский психолог Жан Пиаже (1969).

Так если маленьких детей посадить в круг и вокруг макета здания и просить их выбрать среди множества фотографий этого макета ту фотографию, которая соответствует его позиции (проекции) видения, то дети без труда справятся с этим заданием. Но если попросить ребенка выбрать фото, соответствующее тому, как должен видеть этот макет ребенок сидящий напротив, то первый за-

труднится с выполнением задания и опять покажет фото, соответствующее его собственному видению. Т.е. он не в состоянии стать на позицию другого. Сходный феномен эгоцентризма демонстрируют дети и в логических суждениях: «Петя у тебя есть брат. Да у меня есть брат Вовка. А у Вовки есть брат. Нет, у него нет брата». Т.е. ребенок проявляет эгоцентризм собственной позиции в не симметричности логических отношений себя и другого. Не симметричность отношений фиксируются и в языке: «наш разведчик, но их шпион». Сходные феномены этноцентризма я наблюдал при исследовании телемостов с зарубежными странами (Петренко 1997), проведению которых увлекалось отечественное телевидение на заре перестройки. Так отечественные телезрители достаточно критично оценивали образ «типичного японца», но были уверены при «оценке типичного русского глазами японцев», что нас должны истово любить. Советская пропаганда довольно успешно сформировала миф об особой любви к СССР со стороны «простых людей» достаточно остро критикуемого им «буржуазного» мира. Аналогичный феномен этноцентризма был получен нами в исследовании семейно-бытовых стереотипов русских и азербайджанских девушек (Петренко 2005). В семантическом пространстве русских девушек русские не были похожи в своем поведении ни на кого другого, в то время как азербайджанки были близки грузинкам, узбечкам армянкам. В семантическом пространстве азербайджанок уже азербайджанские девушки обладали уникальными чертами, в то время как русские в их пространстве «склеивались» с украинками и прибалтийками (эстонками, латышками, литовками). Т.е. в зоне моего «я» высока дифференцирующая сила восприятия, (когнитивная сложность сознания), в то время как на периферии моей ойкумены плохо различимы детали и масштаб «когнитивной карты» крайне мал.

Феномены эго- и этно- центризма ведут к феноменам «группового фаворитизма», нарушению логики, пристрастности в оценке чужого поведения. Психологические тренинги

по снятию феномена центризма и увеличению когнитивной сложности сознания были разработаны Карлом Роджерсом для снятия конфликтных ситуаций. В групповом тренинге участники терапевтической группы или группы личностного роста учились вставать на позицию другого. Например, в случае семейной терапии отец может играть роль ребенка, мать отца, а ребенок матери. Пребывание в «шкуре другого», тренинг в игровых ситуациях понимания позиции, переживаний другого или даже реконструкция видения другим и оценки им третьего, расширяет сознание практикующим и снижает пристрастность его позиции. Помимо чисто психотерапевтической работы групповой тренинг Роджерса был успешно опробован им для примирения белых и черных граждан Южноафриканского союза. Культура ти-групп, групп личностного роста, инкаутер-групп, тренингов сензитивности и прочих техник группового тренинга получает широкое распространение в мире и в нашей стране. В ряде отечественных и зарубежных публикаций вводится понятие «психологического общества» (см. Карицкий 2002), в направлении которого эволюционирует социум благодаря усвоению психологических практик.

Другие психологические аспекты культивирования толерантных отношений, заложенные в культуре, так же связаны с механизмом категоризации. Язык, знаковые системы в своей категоризации мира человеческих отношений могут, как разъединять, противопоставляя, они и мы («ад – это другое», как писал Сартр), так и объединять на более высоком уровне категоризации в единое «Мы». Так, например, в средневековом арабском мире существовало понятие «люди книги» куда мусульмане относили и иудеев и христиан, что обеспечивало относительную терпимость к представителям этих религий. Христианские же крестоносцы, захватив в веке Иерусалим и вырезав, практически всё население города, с гордостью отмечали в исторических хрониках, что «кровь лилась рекой». Современный экуменизм, (негативно воспринимаемый большинством православных иерархов, и тем, более рядовым священством), на мой взгляд, также выступает формой объединения различных конфессий на общности более высокого уровня. (Бог един, но разные народы по-разному ему поклоняются).

Отметим, что объединение на более общем уровне категоризации, не отменяет различия на более частных, конкретных, которые могут являться более высокими уровнями в иерархии системы. Действительно, обобщение снимает дифференцирующие аспекты, которые могут быть и сердцевинной учения. Согласно общесистемному закону

Седова - Назаретяна (Назаретян 2008) развитие и сложной системы на более высоких уровнях предусматривает унификацию (стандартизацию) на более низких. Так, клеточная организация живых организмов от инфузории тубельки до высших млекопитающих имеет схожую структуру, включающую ядро, оболочку, митохондрии и т.п. Природа, породив в ходе эволюции оптимальную базовую структуру клетки, воспроизвела ее затем в гигантском разнообразии видов живых существ. Унификация на базовом уровне, ведет к возможности прогрессивной эволюции и разнообразию на более высоких уровнях (в нашем примере на уровне организма). В человеческой техногенной цивилизации также действует этот закон. Например, с открытием электричества и появлением первых электростанций, каждая генерировала электроток с присущими только ей характеристиками частоты. Стандартизация в этой сфере позволила объединить сети электростанций в единую систему энергоснабжения, обеспечивающую нужды развивающейся промышленности и потребности населения.

Закон Седова – Назаретяна о необходимости унификации на более низких уровнях иерархии сложной системы для прогрессивного развития ее высших уровней справедлив и для человеческого менталитета и для его духовной сферы. (Проще говоря, соблюдая правило не переходить улицу на красный свет светофора, а дожидаться зеленого, мы экономим энергию умственных ресурсов, для решения более сложных задач). С началом «Осевого Времени» (в терминах Карла Ясперса) – времени возникновения мировых религий (индуизм, буддизм и даосизм на Дальнем Востоке; зарастризм и иудаизм, а затем христианство и ислам на Ближнем Востоке), в разных регионах земли, в разных культурах возникают сходные моральные императивы: «не убий», «не укради», «не лжесвидетельствуй», в более общем виде выраженное в ветхозаветном «не делай другому того, что не хотел бы, что сделали бы тебе». Категорический императив Канта является фактически парафразой этого принципа. Т.е. Человечество выработало единые базовые принципы, которые составляют этическую основу цивилизации, обеспечив многообразие культур и религиозного опыта, базирующих на этом основании. Нарушение же базовых этических принципов ведет к отпадению и от Бога и от Человеческой культуры.

Формой духовной практики, снимающей привычные штампы и стереотипы, навязывающие образ врага, «враждебного иного» является медитация. Несмотря на то, что опыт пребывания в измененных состояниях сознания присущ практически всем религиям,

сознательная и целенаправленная активность по произвольному вхождению в трансное состояние через медитацию, через ретрит (форма уединения с целью духовной практики, по сути близкая к православному «затворничеству»), через дыхательные практики и йоговские асаны присуща, тем не менее, именно соцветию индийских религий: брахманизму, индуизму, джайнизму и, конечно, буддизму, имеющему также ряд ветвей: Хинаяна, Махаяна, Ваджраяна, также, в свою очередь, имеющих ряд ответвлений: школа Кагью, Ньингма, Дзогчен, Сакья и Гелуг, к которой принадлежит Далай Лама (см Торчинов 2005; Козлов 2011; Петренко, Кучеренко 2008, 2010).

Основное отличие Хинаяны - Малой колесницы (яна - на санскрите колесница) от Махаяны - (Великой колесницы) заключается в том, что конечная цель Хинаяны – достижения состояния архата, заключающегося в личном освобождении-просветлении и достижения нирваны, разрывающими круг сансары и прерывающими цепочку кармических рождений. «У совершившего странствие, у беспечального, у свободного во всех отношениях, у сбросившего все узы нет лихорадки страсти. Его удел – освобождение, свободное от желаний и условий. Его стезя, как у птиц в небе, трудна для понимания. Чувства у него спокойны, как кони, обузданные возницей. Он отказался от гордости и лишен желаний. Такому даже боги завидуют» - так характеризует архата великая книга буддизма Дхаммапада (1991 с.18).

Практику Хинаяны (это 18 школ) еще называют Тхеравадой, что на языке пали означает «учение старейших» и в ее канонические тексты включена, в частности, «Трипитака» («три корзины учения»). Тхеравада более связана с южным ареалом буддизма, а Махаяна – с северным и дальневосточным.

Цель Махаяны – достижения состояния Бодхисаттвы (бодхи – пробуждение, саттва – существо), т.е. существа, достигшего просветления, но не ушедшего в нирвану, как формы освобождения от цикла рождений, а из чувства сострадания продолжающего практики во благо всем живым существам и несущего учение людям. В этом плане махаяну сближает с христианством позиция любви и жертвенности. Однако есть и принципиальные различия. В христианстве подчеркивается, что «вера без дел мертва» и помимо молитвы, покаяния, поста и прочее от верующего (особенно в католицизме и протестантизме) требуются активные деяния в миру, помощь страждущим и нуждающимся, а также участие в благотворительности. Буддизм же гораздо менее активен, так сказать, в социальном плане, и акцент делается на передаче учения (т.е. на просветлении

человека) и на работу в форме медитирования в ментальном плане. Буддизму не свойственна идея дуальности мира (идеального и материального), идущая от платоников и Ветхого завета, и мысль подразумевается не менее действенной, чем поступок. Поэтому, например, медитативная техника «собираения и отдачи» (см. Ело Ринпоче, 2006), когда медитирующий вбирает в себя в форме черного света чужие страдания и горести и отдает в виде золотого сияния добрые энергии страждущим, считается вполне действенной психопрактикой гармонизации мира.

Как тексты Тхеравады, так и книги Махаяны содержат подробное описание медитативных методик, которые могут быть сведены к двум основным направлениям (См. Бхикку Квантипалло 2005):

1) Самадхи (или Шаматха) – путь безмятежности и спокойствия и

2) Випассана (или Випашьяна) – путь прозрения и осознающей мудрости, трансцендентального анализа и интуитивного созерцания.

Самадхи достигается концентрацией внимания и остановкой цепочки вербальных ассоциаций и мыслей («потока сознания» – по Джеймсу). «Шраддхотпада» - шастра» дает следующее описание медитации: «Если кто-то хочет практиковать шаматху, он должен обитать в спокойном месте, сидеть прямо, упорядочив мысли (т.е. сконцентрировав их в одной точке. – Н.А.). Его внимание не должно задерживаться на том, что он видит, слышит, ощущает или знает. Все мысли, как только они возникают, должны быть отброшены, и даже сама мысль об искоренении мыслей тоже должна быть изгнана.....» (цит. по Абаев 1991, с.25). Другие техники успокоения мыслей связаны с сужением сознания, фиксации его не на понятийные формы, а на непосредственные ощущения, поступающие от органов чувств. Например, практика многодневной фиксации внимания на ходьбе, включающей непрерывное осознание каждого движения или концентрация внимания на процессе вдоха и выдоха, ведет к сужению сознания, а затем к переходу к его измененным формам. И.Х. Шаток проходивший трехнедельную практику специального курса погружения в медитативное состояние (курс сатипаттхана) как воспитания ума, разработанный на основе древних практик буддийским священником Махаси-саядо в Центре Саасана Иита в Рангуне (Бирма) дает описание такой непрерывной концентрации внимания в течении всего курса: «При ходьбе нужно удерживать внимание на движении каждой ступни по мере того, как она поднималась, двигалась вперед и опускалась на пол или на землю; каждое из этих действий ходьбы следовало сопровождать повторением в уме

слов «вверх», «вперед», «вниз», или «поднять»... Во время каждого из шагов нельзя позволять, чтобы внимание отвлекалось от движения ног. Всякий раз, пройдя нужное расстояние, следовало переместить внимание на то, чтобы остановиться, повернуть и опять начать ходьбу... Всякий раз, когда ум отклоняется от своего объекта, тогда внимание привлечено чем-то внешнем, нужно отметить в уме этот факт и мягко, но настойчиво возвратиться его к предмету созерцания... Вскоре моя жизнь оказалась подчинена монотонному распорядку – ходьба, сидение снова ходьба. И в этом процессе произошло то, что неизбежно должно было произойти, – внешний мир стал удаляться из моих сознательных мыслей. (Шэток 1994 с.33). Цель буддиста – пишет Шэток, предпринявшего курс сатипаттхана, заключается в приобретении випасаны, или прозрения. Только тогда, когда ум успокоен, прозрение или интуиция, может получить доступ к переживаниям лежащим в основе буддийской доктрины. Они возникают спонтанно в сознании как визуальные образы или как предельно достоверные сюжеты, напоминающие притчи.

В гипнотических сеансах (гораздо более кратковременных), где концентрация внимания пациента облегчается помощью суггестора, практикуется фиксация внимания на тяжести рук, на скованности тела и его последующего «растворения» в пространстве. Концентрация внимания ведет к остановке потока сознания, и пациент, как правило, воспринимает однородное гомогенно окрашенное пространство, цвет которого, очевидно, определяется эмоциональным состоянием пациента.

В православной практике исихазма (см. Хоружий 2005), используется (по сути медитативная) практика «трезвения» ума: «...Для желающих принадлежать самим себе и сделаться подлинно «монахами» (едиными) по внутреннему человеку, обязательно нужно вводить ум внутрь тела и сдерживать его там. Именно поскольку у только что приступивших к борению даже сосредоточенный ум постоянно скачет, и им приходится снова его возвращать, но он ускользает от неопытных, которые еще не знают, что нет ничего более трудноуловимого и летучего, чем их собственный ум, то некоторые советуют внимательно следить за вдохом и выдохом и немного сдерживать дыхание в наблюдении за ним как бы задерживать дыхание и ум, пока, достигнув с Богом высших ступеней и сделав свой ум неблуждающим и несмешанным, трезвенники не научатся строго сосредоточивать его в «единевидной свернутости». (Палама 2005, с. 47-48). После «наивысшего восхождения мы – цитирует Палама Деонисия – соединяемся с невыразимым». Концен-

трации внимания на сердце молящегося вызывает поток интенсивного белого света, интерпретируемого исихастами как эманация божественной энергии («Фаворский свет»).

На фоне восприятия цветового пространства или потока света у медитирующего могут возникать спонтанные переживания в виде движения в энергетических потоках, путешествия в необычные, трудно описуемые в естественном языке, миры и т.п. В гипнотических сеансах это могут быть и спонтанно появляющиеся картины из прошлого пациента, образы величественных мест, переживания себя в образе свободно парящей птицы или мощного животного, или даже, сверкающей на солнце капли дождя, скатившейся на зеленый листочек.

В ведическом брахманизме, откуда и в оппозиции чему возник буддизм, существует понятие «Атман» - своего рода «искра божественная», которая есть в любом живом существе, которая затем возвращается, сливается с океаном космического Абсолюта (Брахмана). В буддизме же принцип «анатман» отрицает существование «я», подчеркивает иллюзорность этого переживания.

Рассуждения буддистов, а конкретнее, школ Йогачары и Маяхъямики просантики, (см Торчинов 2005) на наш взгляд, близки современному конструктивизму (Келли, Герген, Петренко, Харре). Так, Р.Харре, призывает психологов переключить внимание в исследовании с поиска «я» как некой сущности, которую надо раскрыть и описать, на конструирование «я».

В конструктивистском подходе в духе Дж.Келли сознание человека рассматривается по аналогии с работой ученого, который конструирует модели мира, себя, других людей. «Личность» или «я» рассматриваются как когнитивные конструкции, «я- концепции», построенные нашим сознанием, чтобы связать индивидуальный опыт, нанизав на временную нить и интегрировав те события, свидетелем которых было сознание.

Буддисты выражают сходные идеи «не субстанциональности», иллюзорности «Я» более образно. «Это как если бы горная тропа оказалась завалена каменными глыбами и осыпавшейся землей; и вот для того, чтобы взобраться на вершину, кто - то расчищает и разравнивает тропу, пока ему, в конце концов, не удастся вскарабкаться наверх и достичь полного кругозора. Эти факторы просветления можно сравнить с расчищенной и разравниванием такой тропы. Единственное различие в этом сравнении состоит в том, что когда открывается полный обзор, оказывается, что на вершине никого нет!» (Бхикку Квантипалло, 2005, с. 79).

Идея иллюзорности «Я» имеет огромный психотерапевтический эффект. Если

в психоанализе эффект вытесненного в бессознательное травмирующего переживания, снимается путем его осознания и переосмысления. «На место Оно надо поставить Эго», - полагал Фрейд. Таким образом, через осознание и, тем самым, обобщение (за сознанием стоит человеческая культура) снимается эффект единичной уникальности психологической травмы. («Это может быть с каждым»). «От тюрьмы и сумы не зарекайся» гласит русская поговорка. Единичный аффект растворяется во всеобщем универсальном.

Буддизм в концепции «аннатман» (санскрит) или «анатта» (пале) идет еще дальше психоанализа, снимая эффект страдания, просто за отсутствием адресата. «Я» как временное мимолетное сочетание дхарм (элементов сознания) просто не несет тяготы прошлого за спиной. Осознание иллюзорности «я» снимает проблему личного страдания, замещая ее состраданием ко всем существам: людям, животным, богам, духам и т.д. На место Я (Эго) буддизм ставит Единое Сущее (единство всех живых существ).

В буддийской психопрактике используется, в частности, медитация на страшные опасные ситуации, например, «медитация на смерть», «медитация на трупах» (см. Ньянапоника 1994) связана с культивированием непривязанности к телу (практика чод – отсечения страха), с необходимостью осознания иллюзорности «я» (принцип аннатман), а в психотерапевтических практиках – с активизацией инстинкта самосохранения и активизацией работы иммунной системы. «Внушается переживание тяжести в теле, нет возможность двигаться, как будто тебя засасывает жирная, зловонная тряпина. Болотная жижа сдавливает тело все сильнее и сильнее. Пузыри болотного газа скользят по телу. В кожу впиваются болотные пиявки. В рот попадают остатки гниющих растений и разлагающиеся останки животных.. После переживания предсмертной агонии возникает ощущение разлагающегося трупа.. Все тело как бы растворяется в болоте. С растворением, с исчезновением тела (для буддистов это переживание равносильно утрате эго) человек освобождается от страха смерти. «Я», утратившее физическую оболочку оказывается внутри гораздо более обширного и богатого образа (пространства): Элементами схемы тела (оболочки «я») выступают движения воздушных потоков, потоки солнечного света, водные и лесные просторы. Жизнь во всех ее проявлениях. Остается опушка леса, на краю болота, покрытая яркой зеленью. Яркое солнце Белоснежные облака плывут по синему небу. Слышится пение птиц. Все наполнено движением звуков, красок. Все полно

движением жизни» (Петренко, Кучеренко 2008)..

Практика медитация ведет к изменению категоризации «я» в форме уникального, но смертного «его» и снятию «я» (анатман) в единении со всем Человечеством, всеми живыми существами, снятию двойственности между миром и «я». Категория «мы» (на самом деле, медитация, поднимаясь до уровня нирваны, снимает любую категоризацию) предельно широка и наполняет практикующего ощущением интеграции, любви и приятия. Мир, Бог, Другие и «Я» переживаются в единстве. Нет ни разделения, ни противопоставления. В этом плане практика медитации, будь то буддийская Самадхи или Випасана, практика Исихазма или затворничества в православии, динамическая медитация (типа танца Зикр) в суфизме являются мощнейшим средством вхождения в измененные состояния сознания для культивирования духовности, (как снятия ограничений вызванных фиксацией на Эго) и интеграции с Единым.

#### Литература

1. Абаев Н.В. Чань-Буддизм и культурно-психологические традиции в средневековом Китае. Наука. Сибирское отделение, Новосибирск. 1989
2. Бхикку Квантипалло. Секреты медитации., изд. «Беловодье». М., 2005
3. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования. М. «Смысл» 2005
4. Джаммапада. Перевод с пали, введение и комментарии В.Н. Топорова. Рига: Изд.»УГУНС», 1991
5. Ело Ринпоче. Боевая чакра. Махаянское преобразование мышления. Комментарии к тексту Дхармаракшиты. Улан-Удэ. Изд. «Ринпоче – Бакша», 2006
6. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. М., 1993
7. Козлов В.В. Психология буддизма М. 2011
8. Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск: Изд. «Социум», 2002
9. Моаканин Р. Психология Юнга и буддизм. М., СПб. 2004
10. Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации. Очерки по эволюционно-исторической психологии. М., ИЗД. УРС 2008
11. Ньянапоника. Внимательность как средство духовного воспитания. (буддийский метод сатипаттхана) // Медитация. Изд., «Олма – пресс», М., 1994

12. Палама Г. Триады в защиту священо-бесмолвствующих. Изд. «Канон +», М., 2005
13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. 1969
14. Петренко В.Ф. 90. Конструктивистская парадигма в психологической науке// Психологический журнал, № 3, 2002 с.113-121
15. Петренко В.Ф. Основы психосемантики, М., СПб. 1997, 2005, 2010.
16. Петренко В.Ф., Кучеренко В.В.Медитация как форма непосредственного познания//Вопросы философии. № 8, 2008, с.83-101
17. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М. Изд. Новый Хронограф М.2010
18. Петренко В.Ф., Кучеренко В.В., Вяльба Ю.А. Психосемантика измененных состояний сознания// Психологический журнал, 2006, № 5, с. 16 – 27
19. Психотерапия и духовные практики. Подход Запада и Востока к лечебному процессу. Составитель. В.Хохлов. Изд. «Вида-Н», Минск, 1998
20. Померанц Г.С., Миркина З.А. Великие религии мира. 3 –е издание. «Издательский дом Международного университета в Москве. М., 2006
21. Торчинов Е.А. Введение в буддизм. Изд. «Амфора», СПб. 2005
22. Хорунжий С.С. Православная аскеза – ключ к новому видению человека. Изд. «Омега», М., 2000
23. Шэток И.Х. Опыт внимательности// Медитация. Практика буддийского метода духовного воспитания. Изд. «Олма-Пресс», М., 1994.

## **БИОГРАФИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА КАК СТРУКТУРНАЯ ЧАСТЬ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ**

Абросимова Е.А. (Челябинск)

Биографическая ретроспектива – это сознательное обращение человека к своему прошлому, мысленный обзор прожитой жизни, а также осознание прожитой жизни как единой целостности. Биографическая ретроспектива включает в себя осознание целостного времени собственной жизни (своего прошлого, настоящего и будущего), своего психологического и биологического возраста, степени реализованности своей жизни. Прожитая жизнь рассматривается с позиции «взаимосвязанности – отдельности»: прошлое предстает с точки зрения общения, взаимодействия человека с другими людьми, а также с точки зрения отдельности, уникальности единичного существования.

Биографическая ретроспектива является частью «Я-концепции» личности. «Я-концепция», описываемая многими авторами как сложный образ совокупности представлений индивида о себе самом, формируется в процессе жизни человека на основе взаимодействия с социально-психологическим окружением. Биографическая ретроспектива, на наш взгляд, является частью данных представлений человека о собственной жизни. Структура «Я-концепции» - это структура установок человека по отношению к себе самому. Основу этих установок составляют когнитивные установки (реальное «Я»), эмоционально-оценочные установки (социальное «Я»), а также то, каким человеку хотелось бы быть (идеальное «Я»). Биографическая рет-

роспектива отражает все три компонента установок.

Когнитивные установки биографической ретроспективы наиболее изучены в отечественной психологии и представляют собой компоненты традиционного подхода к понятию «жизненного пути личности». Прежде всего, это понятия «этапов и периодов жизненного пути», «событий жизненного пути», «переломных моментов» («точек бифуркаций»), «психологического возраста», «реализованности жизни». Когнитивные установки жизненного пути отражают также достаточно объективное знание человека о прожитой жизни – о ее наиболее важных событиях, о своих успехах и неудачах, о реализованных и пока еще планируемых целях, о собственном характере, темпераменте, других личностных особенностях, об особенностях взаимоотношений с другими людьми.

Последний феномен – знания о взаимоотношениях с окружающими – на наш взгляд, принадлежит уже эмоционально-оценочным установкам биографической ретроспективы. Жизнь человека всегда протекает во взаимосвязанности с окружающим миром, поэтому отношения с другими – важнейший аспект биографической ретроспективы. Именно отношения с другими в значительной мере определяют наши представления о собственной жизни. В данном контексте особо важную роль играют значимые другие – так называемые референтные лица. Боль-

шинство теоретиков и исследователей по проблемам личности согласны с тем, что стандарты, устанавливаемые значимыми другими, жизненно важны для развития «Я-концепции», следовательно, и для биографической ретроспективы, если мы рассматриваем ее как часть «Я-концепции» личности. Существует множество исследований, показывающих, что если референтные лица признают, принимают, одобряют индивида, то у последнего формируется, скорее всего, положительная «Я-концепция». Если другие – родители, сверстники, учителя – отвергают индивида, критикуют его, то, несомненно, у него будет развиваться отрицательная «Я-концепция». Те же механизмы характерны, на наш взгляд, и для биографической ретроспективы: если установки (сознательные и бессознательные) ближайших референтных лиц (прежде всего, родителей, учителей и сверстников) по отношению к жизненному пути индивида будут положительными, одобряющими его поступки и этапы жизни, то биографическая ретроспектива такого индивида будет, в целом, оцениваться им как позитивная, успешная, с преобладанием жизненных достижений. И наоборот – если установки значимых других по отношению к жизненному пути индивида будут отрицательными, то биографическая ретроспектива такого индивида будет оцениваться им как, в целом, негативная, неуспешная, несчастная, с преобладанием жизненных неудач.

Наконец третий компонент установок биографической ретроспективы (идеальное «Я») включает в себя непосредственно сам процесс рефлексии жизненного пути (задумывается ли человек о собственном прошлом и о его взаимосвязи с настоящим и будущим); возможность самостоятельной стратегии жизни (субъективное представление личности о том, насколько она способна самостоятельно «строить» собственную жизнь); способность мысленно представлять свое будущее, видеть еще нереализованные цели, задачи и смыслы жизни. Идеальное «Я» - это не только представления человека о том, каким бы он хотел быть, но и реальные действия, поступки личности, приближающие ее к данному идеалу.

Итак, биографическая ретроспектива занимает важное место в структуре «Я-концепции» личности и, несомненно, так же, как и жизненный путь, является предметом анализа биографического метода. От осознания прожитой жизни как единого целого, зависит психологическое здоровье и рост личности. Осознание собственной жизни в качестве прерывистого явления, отсутствие связи прошлого, настоящего и будущего времени, даже осознание своей жизни в качестве отдельных событий – все это ведет к дисгармонизации личности, к патологичному разделению личности на различные «Я». Таким образом, феномен биографической ретроспективы нуждается в дальнейшем теоретическом и практическом изучении

## **ДОВЕРЯЮЩИЙ СУБЪЕКТ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**Антоненко И.В. (Москва)**

Эффективность психологической практики может быть обусловлена множеством факторов: субъектных, объектных, средовых или ситуационных. В то же время некоторые из них вносят решающий вклад в результативность регуляционных, тренинговых, развивающих, терапевтических, консультационных и иных психопрактических техник и технологий. Одним из таких факторов является доверие, которое в психопрактическом процессе разворачивается как доверие клиента специалисту, доверие специалиста клиенту, доверие специалиста самому себе, доверие клиента самому себе, доверие в группе и т.д. На существование данного отношения указывает множество специалистов: Д. С. Витакер, П. Глассер, Р. Дрейкус, Б. Д. Карвасарский, Н. В. Клюева, В. В. Козлов, Дж. Коттлер, Р. Кочюнас, И. М. Марковская, А. Г. Маслоу, А. Н. Моховиков, С. В. Петрушин, К. Роджерс, К. Рудестам, С. Файн, К. Фопель,

А. В. Черников, Э. Шостром, Э. Эриксон и мн. др.

Так, К. Роджерс рассматривает проблему доверия в связи с самоактуализацией личности. Роджерс является создателем недирективного психологического консультирования и психотерапии. Он исходит из того, что человек имеет тенденцию к самоактуализации, реализация которой приводит к большому здоровью и личностному росту. Задача психотерапевта или консультанта в этом процессе – быть помощником в устранении эмоциональных блоков и других препятствий. Личный опыт консультирования и психотерапии привел Роджерса к ряду выводов о специфике адекватных взаимоотношений специалиста и клиента. Среди этих выводов: «Я могу доверять своему жизненному опыту». Роджерс полагает, что «целостное организмическое чувство ситуации» значит существенно больше, чем ее логическое осмысление. «Доверяться какому-то внутреннему неин-

теллектуальному чувству», человек делает действительно правильный шаг. Собственный опыт Роджерса показывает, что по мере того, как он «стал больше доверять этим целостным реакциям», он обнаружил, что может их использовать в организации «мыслительной работы». Роджерс заключает, что он должен больше верить совокупности своего жизненного опыта, который является умнее, чем интеллект. Он пишет: «Опыт для меня является самым высоким авторитетом. Пробный камень валидности – мой собственный опыт». Данные выводы Роджерс относит к психотерапии и личностному росту. В этом процессе «человек все в большей степени обнаруживает, что его собственному организму можно доверять». Роджерс пишет: в той мере, в какой человек открыт всему своему опыту, у него есть доступ ко всем данным, необходимым для выстраивания адекватного поведения. Человек может разрешить своему целостному организму «рассмотреть, взвесить и привести в равновесие каждый стимул, потребность и требование, их относительную значимость и силу. Произведя это сложное взвешивание и уравновешивание, он способен найти такой путь действий, который, кажется, лучше всего удовлетворяет все его дальние и сиюминутные потребности в ситуации». «Как правило, когда клиент открыт своему опыту, он начинает находить свой организм более заслуживающим доверия». Все более увеличивающееся доверие к своему организму позволяет организму стать тем средством, которое обеспечивает достижение наилучшего поведения в каждой ситуации в настоящем. Основополагающий вывод, который делает Роджерс, заключается в следующем: «в основном природа свободно функционирующего человека созидательна и достойна доверия».

А. Г. Маслоу также увязывает доверие с проблемой самоактуализации, обращая внимание на этот фактор в процессах консультирования и психотерапии. Он рассматривает вопрос о здоровом развитии ребенка в связи со своей теорией базовых потребностей и говорит, что только предсказуемый мир формирует доверие ребенка к миру: «...непредсказуемость мира, его опасность, убеждает ребенка в том, что этому миру нельзя доверять». В то же время «дети, которые постоянно чувствуют любовь и заботу родителей, дети, у которых сформировано базовое чувство доверия к миру, порой с поразительной легкостью переносят случаи депривации, дисциплинирующий режим, наказания и тому подобные вещи, они не воспринимают их как фундаментальную угрозу, как угрозу своим главным, базовым потребностям и целям». К факторам, вызывающим субъективное ощущение угрозы, Маслоу относит в числе прочих обстоятельства, кото-

рые угрожают «чувству базового доверия к миру и чувству уверенности в себе». Анализируя детскую агрессию, он говорит, что, если у ребенка отсутствует базовое чувство доверия и безопасности, то он «будет вести себя эгоистично, деструктивно и агрессивно». Невротическое развитие личности приводит к тому, что взрослый человек ведет себя как ребенок, потребность в безопасности «заставляет его искать себе защитника, сильную личность, на которую он мог бы положиться, которой он мог полностью довериться...». Психически здоровый и самоактуализированный человек доверяет себе и миру, он синергичен, его лозунг: «Будь здоров и доверяй своей природе».

Э. Шостром определяет современного человека как манипулятора. Манипулятор «эксплуатирует, использует и / или контролирует себя и других как вещи определенными саморазрушительными способами». Противоположный манипулятору тип человека – актуализатор. Актуализатор «ценит себя и окружающих как личностей или субъектов с уникальным потенциалом». Шостром пишет: «Актуализированный человек доверяет своим чувствам, понимает свои потребности и предпочтения, признает собственные желания и проступки, радуется настоящему противнику, предлагает, когда нужно, необходимую помощь и искренен и конструктивен во многом, в том числе и в агрессии». Манипулятор же, наоборот, неискренен и лжив «в непрерывной погоне за удовлетворением собственных желаний». Манипулятор представляет серьезную проблему для себя, окружающих и общества. Он всегда негативен. Впрочем, манипулятор это не осознает. Само-актуализация же представляет собой новое направление жизни, альтернативное манипуляциям. Консультирование и психотерапия манипулятора заключается в том, чтобы он сумел осознать «собственный актуализирующий потенциал». Шостром говорит о том, что «для актуализатора жизнь – это захватывающий процесс доверия к себе здесь-и-сейчас». Актуализатор ориентирован на настоящее, на бытие в каждом мгновении, он «черпает ощущение собственной ценности из своей адекватности в деятельности», из доверия к собственной независимости. В процессе консультирования и психотерапии «саморазрушающие манипуляции могут быть трансформированы в самореализующее актуализирующее поведение». Для этого достаточно осознать собственные манипуляции.

На необходимость установления доверительных отношений при групповой психотерапии и консультировании указывает К. Рудестам. Он пишет: «Возникновение чувства одиночества, покинутости группой – вполне обычное явление для тех участников,

которым трудно доверять другим или которые чувствуют тревогу, связанную с риском раскрыть самих себя». По мере того как они начинают доверять и раскрывать свое «Я», эти участники все более осознают свое сходство с другими, тогда как раньше видели только различия. Рудестам показывает, что существует множество способов работы с таким элементом группы как доверие ее участников друг к другу. При этом упражнения, связанные с физическими действиями, оказываются для членов группы, испытывающих к ней недоверие и отторжение, более значимыми и полезными, чем просто разговор об их чувстве недоверия. Для некоторых участников группы, упражнения, связанные с чувством доверия, могут стать источником довольно травматического опыта.

В. В. Козлов рассматривает доверие как важнейший компонент практик личностного роста и интенсивных психотехнологий. Свободное дыхание является одной из таких целостных интегративных психотехнологий. Его пять элементов: полное расслабление; связанное дыхание; объемное внимание; гибкость контекста; активное доверие. Активное доверие в свободном дыхании объединяет четыре предыдущих элемента. В. В. Козлов пишет: «Активное доверие означает применение предыдущих четырех принципов к самому потоку жизни. Расслабление – как доверие жизни, дыхание вместе с жизнью, внимание к изменчивому и многообразному лику

жизни, гибкость, способность меняться вместе с жизнью... Если Вы доверяете жизни, доверяете себе, своему телу, своим ощущениям, своим чувствам, людям вокруг Вас, миру вокруг Вас, Вы становитесь едины с самим потоком жизни. И тогда рецепты просто не нужны». В. В. Козлов говорит о том, что доверие является фундаментальным элементом тренинга и в решающей степени обуславливает его результаты.

Множество упражнений, направленных на формирование группового доверия в консультировании и психотерапии предлагает К. Фопель. Дж. Коттлер говорит о том, что «психотерапевты, которых воспринимают как надежных и заслуживающих доверия, обычно добиваются хороших результатов». С. Файн и П. Глассер считают доверие «главной составляющей терапевтических отношений». Д. С. Витакер отмечает, что психотерапевт должен вести группу, «поддерживая атмосферу доверия...». К проблеме доверия обращается и множество других психологов, консультантов, психотерапевтов, обозначая его как важнейший фактор, определяющий эффективность психологической работы с клиентом.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Башкин М. В. (Ярославль)

*Работа подготовлена при финансовой поддержке РФФИ;  
№ проекта 10-06-00204а*

В условиях современного стрессогенного общества одной из актуальных задач психологии является поиск путей профилактики и урегулирования возникающих конфликтов. В этой связи, особую роль приобретает наличие у личности конфликтной компетентности.

В настоящее время понятие «конфликтная компетентность» занимает одно из центральных мест в философской, социологической и психологической науках. При этом сохраняется устойчивый и постоянно возрастающий интерес к изучению различных аспектов и форм конфликтной компетентности. Однако, несмотря на имеющиеся в психологической науке исследования социальных конфликтов (С. М. Емельянов, М. М. Кашапов, В. В. Новиков, Л. А. Петровская, А. И. Пригожин, Т. И. Привалихина и др.), посвященные рассмотрению данного понятия,

конфликтная компетентность изучена все же в недостаточной степени.

Анализ рассматриваемой проблемы позволил выявить отсутствие в современной общей и социальной психологии и конфликтологии единого исследовательского подхода к определению понятия «конфликтная компетентность» и выделению ее структурных составляющих. При этом не установлены механизмы соотношения этих компонентов с функциями конфликтной компетентности. Требуется дальнейшего изучения и проблема выделения социально-психологических качеств личности, составляющих основу данной компетентности.

Конфликтная компетентность является, по мнению А. Л. Журавлева, П. А. Сергоманова, Б. И. Хасана, Л. Н. Цой, одним из важнейших качеств личности профессионала. Однако закономерности разви-

тия данной компетентности личности в процессе ее профессионализации изучены в современной психологической науке недостаточно глубоко.

Более детального освещения требуют вопросы о влиянии конфликтной компетентности на продуктивность коммуникативной деятельности, о механизмах и условиях ее реализации. Приобретает значимость проблема определения технологий, способствующих формированию данной компетентности личности, а также оценки их эффективности.

По мнению М. М. Кашапова, конфликтная компетентность представляет собой способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать. Именно данной трактовки понятия «конфликтная компетентность» мы будем придерживаться в своем исследовании. Конфликтная компетентность представляет собой вид коммуникативной компетентности, содержащий ее основные характеристики. Конфликтная компетентность обладает сложной структурной организацией, имеющей интегральный характер, характеризуется наличием связи со структурой процесса коммуникации и его эффективностью, динамичностью структурных компонентов и возможностью их совершенствования.

Нами выявлена структура конфликтной компетентности, включающая в себя три компонента: когнитивный (состоит из информационного и креативного элементов); мотивационный (характеризуется доминированием в поведении личности мотивации стремления к успеху); регулятивный (представлен эмоциональным, волевым и рефлексивным элементами). Определены структурные характеристики конфликтной компетентности: когнитивная, мотивационная, регулятивная. Когнитивная характеристика предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию и выделять ее структурные компоненты. Мотивационная характеристика представляет собой направленность личности на конструктивное разрешение конфликта. Регулятивная характеристика обозначает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Функциональная сторона конфликтной компетентности личности способствует обеспечению эффективной реализации межличностного взаимодействия, характеризуется выработкой и принятием оптимального решения в ситуации конфликта. Являясь полифункциональным образованием, конфликтная компетентность реализует не одну,

а ряд функций, которые проявляются в межличностном взаимодействии.

На основе проведенного теоретического анализа нами установлены функции конфликтной компетентности: превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная, коррекционная.

1) Превентивная функция предполагает реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии с целью предупреждения возникновения конфликтных ситуаций.

2) Прогностическая функция заключается в способности личности прогнозировать развитие конфликта, осуществляя планирование собственных действий.

3) Конструктивная функция обеспечивает процесс выбора и принятия личностью оптимального решения в ситуации конфликта.

4) Рефлексивная функция обозначает готовность личности обращаться к исследованию собственного психологического потенциала, а также умение реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций.

5) Коррекционная функция заключается в возможности личности вносить конструктивные изменения в свое поведение в конфликте.

Выделенные функции соотносятся со структурой конфликтной компетентности. Прогностическая функция является реализацией когнитивного компонента данной компетентности. Конструктивная функция связана с мотивационным компонентом конфликтной компетентности. Рефлексивная и коррекционная функции обусловлены регулятивным компонентом изучаемой нами компетентности. Превентивная функция является универсальной, поскольку ее реализация обусловлена интегративным характером функционирования всех трех структурных компонентов конфликтной компетентности.

Таким образом, функции конфликтной компетентности личности в контексте межличностного взаимодействия выступают, прежде всего, как функции анализа конфликтных ситуаций и оптимизации коммуникативной деятельности.

На наш взгляд, рассмотрение конфликтной компетентности как сложной структурно-функциональной системы позволит эффективно реализовывать психологическую работу по формированию данной компетентности личности.

Результаты эмпирического исследования позволили установить следующие психологические механизмы конфликтной компетентности личности: механизм психологического соответствия, реципрокный меха-

низм, механизм функциональной динамичности.

- механизм психологического соответствия – механизм, определяющий целостность конфликтной компетентности. Психологическое соответствие обозначает взаимосвязь компонентов данной компетентности, наличие которой было доказано взаимодополняющими методами исследования (корреляционным анализом и методом корреляционного отношения). При этом на основе результатов структурного анализа сделан вывод о том, что конфликтная компетентность не сводится к простой сумме рядоположенных структурных составляющих. Качественное своеобразие конфликтной компетентности может быть установлено не на уровне набора или суммы когнитивного, мотивационного и регулятивного компонентов, а лишь на уровне их системной организации. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности. Проявление механизма психологического соответствия обеспечивает продуктивный характер конфликтной компетентности, раскрывающийся в эффективной реализации всех ее функций: превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной.

- реципрокный механизм - механизм, определяющий такой характер взаимодействия структурных компонентов конфликтной компетентности, при котором снижение роли одних компонентов сочетается с усилением влияния других компонентов в структуре данной компетентности. Так, выявленная на основе корреляционного анализа обратная связь показателей эмоционально-волевой саморегуляции и креативности старшеклассников (то есть когнитивного и регулятивного компонентов их конфликтной компетентности) свидетельствует о том, что успешная реализация прогностической функции сопровождается ослаблением рефлексивной и коррекционной функций конфликтной компетентности старшеклассников.

- механизм функциональной динамичности – механизм, обеспечивающий подвижность структуры конфликтной компетентности и характеризующий адаптивные возможности личности в ситуации конфликта. В ходе эмпирического исследования было установлено, что структура конфликтной компетентности является достаточно сложной и внутренне дифференцированной, что создает условия для разнообразия и лабильности поведенческого репертуара личности, способствуя эффективной реализации оптимального типа реагирования в конфликте.

Следовательно, важной предпосылкой принятия личностью эффективного решения в ситуации конфликта является высо-

кая степень ее внутренней гетерогенности, сложности, как бы соединения в ней противоречивых начал и качеств, то есть всего того, что образует предпосылку для разнообразия, лабильности и дифференцированности ее поведенческого репертуара. Высокая вариативность поведения обеспечивает возможность гибких перестроек стратегий действия личности в условиях конфликтного взаимодействия, что способствует нахождению наиболее оптимального варианта поведения в ситуации конфликта.

Таким образом, выявление психологических механизмов конфликтной компетентности личности способствует установлению характера соотношения ее структуры и функций, что имеет важное значение для оценки продуктивности данной компетентности в условиях межличностного взаимодействия.

Доказано, что при переходе от старшего школьного к студенческому периоду жизни происходит качественная перестройка структуры конфликтной компетентности. Это проявляется в том, что студенты более склонны, чем старшеклассники, к использованию оптимального типа реагирования на конфликт. При этом данная стратегия поведения приобретает у студентов связи с мотивационным и когнитивным компонентами конфликтной компетентности.

У студентов технического вуза, по сравнению со студентами, получающими педагогическое образование, выявлен более высокий уровень сформированности эмоционально-волевой саморегуляции и ориентации на использование конструктивной стратегии поведения в конфликте.

Установлено, что педагоги, по сравнению с инженерами, в большей степени ориентированы на поиск оптимального типа реагирования на конфликт, что может быть связано со спецификой педагогической деятельности, стимулирующей личность к бесконфликтному общению. У педагогов, по сравнению с инженерами, выше показатели когнитивного и регулятивного компонентов конфликтной компетентности. При этом мотивация избегания неудач сильнее выражена у инженеров, что может выступать препятствием на пути оптимального разрешения ими конфликтов.

В процессе профессионализации учителя общеобразовательной школы и инженера наблюдается различная динамика структуры их конфликтной компетентности. В ходе профессионализации педагога повышается уровень организованности структуры данной компетентности, что проявляется в положительной динамике ее эмоционального элемента и выражается в повышении уровня эмоциональной саморегуляции. В процессе

профессионализации инженера уровень организованности структуры его конфликтной компетентности снижается, что отражается в изменениях креативного и эмоционального элементов конфликтной компетентности и выражается в снижении креативности, любознательности, а также в повышении эмоциональной возбудимости и проявлении робости.

Нами разработана программа социально-психологического тренинга по формированию конфликтной компетентности личности в процессе профессионализации. В ходе апробации программы на выборке студентов технического вуза доказана ее эффективность и сделан вывод о возможности ее внедрения в учебный процесс в вузе. Эффективность программы определялась по личностному, содержательному, операцио-

нальному критериям и следующим показателям: изменения когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов конфликтной компетентности и типа реагирования в конфликте студентов; субъективная оценка участников тренинговой группы.

Проведенное исследование позволило наметить тенденции к дальнейшему теоретическому изучению конфликтной компетентности личности, а также к практическому применению полученных результатов (подготовка учебных курсов для старшеклассников и студентов; разработка программ повышения квалификации для специалистов в различных сферах профессиональной деятельности). Все это составляет перспективу для последующей разработки этой проблемы и дальнейших исследований в этом направлении.

## **ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ НА СТРАТЕГИИ АКТИВНОСТИ В ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ**

Белан Е.А. (Краснодар)

Одним из основных положений разработанной нами психологической концепции активности личности в жизнедеятельности является существование целостной системы организации активности личности в жизненных ситуациях.

Поле реализации активности личности в жизнедеятельности представляет собой трехмерное пространство, в котором наличествует три первичных соотношения: личность – активность; ситуация – активность; субъект-ситуационное взаимодействие – активность. При этом установлено достаточно устойчивое содержательное соответствие личностных, поведенческих и ситуационных характеристик. Каждое из трех измерений может быть составлено из любого набора переменных в зависимости от задач конкретного исследования.

В основу нашего следования положены личностные и поведенческие корреляты феномена активности личности, выявленные в ходе изучения теоретических материалов. Так, исследование феномена активности в проблемной среде философского и психологического дискурса показало, что активность рассматривается в контексте определенного тематического поля, которое составляют такие феномены как воля, ответственность, свобода, противоречие, интенциональность, преобразование, практическая деятельность и некоторые другие. Применительно к психологическому пониманию активности как имманентного личности феномена, можно оп-

ределить следующие характеристики, в первую очередь влияющие на проявления активности: волевые качества личности, субъективное благополучие как показатель гармоничного / дисгармоничного мироощущения личности, жизнестойкость и самоактуализация как показатели интенциональности и свободы личности.

Анализ психологической литературы позволяет выделять как минимум 5 основных типов активности, а именно: адаптивная активность, активная адаптация, совладающая активность, надситуативная активность, преобразующая активность. В нашу модель преобразующая активность включена формальным образом, поскольку очевидно, что данный тип активности имеет принципиально отличные качественные характеристики и следовательно, протекает по особым законам, слабо соотносимым с перечисленными типами активности.

В проведенном исследовании приняли участие 1200 человек, рабочие и служащие Краснодар и Краснодарского края. Итоговую выборку составили 294 человека, из них 119 мужчин и 175 женщин в возрасте 18–45 лет. Всего было измерено 100 различных параметров: пол, возраст, личностные (32 показателя), поведенческие (42 показателя) и ситуационные характеристики (24 показателя).

Для выявления возможных взаимосвязей между личностными и поведенческими характеристиками и отдельными страте-

гиями определенных типов активности был применен анализ таблиц кросстабуляции с вычислением коэффициента  $V$  Крамера. Получены следующие результаты.

Анализ производился отдельно по каждой подвыборке в отношении сформированных групп ситуаций, а именно:

- повседневные ситуации субъектного типа взаимодействия;
- повседневные ситуации объектного типа взаимодействия;
- значимые ситуации субъектного типа взаимодействия;
- значимые ситуации объектного типа взаимодействия;
- трудные ситуации субъектного типа взаимодействия;
- трудные ситуации объектного типа взаимодействия.

1. *Анализ влияния личностных и поведенческих характеристик личности на стратегии активности в жизненных ситуациях в подвыборке мужчин.* В повседневных ситуациях субъектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

- показатель признаков, сопровождающих основную психиатрическую симптоматику ( $p = 0,01$ );
- показатель внимательности ( $p = 0,02$ );
- показатель ориентации во времени ( $p = 0,00$ );
- показатель самопонимания ( $p = 0,03$ ).

В повседневных ситуациях объектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

- показатель инициативности ( $p = 0,01$ );
- показатель ценностей самоактуализирующейся личности ( $p = 0,00$ );
- показатель потребности в познании ( $p = 0,03$ );
- показатель креативности ( $p = 0,00$ );
- показатель лживости ( $p = 0,00$ );
- показатель принятия других ( $p = 0,00$ ).

В значимых ситуациях субъектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения

в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

- показатель ощущения субъективного благополучия ( $p = 0,01$ );
- показатель степени удовлетворенности повседневной деятельностью ( $p = 0,01$ );
- показатель дезадаптивности ( $p = 0,04$ );
- показатель эго-защиты реактивных образований ( $p = 0,03$ ).

В значимых ситуациях объектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

- показатель спонтанности ( $p = 0,01$ );
- показатель гибкости в общении ( $p = 0,02$ );
- показатель субмиссивности ( $p = 0,02$ );
- показатель копинга поиска социальной поддержки ( $p = 0,02$ );
- показатель эго-защиты регрессии ( $p = 0,01$ ).

В трудных ситуациях субъектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

- показатель контроля за происходящим ( $p = 0,04$ );
- показатель эго-защиты регрессии ( $p = 0,01$ );
- показатель эго-защиты интеллектуализации ( $p = 0,01$ ).

В трудных ситуациях объектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

- показатель вовлеченности ( $p = 0,03$ );
- показатель принятия себя ( $p = 0,01$ );
- показатель эго-защиты замещения ( $p = 0,03$ ).

Как видно, как личностные, так и поведенческие характеристики субъекта сами по себе оказывают минимальное воздействие на проявление отдельных стратегий определенного типа активности. Так, из 32 личностных характеристик в повседневных ситуациях субъектного типа взаимодействия взаимодействуют с качественным показате-

лем стратегии активности только 4, в повседневных ситуациях объектного типа взаимодействия – 4, в значимых ситуациях субъектного типа взаимодействия – 2, в значимых ситуациях объектного типа взаимодействия – 2, в трудных ситуациях субъектного типа взаимодействия – 1, в трудных ситуациях объектного типа взаимодействия – 1 личностная характеристика. Из 42 поведенческих характеристик в повседневных ситуациях объектного типа взаимодействия взаимодействуют с качественным показателем стратегии активности только 2, в значимых ситуациях субъектного типа взаимодействия – 2, в значимых ситуациях объектного типа взаимодействия – 3, в трудных ситуациях субъектного типа взаимодействия – 2, в трудных ситуациях объектного типа взаимодействия – 2 личностных характеристики. Все блоки личностных и поведенческих (кроме общих субъект-объектных ориентаций личности) характеристик через ту или иную переменную взаимосвязаны с качественными характеристиками стратегий активности в ситуациях. При этом в разных классах ситуаций взаимосвязанными с качественными показателями стратегий активности оказываются разные показатели (только показатель регрессии встречается дважды).

2. Анализ влияния личностных и поведенческих характеристик личности на стратегии активности в повседневных ситуациях. В повседневных ситуациях субъектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

– показатель контроля за происходящим ( $p = 0,03$ );

– показатель признаков, сопровождающих основную психиатрическую симптоматику ( $p = 0,02$ );

– показатель «Взгляд на природу человека» ( $p = 0,03$ ).

В повседневных ситуациях объектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

– показатель признаков, сопровождающих основную психиатрическую симптоматику ( $p = 0,04$ );

– показатель самостоятельности ( $p = 0,01$ );

– показатель адаптивности ( $p = 0,01$ );

– показатель копинга дистанцирования ( $p = 0,04$ );

– показатель эго-защиты регрессии ( $p = 0,04$ );

– показатель эго-защиты проекции ( $p = 0,01$ ).

В значимых ситуациях субъектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

– показатель инициативности ( $p = 0,05$ );

– показатель мужественности – женственности ( $p = 0,03$ );

– показатель эго-защиты реактивных образований ( $p = 0,04$ ).

В значимых ситуациях объектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

– показатель потребности в познании ( $p = 0,02$ );

– показатель мужественности – женственности ( $p = 0,01$ );

– показатель копинга планирования решения проблемы ( $p = 0,01$ );

– показатель эго-защиты реактивных образований ( $p = 0,01$ ).

В трудных ситуациях субъектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

– показатель контроля ( $p = 0,04$ );

– показатель жизнестойкости ( $p = 0,01$ );

– показатель самопонимания ( $p = 0,01$ );

– показатель адаптивности ( $p = 0,01$ );

– показатель копинга избегания ( $p = 0,05$ ).

В трудных ситуациях объектного типа взаимодействия качественной характеристикой применяемых стратегий поведения в ситуации взаимосвязаны следующие показатели:

– показатель значимости социального окружения ( $p = 0,01$ );

– показатель степени удовлетворенности повседневной деятельностью ( $p = 0,01$ );

– показатель самопонимания ( $p = 0,04$ );

- показатель адаптивности ( $p = 0,00$ );
- показатель принятия себя ( $p = 0,00$ );
- показатель принятия других ( $p = 0,03$ );
- показатель доминирования ( $p = 0,01$ );
- показатель приспособленности в сфере здоровья ( $p = 0,04$ ).

В подвыборке женщин личностные и поведенческие характеристики субъекта сами по себе оказывают минимальное воздействие на проявление отдельных стратегий определенного типа активности. Так, из 32 личностных характеристик в повседневных ситуациях субъектного типа взаимодействия взаимодействуют с качественным показателем стратегии активности только 3, в повседневных ситуациях объектного типа взаимодействия – 4, в значимых ситуациях субъектного типа взаимодействия – 1, в значимых ситуациях объектного типа взаимодействия – 1, в трудных ситуациях субъектного типа взаимодействия – 3, в трудных ситуациях объектного типа взаимодействия – 3 личностных характеристики. Из 42 поведенческих характеристик в повседневных ситуациях объектного типа взаимодействия взаимодействуют с качественным показателем стратегии активности только 4, в значимых ситуациях субъектного типа взаимодействия – 2, в значимых ситуациях объектного типа взаи-

модействия – 3, в трудных ситуациях субъектного типа взаимодействия – 2, в трудных ситуациях объектного типа взаимодействия – 5 личностных характеристик. Все блоки личностных и поведенческих (кроме общих субъект-объектных ориентаций личности) характеристик через ту или иную переменную взаимосвязаны с качественными характеристиками стратегий активности в ситуациях. При этом в разных классах ситуаций взаимосвязанными с качественными показателями стратегий активности оказываются разные показатели. Показатели признаков, сопровождающих основную психиатрическую симптоматику, адаптивности, мужественности – женственности, самопонимания и реактивных образований встречаются более одного раза.

Из проведенного анализа видно, что в разных классах ситуаций конкретные стратегии поведения зависят от различного набора личностных и поведенческих характеристик субъекта взаимодействия. Отдельный эмпирический субъект взаимодействия может обладать таким индивидуальным набором личностных и поведенческих характеристик, которые в совокупности могут взаимно блокировать оценку ситуационных параметров, тем самым изменяя (нарушая) субъект-ситуационное взаимодействие. Таким образом, прогнозирование поведения в отдельных жизненных ситуациях невозможно только на основе индивидуальных личностных и поведенческих качеств личности.

## **К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ**

Богданова Т. А. ( Челябинск)

Почему «индивидуальность», «личность», «субъект», «я», «эго», «самость» - то есть понятия, относящиеся к внутреннему миру человека, до сих пор не имеют четких, непротиворечивых определений в психологии, порождая множество теорий личности и концепций индивидуальности ?

Или это разные феномены, имеющие в своем основании принципиально различную психологическую реальность, и в чем тогда их принципиальное различие? Или нет принципиальной разницы в этих терминах, и тогда эти понятия – суть одно, синонимичные, либо сходные, так как все они обозначают внутренний мир человека?

«Или - или», как назвал свою программную книгу С.Кьеркегор, заложивший основы экзистенциального направления в философии и психологии.

Полемика началась не вчера, но до сих пор ученые не могут непротиворечиво определить, в чем состоит их сущностное содержание, принципиальное отличие и соотношение друг с другом терминов, обозначающих внутренний мир человека. Хотя, казалось бы, точнее уже ставшего «крылатым» определения А.Г.Асмолова не сформулировать: «Индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают». До сих пор ученые не пришли к единому мнению в попытках развести понятия «личность» – «индивидуальность», определить иерархическое соотношение этих понятий друг с другом в психологическом пространстве внутреннего мира человека.

Одни исследователи представляют личность частью индивидуальности, другие – индивидуальность частью личности. Одни

считают, что личность - более высокий уровень становления человека, чем индивидуальность, другие убеждены, что индивидуальность - более совершенное новообразование, третьи доказывают, что это «относительно независимые структуры в едином субъективном пространстве человека».

Не привела к единству мнений в данном вопросе и недавняя III Всероссийская научная конференция «Психология индивидуальности», прошедшая в Москве.

Обращаясь к дефинициям, обозначающим понятие «индивидуальность», мы также не увидим единого и непротиворечивого объяснения и понимания. Если попытаться систематизировать концепции индивидуальности, то можно выделить несколько основных групп согласно следующим смысловым критериям:

1) Индивидуальность как структурное образование (Б.Г.Ананьев, Л.Бинсвангер, Е.Б.Весна, В.С.Мерлин, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, В. М.Русалов);

2) Индивидуальность как характеристика, сущность:

а) индивидуальность - непохожесть (М.Бубер, Д.Леонтьев, В.Д.Небылицын, Б.М.Теплов, Л.Штерн);

б) индивидуальность – уникальность (А.Лэнгле, Р.Мэй, В.А.Петровский, В.И.Слободчиков, В.Франкл);

3) Индивидуальность как этап становления внутреннего мира, одна из ступеней духовного бытия (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, С.Кьеркегор, М.Хайдеггер).

4) Индивидуальность как специфическая форма бытия человека в мире (А.В.Либин, В.И.Слободчиков, В.Франкл, А.Лэнгле, Р.Мэй)

Некоторые исследователи, изучая индивидуальность, пытаются объединить разные смысловые критерии, осуществляя интегративный подход. Другие считают, что смешение в одном и том же смысловом понятии «индивидуальность» различных его пониманий, значений приводит к многочисленным недоразумениям. На эту проблему указывал еще Б.Г.Ананьев, пытаясь решить ее с точки зрения субординационно-координационного принципа развития внутреннего мира человека и встроенности замкнутой системы индивидуальности в открытую систему постоянного взаимодействия человека с окружением.

Так что же такое «индивидуальность» - это динамическая структура, субстанция или этап становления человека? Одну ли психологическую реальность обозначают термины: «индивидуальность», «природная индивидуальность», «индивидуальность личности», «интегральная индивидуальность», «метаиндивидуальность», «мультисубъектность индивидуальности» и пр. Нам близко

осмысление понятия «индивидуальность» В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым, которые главными особенностями ее считают «выделенность из общества, оформленность ее отдельности, уникальности и неповторимости», но рассматривают также индивидуальность как одну из «ступеней духовного бытия человека» и «самобытную личность, проявляющую себя в жизни». Схожим образом обстоят дела и в отношении других терминов, так или иначе обозначающих внутренний мир человека. Здесь особенно ярко высвечивается противоречие, вскрывающее кризис традиционной естественно-научной парадигмы в психологии как науки о человеке. При декларируемом желании быть объективными и говорить на одном языке относительно тех или иных понятий и терминов, авторы субъективно «отстаивают (свою!) индивидуальность». В психологии рождаются и отстаиваются все новые и новые психологические неологизмы и концепты, описывающие абстрактный внутренний мир человека. В. А. Петровский остроумно иронизирует на сей счет, относя категорию индивидуальности к категориям-контроверзам: «Число мыслимых психологических определений этого термина когда-нибудь приблизится к числу индивидуальностей в психологии... За каждой дефиницией подразумевается психологическая реальность, отличная от понятия «индивидуальность» у другого автора, обусловленная особенностями собственной индивидуальности исследователя». Нужны ли психологии все новые и новые неологизмы, описывающие нюансы различий концептов, структур, систем, подсистем абстрактного отражения внутреннего мира человека? Те ли это вопросы, которые жизненно необходимы для становления действительного, реального, человека? В русле естественно-научной парадигмы, безусловно, нужны, так как дифференциация и специализация – главные характерные ее черты. Думается, что в экзистенциально-гуманистической парадигме, тяготеющей к интеграции теоретической и практической психологии и «живому знанию», ответ будет другим. Если мы положительно отвечаем на этот вопрос, не фокусируя внимание на нюансах отличия формулировок этих дефиниций, тогда эти понятия, абстрактно отражающие сущность существования внутреннего мира в каждом из нас, то есть «подлинно человеческого в человеке», вполне закономерно употреблять как синонимичные. Это позволит сосредоточить внимание не на форме, в которую облачается содержание, а на самом содержании, на вопросах, отражающих его сущность. Тогда главными вопросами становятся:

во-первых, соотношение внутреннего мира конкретного человека с внутренними

мирами других, то есть проблема сосуществования, со-бытия выйдет на первый план;

во-вторых, – соотношение конкретно-го с родовым, то есть внутреннего мира «Я» конкретного человека с внутренним миром Человека идеального, каким он, человек, должен быть, чтобы быть Человеком.

Другими словами, главной становится содержательная проблема человеческого в человеке. Здесь, собственно, и встает проблема **познания** и **понимания**, являющаяся «водоразделом» между естественно-научной и экзистенциально-гуманистической парадигмами. Эту разницу подчеркивал С. Кьеркегор в «Страхе и трепете»: «Что мы действительно узнаем от предшествующих поколений, так это факты... ..Что бы одно поколение ни узнавало от другого, но то, что является подлинно свойственным человеку, ни одно поколение не узнает от предыдущего]<...> Ни одно поколение не научилось от другого любви; ни одно поколение не сталкивается с более легкой задачей, чем предыдущее поколение; каждое поколение начинается с начальной точки, а не с какой-либо другой».

В последние десятилетия вектор направленности психологической науки явно смещается от естественно-научной парадигмы к экзистенциально-гуманистической. Процесс гуманизации в психологии заставляет пересмотреть «целесообразность привлечения когнитивных схем для объяснения сути психологических явлений». Растет понимание того, что субъективное бытие реального человека далеко не всегда совпадает со схематичными представлениями о «нормативной» или «аномальной» личности. Экзистенциальный взгляд на человека как на «Бытие-в-Мире» ведет к изменению приоритетов: отходу от фрагментарного анализа сущности к рассмотрению живой реальности целостного существования человека. Соответственно, главным предметом исследования становится не «Я-концепция», а «Я-и-Мир – концеп-

ция». Человек существует во взаимоотношениях с собой, с другими, с миром, и познать себя может только через диалог. Экзистенциальная психология стремится сохранить проявления целостности и уникальной субъективности человека в живом партнерском диалоге людей. М. Бубер писал, что «человек – это жизнь в диалоге. Мы себя познать можем только в диалоге». Нет «Я» как преемствующей реальности; «Я» появляется и формируется в контексте некоторого отношения, с каждым «Ты» и с каждым моментом отношения «Я» творится заново».

Попытка понять человека не только как осознающее, но прежде всего как чувствующее, «затронутое» миром и открытое миру существо, уловить и выразить целостность с миром в миге – в «сейчас», то есть в жизненности, – сердцевина экзистенциального анализа.

На наш взгляд, оказывать помощь в решении именно таких вопросов, определяющих бытие человека, призвана психология, а не ломать копыта по поводу того, фасилитируем ли мы становление личности или индивидуальности. Одной из главных задач нашей современной психологии является интеграция ее теоретических, философских оснований и практической направленности. Задача теоретической психологии – взглянуть на насущные проблемы практической психологии, педагогики и дать философские и теоретические основы для практической деятельности психологов и педагогов. Теоретические битвы могут дать нам новые знания. Но психологические, «подлинно человеческие» проблемы каждое поколение решает заново. Психология, желающая быть собой, обретая свое Я, должна задуматься над своими основами, своими, адекватными предмету и задачам методами, которые позволят перейти на качественно новый уровень «живого знания» изменяющегося человека в изменяющемся мире».

## **СУБЪЕКТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА ВУЗА**

**Буравлева Н. А. (Томск)**

Глобальные перемены, с которыми сталкивается общество, неизбежно сказываются на состоянии образования. Вместе с тем и образование влияет на развитие тех или иных тенденций в обществе. Сегодня мы являемся свидетелями возрастающей роли образования, призванного стать одной из главных ценностей как отдельного человека, так и общества. Образование становится

культуросообразующей сферой бытия человека и общества, выступая наиболее важным ресурсом развития всех сторон человека. Одним из главных приоритетов модернизации российского образования является непрерывность образования, т.к. современному обществу нужны люди, которые непрерывно учатся, самосовершенствуются. Для развития непрерывного образования в России не-

обходимо в вузах создать качественную образовательную среду, перевести учебный процесс в режим развивающего обучения, когда важно не научить студента всему и на всю жизнь, а прежде всего научить студента учиться всю жизнь, что предполагает овладение системой различных способов деятельности по отношению к себе, обществу, природе, миру. В центр внимания становится необходимость обучения студентов самоорганизации деятельности, постулат развития личности как главной цели.

Ведущая роль среди личностных детерминант принадлежит субъектным характеристикам личности. Они, порождая активность, направленную на поиск наилучшего способа самореализации личности, запускают в действие механизмы самоопределения, которые последовательно выполняют функции планирования, рефлексии, реализации, в результате чего происходит качественное движение личности на пути к самореализации. Субъектность личности выступает важным средством ее самоуправления, саморегуляции. Направляющим звеном в самоопределении выступает ценностно-смысловая сфера личности как динамическое и интегральное социально-психологическое образование.

В обществе изменений актуально создание развивающей среды в высшей школе, образовательного пространства, где стимулируется нравственное самовоспитание обучающихся, формируется духовный потенциал специалиста инновационного общества, т.к. любые инновации лишены смысла, если отсутствует смысловая гуманистическая составляющая специалиста. Исходя из этого, важнейшее значение имеют в учебно-воспитательном процессе организация деятельности ценностно-ориентировочного характера.

Говоря о высокой актуальности становления субъекта и субъектности будущего специалиста, можно вспомнить слова В. И. Слободчикова о том, что нельзя заставить быть самостоятельным или – стать самобытным; нельзя заставить, **принудить Другого** стать и быть личностью. Можно только ему самому вырасти в меру подлинно человеческих способностей, стать на путь их обретения. Принцип саморазвития в психологии – это главное ценностное образование

всех наших знаний именно о психологии человека [2]. Человек в значительной степени воспитывает себя сам, и одной из целей педагогического процесса должно быть формирование у обучающихся потребности в самовоспитывающей деятельности. В постоянно меняющемся мире свое достойное место находит тот, кто непрерывно изменяется сам, совершенствуя себя как личность.

Тема субъекта в последнее время не случайно стала одной из наиболее активно обсуждаемых. Это обусловлено значительным увеличением роли и значения не только собственно человеческого, но именно творческого компонента человека во всех сферах жизнедеятельности, его субъектности, субъектной позиции. Формирование активного человека-субъекта, специалиста, готового не только к творческой образовательной и преобразовательной деятельности, но и способного (как высшая форма субъектного проявления) к самодеятельности, становится актуальной задачей вуза. Высшее учебное заведение как особый коллективный субъект общества в подготовке деятельного субъекта занимает особое место, приобретает в современных условиях новый смысл, когда ориентация на готовность к практической деятельности при возможном расширении выбора путей и сфер деятельности становится не менее важной задачей, чем глубокая подготовка по специальности, передача специальных знаний. Как отмечал А.В. Брушлинский, обучение может быть подлинно развивающим только тогда, когда его прямая цель – формирование субъекта учения, желающего и умеющего учиться. Человек как субъект - творец своей истории, вершитель своего жизненного пути в определенных социально-экономических условиях. Он иницирует и осуществляет специфически человеческие виды активности – творческой, нравственной, свободной, ответственной и т. д. [1].

#### Литература

1. Брушлинский А.В. Психология субъектности. / Отв. ред. В.В. Знаков. - М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003 г. – 272 с.
2. Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии. // Развитие личности. 2005. № 2. С.49-58.

## **ИССЛЕДОВАНИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ТРАНСПЕКТИВЫ В ПСИХОЛОГИИ**

Витютина Т.А. (Москва), Гринева О.А. (Ставрополь)

В психологии можно выделить много важных проблем, но среди них проблема временной перспективы и транспективы является одной из центральных.

Временная перспектива является ментальной проекцией мотивационной сферы человека и представляет собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с прошлым, настоящим и более или менее отдаленным будущим [10].

В Психологическом словаре понятие «временная перспектива» определено следующим образом. «Временная перспектива - термин К. Левина, предложенный для обозначения актуальных представлений субъекта о своем будущем и прошлом. Временная перспектива - это временная глубина или временное измерение жизненного мира (пространства). В ходе психического развития личности происходит усложнение когнитивной структуры жизненного мира, в том числе расширение временной перспективы» [8].

По мнению К. Левина, временная перспектива есть актуальные представления человека о своем будущем и прошлом. Изменение временной перспективы это изменение масштаба: вместо дней, недель, месяцев теперь годы. В структурировании временной перспективы происходит дифференциация будущих реальных и идеальных целей. У индивида формируется план. Структурируя временную перспективу, этот план принимает в расчет не только идеальные цели и ценности, но и их осуществимость [8].

Понятие «временная транспектива» шире понятия «временная перспектива», так как включает и восприятие человеком себя в настоящий момент. Сегодня роль практической психологии в развитии конструктивного отношения к будущему, умения самому стать хозяином своей жизни, своего будущего, может быть особенно велика.

Исследованиями временной перспективы занимались К. Левин, Ж. Нюттен, В. Франкл, Ш. Бюлер, Н.Н. Толстых и др. Специфику сочетания прошлого, настоящего и будущего в структуре формирования личности изучали П.И. Яничев, Б.М. Петухов и др.

Интересна концепция Жозефа Нюттена, бельгийского исследователя. В 1980 г. он разработал концепцию временной перспективы личности и предложил ряд

методических стратегий для ее анализа. По его представлениям, выбор ближайших целей в большей степени обусловлен планами индивида на более отдаленное будущее и готовностью их достигать. Нюттен рассматривает временную перспективу, ее влияние на поведение человека, прежде всего, как функцию репрезентации, или когниции. Проводя аналогию с пространственной перспективой, Нюттен пишет, что временная перспектива состоит в основном в восприятии в некоторый данный момент (временное «здесь») событий, которые объективно презентированы только как последовательность с определенными интервалами между ними. При этом он считает важным, что в отличие от пространственной, временная перспектива не существует в пространстве восприятия, а может быть репрезентирована только «ментально», когнитивно, в сознании человека. Нюттен исходит из того, что наряду с объектами, явлениями, которые человек актуально воспринимает, и которые имеют соответственно знаки места и времени «здесь и теперь», в сознании человека существуют еще и различные объекты, о которых он время от времени думает, но которые в не меньшей степени стимулируют его активность, влияют на поведение, чем непосредственно воспринимаемые. Эти объекты-цели, или, как их чаще называет Нюттен, «мотивационные объекты», несут определенные знаки, или индексы времени. Концепция временной перспективы Ж. Нюттена предполагает, что события со своими временными знаками находится во временной перспективе подобно тому, как объекты, существующие в пространстве, находятся в пространственной перспективе. По существу, присутствие во внутреннем плане этих разно удаленных во времени объектов и создает временную перспективу. Временная перспектива, по Нюттену, не является подобно абстрактному понятию времени неким несуществующим «пустым пространством», а выступает как определенная функция составляющих ее мотивационных объектов, которые и определяют ее глубину, структуру, степень реальности, содержательные характеристики и т.п. [9]

Следующий исследователь, занимавшийся этой проблемой, была Ш. Бюлер. Ее интересовала целостность

развития личности и индивидуальности человека на протяжении всей его жизни. Для нее главной движущей силой развития является врожденное стремление человека к самоосуществлению (которое она отличает от самореализации и самоактуализации). Она показала, что полнота самоосуществления, самоисполнения прямо связана со способностью человека, ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности, и что обладание такими жизненными целями - условие развития личности и сохранения ее психического здоровья. И одной из причин неврозов выступает недостаток направленности, самоопределения. Ее методологической основой является учение фон Бертаманфи, идея о том, что самосуществование есть осуществление смысла. [11]

Выготский Л.С. первым в отечественной психологии сделал попытку рассмотреть понятие жизненной линии, осознаваемых и бессознательных жизненных планов. Некоторые идеи Л.С. Выготского стал отправным моментом для разработки концепций возрастной психологии личности, включая отношение ко времени и его влияние на формирование личности, в работах Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна и их сотрудников.

Вслед за Л.С. Выготским, Л.И. Божович определяет человека как инициатора собственной активности, корни которой погружены в мотивационно-потребностную сферу. Активность - это основа развития личности в качестве субъекта: «... ребенок постепенно превращается из существа, подчиненного внешним влияниям, в субъекта, способного действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений» [1]. Способы же достижения целей «аккумулируются ребенком с определенными изменениями, переработкой в течение всей его жизни. И при определенном уровне развития самосознание личности превращается в творца нового социального опыта». [1]

При рассмотрении временной перспективы, как способности видеть себя в будущем, присутствие определенных жизненных целей, существование сложившегося научного и морального мировоззрения, не только становятся побудителем поведения, но и выполняет функцию организации всех других потребностей и стремлений, в том числе и формировании иерархии мотивов. Формировании морального мировоззрения воплощает в себе нравственные стремления и таким образом, организует побуждения, и

связанное с этим поведение.

Временная перспектива в концепции Д.И. Фельдштейна включает понятие объективного места, занимаемого человеком в системе общественных связей и внутренней позиции по отношению к разным сферам социальной действительности. По структуре временной перспективы Фельдштейну удалось проанализировать «нормальное» и девиантное поведение. Для «нормальных» подростков отношение к настоящему и переживание настоящего всегда соединено с мыслями о будущем, они значительно больше думают о будущем, чем о настоящем, а тем более о прошлом. В отличие от этого девиантные подростки имеют «ретроспективную временную ориентацию», то есть обращены в прошлое. При этом прошлое, настоящее, будущее у них слабо связаны друг с другом. Для них характерно стихийно-групповое общение порождающее у подростков стремление уйти от личной ответственности, приписать другим ответственность за события своей жизни. [12]

В 80-е годы XX в. проведены новые исследования особенностей формирования личности, мировоззрения и временной перспективы. Это исследования, проведенные Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан, И.В. Дубровиной. Исследования этих психологов начинаются со сравнительного анализа социальной ситуации подростков и юношей в 40-50-60-е годы и в конце 80-х годов, используя экспериментальные данные Л.И. Божович

Божович Л.И., Кон И.С., Крутецкий В.А. отмечают, что основным новообразованием в старшем школьном возрасте становятся жизненные и профессиональное самоопределение, осознание своего места в будущем, то есть рождение жизненной перспективы: представление о своем желаемом "Я", о том, чтобы хотелось совершить в жизни. И планы-намерения в отношении будущего подчиняют все другие потребности, стремление человека при условии высокой степени развития личности, подготовленной всеми предыдущими этапами онтогенеза [3].

Факт возникновения мотивов-целей, связанных с отдаленной ориентацией, свидетельствует о переходе на более высокий уровень развития личности, с более сложной организацией ее мотивационной сферы, самосознания и т.п. [13]. Однако зрелую личность должна характеризовать не просто устремленность в будущее, а некоторое оптимальное соотношение направленности в будущее и принятие удовлетворенности настоящим. Об этом, в частности, заставляют задуматься работы известного французского психолога Б. Заззо.

Она провела специальные исследования, направленного на выяснение предпочитаемого возраста своего собственного, более старшего или младшего - и того, от чего зависят эти предпочтения. Для Заззо оценка своего возраста в сравнении с другими возрастными - специфический показатель самооценки, особенностью которой, в свою очередь, свидетельствуют о зрелой личности. Предпочтение своего возраста Заззо считает показателем большей зрелости, более высокого уровня самооценки и самосознания. [10]

Кон И.С. замечает: «способность трудиться ради будущего, не ожидая немедленной награды, - один из главных показателей морально-психологической зрелости человека» [6]. И опять же мы можем с уверенностью сказать о важности существования развитой (сформированной) временной перспективы, как условия формирования зрелой личности.

Проблемой временной перспективы, социального самоопределения занимался также и И.С. Кон. Рассматривая данную проблему в понятиях самоопределения, развития мировоззрения, поиска смысла своей жизни, настоящей и будущей. [6] Он приводит слова польского психолога К. Обуховского: « ... потребность в смысле жизни, в том, чтобы осознать свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как цельный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл, - одна из важнейших потребностей личности...». Мировоззренческий поиск включает в себя социальную ориентацию личности, т.е. осознание себя частицей социальной общности, выбор своего будущего социального положения и способов его достижения. Мировоззренческие вопросы не решаются личностью однозначно, решая один вопрос, появляется потребность в решении другого, вновь появившегося. [6]

С возрастом увеличивается умение разграничивать возможное и желаемое. Труд ради будущего, с отсроченным удовлетворением - один из главных показателей морально-психологической зрелости человека. «Чувствовать полноту жизни - значит уметь видеть в сегодняшнем труде «завтрашнюю радость», - писал А.С. Макаренко. Установка, что будущее само придет», что «его не избежать», - установка иждивенца, потребителя и созерцателя, носителя ленивой души. [Цит. по 7].

Существует еще один достаточно оригинальный, по своей сути подход к пониманию организации временной структуры жизни, с точки зрения временных

перспектив и транспектив, жизненные планы. Цели, стратегия жизни в классификации А.К. Болотовой, [2]. Это причинно-целевая концепция психологического времени Е.И. Головахи и А.А. Кроника. Они напрямую не занимались именно временной перспективой, но у них есть достаточно продуктивные положения, И так, эти авторы попытались решить проблемы многомерности времени, возможности его обратимости, нелинейной последовательности прошлого, настоящего, будущего. Психологическое время составляет внутренний план реального времени жизни, а жизненный путь личности исчисляется в параметрах особого исторического времени и его событийных доминантах [4]

Исследователи выделяют такие особенности психологического возраста как его обратимость и многомерность. Психологическое время, по А.А. Кронике, способно не только ускорять или замедлять свое течение, оно может переживаться непрерывным или прерывистым. Переживание прерывности времени в каком-то смысле близко с ощущением «конца жизни», «застоя», а ощущение непрерывности - признак «нормального», бескризисного течения жизни, гармоничной связи и преемственности прошлого, настоящего, будущего. [4]

#### Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Болотова А.К. Психология времени в межличностных отношениях. М., 1997.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. // Собр. соч.: в 6 т. М., 1983, т. 3.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988.
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - Киев, 1984
6. Кон И.С. Психология юношеского возраста (проблемы формирования личности). М., 1979.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
8. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» // Хрестоматия по истории психологии. М., 1980.
9. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М., 2004.
10. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1987.
11. Толстых Н.Н. Психологическая технология развития временной перспективы и личностной организации времени // Активные методы в работе школьного психолога. - Киров, 1991.
13. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М., 1994.
14. Чудновский В.Е. К вопросу о психологической сущности и устойчивости личности // Вопросы психологии, 1988, №2, С. 28-33

## **СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНИМАНИЯ ФЕНОМЕНА СВОБОДЫ С ПОЗИЦИИ РЕФЛЕКСИВНО – ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА.**

Гилунова Е. Ю. (Хабаровск)

Понимание свободы с позиции рефлексивно – деятельностного подхода вбирает в себя сущностные её характеристики – преодоление человеком природного в себе, выход за пределы единичного (себя как единичного) во всеобщее. Свобода исследуется в богатстве проявлений в контексте процессе социально-культурного и психического развития – становления себя как личности.

Свобода – сознание, переживание и изменение границ пространства виртуальных возможностей. В ходе осознания и деятельности, в единстве процессов рефлексии, переживания и деятельности человек достигает свободы. Свобода – состояние человека, возникающее в результате самоопределения – построения такого отношения к границам пространства своих виртуальных возможностей или изменения этих границ, при котором преодолеваются препятствия самореализации. Человек свободен, когда при столкновении с препятствием в значимой деятельности осознает противоречие и поступает по внутреннему убеждению в соотношении с принятыми в обществе нормами, правами, законами – в соответствии с долгом, ответственностью.

Нам близка точка зрения отечественного философа И. А. Ильина, полагающего, что долг и дисциплина верно и глубоко поняты человеком, суть лишь видоизменения его внутренней свободы, которая добровольно принимает их и свободно определяет себя к внутренней и внешней связанности.

Необходимым условием достижения свободы является обращение человека к себе – рефлексия на противоречие, возникающее в ситуации осознавая препятствия в собственной деятельности в качестве мешающего самоактуализации. Самоактуализация по определению А. Маслоу, означает «желание человека самоосуществиться, а именно его стремление стать тем, кем он может быть» [2]. При этом восприятие и осознание границы пространства возможностей на каком-либо уровне деятельности может приводить человека к осознанию и переживанию одного или нескольких противоречий (например, «Я хочу сделать, но не могу» «Я могу, но не хочу»), каждое из которых восходит к диалектическому противоречию «Я – ограниченное» и «Я – безграничное». Оно особенно остро переживается в ситуации

принятия решения и необходимости действовать. Прежде чем принять решение, человек самоопределяется – определяет для себя смысл ограничения деятельности, соотносит «Я – концепцию», свои права и ценности свободы с образом ситуативно-ограниченного «Я», осознает последствия своих поступков для себя и других.[4]

Свобода существует в единстве трех своих сторон: рациональной, чувственной и действенной.

В национальном значении она мыслится субъектом в процессе осознания наличия и изменения границ пространства виртуальных возможностей.

Чувственная сторона проявляется в форме чувств свободы, возникающих в процессе рефлексии наличия и изменения границ.

Действенный аспект свободы заключается в том, что возможности обнаруживаются и реализуются субъектом в деятельности.

Свобода определяется в объективном и субъективном планах. В объективном плане свобода имеет регламентированный характер: её содержание составляют возможности, зафиксированные в законах, правах, условиях деятельности, которые транслируются человеку извне социумом (другим человеком, группой) в конкретных формах экономической, политической свободы, свободы слова, печати и т.п. Человек в результате отражения в своем сознании внешних возможностей в случае их значимости для него, интериоризирует, считает их своими собственными. При этом объективные возможности приобретают смысловую окраску и дополнительный субъективный план своего существования в сознании человека, но, вместе с тем, они не утрачивают статус объективных. Однако объективная свобода может быть изменена в результате деяний человека или группы людей, для которых предписываемая социумом мера независимости ограничивает собственную. В субъективном плане свобода осознается и переживается субъектом в процессах рефлексии и деятельности на наличие и изменение значимых границ пространства виртуальных возможностей. По мнению Б. Спинозы, люди рождаются не знающими причин и вещей и в дальнейшем стремятся искать полезное для себя. Одним из следствий явля-

ется то, что сознают свои желания и стремления, хотя могут и не осознавать их причин.

Принцип свободы на основе активности и афферентного синтеза.

На основании философских и психологических представлений о свободе человека, общепсихологических принципов, предложенных С. Л. Рубинштейном, а так же учения И. М. Сеченова о рефлекторном характере психики, И. П. Павлова о рефлексе свободы, П. К. Анохина и Н. А. Берштейна об активности и афферентном можно сформулировать принцип свободы, сущность которого заключается в том, что человек – виртуально свободен, «обречен быть свободным» (Ж. П. Сартр) При достижении значимой цели он неминуемо сталкивается с противоречиями, которые, казалось бы, ограничивают его свободу, но на самом деле – побуждают выйти за границы своих виртуальных возможностей. Принцип свободы отражает базовую потребность, ценность и право человека быть в этом мире свободным ; человека, осознающим себя свободным (в мышлении, творческой деятельности, духовном развитии и т.п.), реализующего потребность быть свободным, стремящегося к свободе, и в этом стремлении развивающегося как личность, индивидуальность. Данный принцип проявляется в отношении к человеку, как к свободному и ответственному, включенному в систему социального взаимодействия, и выражает общие закономерности движения социокультурного бытия человека, его индивидуальности (в переходах единичного-особенного-всеобщего «Я»). Для осознания себя свободным необходимо постоянно находиться в процессе становления, подниматься на более высокий уровень сознания и духовного развития. Человек свободен благодаря способности осознавать, рефлексировать, мыслить, нести ответственность, выбирать, находить смысл, осознавать себя свободным, подниматься над своим природным «Я», действовать, преодолевать препятствия в ситуации затруднения, испытывать высшие чувства, которые являются стимулом для дальнейшей деятельности.

Принцип свободы находит свое конкретное воплощение в рефлексивно-деятельностном подходе к пониманию свободы, на основании которого проводится рефлексивно-деятельностный анализ – свобода изучается в единстве процессов осознания, переживания и деятельности по изменению границ виртуальных возможностей и может выступить предметом эмпирического исследования о богатстве своих феноменологических проявлений на различных уровнях осознания и осуществления деятельности (свобода желания, целеполагания, целереализации и оценки). Этот принцип, отра-

жающий базовую потребность, ценность и право человека быть свободным, предоставляет возможности проведения системного научного анализа и эмпирического исследования проявлений феномена свободы на различных уровнях субъектности.[1]

Рефлексивно-деятельностный подход как методологическое основание феномена свободы.

Рефлексивно-деятельностный подход выступает в качестве методологического основания понимания феномена свободы. В процессе рефлексии границы актуальных и виртуальных возможностей, фиксации разницы между ними субъект может проводить работу по построению такого отношения к ним или изменения их деятельности, в результате которой достигает свободы, переживает факт преодоления препятствий самореализации.

Категория «возможность» является значимой в определении феномена свободы. Возможность – «возможный...такой, который может произойти, мыслимый, осуществимый, достижимый; средство, условие, необходимое для осуществления чего-нибудь, возможное обстоятельство» (С. И. Ожегов). Эта категория – широкое понятие, включающее внешние и внутренние условия осуществления деятельности, личностного роста (среда, способности, психофизиологические способности и т.д.).

Понятие «свобода» сопряжено с понятием о «виртуальных возможностях» - свобода достигается человеком в результате изменения границ пространства виртуальных возможностей. Открытость миру и способность в нем что-то менять по своему усмотрению – необходимое условие свободы. Виртуальный – означает «возможный», т.е. такой, который может или должен проявиться при определенных условиях. Под «виртуальным» понимается любое состояние субъекта, характеризующееся множеством возможностей, часть которых находится в процессе реализации.

Свобода как способность человека к рефлексии, самодетерминации, саморегуляции.

Встреча человека в значимой деятельности с препятствием, которое начинает восприниматься как ограничение «Я», приводит к интенсификации процессов рефлексии. Когда субъект занимает рефлексивную позицию, он рефлексивизирует различные уровни деятельности и «Я – образ», осознает противоречие между «Я – образное» и «Я – безграничное», «поднимается» над конкретной ситуацией деятельности, находится в процессе самоопределения: сравнивает границы пространства ситуативных и виртуальных возможностей, принимает решение по преодолению границ возможностей или из-

менению отношения к ним. Осознание себя как личности с неиссякаемым потенциалом контакта с окружением, бесконечным числом потребностей и возможностей, человеком, имеющим собственную позицию, способным достигать целей, включенным в культуру, выступает мощным источником и ресурсом восприятия себя безграничным, мотивирует на преодоление ограничений в деятельности, препятствующих самореализации.

Рефлексивно-деятельностный подход предлагает и постулирует взаимодействие, единство целостных процессов деятельности и рефлексии во всем многообразии их связей. Основание связи рефлексии и деятельности выступает личность, субъект (и в этом положении находят свою конкретизацию разработанный С. Л. Рубинштейном личностный принцип).

Идею единства бытия и создания, деятельности и рефлексии при определении свободы высказывали многие философы (Декарт, Фихте, Кант, Гегель и другие). Соз-

нание (и самосознание) не есть лишь рациональное познание, оно деятельно по своей природе. В психологии принцип единства сознания и деятельности разрабатывал С. Л. Рубинштейн и, анализируя связь сознания и деятельности в личном аспекте показал, что сознание – не просто высший психический процесс, но и регуляторная система, организующая отношения личности, складывающиеся в ходе деятельности. Посредством сознания личность соотносит внутреннюю детерминацию с той, которая исходит и от общественного бытия, и от собственной жизненной позиции.[3]

#### Литература

1. Кузьмина Е. И. Психология свободы. Теория и практика, 2007.
2. Маслоу А. Н. Мотивация и персонализация (3-е изд) – Нью-Йорк, 1987.
3. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии – М.:, 1973. – С. 255-385.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности – СПб, 1997.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТИ

Гирфатова А. Р. (Уфа)

В настоящее время, несмотря на то, что проблеме рассмотрения социально-психологических качеств личности уделено внимание многих исследователей, аспекты исследования остаются различными. Так, анализируя структуру личности, А.Л.Журавлев пишет, что направленность является важнейшей характеристикой личности, главным компонентом ее социально-психологической структуры.

Вторым компонентом данной структуры выступает, по мнению автора, представление личности о самой себе — ее «Я-образ» или «Я-концепция».

Третьим компонентом социально-психологической структуры личности является ее характер. Под характером в отечественной психологии обычно понимается совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, которые обуславливают типичные для нее способы поведения. Характер проявляется в системе отношений человека к окружающей действительности: в отношении к другим людям; в отношении к делу; в отношении к себе; в отношении к ответственности.

Личность действует как представитель определенного общества и определенных социальных групп, выполняет конкретные социальные роли и реализует конкретные социальные отношения. Социально-психологическую основу личности составляют сформировавшиеся у индивида в процес-

се социализации зрелая потребностно-мотивационная сфера, социально-адекватная «Я-концепция» и сложившийся характер. (Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.А. Социальная психология: учебное пособие. — М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008. — 416 с.)

А.Л. Свенцицкий подчеркивает, что личность является не только объектом тех или иных воздействий со стороны окружающей среды, но и субъектом деятельности. Автор также акцентирует внимание на том, что каждой личности соответствует определенный статусный набор и социальные роли. (Свенцицкий А.Л. Социальная психология. Учебник для вузов. — Изд-во: Проспект, 2009. - 336с.)

С.Н. Лютова считает, что специфика социальной психологии личности связана, во-первых, с исследованием закономерностей и причин поведения личности в контексте реальной группы. В центре внимания социальной психологии личности находятся взаимоотношения человека с окружающими его людьми, оказывающие влияние на непрерывный процесс становления его личности.

Во-вторых, социальная психология личности выделяет специфический аспект рассмотрения проблем, традиционных для социальной психологии малой группы: проблем лидерства, эмоциональных связей между членами группы, их конформизма или

самостоятельности, принятия ими ролевых позиций. Данный аспект предполагает анализ индивидуальных социально-психологических качеств личности.

В-третьих, социальная психология личности занимается вопросами социализации – усвоения и воспроизводства индивидом норм, ценностей и обычаев своего общества. При этом важно, через посредство каких групп и каким именно образом осуществляется социализация данной личности, от чего зависят особенности или, возможно, патология протекания этого процесса. Итоги социализации проявляются в деятельности, общении и самосознании (в том числе социальной идентичности) человека.

В-четвертых, социальная психология личности уделяет особое внимание происхождению и реализации социальных установок личности (аттитюдов) – т. е. готовности вести себя тем или иным образом в определенных ситуациях, связанных с общением. (Лютова С.Н. Социальная психология личности. Теория и практика: Курс лекций. / С.Н. Лютова.- Издательство: МГИМО(У) – М. – 2002.-с.110.)

Г.М. Анреева подчеркивает, что социально-психологические свойства личности рассматриваются как «вторичные» по отношению к «базовым» свойствам, изучаемым в общей психологии. Эти социально-психологические свойства сведены в четыре группы:

- 1)обеспечивающие развитие и использование социальных способностей (социальной перцепции, воображения, интеллекта, характеристик межличностного оценивания);
- 2) формирующиеся во взаимодействии членов группы и в результате ее социального влияния;
- 3)более общие, связанные с социальным поведением и позицией личности (активность, ответственность, склонность к помощи, сотрудничеству);
- 4)социальные свойства, связанные с общепсихологическими и социально-психологическими свойствами (склонность к авторитарному или демократическому способу действия и мышления, к догматическому или открытому отношению к проблемам и т.д.)

Для обозначения социально-психологических способностей употребляются понятия: «социально-психологическая компетентность», «компетентность общения», «межличностная компетентность», «социально-перцептивный стиль» и др.

Качества, непосредственно проявляющиеся в совместной деятельности, в своей совокупности обуславливают эффектив-

ность деятельности личности в группе. Категория «эффективность деятельности» обычно используется для характеристики группы. Вместе с тем вклад каждой личности является важной составляющей групповой эффективности. Этот вклад определяется тем, насколько личность умеет взаимодействовать с другими, сотрудничать с ними, участвовать в принятии коллективного решения, разрешать конфликты, соподчинять другим свой индивидуальный стиль деятельности, воспринимать нововведения и т.д. Во всех этих процессах проявляются определенные качества личности, но они не предстают здесь как элементы, из которых «складывается» личность, а именно, лишь как проявления ее в конкретных социальных ситуациях. Эти проявления определяют как направленность эффективности личности, так и ее уровень.

(Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений/ Г. М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2002.- 378 с.)

По мнению А.М.Столяренко социально-психологические свойства личности и есть те ее особенности, которые она обнаруживает в контактах с основными общественными отношениями, социальными ценностями, нормами, группами, другими людьми, с достижениями человеческой цивилизации. Таким образом, основанием для выделения социальных свойств выступают отношения личности с социальной действительностью, причем не только внутренние, но реально обнаруживающиеся в жизни, в продуктах этих отношений. Ансамбль основных видов этих отношений определяет и ансамбль социально-психологических свойств.

1.Отношение к миру и жизни - мировосприятие и мироотношение личности. Это понимание окружающего мира, человечества, общества, ценности своей жизни и отношения к ним, восприятие окружающего социального бытия и отношения к нему, понимание и отношение к необходимости самореализации и самоутверждения в жизни и обществе. Это мир в сознании человека и понимание себя в мире.

2.Отношение личности к целям и перспективам жизни в обществе — мотивация достижений в самореализации и самоутверждении.

3.Отношения к достижениям и ценностям человеческой культуры- цивилизованность личности.

4.Отношения с обществом — гражданственность (или общественная интегрированность) личности, свойство, характеризующее личность как члена общества. В том числе чувство долга и необходимости вооруженной защиты Родины и др.

5. Отношения с группой — групповая интегрированность личности.

6. Отношения с людьми — коммуникативность личности: общительность, открытость, дружелюбность, доброжелательность, гуманистичность, демократичность, справедливость, порядочность, честность, эмпатийность.

7. Отношения к необходимости личного участия в общественной жизни, жизни группы, совершенствовании своего образа жизни — социальная активность.

8. Уровень фактической реализованности своих психологических возможностей, их развитости, обнаруживающихся в личных возможностях достижения успехов в жизни — самореализованность личности.

9. Отношения к трудностям — жизнестойкость — общая способность переносить трудности, невзгоды, неудачи в жизни, которых вовсе избежать нельзя, умение «держать удар», не отчаиваться при неудачах, относиться к ним как к преодолимым.

10. Отношения к самому себе как к «самости» и члену человеческих сообществ — самоосознаваемость («Я-образ» в его социально-психологических составляющих). (Социальная психология: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф. А. М. Столяренко. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. - 543 с.)

М.Р. Битянова рассматривает следующие аспекты социально-психологического анализа личности:

1. Социально-психологический анализ личности — это рассмотрение процесса ее социального развития с точки зрения содержания и этапов, ее качественных характеристик и механизмов социального поведения.

2. Социальное развитие личности рассматривается как многогранный процесс, включающий в себя трансляцию группового опыта, создание нового социального опыта, наполнение социальным смыслом способностей и потенциалов человека, формирование его социально значимых качеств.

3. Социальное развитие может быть разделено на несколько важных этапов, различающихся, прежде всего, сочетанием процессов типизации и индивидуализации.

4. Социальное развитие в детском, юношеском и взрослом возрасте имеет качественные отличия.

5. К наиболее важным качественным социально-психологическим характеристикам личности относятся зрелость, адаптированность, адекватность, идентичность.

6. В качестве важнейшего механизма социального поведения человека традиционно рассматривается социальная установка. Существует несколько различных подходов к теоретическому пониманию и эмпирическому изучению социальных установок. (Битянова М.Р. Социальная психология: Учебное пособие. 2-е изд. перераб.-СПб.: Питер, 2008.- 368с.:ил. 281с.)

Таким образом, исходя из данного обзора литературы, можно подчеркнуть — общее мнение большинства авторов в том, что к социально-психологическим аспектам личности относятся качества, связанные с общением, социальным статусом, социальными ролями, адаптированностью в условиях межличностного взаимодействия.

## **СТРУКТУРНО-ИЕРАРХИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Ефимова Н.С. (Москва)

Актуальность исследования психологии безопасности личности обусловлена обострившимися на современном этапе взаимосвязанными противоречиями: между требованиями к обеспечению безопасности образовательной среды как фактору национальной безопасности и реальным состоянием отечественного образования, не обеспечивающим эту безопасность; между опытом модернизации и инновации системы образования и не готовности педагога к решению проблем, связанных с данным преобразованием; между значимостью условий психологической безопасности образовательной среды и недостаточной изученностью личности педагога (учителя), обеспечивающего психо-

логическую безопасность учащихся. Описанные противоречия являются достаточным основанием для выделения проблемы исследования структурно-иерархической модели личности педагога, обеспечивающего психологическую безопасность учащихся, в качестве актуальной научной проблемы.

В рамках единого системно-структурного подхода отечественными психологами предложено несколько различных моделей личности. Различия между моделями заключаются в составе элементов и характере взаимоотношений между ними. Наиболее существенное развитие структурная теория личности получила в работах Б.Г. Ананьева, Г.А. Ковалева, В.С. Мерлина и К.К.

Платонова, Л.М. Митиной и др. В целом можно отметить, что в психологической структуре личности выделяют: направленность, способности, темперамент, характер, особенно самосознания.

В основу построения концепции структурно-иерархической модели личности педагога (учителя), обеспечивающего психологическую безопасность учащихся, положе-

Л.М. (1994-2010), дали возможность выделить и описать интегральные характеристики труда учителя: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость, которые по существу являются интегральными характеристиками личности учителя, обуславливающими эффективность педагогического труда в целом.



ны следующие принципы:

- личность понимается как целостное образование, включающее в себя множество взаимосвязанных характеристик и элементов;
- иерархического упорядочивания уровней по степени представленности в них биологических и социальных сторон личности;
- профессионализация личности приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления.

В начале определения компонентов, вошедших в состав структурно-иерархической модели личности, мы опирались на концепцию профессионального развития личности. Многочисленные исследования, проведенные под руководством Митиной

Схема 1. Структурно-иерархическая модель личности (педагога)

По нашему мнению психологическая безопасность личности педагога проявляется: в направленности его на безопасность по отношению к себе, другим людям и окружающей действительности; психологической и социальной компетентности в области безопасности; в способности личности с одной стороны сохранять устойчивость (стабильность) в среде с определенными параметрами и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям; с другой стороны проявлять эмоциональную экспрессивность, интеллектуальную, поведенческую вариативность, определяющую оптимальную позицию субъекта в данных средовых условиях.

Основываясь на теоретическом анализе и экспериментальных исследованиях личности педагога, нами установлено, что к качествам, составляющим внутренние условия психологической безопасности, принадлежат темпераментально-характерологические интегральные характеристики: они взаимодействуют друг с другом в структуре личности. Следующее условие – направленность педагога на безопасность по отношению к себе, другим людям и окружающей действительности. Данная направленность рассматривается как принцип «не навреди» в связи с профессиональной деятельностью педагогов.

Особое место в структуре личности занимает характеристика устойчивости, которую мы рассматриваем как одну из составляющих гибкости. Основываясь на исследованиях (Митина Л.М., Вачков И.С., Асмоковец Е.С, Аветисян К.А., Ефимова Н.С.), нами проанализирована структура педагогической гибкости. Педагогическая гибкость представляет сочетание определенных характерологических свойств, объединенных внутренними взаимосвязями в блоки: интеллектуальная, эмоциональная, поведенческая стабильность (устойчивость) и вариативность (экспрессивность).

Личностные характеристики вариативности позволяют быстро перестраиваться, адекватно ситуации проявлять свое эмоциональное состояние, менять свое поведение в зависимости от условий, т.е. вариативность обеспечивает своевременный отказ от неэффективных идей, поиск нового решения, позитивную эмоциональную экспрессивность и социальную смелость, и артистизм в ролевом поведении. Однако только характеристики вариативности не позволят личности доводить намеченные задачи до логического завершения, поэтому для их уравнивания необходимы личностные характеристики стабильности (устойчивости).

Среди основных личностных характеристик стабильности (устойчивости) в интеллектуальной сфере можно выделить самостоятельность мышления, устойчивые познавательные потребности, в эмоциональной сфере – это отсутствие склонности к пережи-

ваниям страха и гнева, в поведенческой сфере – социальная нормативность поведения. В профессиональной деятельности учителя психологическая устойчивость как личностное качество, связанное с направленностью учителя, приобретает особое значение: она может выполнять две функции. Во-первых, высокий уровень эмоциональной устойчивости сохраняет необходимую для профессиональной деятельности педагога благоприятную психологическую атмосферу, интеллектуальная – самостоятельность и устойчивость познавательной потребности, поведенческая – социальную нормативность поведения. Во-вторых, эмоциональная устойчивость сохраняет психическое и физическое здоровье участников образовательного процесса, т.е. обеспечивает психологическую безопасность.

Таким образом, гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в разнообразных условиях образовательной среды.

Современные проблемы общества, связанные с увеличением социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения детей, подростков, юношества ставят педагогов перед необходимостью овладения компетенцией в области социальной и психологической безопасности. Данная компетенция является необходимым компонентом педагогической компетентности и обуславливает адекватность поведения в профессиональной деятельности, сохранение и укрепление психического здоровья учителя.

Все перечисленные выше компоненты в своей совокупности и взаимосвязях определяют готовность педагога к безопасному взаимодействию (педагогическому общению) и безопасной профессиональной (педагогической) деятельности на разных уровнях: индивидуальную безопасность человека, безопасность общества и семьи (как ячейки общества), государственную безопасность, планетарную безопасность.

## **ПРАКТИКИ СОЗЕРЦАНИЯ РЕАЛЬНОСТИ**

Карицкий И. Н. (Москва)

Понятие созерцания современному и обыденному, и научному сознанию представляется архаичным: реалии того мира, в котором мы живем, не предполагают созерцательности, нынешний человек погружен в активное действие, вечно спешащий, всегда не-

успевающий, заполненный трескучей и мельтешащей суетой, этот человек только ночью впадает в забытие сна, чтобы утром снова начать бессмысленную и амбициозную гонку за социальными ценностями. Но такой сон лишен сознательности, и созерцание оста-

лось где-то в старых временах, в которых оно имело смысл для человека и обозначало соответствующий феномен. Сегодня значение слова «созерцательность» стерлось вместе с тем, как ушли в прошлое те образы жизни, которые располагали к внутреннему покою и внутреннему восприятию реальности. Хотя не все еще потеряно, поскольку тянутся из прошлого в нынешние времена тоненькие ручейки живого созерцания, скрытые в потаенных областях человеческого жития, недоступные ни массовой культуре, ни современной «элите». Эти потоки благодати есть действительная надежда человечества.

Обратившись к сфере современной психологической и духовной практики, которая в значительной степени закрыта от посторонних глаз и опирается на большое разнообразие путей как древней традиции, так и более новых исканий, мы попадаем в живой поток созерцания. Здесь нет четкой терминологии, но зато существует множество практик созерцания: тренинг созерцания, внутреннее созерцание, созерцание как метод медитации, дзен-созерцание, развитие способности созерцания, практика созерцания Господа, созерцание Силы, практика созерцания зеркал, созерцание янтры, созерцание мантры, практика созерцания шести слогов, практика созерцания вечных истин, созерцание света, созерцание прибежища, созерцание на бегу, практика отрешенного созерцания мыслей, практика созерцания асаны, созерцание свечи, практика созерцания хваду, созерцание Бодхичитты, практика созерцания в темноте (ритрит), практика созерцания отвращения к Сансаре, метод созерцания Чакрасамвары, созерцание внутреннего огня и т.д., и т.д. Но такой подход простого перечисления практик созерцания и поверхностного знакомства с ними сильно грешит бессодержательностью. Здесь мы можем зафиксировать только сам факт того, что существует множество психологических и духовных практик, которые называются созерцательными или связаны с созерцанием, а их изучение уже требует совсем иного ракурса рассмотрения.

Рассматривать созерцание научно во всем многообразии современных психологических и духовных практик – это значит претендовать на знание о том, чего никто из людей знать не может, если употреблять слово «знание» в смысле действительного знания, а не видимости ононого. Проблема в том, что созерцание является внутренним процессом, внутренним опытом, всецело индивидуальным, личным по содержанию и обретению, хотя и имеющим общность для тех, кто обладает способностью к созерцанию. А этой способностью все же обладают немногие, их обычно называют мистиками, и наука к ним не относится серьезно, поскольку сами уче-

ные мистиками не являются и для многих из ученых этот опыт мистического созерцания не только за пределами, но ими просто отрицается сама его возможность по принципу «этого не может быть никогда».

Другая проблема состоит в сложности, если ни невозможности экстерииоризации этого опыта. Как только кто-то собирается сообщить о своем опыте созерцания, он выходит из этого опыта, и это является первой ступенью искажения опыта созерцания: человек уже находится в новом состоянии сознания, в котором опыт созерцания является теперь только памятью о нем. При этом, чем глубже было созерцание, тем сильнее искажение этого опыта в обыденном состоянии сознания. Можно прямо говорить о том, что в разных состояниях сознания (например, созерцательном и обыденном) человек постигает действительность в разных категориях, плохо соотносимых друг с другом. (Здесь вполне уместна аналогия со сновидениями, которые мы быстро забываем, несмотря на всю их подчас яркость и эмоциональность, или с шоковыми, гипнотическими, трансовыми состояниями, которые также не воспроизводимы в памяти обыденного, привычного сознания.)

Далее, когда сообщается об опыте созерцания, мы сталкиваемся со второй ступенью искажения. Для опыта созерцания нет, собственно, слов в обыденном языке, поэтому для передачи того, что помнится (и уже улетучивается) используются разного рода аналогии и ассоциации, образы внешних вещей и привычных переживаний. Но ассоциации одного человека не тождественны ассоциациям другого, более того, они что-то могут сказать тому, кто переживал аналогичные состояния (если они действительно были аналогичными), и могут дать совершенно искаженное представление тому, кто ничего подобного не испытывал. И таких ступеней искажения много. В конечном счете, тот, кто читает об опыте чужого созерцания, но сам его не имеет, получает совершенно искаженное представление об этом явлении, и либо отрицает его, либо имеет о нем ложное понятие, ничего практического ему не дающего.

Поэтому «научное» изучение созерцания привычными методами мало что дает. Здесь бессмыслен внешний способ получения знаний, обычный для изучения природного и социального мира. «Научное» знакомство с практиками созерцания дает только внешнее, поверхностное, не связанное с сутью происходящего «знание», которое в действительности является ложным, или – незнанием. Ни опыт ученого, ни прибор, ни научный метод не содержат того аспекта реальности, с которым имеет дело созерцание, и значит они не могут «зацепить» эту реаль-

ность, она ускользает от них, как вода вытекает через решето. Прилепливание вербальных ярлыков к вещам бессмысленно, если они не увидены и не осмыслены из собственной сферы бытия. А психологические и духовные практики сферой бытия имеют внутренние реальности. Действительным знанием здесь является только собственный опыт самоосуществления через духовный поиск, в котором созерцание присутствует как живое око духа, отверстие сердцу, отвернувшемуся от мира. И здесь слова неуместны, поскольку нет способов означения, да и означаемое существует только в миг соприкосновения с ним и проникновения в него, и важно не означить дух, а стать единым с ним бытием. В духовных сферах быть важнее, чем знать. И как только «знание» поднимает голову – «бытие» исчезает.

Есть две основные современные концепции знания (познания): знания как отражения сущего и знания как конструирования. В первом случае знание есть соответствие между объектом реальности и его идеальным представлением (всегда в каком-то отношении, а не абсолютным соответствием). Объект реальности, его существенные в каком-то отношении свойства, элементы, связи должны быть как-то обозначены и из них должен быть собран образ объекта. Вторая концепция акцентирует момент конструирования образа: знание есть представление субъекта об объекте, в котором каждый компонент несет момент субъективности субъекта: в образе объекта не только присутствует его субъектная данность как образа, но и сами свойства, элементы, связи являются как бы произволом субъекта – они обусловлены не объектом как таковым, а особенностями физиологического, психического и социального устройства субъекта, его организмом, специфическими органами чувств, прошлым опытом, представлениями, установками, потребностями, целями и пр. Субъект создает образ объекта в собственном психическом пространстве, обуславливая его привычными механизмами, уже наличными представлениями о нем или о чем-то сходном, мотивационными установками и совокупным давлением социальной среды. Хотя эти две концепции знания зачастую признаются конкурирующими и противоположными, между ними нет непроходимой границы: и теория отражения признает момент конструирования образа и зависимости каких-то его элементов (формы) от субъекта, и психологический конструктивизм допускает соотнесение с как-то понимаемой реальностью, чтобы не превратиться в голый солипсизм. Но для нас сейчас важнее не эти различия, а соотношение между знанием (как бы оно ни понималось) и бы-

тием, между способностью человека знать о чем-то и способностью быть чем-то.

Современный человек много что знает, но мало чем является. Он знает названия десятков городов, стран, звезд и планет, в которых и на которых никогда не бывал и не будет, знает десятки и сотни имен людей, с которыми никогда лично не был знаком, десятки названий концепций и теорий, которые редуцированы в лучшем случае до простенькой схемы, а чаще существуют только в виде названий-ярлыков, он просмотрел уже тысячи фильмов и прослушал тысячи мелодий, которые заместили ему реальность, современный человек много еще что знает. Его реальность – это ментальное пространство имен, за одними из которых присутствуют какие-то значения (и для кого-то весьма разветвленные и изощренные), но за значительной частью которых никаких ясных значений нет, кроме смутного ощущения чего-то как бы знакомого. И существование современного человека в этой реальности есть стержень его бытия. Он – ментальное существо, бытийствующее в мире ментальных форм и значений, где все условно и нереально, где сами страдание и счастье, жизнь и смерть являются только словами. Но каковым же является его истинное бытие? Хотя об истине ныне говорить не принято.

Вся система формирования человека сегодня от яслей до вуза и послевузовского повышения квалификации имеет своим ядром образование как накопление знаний и ментальных умений, современный человек только случайным образом и в слабой степени овладевает некоторыми ключевыми компетенциями, которые составляют основу его практических действий в социальном мире, и при этом он совсем не овладевает собой, поскольку доподлинно знает только о внешнем бытии и ничего не знает о внутреннем. При этом и внешнее бытие выхолощено до ментальных конструкций, поскольку овладение им в школьной ли или вузовской программе происходит только ментальным, умственным образом, а не путем прямого и угрожающего столкновения с ним, когда оно, наполненное реальными опасностями, сходу ставит человека на место, уничтожая всякого рода фантазии о себе и человеке. И сам социальный мир, в конечном счете, продолжает эту игру. Таким образом, существующий в виртуальном мире человек, по сути, этим своим представлением отгорожен от реальности, его реальность – пространство слов, имеющих градации ценности.

Реальность – это то, что человек принимает за реальность. Так можно определить первую реальность, ту, с которой человек имеет дело непосредственно. Для человека современной цивилизации она соткана из

слов. Но в ней и за ней обнаруживается вторая реальность: то, что противостоит человеку, что составляет обстоятельства его жизни, что он преодолевает, приспосабливается к чему, с чем борется, что давит на него, уничтожает, что он в то же время изменяет, в напряжении выстраивает по своей воле. Первая реальность человека существует в его сознании и совокупном сознании социума как сеть слов и значений (при этом некоторые из этих значений весьма условны, существуют, скорее, в формальной связи, чем в содержательной), но она является именно реальностью, поскольку человек в своей повседневной деятельности имеет дело именно с ней. Вторая реальность тоже не дана непосредственно чувственно, это значения и смыслы конкретных обстоятельств человеческой жизни, которые хотя и даны чувственно, но свое значение приобретают через личные установки и представления. Третья реаль-

ность, которая открывается за второй, – чувственно данный мир вне человеческих (социальных) представлений. Человек должен сделать значительное «усилие», чтобы ее обнаружить, т.к. он не может так просто освободиться от своей социальности. Но если смог, то он достиг ступени чувственного созерцания, когда ничто, находящееся в нем, не замутняет чистоты непосредственного восприятия. Развитие этого созерцания по множеству ступеней может позволить ему открыть другие реальности и другие созерцания, но для этого он должен отказаться от социального мира и его ценностей. И этот путь созерцания индивидуален и уникален, не научен и содержит только опыт личного постижения, поскольку он сам состоит в обретении этого постижения. Так говорит весь исторический опыт практик внутреннего созерцания реальности.

## **ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

**Колодин В.В. (Алматы)**

Изучая литературу по эмоциональному как зарубежных, так и отечественных авторов, достаточно часто сталкиваешься идеями о том что «теория эмоционального интеллекта возникла достаточно не давно и произвела революцию», либо даже связывают появление и развитие эмоционального интеллекта с именем одного человека Д. Гоулмэна. Книга Д. Гоулмэна «ЭИ» вышедшая в свет в 1990 году, разошедшаяся огромными тиражами, действительно произвела огромный фурор, в сознании многих людей подвергнув критике традиционное представление о том, что уровень интеллектуального коэффициента являться мерилем или даже залогом дальнейшей успешности человека. [1].

Под успешностью в самом общем смысле понимается значимый профессиональный и карьерный рост, социальные успехи, удовлетворенность своими межличностными взаимоотношениями, развитые коммуникативные навыки, способность совладать со стрессом.

Но по сути основной заслугой работы Д. Гоулмэна является популяризация теории эмоционального интеллекта, он обобщил и успешно презентовал, для широкой публики многочисленные и многолетние исследования и идеи, над которыми трудились не мало известных ученых. В этой статье мы особенно подробно остановимся как раз на работах тех исследователей, которых можно назвать

пионерами в постановке проблемы и развития теории эмоционального интеллекта.

Первой работой посвященной тому, что в данный момент мы называем эмоциональным интеллектом, является работа Р. Торндайка, появившаяся в 1930 годах. Рассматривая в своих исследованиях понятие интеллекта, он указывает, что составной частью общего интеллекта является социальный интеллект. В своих работах Торндайк дает следующие определение социальному интеллекту – способность понимать других и разумно действовать или вести в общении с другими». Торндайк выдвинул предположение о том, что развитие «социального интеллекта» необходимо сделать составной частью школьной программы. Но так как особенности подхода к развитию детей того времени, не особо поощряли дружбу и общение, прошло еще целых 15 лет прежде чем, эту работу продолжили другие исследователи. [2]

Торндайк совместно с еще одним американским психологом и Э. Хаген. попытались проследить, как сложились судьбы нескольких тысяч военнослужащих, которые в начале карьеры проходили всестороннее тестовое обследование и получили соответствующие рекомендации и предсказания относительно будущей профессиональной успешности. Результаты, полученные через десятилетия, показали, что в среднем прогностическая валидность по тестам оказалась равной 0.

Торндайк и Хаген написали, по итогам своей работы, книгу "10 000 карьер" (на русский язык не переведена), в которой убедительно показали бессмысленность построения длительного прогноза будущей профессиональной успешности на основе тестовых испытаний. В связи с этим авторы подчеркивают, что при тестировании представителей определенных профессий, характерны специфические "пики" и "впадины", свидетельствующие об определенной выраженности тех или иных способностей.

В 1935 году австралийский психолог Эдгар Долл разработал структурированный опросник – «Вайлендскую шкалу социальной зрелости» - для оценки социальной компетентности, что позволяло вычислить уровень СИ (социального интеллекта), то есть социальной зрелости.

Долл определял социальную компетентность как «функциональную композицию человеческих черт, содействующую соц. полезности в том виде, как она отражается в самостоятельности и в служении другим». Этот аспект человеческого поведения так же назван адаптивным поведением и включает, как важный компонент в определение, поддержки психического развития. [3]

Одним из исследователей подвергшим критике традиционное представление об интеллекте, как это не парадоксально является Дэвид Векслер, вошедший в историю психологии как автор одного из самых известных тестов на интеллект, «Шкала интеллекта Векслера». Векслер принимал активное участие в научных дискуссиях, просвещенным Тем не менее он значительно расширил представление об интеллекте, первым установил, что существует много составляющих общего интеллекта, а также Векслер ввел понятие «не интеллектуального интеллекта». [4]

В смежных отраслях психологии, различными учеными так же проявлялся интерес к проблеме «эмоционального интеллекта». Так значительный вклад в разработку теории эмоционального интеллекта в психиатрии и клинической психологии внес Питер Сифнеос предложивший в 1970 году термин «алекситимия». В своей работе, опубликованной еще в 1968 г., он описал наблюдавшиеся им особенности пациентов психосоматической клиники, которые выражались - в утилитарном способе мышления, тенденции к использованию действий в конфликтных и стрессовых ситуациях, обедненной фантазиями жизни, сужении аффективного опыта и, особенно, в трудностях подыскать подходящее слово для описания своих чувств. [5]

Современная психиатрия дает такое определение алекситимии – когнитивный стиль, а также аффективное нарушение, на-

блюдающееся обычно у пациентов с психосоматическими, аддиктивными и посттравматическими расстройствами. Алекситимия, включает такие характеристики личности как: затруднение в определении и описании (вербализации) собственных эмоций и эмоций других людей; затруднение в различении эмоций и телесных ощущений; снижение способности к символизации, в частности к фантазии; фокусирование преимущественно на внешних событиях, в ущерб внутренним переживаниям; склонность к конкретному, утилитарному, логическому мышлению при дефиците эмоциональных реакций. [6]

В 1980 году клинический психолог Рувен Бар – Он начинает работать над исследованием различий между эмоционально благополучными людьми и людьми, которые испытывают проблемы в эмоциональной сфере, трудности в коммуникациях и взаимодействии с окружающими. На протяжении последующих 15 лет он собирает материал для диссертации в общем в более чем 10 различных, государствах. Занимаясь изучением эмоционального интеллекта при помощи своей «шкалы коэффициента эмоционального интеллекта». В 1985 году ввел понятие «коэффициент эмоционального интеллекта». В 1996 он заканчивает и презентует американской психологической ассоциации «шкалу коэффициента эмоционального интеллекта». [7]

С 1985 года Питер Саловей и Джон Майер занимаясь исследованием связи познавательных процессов и аффектов, начали собирать и систематизировать идеи и научные факты, что бы интегрировать их в единое целое, опираясь на более ранние работы. Так же в это время ведется разработка теста на эмоциональный интеллект, опубликованный в 1997 году. Маер и Саловэй дают такое определение эмоциональному интеллекту: «Эмоциональный интеллект предполагает способность точно воспринимать, оценивать и выражать эмоции, способность получать доступ и генерировать чувства, способствующие мышлению, способность к пониманию и управлению эмоциями для эмоционального и интеллектуального роста». [8]

И только в 1998 году выходит книга Д. Гоулмена «Работа и эмоциональный интеллект». [9] Начиная с этого года стало появляться огромное количество теорий, моделей, тестов и книг. Подводя итог изучению хронологии работ посвященных эмоциональному интеллекту, можно сделать вывод о том, что концепция эмоционального интеллекта развивается уже несколько десятилетий, а изучению ЭИ посвящено немалое количество научных исследований.

**Список используемой литературы:**

1. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
2. Robert L. Thorndike (December 1953). "Who Belong in the Family?". *Psychometrika. Animal intelligence*, N. Y., 1911;
3. Эдгар Долл, Шкала социальной зрелости Вайнленд (The Vine-land Social Maturity Scale) Human nature and social order, N. Y., 1940; в рус. пер. — Принципы обучения, основанные на психологии, 2 изд., М., 1949;
4. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence") — WPPSI. 1951.
5. Sifneos, P.E. The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients // *Psychosom.*, 1973,- Vol.22. P.255-256.
6. Гаранян Н.Г. Концепция алекситимии / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова // *Журнал социальной и клинической психиатрии.* — 2003. — № 1. — С. 128-145.
7. Baron-Cohen, S. Do people with autism understand what causes emotion? // *Child Development*, 1991.- 62.- P. 385-395.
8. Salovey, P. Mayer, J. Emotional intelligence. // *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 1990. — P. 185-211.
9. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. *Br.J.Psychiatr.*, 2001. 178. - P. 200-206.

## **КАТЕГОРИЯ "ЛИЧНОСТЬ" В СТРУКТУРЕ БАЗИСНЫХ КАТЕГОРИЙ ПСИХОЛОГИИ И ЕЕ СУЩНОСТЬ**

Корниенко А. Ф. (Казань)

Категория "личность" традиционно рассматривалась и рассматривается как одна из основных категорий психологии. Когда в 1971 году М. Г. Ярошевский ввел понятие о категориальном строе психологической науки, категория "личность" была включена им в четверку "базисных" психологических категорий наряду с такими категориями, как "образ", "мотив", "действие". Практически в это же время о необходимости выделения основных, наиболее общих психологических понятий, называемых категориями, заявил К. К. Платонов. В качестве базисных общепсихологических категорий им были выделены "психическое отражение", "психическое явление", "сознание", "личность", "деятельность", "развитие психики". Как видим и здесь категория "личность" была выделена как одна из наиболее важных. Более того, если сопоставить совокупности базисных категорий психологии, выделенных М. Г. Ярошевским и К. К. Платоновым, то нетрудно убедиться, что категория "личность" является единственной категорией, которая их объединяет, что свидетельствует не просто о ее важности, но о ее исключительной важности.

Вместе с тем, отличие в совокупности базисных категорий психологии позволяет говорить, во-первых, о проявлении субъективизма в наделении психологических понятий статуса базисных и, во-вторых, о наличии в психологии существенного категориального кризиса. Что касается категории "личность", то она оказывается сопряженной с разными психологическими понятиями, также признаваемыми в качестве базисных. И это может рассматриваться не только как проявление системного категориального кризиса, но и как отсутствие в психологии четкости в определении сущности самой категории "личность".

Подтверждением тому может служить отнесение понятия "личность" к разным группам категорий в многоуровневых категориальных системах психологии, предложенных А. В. Петровским совместно с М. Г. Ярошевским сначала в 1998 года в "Основах теоретической психологии" и затем в 2003 году в "Теоретической психологии". В первом варианте категориальной системы категория "личность" оказалась выведенной из группы базисных и переведена в группу экстрапсихологических категорий. Ее место заняла категория "индивид". Базисные категории "сознание" и "деятельность", выделенные К. К. Платоновым, оказались в группе метапсихологических категорий. К числу базисных кроме категории "индивид" были отнесены категории "отношение" и "переживание".

Однако во втором варианте категориальной системы стало уже пять блоков категорий. Причем совокупности базисных психологических, равно как и прото-, и метапсихологических категорий, изменились. Категория "индивид" из базисных психологических категорий перешла в протопсихологические. Базисным психологическим стала категория "Я", которая раньше относилась к метапсихологическим. Категория "личность", бывшая в группе экстрапсихологических, в новой системе оказалась в группе метапсихологических. Категория "отношение", которая была в группе базисных психологических, вообще оказалась за бортом категориальной системы. В состав базисных были введены две абсолютно новые категории — "интеракция" и "ситуация".

Перестановки одних и тех же категорий в разные группы, изъятие одних и включение других категорий в группу базисных психологических наводят на мысль о крайнем субъ-

активизме авторов и умозрительности в построении категориальной системы психологии. Не понятно, например, почему такие категории, как "личность" и "сознание", которые характеризуют явления социально обусловленные, нельзя отнести к группе категорий социоцентрических. Почему категория "Я" и неразрывно связанная с ней категория "сознание" сначала были в одной категориальной группе, а затем оказались в разных?

В чем же особенность категории "личность", какова ее сущность и как она соотносится с другими категориями психологии?

Прежде всего, следует отметить, что человек является представителем особого вида живых существ, характеризующихся понятием "Homo sapiens". Как отдельный представитель своего вида человек выступает в качестве индивида. Однако понятие "индивид", хотя оно и используется в психологии, не следует рассматривать как категорию собственно психологическую. Скорее всего, его следует считать категорией биологии – науки, в которой изучаются отдельные виды живых систем и их отдельные представители.

В психологии используется много категорий философских, общенаучных и заимствованных из других наук: биологии, физиологии, физики, химии, математики и др. Но это не основание присваивать им статус психологических даже в форме прото-, мета-, или экстрапсихологических. К психологическим категориям следует отнести те, появление которых связано с центральным для психологии понятием "психика". При всем уважении к авторам рассмотренных категориальных систем психологии следует отметить, что ни в одной из них не представлена категория "психика", на что обратил внимание В. А. Мазилев. Признавая важность разработки категориальной системы, он отмечает, что "в перечне категорий психологии не находится места для понятия «психика»". И далее он указывает: "если психическое не является центральным психологическим понятием, конституирующим науку психологию, то психология обречена на редукцию: никакой системный подход не сможет избавить ее от этой участи" (Мазилев В.А., 2006, с. 101).

С рождением нового человека (ребенка) у него при взаимодействии с окружающего средой начинает развиваться не только его организм, понятие о котором соотносится с понятием "индивид", но и психика. Будучи носителем психики, человек выступает уже как субъект, и у него возникают новые типы взаимодействия с миром – "субъект-объектные" и "субъект-субъектные". Однако развитие человека происходит в мире, который выступает для него в двух ипостасях: во-первых, как мир природы – природная среда и,

во-вторых, как мир людей – социальная среда. В природной среде взаимодействие между природными объектами осуществляется в соответствии с объективными естественными законами, в то время как в социальной среде взаимодействие между социальными объектами (людьми) носит конвенциональный характер и регулируется системой принятых в этой среде норм и правил поведения, состав и специфика которых отражается в понятии "культура".

Наличие социальной среды обуславливает тот факт, что человек, появляясь на свет как индивид, а затем и как субъект, приобретает благодаря нахождению в этой среде некоторые особые свойства, которые не могли бы у него появиться, находясь он исключительно в условиях природной среды. Для обозначения этих особых, социально обусловленных свойств и вводится понятие "личность". По определению А. В. Петровского "личностью в психологии обозначается системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде" (Петровский, А.В., 1987, с. 337). Более краткое, но аналогичное по сути определение личности дается в одной из работ Л. И. Анцыферовой. "Личность – это индивидуальная форма существования и развития социальных связей и отношений" (Анцыферова Л.И., 1981, с. 4). Из приведенных определений следует, что центральным понятием, в котором отражается сущность личности, является понятие общественных или социальных отношений. Поведение человека как личности характеризуется проявлением усвоенных им социальных отношений, существующих в той социальной среде, в которой происходит его развитие.

Чтобы показать механизм становления человека как личности и раскрыть сущность понятия "личность", рассмотрим социальную ситуацию, как часть социальной среды, в которой осуществляются социальные отношения между взрослыми людьми А, Б и ребенком Р, который обладая психикой, является субъектом. Обозначим социальные

отношения между взрослыми как  $\xrightarrow{AB}$  и

$\xrightarrow{BA}$ .

Несомненно, каждый из взрослых выступает в этих отношениях как личность, имея возможность демонстрировать в общем случае разные виды отношений, усвоенных ранее. Способность личности демонстрировать тот или иной вид социальных отношений можно рассматривать как соответствующее свойство личности.

Исходя из определения понятия "личность", для того, чтобы у ребенка возникло

особое социальное качество, и он стал личностью, необходимо наличие взаимодействия ребенка с другими людьми в форме общения. Общение, по определению, представляет собой процесс взаимной презентации взаимодействующими субъектами содержания своей психики друг другу (Ломов Б.Ф., 1984). В процессе общения ребенка Р с людьми А и Б в его психике благодаря познавательным психическим процессам восприятия возникают образы этих людей, которые

мы обозначим как  $(A)'_P$ ,  $(B)'_P$ . Верхний индекс «'» означает "образ", а нижний «Р» показывает, что образ возникает в психике ребенка; А и Б, взятые в скобках, указывают, образ кого возникает в психике ребенка. Кроме этих образов в психике ребенка благодаря процессам восприятия и мышления возникают образы доступных для его наблюдения социальных отношений между взрослыми. За счет процесса мышления образы социальных

отношений  $(\rightarrow_{AB})'_P$  и  $(\rightarrow_{BA})'_P$  свя-

зывается с образами  $(A)'_P$  и  $(B)'_P$  и образуются сложные ассоциированные образы  $(A \rightarrow_{AB} B)'_P$ ,  $(B \rightarrow_{BA} A)'_P$ , которые в силу непосредственности восприятия социальных отношений и субъектов, связанных этими отношениями, являются достаточно устойчивыми образованиями.

Очевидно, что отражение в психике ребенка социальных отношений, демонстрируемых взрослыми, есть начальная стадия усвоения ребенком социальных отношений и становления его как личности. Однако, получение представлений о социальных отношениях – не означает еще их усвоения. Необходимо, чтобы эти социальные отношения были представлены в индивидуальном поведении самого ребенка, чтобы он сам мог их продемонстрировать в отношениях с другими людьми. А это возможно при соблюдении трех условий:

- во-первых, в психике ребенка благодаря аналитическим возможностям процесса мышления должны протекать процессы диссоциации целостных ассоциированных обра-

зов  $(A \rightarrow_{AB} B)'_P$  и  $(B \rightarrow_{BA} A)'_P$  и из них выделяться образы социальных отношений  $(\rightarrow_{AB})'_P$  и  $(\rightarrow_{BA})'_P$  как автономные и не связанные с образами их исходных носителей;

- во-вторых, в психике ребенка должен появиться образ самого себя, т.е.  $(P)'_P$  или образ "Я", появление которого связано с появлением сознания (Корниенко А.Ф., 2010);

- в-третьих, один из образов социальных отношений в психике ребенка должен иметь возможность связываться, с одной стороны, с образом "Я" ребенка и, с другой стороны, с образом субъекта, по отношению к которому будет проявляться данное социальное отношение.

В случае реализации указанных условий в психике ребенка может образоваться, например, следующая связка образов

$(P)'_P + (\rightarrow_{AB})'_P + (B)'_P$  и появиться в

итоге целостный образ  $(P \rightarrow_{AB} B)'_P$ . В

этом случае ребенок будет пытаться продемонстрировать во взаимодействии с человеком Б ту форму социального отношения, которую он имел возможность наблюдать во взаимодействии А с Б. Однако, очевидно, что будучи ребенком, он не в состоянии в точно-

сти воспроизвести отношение  $\rightarrow_{AB}$ . Поэтому у него получится воспроизведение своего индивидуального отношения  $\rightarrow_{PB}$ , которое, тем не менее, в каких-то своих признаках будет соответствовать от-

ношению  $\rightarrow_{AB}$ . Это и есть та самая "индивидуальная форма существования социальных связей и отношений", которая, согласно определению Л. И. Анцыферовой, характеризует человека как личность. По мере взросления, развития физических и интеллектуальных способностей ребенка сфера доступных для его усвоения социальных отношений увеличивается, а его индивидуальные формы их реализации становятся все более совершенными. Соответственно, более высоким становится и уровень развития личности ребенка.

Усвоение ребенком социальных отношений происходит также за счет непосредственной трансляции в психику ребенка ожидаемых от него со стороны взрослых социально приемлемых форм поведения. Кроме того, на развитие личности ребенка существенно влияние оказывает его социальный статус, в соответствие с которым ему предлагаются для усвоения разные системы социальных отношений.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Леонтьева М.Г. (Иркутск)

В данной работе мы опирались на теорию психологической суверенности Нартовой-Бочавер С.К. В этой теории *психологическое пространство личности* рассматривается как значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни субъекта и защищаемый им доступными физическими и психологическими средствами. Это состояние психологических границ, барьеров, которые формируются у каждого человека индивидуально на не осознаваемом уровне в зависимости от пережитого опыта в детстве. Если эти границы целостные, прочные, то это дает человеку переживание *суверенности* собственного «Я», т.е. независимости, самостоятельности, чувство уверенности, безопасности, доверия к миру. Пространство же с нарушенными границами называется *депривированным* (ущемленным), «депривируется потребность человека управлять взаимодействием с миром», т.е. человеку приходилось «переживать собственное бессилие в попытке отстоять границы личности». Например, «мне часто приходилось терпеть, когда родственники тискали и целовали меня». И *разрушенным* – если деструктивные влияния имели тотальный характер.

Нартовой-Бочавер С.К. были выделены шесть измерений психологического пространства личности:

1. Суверенность физического тела (СФТ) человека констатируется в отсутствие попыток нарушить его соматическое благополучие, а *депривированность* - в переживании дискомфорта, вызванного прикосновениями.

2. Суверенность территории (СТ) означает переживание безопасности физического пространства, *депривированность* - отсутствие территориальных границ.

3. Суверенность мира вещей (СВ) подразумевает уважение к личной собственности человека, а *депривированность* - непризнание его права иметь личные вещи.

4. Суверенность привычек (СП) — это принятие временной формы организации жизни человека, а *депривированность* - насильственные попытки изменить комфортный для субъекта распорядок.

5. Суверенность социальных связей (СС) выражает право иметь друзей, которые могут не одобряться членами семьи, а *депривированность* - контроль над социальной жизнью человека.

6. Суверенность ценностей (СЦ) подразумевает свободу вкусов и мировоззрения, а *депривированность* - насильственное принятие неблизких ценностей.

Изложенное выше наряду с тем фактом, что феномен психологического пространства личности и его суверенность в настоящее время мало изучен. Практически нет литературы по данной проблеме. Это определило **актуальность** настоящего исследования.

Формирование психологического пространства происходит в семье, поэтому **цель нашего исследования:** выявить особенности психологического пространства личности у старших школьников из неполных семей и в зависимости от порядка рождения в семье.

В своем исследовании мы исходили из двух предположений. Первое предположение заключается в том, что старшие школьники из неполных семей обладают меньшей суверенностью психологического пространства личности в отличие от старших школьников из полных семей, что проявляется в непринятии себя, не доверию к миру и постоянном переживании фрустрации.

Второе предположение заключается в том, что психологическое пространство личности старших школьников единственных в семье отличается большей суверенностью таких его измерений как территория, вещи, и привычки, по сравнению со старшими школьниками имеющих сиплингов. Кроме того автономность родителей по отношению к ним более выражена, чем у старших и средних детей в семье, что проявляется в отсутствии требований-запретов у матери, а у отцов – отгороженностью.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой в работе поставлены следующие **задачи:**

1. На основе теоретического анализа литературы изучить сущность и динамичность психологического пространства личности.

2. Рассмотреть факторы, условия, влияющие на суверенность или депривированность психологического пространства личности.

3. Выяснить особенности психологического пространства личности у старших школьников из неполных семей.

4. Выяснить особенности психологического пространства личности у

старших школьников в зависимости от порядка рождения в семье.

5. Составить рекомендации родителям по развитию суверенности психологического пространства личности.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие **методы**: теоретический анализ психологической литературы, анкетирование, опросный метод, с использованием методики «Суверенность психологического пространства» автор Нартовой-Бочавер С.К., опросник ADOR, а также наблюдение, беседа, методы качественной и количественной обработки эмпирических данных.

**Достоверность** результатов обеспечивалась использованием при обработке результатов исследования статистических методов (U-критерий Манна-Уитни).

Для проверки первой гипотезы было проведено исследование в городе Шелехове (Иркутская область) на базе в МОУ СОШ №1 и МОУ «Шелеховский лицей».

Исследование психологического пространства личности у старших школьников из неполных семей показало: категорию детей с депривированным психологическим пространством составило 55%, категорию детей с суверенным психологическим пространством составило 5%, 40% детей получили средние баллы.

В полной семье количество детей с депривированным психологическим пространством составило 6%, детей с суверенным психологическим пространством составило 21%, 73% детей получили средние баллы.

Результаты исследования позволяют утверждать, что психологическое пространство личности у старших школьников из неполной семьи более депривированно, чем у старших школьников из полной семьи. Статистически подтверждены различия практически во всех измерениях психологического пространства личности, кроме шкалы СВ (суверенность вещей). Различия в общем показателе суверенность психологического пространства ( $p=0.000$ ) также статистически достоверно.

Депривированность (ущемленность) психологического пространства старших школьников особенно выражено в трех шкалах: суверенность физического тела ( $p=0.004$ ), суверенность социальных связей ( $p=0.001$ ), суверенность привычек ( $p=0.014$ ).

Для проверки второй гипотезы в исследовании приняли участие 108 учащихся 10-х классов в возрасте 15-16 лет, из них 52% составили юноши и 48% девушки. Исследование проходило в городе Шелехове на базе МОУ СОШ №1 и МОУ «Шелеховский лицей»,

а также в городе Иркутске на базе МОУ СОШ №53 и МОУ «Лицей-интернат №1». Из десятиклассников принявших участие в исследовании старшими детьми в семье являются 34%, средними всего 9%, младшими 28%, единственными 29%. Среди единственных детей в семье больше всего детей суверенным психологическим пространством личности (90,4%) и меньше всего детей с депривированным психологическим пространством личности (9,6%) в отличие от старших, средних и младших детей в семье, у которых получились примерно одинаковые результаты 78% детей с депривированным ППЛ и 22% детей с суверенным ППЛ.

Результаты исследования позволяют утверждать, что психологическое пространство личности старших школьников единственных в семье отличается большей суверенностью таких его измерений как территория, вещи и привычки, по сравнению со старшими школьниками имеющих сиплингов. Это связано с тем, что единственному ребенку в семье не приходится делить собственную комнату, личные вещи с другими детьми. Различия единственных детей от старших детей в семье по шкале суверенность привычек ( $p=0.03$ ) возможно связано с тем, что старший ребенок до рождения второго ребенка в семье был единственным, любимым и в соответствии с этим у него выработались одни привычки. А с появлением в семье младшего брата или сестры ему приходится терпеть насильственные попытки изменения комфортного для него распорядка. Он испытывает «лишения трона». Различия единственных детей от средних и младших детей в семье по шкале суверенность социальных связей ( $p=0.007$ ). Это объясняется тем, что совместная жизнь ребенка со своими братьями и сестрами (особенно если их несколько) создает ему реальные условия для более широкого общения с детьми разных полов, что значительно облегчает контакты со сверстниками, способствует его социальному развитию и приобретению навыков взаимодействия в детской группе. По этой шкале нет различий у единственных со старшими детьми в семье, возможно, потому что старшие дети изначально были в роли единственных. И они испытывали такие же трудности связанные социальными связями, что и единственные дети в семье.

Несмотря на то, что психологическое пространство личности старших школьников единственных в семье можно считать более суверенным в отличие старшими школьниками имеющих сиплингов в семьях с единственным ребенком есть свои минусы. Первый недостаток заключается в том, что единственный ребенок в семье не приобретает навыки взаимодействия в

детской группе, что в дальнейшем затрудняет контакты со сверстниками. По результатам опросника ADOR «Поведение родителей и отношение подростков к ним» родители ведут себя автономно, отгорожено по отношению к единственному ребенку в семье, что проявляется в отсутствии требований-запретов у матери, а у отцов – отгороженностью. Старшие школьники в таких семьях чувствуют себя эмоционально отверженными и им психологически тяжело, потому, что не с кем поделиться своими переживаниями, как это бывает в других семьях, где есть братья и сестра.

**Практическая значимость** нашего исследования заключается в возможности использования полученных данных в целях коррекции депривированного психологического пространства личности, а также в целях развития суверенности.

На основе полученных результатов нами были сформулированы **рекомендации родителям** по развитию суверенности психологического пространства личности:

– *Для развития суверенности границ мира вещей (СВ) у старших школьников родители должны уважительно относиться к личной собственности ребенка. Обязательно нужно покупать что-то адресное –*

вещи, книжки, игрушки. Когда у старшего все новое, а у младшего все б/у – это не правильно.

– *Для развития суверенности границ территории (СТ) у старших школьников родители должны понимать, что выделенная территория нужна для того, чтобы человек себя ощущал, кто он. Если у ребенка отбить дома желание отстаивать свою территорию, то это может во взрослой жизни помешать ему адаптироваться в обществе.*

– *Для развития суверенности границ ценностей (СЦ) у старших школьников родители должны давать ребенку возможность сделать самостоятельный выбор, принимать его таким, какой он есть, давать свободу вкусов и мировоззрения.*

– *Для развития суверенности границ социальных связей (СС) у старших школьников родителям необходимо давать и принимать право детей иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими. Для развития суверенности привычек (СП) у старших школьников родителям надо сдерживать себя от насильственных попыток изменить комфортный для детей распорядок жизни.*

## **РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТНИКА ПРОКУРАТУРЫ**

Мазур Е. Ю. (Хабаровск)

В условиях социально-экономических изменений, укрепления государственности, обновления законодательства в интересах общества и государства, усиление защиты прав и свобод граждан, борьбы с коррупцией и преступностью, религиозным экстремизмом в правоохранительные органы, в частности в органы прокуратура РФ, востребованы высококвалифицированные специалисты, профессионалы, способные к постоянному профессиональному совершенствованию, обладающие способностью максимально продуктивно организовать свою деятельность, создать эффективное взаимодействие с различными структурами, ведомствами и организациями для успешной профессиональной деятельности. В этих условиях на первый план выходят профессионально важные качества работника прокуратуры.

По мнению Э. Ф. Зеера, профессионально важные качества есть важнейшая психологическая составляющая деятельности человека. Их развитие и интеграция – сложный и динамический процесс образования функциональных и операционных дейст-

вий на основе психологических свойств индивида. По мнению В. Д. Шадрикова профессионально важные качества есть индивидуальные качества субъекта деятельности, которые влияют на эффективность деятельности и успешность её освоения. Таким образом, под профессионально важными качествами следует понимать психологические качества личности, то есть личностные характеристики, определяющие продуктивность, качественность и результативность профессиональной деятельности.

Нам представляется, что одной из важнейших личностных характеристик работников прокуратуры выступает рефлексивность. Рефлексивность есть *процессуальный* психологический механизм, который затрагивает не только личностные смыслы жизни человека, но смыслы профессиональной деятельности. Рефлексия определяется как принцип человеческого мышления, способность осмыслять и осознавать собственные психические состояния, действия, основания собственной деятельности. Таким образом, сущность рефлексии заключается в её дей-

ственности, в изменении оснований деятельности для управления собственным состоянием. Она всегда динамична и незавершённа. Можно полагать, что рефлексия в этом плане выступает как имманентное качество личности.

В психологическом плане рефлексия есть механизм развития человека, в том числе профессионального. Это определяет выделение рефлексии в качестве психологического механизма, а именно личностной характеристики профессиональной деятельности работника прокуратуры. Рефлексия порождает личностные и профессиональные смыслы деятельности. Она является неким «над-личностным» образованием. Смысл жизни как способ отношения к миру реализуется личностью в разных сферах жизни, в частности в профессии. Через жизненный смысл как многообразие отношений личности, в многочисленных контактах взаимодействий с другими строится и отношение к профессии. С.Л. Рубинштейн выделял два основных способа жизненного пути личности. Первый способ – это жизнь, не выходящая за рамки связей, в которых живёт человек, где каждое отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Второй способ связан с бурным развитием рефлексии, с мысленным выходом человека за пределы своих связей, которые обуславливают бытие человека. Однако это переходный период. Процесс дискредитации своей ценностной системы не может предохранить всю личность, собственную систему Я от разрушения, потому, что, даже осознав своё наличное бытие, нужно ещё найти внутренние резервы, силы для его изменения. Только понимание необходимости преобразований не означает и не повлечёт его реального изменения. А. Р. Фонарёв говорит о третьей форме активности личности, которая связана с ломкой старых форм, установившихся отношений, активным движениям к новым смыслам, что потребует и нового отношения к окружающей действительности. Беря во внимание этапы жизненного пути личности С. Л. Рубинштейна, он выделяет три модуса человеческого бытия: *обладания, социальных достижений и служения*. Ими и определяется, как используются различные индивидуальные особенности в процессе реальной жизнедеятельности и в профессиональной

деятельности – ведут ли они к росту, развитию человека, стагнации или регрессу. При модусе *обладания* другой человек является объектом, средством достижения собственных целей, нравственные преграды при этом отсутствуют, что делает истинный профессионализм практически недостижимым. При жизненном модусе *социальных достижений* основным отношением к жизни является соперничество, что сопровождается повышенной тревожностью, неуверенностью в своих силах, что вкуче препятствует становлению личности профессионала. При модусе *служения* основным жизненным отношением является любовь к другим людям, что позволяет человеку выходить за пределы своих актуальных возможностей, рефлексировать свою деятельность, подвергать её самоосмыслению, самопроектировать себя самого, приближать к личностному идеальному образу профессионала. Со-бытийный компонент, за счёт создания духовного «облака» увеличивает рефлексивные способности личности, что, безусловно, не может не сказаться на становлении человека как профессионала.

Можно полагать, что смысл жизни обретается только в духовном бытии, который выражается в модусе *служения*. Нахождение смысла жизни помогает человеку обнаружить и реализовать своё предназначение. Отсюда, смысл жизни и рефлексивность есть детерминанты развития личности профессионала, где при наиболее благоприятных условиях смысл жизни и смысл профессиональной деятельности могут совпадать. Как считает А. В. Карпов, рефлексивность как особая качественная характеристика субъекта-профессионала оказывает существенное влияние на поведенческие и деятельностные проявления. Это прослеживается в «субъект-субъектных» видах деятельности, в которых рефлексивность является важнейшим условием их эффективности. Это в полной мере относится к профессиональной деятельности работника прокуратуры, предполагающей принятие ответственных решений, связанных с судьбой и даже жизнью людей, а также организационную деятельность. Поэтому рефлексивность как качество, как психическое свойство, личностная характеристика выступает профессионально-важным качеством в профессиональной деятельности работника прокуратуры.

**АКЦЕНТУАЦИЯ ХАРАКТЕРА:  
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ  
ОСОБЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ**

Морозова С.В., Черняева Ю.Е. (Челябинск)

Актуальность данной проблемы особенно проявляется в последние годы, когда требование общества к личности довольно велико, особенно в профессиональном плане. Поэтому задачи изучения особенностей и возможностей личности, условий целенаправленного воздействия на развитие профессионального самоопределения, ее творческих возможностей, стали предметом исследования в психологии.

Одним из основных личностных факторов профессионального самоопределения являются характерологические особенности. Наиболее ярко выраженные черты характера образуют акцентуацию.

Акцентуация характера как индивидуально-типологическая особенность личности освещалась в работах Б. В. Белова, П. Б. Ганнушкина, О. В. Кербикова, Э. Кречмера, К. Леонгарда, А. Е. Личко, Р. С. Немова, А. А. Реана, А. Г. Шмелева и др. Концептуальные положения их исследований легли и основу современных работ прикладного характера. Половозрастные особенности акцентуированных личностей изучены И. Ш. Алешиной, С. И. Епифанцевой, С. В. Колябиным, С. И. Морозюк и др. С. Ф. Вокарина, С. Г. Фантина исследовали особенности профессиональной деятельности носителей разных акцентуаций. Акцентуации характера могут развиваться под влиянием различных факторов, среди которых важную роль играют свойства нервной системы, особенности семейного воспитания, социального окружения, профессиональной деятельности, физического здоровья. Профессиональная деятельность неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности: с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой – изменение и даже разрушение структур, участвующих в этом процессе. В большинстве профессий с повышенными требованиями к людям имеются свои собственные «нужные» личностные характеристики, которые наряду с профессиональными навыками обеспечивают успех. Пути преодоления конфликта личных качеств человека и требований профессиональной деятельности, достижения соответствия между ними весьма разнообразны. Это и профессиональный отбор, и подбор людей на рабочие посты, и подбор профессии для определенного человека, обучение, формирование профессионально важных качеств, изменение средств и условий труда, формирование индивидуального стиля деятельности и т. д.

Кажется очевидным, что для определенных типов личности могут подходить определенные виды профессий. Существует множество разработанных специалистами

профессиограмм, определяющих соответствие комплексов индивидуальных свойств требованиям профессии. С другой стороны, как показывает ряд исследований, внутри каждой профессии специалист стремится к выполнению определенных функций, обусловленных личностной предрасположенностью к выбору поведенческой роли – организатор или исполнитель, инициатор или последователь, формальный или неформальный лидер, «консультант» или «потребитель». Несовместимость профессии с личностными качествами приводит к неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью и общей неудовлетворенности жизнью в целом.

Современные исследования по изучению проблемы направленности личности показывают, что важное место в личностной структуре занимает профессиональная направленность начинающего специалиста (студента) как его существенная индивидуальная характеристика. Понятие профессиональной направленности, ее сущность и особенности формирования освещены такими авторами как А. Т. Иваницкий, Е. А. Климов, Н. Д. Левитин, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др. В структуру профессиональной направленности входят профессиональные ценностные ориентации, интересы, установки, мотивы и отношения. В процессе профессионального становления личности эти компоненты изменяются, образуют разнообразные сочетания и взаимосвязи, что приводит к возникновению относительно устойчивых комплексов направленности. Психологическая концепция Дж. Холланда, объединяет теорию личности с теорией выбора профессии. Автор исходит из признания направленности наиболее значимой подструктурой личности, где успешность деятельности определяется такими качествами, как ценностные ориентации, интересы, установки, отношения, мотивы. Теоретическая модель каждого типа описывается по схеме: цели, предпочтительные профессиональные роли, способности и специальные дарования, оригинальность достижения, личностное развитие, жизненный путь.

Период юности является наиболее благоприятным для формирования основных подструктур человека, для достижения им зрелости как субъекта общения, познания и деятельности, как индивидуальности. А студенческий возраст – начало перехода от юности к взрослости, важнейший период развития самосознания и зрелой самооценки. В завершающей стадии находится и профессиональное самоопределение студентов.

Потребности, увлечения и интересы студента возникают на основе осознания перспектив и адекватной оценки степени рас-

согласования требований перспектив с личными склонностями, знаниями и умениями. Время обучения в ВУЗе это не только период формирования компетентного специалиста, но это этап развития личности, время становления ценностей и от того, насколько успешным и благополучным будет ощущать себя человек, может зависеть весь жизненный путь личности.

В современной психологии разрабатывается новый подход, рассматривающий психологические акцентуации как субъективно-личностные факторы формирования и развития профессионализма, представляя уровень развития некоторых психологических акцентуаций как проявление профессионально важных качеств, помогающих добиться успеха в деятельности.

Личностные особенности не детерминируют непосредственно и жестко способы организации поведения. Известно, что даже при выраженной и рано проявившейся определенной акцентуации характера прогноз достижений в жизнедеятельности неоднозначен. К. Леонгард объясняет это возможностью различного влияния жизненных обстоятельств. Существенным обстоятельством, влияющим на достижения акцентуированной личности в жизнедеятельности, является выбор профессиональной деятельности. Значение особенностей личности и обусловленных ими стереотипов поведения, которые могут быть выявлены с помощью психодиагностических методов, для успешности обучения и деятельности подтверждается исследованиями разного рода профессиональных контингентов.

Исследуя акцентуированные черты личности современного руководителя, Епифанцев С. Н. отмечал, что «оценка тех или иных черт личности вообще, вне соотнесения их с теми ситуациями, в которых действует личность, малоэффективна. Одна и та же акцентуированная черта личности может в одних условиях, ситуациях способствовать успешной управленческой деятельности, а в других – вносить в нее существенные проблемы».

Ермаченко Л. И., разрабатывая тему особенности профессиональной деятельности педагогов с чертами истероидности, отмечает, что «истероидные акцентуированные черты личности оказывают существенное влияние на индивидуальный стиль деятельности лиц, работающих с людьми, в том числе и занятых педагогической деятельностью».

Филиппова Г. Н. дает серьезный анализ личных особенностей социальных работников и влияния этих факторов, прежде всего акцентуированных черт личности, на про-

фессионализм, успешность профессиональной деятельности.

Как пишет Виноградов В. И., «акцентуации могут либо существенно способствовать формированию профессиональной предрасположенности к тому или иному виду профессиональной деятельности, либо мешать этому процессу. Каждый тип акцентуаций способствует продуктивности в одних видах деятельности, в одних ситуациях и препятствует в других».

Собчик Л. Н. выделяет целый ряд важных закономерностей, связанных с полом, возрастом, профессиональным влечением, приводит различные профессионально-личностные портреты, которые, по ее мнению, не должны восприниматься догматически. Автор отмечает – «в связи с составленными акцентами все силы ума и таланта акцентуированных личностей с большей силой расходуются в четко определенном направлении, что проявляется пусть ограниченной в выборе, но зато более яркой и глубокой активностью в той сфере, к которой личность испытывает тропизм».

В настоящее время проблема акцентуаций очень широко затронута в кругах зарубежной и отечественной психологии и психиатрии, однако в большинстве своем особенности акцентуированных личностей рассматриваются в психопатологическом ключе с резко отрицательным социальным развитием, чем положительным. При скрытой акцентуации черты определенного типа характера выражены слабо или не проявляются совсем, однако могут ярко проявиться под влиянием специфических ситуаций. Акцентуации характера могут содействовать развитию психогенных расстройств, ситуативно обусловленных патологических нарушений поведения, неврозов, психозов. Однако следует отметить, что акцентуацию характера ни в коем случае нельзя отождествлять с понятием психической патологии.

Анализ всех выше изложенных исследований позволяет говорить о неоднозначности влияния акцентуированных черт на достижение личностью вершин профессионализма. Таким образом, были рассмотрены такие понятия как акцентуации характера и профессиональная направленность личности. Теперь сделаем некоторые выводы.

Черты характера во многом определяют психическое здоровье человека и, представляя собой динамическую сферу личности, могут видоизменяться и адаптироваться на социально-психологическом фоне окружающей среды. Акцентуации характера рассматриваются как крайние варианты нормы, обуславливающие чрезмерное усиление отдельных черт в силу чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении оп-

ределенного рода психогенных воздействий при хорошей или повышенной устойчивости к другим.

В структуру профессиональной направленности входят профессиональные ценностные ориентации, интересы, установки, мотивы и отношения. В процессе профессионального становления личности эти компоненты изменяются, образуют разнообразные сочетания и взаимосвязи, что приводит к возникновению относительно устойчивых комплексов направленности. Для большинства юношей и девушек именно период студенчества является завершающей стадией профессионального самоопределения.

Результаты многочисленных отечественных и зарубежных исследований проблемы акцентуаций личности позволяют говорить о неоднозначности их влияния на профессиональную деятельность. Возникает вопрос: существует связь между акцентуациями характера и типами профессиональной направленности? В результате проведенного теоретического анализа выяснилось, что акцентуации характера неоднозначно влияют на достижение личностью вершин профессиональной деятельности, а в рамках нового подхода современной психологии могут рассматриваться в качестве субъективно-личностных факторов формирования и развития профессионализма.

## **РЕНТНЫЕ УСТАНОВКИ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ ПРЕПЯТСТВИЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ**

Одинцова М.А. (Москва)

Понятие рентной установки впервые нашло свое отражение в работах зарубежных специалистов, начиная с Э. Крепелина (1900), Э. Фрейда (1916), А. Адлера (1926); и др., и рассматривалось преимущественно в медицинском ключе. При этом, большинство исследователей часто связывали проявление рентных установок с поведением жертвы (например, жертва войны, жертва катастрофы, и т.п.) и настаивали на том, что данная проблема требует смещения акцента с медицинской точки зрения на воспитательную, видя причины проявления рентных установок в поведении индивида в неполном созревании личности, а недостаточную личностную зрелость рассматривали как результат неправильного воспитания.

В нашем понимании, рентная установка – это особое состояние готовности к специфической реакции получения выгоды (материальной либо моральной) из своего неблагоприятного положения, возникающее на фоне необоснованной помощи и поддержки со стороны микро- и макро- окружения, и оказывающее деформирующее влияние на личность. Анализ самого разнообразного спектра научной литературы показал, что специфика проявления рентных установок в поведении индивида выражается в утилитарном подходе к бедственному положению; в настойчивых требованиях компенсаций; в ощущении себя особенно пострадавшим и беспомощным; в фокусировании психической активности на страдании; в иждивенческих тенденциях и паразитических взглядах; в инфантилизме; в беспомощности, пассивности; в локализации контроля на внешний мир

(экстернальность), и т.п. (М. А.Одинцова, 2010)

Кратко остановимся лишь некоторых характерных особенностях личности с рентными установками. Инфантильность – одна из форм отставания в личностном развитии за счет не достаточной сформированности социальной компоненты. Важными и значимыми признаками инфантильной личности являются зависимость от других, пассивность, инертность, астеничность, и т.п. В целом у такого индивида наблюдается отсутствие каких бы то ни было навыков социально-компетентного поведения (Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, И. С. Кон, В. Э. Мильман, А. А. Серегина, Н. П. Фетискин, и др.). Причинами инфантильности могут являться многие внешние и внутренние факторы, среди которых: гиперопека, избалованность, эгоизм; уход от реальности; боязнь ответственности, и т.д. Инфантильная личность всячески избегает ответственности, ищет пути перекладывания ответственности за свою жизнь и судьбу другим, ищет наиболее комфортную позицию для себя. А это, в свою очередь, способствует стремлению индивида к установлению контроля над окружающими, и манипулированию ими. Манипуляции для инфантильной личности являются социальным разрешением многих личностных проблем. Кроме этого, таким людям свойственно стремление к паразитизму. А. Адлер, среди типов установок, сопутствующих стилю жизни (управляющая, избегающая, социально-полезная), выделяет особый тип установки, называя ее берущей установкой. Берущая установка характеризуется паразитизмом в отношении внешнего

мира, отсутствием социального интереса, низкой степенью активности, отсутствием поисковой активности, и т.п. Личность с берущей установкой покорна, угодлива, зависима, одновременно она удовлетворяет большую часть своих потребностей за счет других (А. Адлер, 1997), умело манипулируя ими.

Для индивида с рентными установками свойственно особое психологическое образование, получившее в психологии название комплекса выученной беспомощности (М. Селигман), которое проявляется в поведении как неспособность к активным действиям и не только в трудных жизненных ситуациях. Сегодня проблема выученной беспомощности стала все активнее разрабатываться в работах отечественных специалистов (Н А Батуринов, Д А. Циринг, Е В Забелина, Н Н Мельникова, Ю К Мухаметова и др.). Причинами выученной беспомощности являются внешние факторы (подавление активности, инициативы, воспитание покорности, послушания, авторитарность, патернализм, и др.), и внутренняя готовность быть беспомощным.

В научной литературе детально описаны крайние варианты проявления рентных установок в поведении людей, составляющих целые группы деклассированных элементов, «андеркласс» (англ. under – «под»), «отчужденный класс», людей, которые уже потеряли человеческое лицо, тот слой общества, который находится ниже всех классов в социальной иерархии, т.е. дно. Андеркласс – это ущемленный в своих интересах класс, состоящий из лиц (нищие, бомжи, беспризорные, и др.), которые с большей или меньшей степенью безнадежности отделены от общества в целом, не проявляют поисковой активности, паразитируют, стремятся жить за счет других, и т.п. Иными словами – это особые группы людей, у которых рентные установки прочно закрепились в модели поведения, являются мощным препятствием их личностного развития, и могут оказывать даже деструктивное воздействие.

Понятие «деструктивность», происходит от слова «деструкция», что в переводе с латинского означает разрушение или нарушение нормальной структуры чего-либо, нарушение «целого». Деструктивность означает и децентрированность – отсутствие центра

личности (Е. В Сатыбалова, 2002), что также говорит о разрушении индивидуальности. Деструктивность способствует некоторой раздвоенности личности на «Я» и «не-Я», маргинализации сознания человека (своей индивидуальности). «Деструктивность – это пограничное состояние человеческого между очеловеченным и вчеловеческим» (Е В Сатыбалова, 2002), позволяющее ему выходить за собственные пределы, и самоутверждаться в бытии в качестве самостоятельно действующей разрушительной силы.

Деструктивные внутриличностные тенденции сегодня являются результатом многих внешних деструктивных явлений: войны, убийства, насилие, утрата общечеловеческих ценностей, дегуманизация, крах мировоззренческих основ, и многое другое. Как результат, снижается ценность человеческой жизни, человек становится послушной марионеткой, рабом, превращается в «адаптанта», он уже не может творить, потому что постоянно «ощущает свою изолированность и никчемность» (Э. Фромм). Причем с течением времени, индивид закрепляется в этом жалком состоянии, оно становится выгодным, потому что позволяет обвинять других: общество, государство, организации, которые не помогли, не поддержали, не сделали, и т.п. Весомую роль в формировании рентных установок сыграла и система подавления, долгое время существовавшая в нашем обществе. Подавление личности в массовом масштабе (макромир), подавление индивидуальности (в микромире), превращение человека в покорного раба, в «адаптанта», кризис человечности, и многое другое действительно нивелирует индивидуальность, и она превращается в то, о чем кричал поэт в 1925 году: в «ноль!» и «вздор!».

Таким образом, рентные установки, как особое состояние готовности к специфической реакции получения выгоды (материальной либо моральной) из неблагоприятного положения, возникающее на фоне необоснованной помощи и поддержки со стороны микро- и макро- окружения, став доминирующими, закрепившись в модели поведения индивида, заняв устойчивую позицию, могут стать одним из основных препятствий личностного развития, и оказывать разрушительное влияние на личность и все ее поведение.

## **СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Остапчук Н. В. (Екатеринбург)

Проблемам развития личности посвящено большое количество исследований,

и тем не менее, возрастающий интерес к ее феноменам очевиден. Сферой наших науч-

ных интересов является психологическая компетентность, которую мы определяем как систему предметных знаний, основанных на смысловой реальности, обеспечивающих высокий уровень выполнения профессиональной деятельности, умения управлять психическими состояниями, поведением и принимать эффективные решения. Психологическую компетентность следует рассматривать как интегральное системное свойство субъекта деятельности, имеющее определенную структуру:

Исследование психологической компетентности мы осуществляли исходя из существующего уровня научных представлений о ее феноменологии, опираясь на доступные нам отечественные и зарубежные публикации, известные эмпирические данные и собственные экспериментальные исследования. Анализ этих материалов свидетельствует о недостаточной разработанности понятийной базы этого сложного психологического явления, отсутствии целостной и системной модели психологической компетентности, описания ее функций, уровней развития взаимосвязей с другими психологическими образованиями человека, а также указывает на недостаточную разработанность представлений о месте этого психологического феномена в жизни и деятельности человека.

Концептуальную модель психологической компетентности мы выстраивали в два этапа. На первом этапе осуществлялось моделирование психологической компетентности в общетеоретическом плане, в рамках общепсихологических подходов, на втором этапе – в прикладном. Моделирование на первом этапе осуществлялось, прежде всего, через выделение следующих основных параметров психологической компетентности:

1. Детерминант: субъектно-личностных (образованность, нервно-психическая устойчивость, образ-Я) и социально-психологических (опыт социальных взаимосвязей, мотивация на успешное осуществление деятельности, образование);
2. Двух планов: социального (объективного) и личностного (субъективного);
3. Уровень развития: минимальный, адаптивный, оптимальный, уровень самореализации.
4. Функций: регулятивной, интегративной, коммуникативной, когнитивной, эмоциональной, мотивационной, креативной.
5. Структуры и компонентного состава психологической компетентности как психологического образования.

При построении теоретической модели психологической компетентности личности мы исходили из следующих предпосылок:

- психологическая компетентность не только обуславливает эффективность развития профессиональной деятельности, но и

сама является результатом развития личности;

- психологическая компетентность – интегральная характеристика личности, реализующаяся в разных формах;

- развитие психологической компетентности по самой своей сути потенциально вариативно. Ни процесс, ни его результаты не являются однонаправленными, и не ведут к одному и тому же конечному состоянию;

- развитие психологической компетентности осуществляется на протяжении всего жизненного пути человека;

- психологическая компетентность – это регулируемое системное образование, включающее ряд взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов, обладающее интегративным свойством целого;

- особенности развития психологической компетентности (неравномерность, скачкообразность, вариативность) обусловлены личностными характеристиками и жизненным опытом человека.

При построении модели мы исходим из того, что психологическая компетентность личности реализуется в двух аспектах: внутреннем – через систему сопряженности модальностей человека как целостности и внешнем – в форме различных типов взаимодействия человека с Миром. Следовательно, психологическая компетентность личности находится под влиянием субъектно-личностных и социально-психологических факторов.

В результате изучения структуры психологической компетентности мы пришли к выводу, что она включает в себя следующие основные компоненты: когнитивно-смысловой, мотивационно-целевой, эмоционально-поведенческий и операционально-регулятивный.

Каждый компонент можно представить как некую сложную систему.

**Когнитивно-смысловой компонент** психологической компетентности предполагает, что личность из отдельных единичных ситуативных образов формирует знания, представления и понятие о своей сущности, об окружающем мире, а соотнесение знания о себе с социальными требованиями и нормами дает ему возможность определить свое место в системе общественных отношений, вырабатывать приемы и способы действий. Человек с недостаточно развитой и сформированной психологической компетентностью, как правило, несколько ограничено представляет себе сильные и слабые стороны своей личности, не знает и не использует возможности ее развития. Попытки самосовершенствования чаще всего направлены у него на накопление знаний только о профессиональной деятельности, без учета своих психоло-

гических особенностей и возможностей. Когнитивно-смысловой компонент психологической компетентности предполагает непрерывное движение человека от одного знания о себе и своей деятельности и жизнедеятельности в целом к другому знанию, его уточнению, углублению, расширению и т. д. Основным условием, определяющим непрерывность изменения знаний о себе, являются динамические представления о реальной действительности и взаимодействия с другими людьми. В связи с необходимостью адекватной адаптации человека в окружающих его социальных условиях он должен все время обращаться к своему «Я», к своей Я-концепции, совершенствовать знания о себе, прежде всего с целью осознания тех изменений, которые необходимо произвести в своей личности.

Содержание **мотивационно-целевого компонента** психологической компетентности составляют единство интегрированных содержательных и динамических процессов мотивации, целеобразования и целеполагания в области личностного развития и саморазвития, а также в профессиональной деятельности и ее развития.

**Эмоционально-поведенческий компонент** психологической компетентности предполагает, что человек постигает смысл своего существования, когнитивно и эмоционально согласует продукты познания. В итоге человек вырабатывает эмоциональное отношение, реально строит или перестраивает образ самого себя, эмоционально анализирует свой ценностный мир, формируя установку на постоянное ориентированное развитие.

В эмоционально-поведенческом компоненте психологической компетентности можно выделить общее эмоциональное отношение к себе и собственно оценочное отношение (самооценку).

**Операционально-регулятивный компонент** психологической компетентности мы определяем как систему свойств и качеств человека, направленных на реализацию и рефлексию целей личностного развития и саморазвития.

Реализация операционально-регулятивного компонента психологической компетентности предполагает:

- умение находить правильное и эффективное решение при выполнении действий и деятельности в целом, ориентировка на результат, ориентировка на карьерный рост;
- умение управлять своими психическими процессами, рефлексивная и волевая регуляция поведения и деятельности.

Нами выделены и рассмотрены уровни развития психологической компетентности личности.

Первый уровень *минимальный*. Этот уровень связывается со складывающимися познавательными и профессиональными интересами, формируются жизненные планы личности и система ценностей. Активность личности направлена на поиск, своего места в мире, отчетливо проявляется в решении вопроса выбора профессии, ее получения и становлении.

Второй уровень развития психологической компетентности – *адаптивный или функциональный*. Адаптивность рассматривается нами как реальные и потенциальные возможности личности вырабатывать адекватные условиям способы поведения и деятельности на основе присущих ей психических качеств. Это степень соответствия индивидуально-психологических возможностей человека нормативным требованиям деятельности в определенных условиях. Основными признаками адаптивности служат показатели эффективности и удовлетворенности, а основную роль в развитии адаптивности отводится процессам самосознания – сформированная система ценностей, адекватная самооценка, "образ Я", саморегуляция. Чем более высокого уровня интегрированности является психологическое качество, тем большую роль оно играет в адаптивности личности. Деятельность на данном уровне носит нормативно-репродуктивный характер. Активность личности возрастает, она направлена на социально-профессиональную адаптацию – освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессиональной деятельности.

Третий уровень развития психологической компетентности личности – *оптимальный*. Данный уровень характеризуется сформированной ценностной ориентацией на личностное и профессиональное развитие, развитая рефлексия, удовлетворенность жизненными планами. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для личности способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе, вырабатывается собственной профессиональная позиция.

Четвертый уровень *самореализации*. На этом уровне для личности характерны высокие творческие потенции, развитая потребность в самоосуществлении и самореализации, проявления индивидуализируется и зависит от индивидуально-психологических особенностей личности. Для нее характерны высокая творческая и социальная активность личности. продуктивный уровень выполнения

профессиональной деятельности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, попытках преодолеть,

сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти за пределы себя, карьерный рост.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА**

Плаксин А. Н. (Ярославль)

Совершение преступных деяний, несомненно, зависит от их проксимальных antecedентов и ситуационных контекстов, в которых они происходят. Однако они должны быть рассмотрены и с точки зрения личных атрибутов, которые субъект действия привносит в ситуацию. Этим обусловлена необходимость изучения личностных особенностей, которые могут способствовать криминальности как склонность или готовность к совершению преступных деяний. [6]

В рамках современных социально-психологических теорий в качестве детерминанты отклоняющегося от нормы поведения рассматриваются такие частные социально-психологические закономерности усвоения делинквентной морали и возникновения асоциальных проявлений, как избирательное отношение личности к своему окружению, его нормам и ценностям (Р. Мертон, Д. Мате, Т. Сайке, Э. Сатерленд.), либо характеристики ближайшего окружения (С. Беккер, М. и Э. Глюк). В отечественной психологии (М. А. Алемаскин, Л. М. Зюбин, К. Е. Игошев, М. Ю. Кондратьев, А. Е. Личко, Д. И. Фельдштейн и др.) убедительно показано, что отклоняющееся поведение не определяется «прирожденными механизмами», обуславливаясь причинами социально-психологическими, в том числе характером микросреды, групповых взаимоотношений и тому подобным. Протиповное поведение может быть детерминировано полным или частичным несовпадением личностной системы норм человека с существующими в обществе представлениями о ценностях и правилах поведения. [4]

Личность преступника в целом представляет собой социальный и психологический тип, отличающийся от других личностей. Социально типичные признаки личности проявляются в определенных способах жизнедеятельности человека. Преступник как социальный тип личности отличается от представителей других социальных типов тем, что он общественно опасен. Но не только эта черта отличает преступников от других лиц. Психологическое эмпирическое изучение значительной группы лиц, виновных в убийствах, грабежах, кражах и других общеуго-

ловных преступлениях, показало, что им в гораздо большей степени, чем законопослушным гражданам, свойственны такие особенности, как слабая адаптированность, отчужденность, импульсивность, агрессивность. Они в целом хуже учитывают прошлый опыт, плохо умеют или вообще не умеют прогнозировать будущее. [5]

Таким образом, в личностной структуре преступника как типа личности имеются элементы, являющиеся психологическими предпосылками преступного поведения. В духовном мире преступника на сознательном и бессознательном уровнях обнаруживаются такие особенности, которые формируют мотивы преступлений и приводят к их реализации. Ведь любое преступление не является случайным по отношению к личности совершившего: в своей основе оно подготовлено всем развитием ее социальных и психологических свойств. Поэтому о личности преступника как социальном типе можно говорить только в связи с преступным поведением.

Это не означает, что все совершившие преступления и осужденные за это в полной мере обладают перечисленными выше чертами личности. Эти черты типичны для подавляющего большинства преступников, но необязательно они должны быть у каждого из них. Указанные черты личности неодинаково выражены у различных категорий преступников. Исследование, проведенное Антоном Ю.М., Еникеевым М.И., Эминовым В.Е. совместно с В. П. Голубевым и Ю.Н. Кудряковым, показало, что импульсивность, тенденция поступать по первому побуждению, под влиянием эмоций, застревание аффекта (ригидность), склонность к подозрительности, злопамятность, повышенная чувствительность, а также отчужденность, уход в себя, стремление к соблюдению дистанции между собой и окружающим миром более всего характерны для лиц, виновных в совершении грабежей и разбоев. Реже эти черты встречаются у убийц, насильников, воров и очень редко - у расхитителей. [3]

В последние годы различными учеными проводились эмпирические исследования, сравнивающие криминальные выборки с контрольными группами, для выявления лич-

ных antecedентов преступности. Полученные результаты, в большинстве случаев, нельзя рассматривать в качестве достоверных по ряду причин. Во-первых, во многих исследованиях выбор измерительных инструментов диктовался больше их доступностью, чем теоретическим обоснованием того, что связывает личностные переменные с преступностью. Вторая проблема заключается в выборе испытуемых и определении понятия «преступник». Чрезмерное внимание всегда уделялось лишением свободы преступникам, которые могут и не быть репрезентативной выборкой преступников в целом, или группам, отобранным по типу преступления, который не всегда служит надежным показателем склонности к данной деятельности. Кроме того, единичное тяжкое насильственное преступление необязательно указывает на наличие устойчивой склонности к насилию.[2]

Анализ изучаемого вопроса позволяет выделить следующие основные проблемы:

- Отсутствие единой системной (комплексной) психологической классификации деликтов.
- Отсутствие «психологического портрета» преступника, совершившего преступление агрессивной направленности (агрессивный тип преступника согласно классификации А. Б. Сахарова).
- Отсутствие психодиагностического комплекса для изучения предрасположенности личности к совершению преступления агрессивного характера.
- Необходимость разработки социально-психологического подхода и технологий к коррекции преступной личности. [7]

В связи с этим, выявление типологические особенностей преступников, в том числе, совершивших преступления агрессивной направленности, представляется актуальным в рамках социальной психологии. Знание психологических особенностей пре-

ступников имеет большое значение для совершенствования практики расследования преступлений, повышения ее эффективности. Следователи и оперативные работники могут более успешно раскрывать преступления, если в полном объеме будут учитывать психологические особенности тех или иных категорий преступников, выделенных, например, по характеру и способу преступных действий, их повторяемости, использованию различных орудий и так далее. Построение следственных версий и производство расследования должны опираться на психологические знания и, в частности, на информацию о принадлежности преступников, а во многих случаях, и потерпевших, к определенному психологическому типу.[1]

**Литература:**

1. Аминов И.И., Мельник В.В. Юридическая психология: учебное пособие.-М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.-458 с.
2. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. Психология преступника и расследования преступлений. М., 1996.
3. Змановская Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений 2-е изд., испр. Издательство: Академия, 2004г.
4. Пастушеня А.Н. Криминогенная сущность личности преступника. Дисс. док. псих. наук.- М., 2000.
5. Поздняков В.М. Личность преступника и исправление осужденных: учебное пособие.-М., 1998.
6. Психология криминального поведения/Р.Блэкборн.-СПб.: Питер, 2004.-496 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Социальная психология преступности: учебное пособие/А.Н.Сухов.-М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.-568 с.: ил.

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕДМЕТА И ФОРМЫ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ НА РАЗЛИЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИИ**

Разина Т. В. (Сыктывкар)

В отечественной психологии накоплен обширный эмпирический материал и сформирована прочная традиция культурно-исторического подхода к исследованию психики человека во всех ее проявлениях. Между тем подавляющее число психологических подходов к исследованию рефлексии интерпретируют ее структуру и содержание внеис-

торически. Между тем, как отмечал М.Г.Ярошевский, научное творчество, а, следовательно, и научная рефлексия, могут быть поняты только в контексте трех измерений: личностного, социального и предметно-исторического. Требуется определить, как трансформировался процесс научного мышления и рефлексии в различные историче-

ские эпохи. Современные методологи связывают данные изменения со сменой типа научной рациональности. Однако, не стоит забывать, что на протяжении веков, наука существовала вне рамок того, что сейчас принято назвать «рациональностью». Что бы понять, как развивается наука, как функционирует научное мышление, необходимо исследовать **исторически складывающуюся программу** научной деятельности и соотносить ее с объективным содержанием, в котором движется мышление.

Понятие **«рефлексия»** определяется нами как мысленное сознательное оперирование субъектом со специфическими объектами: образом себя как субъекта мыслительной деятельности, содержанием своего сознания и процессом мышления. Это становится возможным при переходе субъекта из позиции мыслителя, решающего практическую задачу, в принципиально новую рефлексивную позицию. Термином **«базовая рефлексия»** мы определяем универсальную человеческую способность к самообращенности, самоанализу, т.е. механизм и процесс, который проявляется в самых различных сферах жизнедеятельности, в том числе и в науке. **Научная рефлексия** отличаются по предмету, ситуации, деятельности, при сохранении единых принципов и механизмов.

**Содержание рефлексии** – то, над чем в данный момент рефлексиирует ученый, или точнее, какая сфера послужила толчком к началу рефлексии, к рефлексивному выходу. Анализом содержания научной рефлексии в контексте смены научной методологии занимались В.С.Степин, Б.Г.Юдин, П.П.Гайденок, и ряд других.

Традиционно в философии науки, в теории познания **выделяют три этапа развития науки** которым соответствуют **три типа научной рефлексии**. Мы не будем здесь касаться вопроса о причинно-следственных отношениях этапа науки и формы рефлексии, он еще требует дальнейшего подробного рассмотрения и даже экспериментального исследования, остановимся на их кратком описании.

**Первый этап, «онтологизм»**, соответствует стадии классической рациональности, в центр рефлексии помещает связку «знание-объект», стремится при теоретическом объяснении и описании элиминировать все, что относится к субъекту, средствам и операциям его деятельности. Такая элиминация рассматривается как необходимое условие получения объективно-истинного знания о мире. Цели и ценности науки, определяющие стратегии исследования и способы фрагментации мира, на этом этапе, как и на всех остальных, детерминированы домини-

рующими в культуре мировоззренческими установками и ценностными ориентациями. Но классическая наука не осмысливает, не рефлексиирует этих детерминаций. Объект представлялся в виде «Книги природы», написанной божественным интеллектом, и, следовательно, знание о природе смыкалось с естественной теологией, предметом которой выступало «чтение», воссоздание текста «Книги природы» человеческим мышлением. Само же человеческое мышление несовершенно, над ним довлеют различные «идолы», уводящие его в ошибки и на ложные тропинки заблуждений. Поэтому, как считал, Б.Г.Юдин, специфической задачей рефлексии здесь является освобождение «от влияния «идолов», совращающих с истинного пути познания», т.е. выявление того, «как воздействуют эти идола и какие меры необходимы для нейтрализации их влияния». Иными словами речь идет об отслеживании ошибок мышления и его соответствия выработанным стандартам.

**Второй этап, «гносеологизм»**, соответствует неклассическому типу научной рациональности, учитывает связи между знаниями об объекте и характером средств и операций деятельности. Экспликация этих связей рассматривается в качестве условий объективно-истинного описания и объяснения мира. Имплицитно внутринаучные и социальные ценности и цели определяют характер знаний (что именно и каким способом мы выделяем и осмысливаем в мире). Происходит перенос внимания со связки «знание — объект» на связку «субъект — объект». Возникает принципиальное сомнение в познавательных способностях человеческого разума, не имеющего за собой абсолютный интеллект бога. Именно гносеологизму принадлежит заслуга постановки вопроса об активной роли субъекта в процессе познания, что предполагало отказ от главных установок предшествующей формы самосознания науки. Раз объект уже не является порождением абсолютного разума, то он оказывается как бы отчужденным от субъекта, противостоящим его познавательным возможностям и, вообще говоря, в лучшем случае лишь весьма ограниченно поддающимся умопостижению. Настаивая на «непрозрачности» объекта, гносеологизм принимал уже «проницаемость» субъекта, для которого чувственное познание является едва ли не единственным каналом реальной связи с объектом. Логическое же, рациональное познание носит недостоверный, вспомогательный характер, ибо слагается из концептуальных образований не допускающих непосредственного спуска к чувственным данным.

**Третий этап, «методологизм»**, соответствует постнеклассической рационально-

сти в рамках которого расширяется поле рефлексии над деятельностью: в фокусе самосознания науки оказывается связка «субъект — знание». Он учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами. Причем эксплицируется связь внутринаучных целей с вненаучными, социальными ценностями и целями.

Это отражает понимание факта сложной взаимообусловленности состояния и ориентации субъекта наличным знанием, социокультурным окружением, природой его субъекта, деятельности. Кроме того, сюда же помещается научная рефлексия - критика и анализ теоретических знаний и осмысление их в контексте человеческой культуры в целом. Это так же и рефлексивная методология - как переосмысление стереотипов общественного опыта. Рефлексия предполагает анализ, процесс осмысления нового знания.

Помимо типов научной рациональности, указанных выше, и соответствующих им исторических периодов, к сожалению, забывают об огромном периоде развития научной мысли, предшествующей научной революции 17 века в Европе. Также почему-то не учитываются традиции и история неевропейских наук - арабской, индийской, китайской. Возможно, в данный исторический период в Европе и в указанных других странах и не существовало универсальных стандартов, шаблонов, правил научной деятельности и наука еще не совсем отпочковалась от философии, религии, искусства, но в тот период были заложены грандиозные основы, фундамент, на базе которого стала возможна научная революция 17 века. Известно, например, что основы формальной логики были сформулированы еще в трудах Аристотеля, а стандарты научного дискурса, гипотетико-дедуктивного мышления проявлялись в диалогах Сократа, а затем веками оттачивались в школах схоластиков. Период схоластики, как бы критикуем он не был, позволил сформироваться не конкретно-предметному, а абстрактно-отвлеченному взгляду на действительность, что способствовало культивированию теоретического мышления.

Известно, что до научной революции 17 века межкультурный обмен знаниями был налажен весьма хорошо. Средневековые ученые принимали достижения арабоязычной науки и использовали их, несмотря на жесткие условия религиозной цензуры. После научной революции 17 века, хотя контроль церкви стал не таким жестким, но труды восточных мыслителей и ученых стали отвергаться в силу того, что западный ум, помещенный в рамки новых стандартов научного мышления, стал воспринимать их как нена-

учные. И подобная ситуация сохранялась вплоть до 20 века.

Исходя из всего вышесказанного, в плане анализа научной рефлексии для нас очень интересным представляется также период развития науки до научной революции 17 века, причем не только в Европе, но и в странах ближнего и дальнего востока. Данный этап мы будем называть **«дорациональным»**, подчеркивая этим названием, не то, что научное знание было не истинным или не заслуживающим доверия, а обозначая этим хронологическую (до научной революции 17 века) и географическую (наука ближнего и дальнего востока) соотношенность данного этапа. С точки зрения Европейца в 17-19 вв. вся «восточная» наука того времени оставалась «дорациональной».

С позиций формальной логики безусловно, нельзя объединять временной и географический аспекты, однако, мы предполагаем, и надеемся это доказать, что структура научной деятельности в Европе и Азии до 17 века были примерно одинаковыми, и это способствовало межкультурному научному диалогу. После же научной революции произошел раскол в научных путях. В итоге это обеднило и исказило научную мысль Европы (запада) и также обеднило и затормозило развитие науки в Азии (на Востоке).

Чтобы понять и спрогнозировать дальнейшее развитие научной мысли сейчас, мы должны подвергнуть психологическому анализу и тот период развития науки, когда она была сферой деятельности лишь очень незначительного числа людей, и не следовала единым, общепринятым канонам.

Мы считаем, что не смена типа научной рациональности обусловила изменения в научном мышлении, а наоборот: нараставшие изменения в способах решений мыслительных задач, и новые формы мышления предварили собой и вызвали изменения типов научной рациональности и стандартов научной деятельности. Этого мнения придерживаемся также Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г., которые считают, что практически все основные свойства человеческого ума находят выражение в научном мышлении, отливаясь в его качества, которые принято считать онтологически обусловленными. Эти качества соответствуют устройству объективного мира, обеспечивают адекватное познание, однако проистекают из закономерностей человеческого мышления. А.Ф.Зотов называет подобное явление «форсированной онтологизацией».

Целью наших дальнейших исследований, является историко-психологический анализ научных текстов, относящихся к различным историческим периодам. Предвари-

тельно будут выделены диагностические критерии, позволяющие говорить о проявлении научной рефлексии, ее виде и форме. Мы предполагаем, что изменения в процессе мышления, накапливаясь и систематизируясь, обусловили переход от одного типа рациональности к другому. Это было возможно в результате научной рефлексии ученым своих мыслительных процессов в ходе научной деятельности. Таким образом, в работах большинства ученых в период, предшест-

вующий появлению типа научной рациональности мы будем обнаруживать значительное количество рефлексивных выходов, обобщений. Эти рефлексивные проявления будут носить универсальный характер, в центр научной рефлексии будет поставлена система «субъект – цели – метод – предмет», вне зависимости от того, в какой исторический период и в каком географическом регионе это происходит.

## **ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ТИПОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ОСУЖДЕННЫХ ЛИЦ**

Румянцева Т. В., Исакова Т. В. (Ярославль)

Необходимость повышения эффективности работы пенитенциарной системы в исправлении и ресоциализации преступников ставит перед психологами задачу углубленного, объективного и всестороннего изучения индивидуально-психологических особенностей личности осужденных. Ведь воздействие на осужденных без учета их индивидуальных социально-психологических особенностей порождает конфликтные ситуации, усиливает отрицательное влияние криминогенных факторов на личность в местах лишения свободы. Изучать личность осужденного необходимо и в целях профилактики правонарушений.

Данная статья посвящена описанию некоторых результатов проведенного нами исследования особенностей саморегуляции и психологической защиты осужденных лиц. Прежде всего, представим отправные идеи, легшие в основу проведенного исследования. Сначала раскроем содержательные аспекты понятия саморегуляция. Теоретико-методологической основой исследования саморегуляции выступил регуляционный подход Конопкина О. А.. По определению Конопкина О. А. психическая саморегуляция – один из высших уровней регуляции активности биологических систем, отражающий качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта на самого себя и свою активность, деятельность, поступки. Уровень психической регуляции, организация и функционирование которого осуществляется и контролируется произвольно и осознанно, обозначается понятием «осознанная саморегуляция». При этом имеется в виду не постоянно развернутая актуальная осознанность всех моментов регуляции субъектом своей целенаправленной активности, а их принципиальная подвластность, «подотчетность» сознанию субъек-

екта, доступность сознательному анализу, контролю и управлению. Общая модель указанной системы саморегуляции состоит из следующих функциональных звеньев: принятая субъектом цель деятельности; субъектная модель ее значимых условий; программа собственно исполнительских действий; субъектная система критериев успешности деятельности; контроль и оценка реальных наличных результатов; решение о коррекции системы саморегуляции. Генерализация и обобщение многочисленных конкретных и единичных регуляторных навыков и умений, приобретаемых в процессе реальной собственной деятельности и поведения, приводят к формированию индивидуализированной «метасистемы» саморегуляции, характеризующей общий уровень развития человека как субъекта своей деятельности и поведения, характерный для него стиль регуляции своей целенаправленной активности. При этом динамические и содержательные характеристики регуляторной «метасистемы» конкретного человека существенно зависят от общего уровня его психического развития – интеллектуального, волевого, эмоционального нравственного, гражданского и др., так как весь процесс саморегуляции является информационным. Все проявления общего психологического развития человека используются в саморегуляции и определяют совершенство используемых в ней средств, включая личностный смысл действий и индивидуальное своеобразие ее общего стиля.

Абульханова-Славская К. А. отмечает, что в организацию деятельности входит и неосознаваемая саморегуляция активности: последовательность включения восприятия или мышления, способ реализации своих способностей, психические и личностные темпы деятельности, установка на трудность (легкость) и многое другое. Каждая личность, став субъектом, определенным образом ре-

организует свои способности. Субъект типичным и удобным для себя образом актуализирует, преобразует, направляет систему тех качеств, которыми он обладает, именно с помощью механизмов саморегуляции.

С нашей точки зрения, ключевое место в системе осознанной саморегуляции занимает самоидентификация. Поскольку идентичность выполняет важные регуляторные функции в рамках социально-психологической адаптации личности (Румянцева Т.В., 2009), в исследовании системы саморегуляции ей должно отводиться особое место.

Осуществляя исследование защитных механизмов осужденных мы исходили из нескольких положений и определений. Отправным стало определение защиты сделанное З.Фрейдом, защита это «общее обозначение всех приемов, используемых Эго в тех конфликтах, которые могут привести к неврозу» (Фрейд З., 1922). Также мы исходили из того, что психологическая защита личности – это необходимое условие для формирования адекватного чувства психологической защищенности; это система регуляторных механизмов, служащих устранению или сведению до минимума негативных, травмирующих личность переживаний, связанных с внутренним или внешними конфликтами, состояниями тревоги или дискомфорта. Действие психологической защиты направлено, в конечном счете, на сохранение стабильности самооценки личности, ее образа «Я» и образа мира. Это приспособительные процессы, свойства и качества, которые человек приобретает при своей социализации в целях ее успешного прохождения. Защитный процесс осуществляется механизмами защиты, в большей или меньшей мере интегрированными в Я. Т.о., механизмы защиты - это различные типы операций, характерные для психологической защиты, это способы мышления, которые не допускают неприятные чувства и конфликты до уровня переживания.

Целью нашего исследования было изучение специфики особенностей саморегуляции и типов психологической защиты у заключенных лиц в сравнении с вольными. Предметом исследования выступили: стилевая саморегуляция осужденных и вольных лиц, механизмы психологической защиты, уровень субъективного контроля, особенности социальной идентичности, гендерная самоидентификация и полоролевое поведение, копинг-стратегии в стрессовой ситуации, удовлетворенность основными сферами жизни, уровень алекситимии.

В качестве психодиагностических методов были использованы следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции пове-

дения» Моросановой В.И.; методика «Уровень субъективного контроля» Роттера Дж. в адаптации Бажина Е.Ф., Глынкиной С.А., Эткинда А.М.; методика «Кто Я» Куна М., Макпартленда Т. в модификации Румянцевой Т.В.; «Торонтская алекситимическая шкала» в адаптации специалистов Психоневрологического института им Бехтерева В.М.; методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Нормана С, Эндлера Д.Ф, Джеймса Д.А, Паркера М.И. в адаптации Крюковой Т.А.; полоролевой опросник С.Бем; методика «Индекс жизненного стиля» в адаптации специалистов Психоневрологического института им Бехтерева В.М.; методика «Сферы жизни» Румянцевой Т.В.

Исследование проводилось на базе исправительной колонии №8 г. Ярославля, Управления Федеральной Службы исполнения наказаний, Федерального бюджетного учреждения. В исследовании приняли участие 48 осужденных и 20 человек вольного контингента. Все мужчины - в возрасте от 21 до 46 лет.

Все данные, полученные в ходе исследования, были обработаны при помощи программ Excel, Statistica и Basic Statistic.

Анализ достоверных различий в стилевой саморегуляции (по методике Моросановой В.И.) между группами заключенных и вольных с использованием U-критерию Манн-Уитни показал: достоверное различие в исследуемых группах выявилось только относительно одного показателя, а именно по шкале моделирования, эта шкала диагностирует индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий достижения цели, степень их осознанности, детализированности и адекватности. У осужденных средний арифметический показатель более низкий по сравнению с вольными (5,25 против 6,50) различия на уровне значимости  $p < 0,05$ . Это означает, что у осужденных более слабая сформированность процессов моделирования, что приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. В связи с этим у осужденных могут часто возникать трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации. По остальным шкалам опросника ССМП различия есть, но они не являются достоверными.

Анализ сравнения между испытуемыми группами заключенных и вольных по шкалам методики «Индекс жизненного стиля» (Эго защиты) показал достоверные различия только по двум защитным механизмам: по шкале реактивные образования (различия на уровне значимости  $p < 0,05$ ) и проекция (раз-

личия на уровне значимости  $p < 0,01$ ). Средняя арифметическая выраженность механизма реактивные образования у заключенных 3,04, у вольных соответственно 2,22. Выраженность среднего арифметического относительно механизма проекция у заключенных составляет 8,52, а у вольных 5,28. Таким образом, выраженность обоих защитных механизмов у осужденных выше, чем у группы вольных испытуемых. Отметим, что и проекция и реактивные образования являются примитивными механизмами защиты.

Было осуществлено сравнение особенностей идентичности осужденных и вольных мужчин на основе выполнения обоими группами испытуемых методики «Кто я». Анализ средних значений выраженности различных показателей идентичности с использованием U-критерия Манн-Уитни выявил достоверные различия в таких показателях как: «прямое обозначение пола», «учебная позиция», «семейная идентичность» (супружеское Я), «профессиональная позиция», «организационная позиция», «социальный статус (положительный)», «состояние здоровья, вредные привычки, пристрастия в еде», «физическое Я» и др. По всем этим показателям идентичности у группы вольных сред-

нее арифметическое больше, чем у осужденных лиц, достоверные различия на уровне значимости  $p < 0,05$ . Показатель идентичности «Общение или субъект общения» (коммуникативное Я) больше у осужденных, чем у вольных на этом же уровне значимости. Также важным различием в исследуемых группах является разница в таком показателе методики «Кто я» как «Субъективная оценка сложности выполнения задания». Выраженность среднего арифметического данной оценки у заключенных составляет 6,54, а у вольных 4,20 (различия на уровне значимости  $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что справиться с заданием по идентификации себя осужденным оказалось сложнее, чем вольному контингенту.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы: у осужденных в сравнении с вольными выявляются достоверные различия в особенностях саморегуляции, типе психологической защиты, идентичности. Осужденные в меньшей степени способны прогнозировать последствия своих действий, для них характерны большая выраженность примитивных защитных механизмов, трудность в самоидентификации в целом.

## **ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА: НОВАЯ ПАРАДИГМА ИССЛЕДОВАНИЯ**

Русалов В. М. (Москва)

До сих пор не установлены границы понятия «индивидуальность». Мы нередко путаем это понятие с понятием «субъект» и «личность». Для устранения противоречий в их интерпретации мы предлагаем имплицативную модель. Данная модель предполагает «вхождение» свойств более низкого уровня внутрь свойств более высокого уровня. Наиболее общим, «наружным» свойством (характеристикой) Человека является «субъект». Субъект активен, социален и историчен. Субъект переделывает общество, голосует, занимается политикой, отстаивает свои нравственные позиции и т.д. Субъект как высший уровень развития свойств человека стоит над индивидуальностью. Не внутри индивидуальности и не внутри личности, а над ними. Индивидуальность – это психологический «инструмент» для реализации исторически обусловленных траекторий жизнедеятельности отдельного конкретного человека – субъекта. Индивидуальность всегда индивидуальна и всегда интегральна. Индивидуальность включает в себя все уровни, ее

составляющие – от индивида (биологических свойств) до личности.

Изучение индивидуальности становится в настоящее время центральной проблемой современной психологии. Успех ее изучения в существенной степени зависит от исследовательской парадигмы. Индивидуальность изучается в основном в рамках традиционной номотетической парадигмы. Утверждается, что индивидуальность – это совокупность статистических отличий свойств отдельного человека от свойств нормативной группы, или от свойств усредненного, обобщенного человека. Усредненный, обобщенный, абстрактно-статистический человек до сих пор остается главным объектом изучения индивидуальности. В рамках номотетической парадигмы индивидуальность человека изучается опосредованно и условно. Основное внимание здесь направлено на выяснение того, насколько индивидуальные характеристики того или иного конкретного человека отличаются от характеристик так называемой диагностической нормы. Индивидуальность при таком подходе

представляется как «профиль» индивидуальных значений свойств на нормативных шкалах определенной выборки, или популяции. Очевидно, что один и тот же конкретный человек может иметь много статистических "индивидуальностей" (т.е. много профилей) в зависимости от того, с какими конкретными популяциями он сравнивается. Номотетическая парадигма несет в себе еще и непреодолимый груз социальной желательности. Социальная желательность является не просто досадной ошибкой популяционных измерений, а органической чертой самой номотетической парадигмы. При ответах на вопросы любого опросника конкретный человек неизбежно сравнивает себя с другими людьми своей группы и, как правило, дает социально желательные ответы.

Вторая, менее популярная, идиографическая парадигма, исследует индивидуальность как уникальный, своеобразно организованный внутренний психологический мир отдельного человека. К сожалению, эта парадигма не является, строго говоря, научной, поскольку дает лишь поверхностное, внешнее метафорическое качественное описание этого мира. Идиографическая парадигма как способ познания индивидуальности является фактически субъективной проекцией психолога - наблюдателя. Таким образом, обе традиционные парадигмы не позволяют получить объективную истинную картину индивидуальности отдельно взятого человека.

Мы предлагаем новую «идиодинамическую» парадигму исследования индивидуальности человека. Термин «идиодинамика, или идиодинамическая структура индивидуальности» был предложен Розенцвейгом, под которым он понимал устойчивую структуру внутренних, имплицитных психологических свойств отдельного человека. Идиодинамическая парадигма не отрицает, а позволяет соединить на новом уровне идиографическую и номотетическую парадигмы. Главным объектом исследования здесь остается отдельный конкретный человек, что соответствует основному требованию идеографической парадигмы. Однако эта парадигма сохраняет все основные требования номотетической парадигмы - соблюдение условий эксперимента, доказательство надежности и валидности получаемых результатов.

Для выявления и измерения «идиодинамической» структуры психологических свойств внутреннего мира отдельного человека мы используем известный в психологии «метод парных сравнений». Компьютерный вариант этого метода с параллельным измерением времени реакции позволяет свести к минимуму нежелательные влияния социальной желательности. Суть метода: испытуе-

мый сравнивает на экране компьютера, используя курсор мыши, две пары психологических свойств, отраженные в его обыденном, имплицитном сознании. Исследуются психологические свойства разного уровня и разной сложности - от темперамента до моральных установок. Испытуемый, по инструкции, должен выбирать более выраженное у него одно свойство из пары предъявленных свойств. Испытуемому необходимо сравнить, какое свойство темперамента у него более выражено - например, психомоторная или умственная энергия. Какое свойство характера более выражено - например, демонстративность или эмотивность. Какая ценность более выражена - например, семья или здоровье. Какая способность более выражена - например, математическая или организаторская. Какие моральные установки более выражены - например, неприятие пьянства или неприятие сквернословия и т.д.

Вначале предъявляется одна пара сравниваемых свойств, затем - другая, затем - третья и т.д. и так до тех пор, пока не будет исчерпан весь список, и каждое свойство определенного уровня индивидуальности не будет сопоставлено со всеми остальными. После многочисленных выборов (сравнений) свойств различного уровня компьютерная программа выстраивает иерархизированную, упорядоченную пирамиду исследуемых имплицитных психологических свойств отдельного человека. Полученные пирамиды психологических свойств уникальны для каждого испытуемого и не могут быть объединены (усреднены) для популяции, что предусматривается номотетической парадигмой.

Проведенные повторно исследования - с интервалом 2 - 3 недели - показали высокую надежности метода парных сравнений и высокую стабильности имплицитных свойств внутреннего мира индивидуальности. Коэффициенты тест-ретестовой ранговой корреляции варьировали - от 0.75 до 0.92. Столь высокие коэффициенты показывают, что имплицитные, внутренние свойства психики отдельного человека являются более устойчивыми, чем «эксплицитные» характеристики индивидуальности, измеряемые в типичных популяционных исследованиях. Полученный факт можно объяснить тем, что эксплицитные, внешне декларируемые, свойства сильно варьируют, подстраиваясь под социально желаемые способы ролевого поведения, принятые в конкретной социо-культурной группе.

В некоторых случаях нами замечен феномен «нарушения линейности» шкал, или так называемая «неэвклидовость» шкал, факт ранее отмеченный В.Ю. Крыловым. Это свидетельствует о том, что мы действительно имеем дело с имплицитными, ирра-

циональными, обыденными формами человеческого сознания. Для восстановления «линейности» шкал в случае равного числа предпочтений мы использовали усредненное время выбора данного свойства. Более короткое время выбора свидетельствует, по нашему мнению, о более быстрой и более уверенной обработке информации в сознании испытуемого, что позволяло нам приписать данному свойству более высокий ранг.

Экспериментально установленная структура имплицитных психологических свойств отдельного человека имеет огромное практическое значение. Перед нами открываются принципиально новые возможности применения психологических знаний в различных областях общественной практики, например, в системе профориентации, в семейной консультации, в медицине и других. Объективно измеренная уникальная внутренняя структура психологических свойств отдельного человека может быть сопоставлена (но не усреднена) с уникальными иерархиями свойств у других людей, что дает возможность исследовать истинные индивидуальные различия, а не групповые различия, что традиционно изучается в дифференциальной психологии.

Возможно создание, например, принципиально новой системы профессионального отбора. В основу такого узконаправленного, целевого отбора можно положить экспериментально выявленную структуру внутренних психологических свойств какой-нибудь «избранной» индивидуальности. Избранной индивидуальностью - «эталоном» - может быть признанный экспертами конкретный человек, достигший высот в своем профессиональном развитии - выдающийся руководи-

тель предприятия, известный ученый, известный мастер спорта, известный политический деятель и т.д. Отбор основан на сравнении психологических характеристик претендента с психологическими свойствами «профессионала - эталона». Нами создан эталон «няни» для ухода за ребенком. Эталон предложен экспертами - реальный конкретный человек - женщина, 46 лет, А.Н. , которая много лет успешно проработала няней. Психологический эталон охватывает пирамиду свойств темперамента, характера, способностей, систему ценностей, а также систему моральных установок. Лица, претендующие на должность няни, сопоставляются с указанным «эталоном». В результате сопоставления вычисляются коэффициенты «соответствия» внутренних психологических структур того или уровня индивидуальности претендента с гомологичными психологическими структурами «профессионала-эталона». На основании полученных сопоставлений предлагаются те или иные рекомендации при приеме на работу. В общей сложности «эталонная» модель отбора апробирована более чем на 40 людях. Положительные отзывы о работе отобранных претендентов свидетельствует о валидности данного метода отбора. В настоящее время идиодинамическая парадигма исследования внутренней структуры психологических свойств отдельного человека находит свое применение в клинике взрослой медицины, которая использует данные об устойчивых внутренних психологических свойствах для организации индивидуальных процедур лечения и для подбора индивидуальных лекарственных средств у отдельного конкретного пациента.

## **ИНТЕГРАТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ**

**В. В. ЗЕНЬКОВСКОГО**

Серова О. Е. (Москва)

Проблема личности – одна из сложнейших в мировой психологической мысли. По мысли классика, она образует основу, внутри определяющую трактовку психики человека в целом, ведь психическое содержание личности составляют все психические процессы (Рубинштейн, 1946, с. 618). Если в древнейших восточных традициях выраженность личного начала отождествляется с первой ступенью деградации и самоограничения Абсолюта, то для культуры христианского мышления характерно понятие личности как основы всего сущего. Ее генезис восходит к представлениям об ипостасности Лиц Божественной Троицы (IV в.) и святоотеческому

учению о богообразности и богоподобии человека. «Ипостась-личность есть самый внутренний принцип Абсолютного Бытия – его начальное и конечное измерение», и в человеке, образе Личного Бога, принцип личности – «есть самый “сокровенный сердца человек в нетленной красоте... что драгоценно перед Богом”» (арх. Софроний (Сахаров), 2000). Но несмотря на признание онтологической значимости данного принципа Отцы и Учителя церкви не оставили развернутого учения о личности. Не в последнюю очередь это связано с существованием тончайших смысловых дефиниций между понятиями полноты подобия и слияния с Богом до не-

различимости, едва доступных адекватному осознанию. Вопрос онтологической и психологической сложности диалектики личного начала (божественного и человеческого) в контексте отечественной гуманитарной науки была впервые поставлена в середине XIX века А.С.Хомяковым и И.В.Киреевским.

Проблема личности требует для своего рассмотрения комплексного методологического подхода и реализации принципа интеграции научного и внеаучного знания. Значимые варианты такого решения вопроса обнаруживают себя, в частности, в наследии выдающегося ученика Г.И.Челпанова, психолога, богослова и педагога *Василия Васильевича Зеньковского (1881-1962)*, имя которого в большей мере известно как представителя блестящей плеяды философов русского зарубежья XX века.

Для Зеньковского проблема личности была исполнена реального жизненного смысла: именно «размышления над понятием "личности"», привели его в кризисный период к существенной переоценке установок своего мировоззрения (Зеньковский, 1991), т.е. искомое смысловое поле было прочувствовано им в живом непосредственном опыте. Все творчество ученого, по существу, представляет собой единый континуум рассмотрения проблемы личности в различных аспектах. Но в каком бы ракурсе эта проблема не выдвигалась (в религиозно-философском или психолого-педагогическом) ее анализ носил отпечаток уникальности созданного им творческого подхода. Существенно переработав и обогатив на основе святоотеческого учения свои научно-психологические представления, Зеньковский осуществил попытку логического оформления многомерной научной парадигмы («план Логоса»), которая смогла бы системно отразить *все содержание духовной жизни* (Зеньковский, 1999).

Как психолог В. В. Зеньковский обратился к исследованию того уровня личного бытия, рассмотрение которого было сопряжено с максимальным приближением к предельной грани познания, но все же оставляло возможность для научного описания на языке философской (метафизической) психологии. Уже в своем первом крупном научном труде начала века (диссертации) он предпринял рассмотрение личности не просто как одной из психологических категорий, но как духовной (идеальной) причины индивидуальной психологической жизни, которая всегда сохраняет свою «непроизводность и (логическую) трансцендентность» и сообщается психике «лишь через особый духовный опыт» (Зеньковский, 1914).

Статус *психического* в концепции Зеньковского очень высок. Психика понима-

лась как основное и существенное свойство мировой жизни. Ведь мир дан человеку как факт его психологии: все переводится на психический язык, «и над этим только психическим материалом мы работаем и чрез его разработку стремимся приблизиться к истине» (иером. Михаил (Грибановский), 2004, с. 39). В топографии психического Зеньковский различал уровни сознания и подсознательной психики.

Констатируя наличие взаимосвязи между ними и негативный характер воздействия неосознаваемых психических сил, обращаясь к размышлениям об их темных и таинственных глубинах, Зеньковский одним из первых психологов попытался выстроить законченную психолого-педагогическую систему как способ и действенную помощь для восстановления утраченного единства человеческого духа..

Внутри психического бытия как сознательной активной целостности Зеньковский различал действие сферы «смыслов и ценностей» (сверхпсихического). Ее отношение к психическому носило характер самостоятельности и соотносилось с представлением о проявленности духа в душе. Отсюда обоснование Зеньковским роли сознания как психической сферы, способствующей активации духовной жизни.

По мысли ученого (ср. с позицией Э. Гуссерля), хотя духовное и разнородно с душевным, однако не может иметь существования вне психической оформленности (восприятие, образы и т.д.). Зеньковский писал: «Чистой духовности, свободной от психической ткани, мы в себе не находим – но если жизнь духа и проявляется лишь внутри психической сферы, то она все же не от нее, она не выводима из психики, образуя особый этаж бытия» (Зеньковский 1996, с. 215). Идеальному (истине, или добру, или красоте), считал Зеньковский, нельзя приписать самостоятельность существования или положение «вне реальности» (ср. толкование ценностей у Канта и эйдосов у Платона), «они суть явления в мире Бога, суть формы его самооткровения», потому «сферу ценностей нельзя мыслить вне Бога», она «сопринадлежит миру как явления Божественных энергий» (Зеньковский, 1996).

Анализ энергийной непрерывности психического необходимо подводил к предположению о существовании некой творческой и устойчивой основы – особой исходной направленности на трансформацию внутрипсихических связей, существующую как данность по отношению к любому моменту субъективного поля. Эту «преднаходимую» целевую активность психики Зеньковский связывал с понятием души и творческим, инициативным способом ее активности. По отноше-

нию к экстернальным варьирующим факторам душа осуществляет деятельность формирующего начала воспринимаемой информации, т.е. она свободна в действиях над собственным содержанием и индивидуальна в организации форм этого содержания.

В динамическом процессе, созидаемом творческой инициативой души, Зеньковский выделил генерализованную интрапсихическую направленность. Таким образом, в психическом «потоке» переживаний, чувств, восприятий, мыслей (по У. Джемсу), ученым была выделена *центральная сфера*. Центрированность – универсальное свойство психики. Но только на уровне человека ее центральное ядро обладает качеством быть «субъектом» переживания (ср. спиритуалистическое понимание личности у Л.М.Лопатина). В дочеловеческих формах животной жизни есть особая природа, имеющая субъектом «существо», но не личность. «Всякая живая индивидуальность», – писал он, – «есть действительно Person (“существо”), хотя и не Personlichkeit (личность), – но Person носит в себе зачаток личности (ипостаси), которая, однако никогда не актуализируется сама по себе» (Зеньковский, 1996, с. 214).

Классический вопрос о внутреннем содержании личности Зеньковский решает с позиций представлений о творческом и органическом синтезе двух сторон ее бытия: личность «как объективная основа и единство психических процессов» и личность «как она существует сама для себя в работе своего самосознания». Личность, или я человека, подчеркивал он, всегда есть психический опыт (переживание), но никогда не свойство этого опыта.

Типология внутриличностных переживаний представлена комплексом однородных, постоянно повторяющихся переживаний, который развивается параллельно с комплексом случайных, более или менее «серьезных» переживаний. Последние создают неповторимость каждой личности – ее индивидуальность. И если личность не утрачивается при кризисных состояниях, связанных с диссоциацией я или в экстатических состояниях, то индивидуальность в результате переживания такого опыта трансформируется и сменяется новой индивидуальностью.

В психическое единство личность организуется самосознанием, однако личность и самосознание – понятия не тождественные. Эмпирическое я (я самосознающее) Зеньковский определял как проявление личности (одно из многих) и как основание индивидуальности. Оно (эмпирическое я) выступает производным от некоей основы, или реального я. Именно реальное я есть корень и центр психической жизни, ее организующая основа,

сила и источник психической энергии. Наличие внутреннего ядра дается в опыте как переживание я, сознание я, или, как называет автор, «чувство я». И если деятельность эмпирического я, протекает как самоознание; а деятельность реального я – как самосознание, то чувство я выступает конститутивным элементом всего психологического опыта. Ответственно, реальное я составляет, по Зеньковскому, внутренний план эмпирического я.

Но, поскольку актуальное психическое явление всегда имеет свою причину в явлениях более высокого порядка, то психическую причину душевных явлений следует искать в явлениях духа – духовная субстанция выступает субъектом психического. Именно духовная субстанция и есть та формирующая сила, которая поддерживает живое единство психики и телеологически определяет протекание психической жизни. Однако, хотя духовная субстанция и выступает основанием психического, сама она не может быть полностью выражена в психологических понятиях как существенно превышающая их.

Если обратиться к формулировке искомого понятия, то, по мысли В.В.Зеньковского, *личность есть духовная субстанция, являющаяся началом душевной жизни, проявляющая себя в деятельности реального и эмпирического я; личность есть субъект психического, полностью невыразимый на языке психологических понятий*.

Доказав, что личность – это духовный корень души человека, Зеньковский придерживался того взгляда, что «человек становится личностью только потому, что Христос «просвещает всякого человека» (Зеньковский, 1996, с. 314). Это утверждение исполнено глубочайшего онтологического, психологического и гносеологического смысла. Следуя ему в своих критических размышлениях, Зеньковский постепенно поднимается и над проблемой сложности ее терминологического выражения, и над вопросом тонкого различия в понимании онтологическо-психологических явлений, и всего того, что может быть рассмотрено в локусе представлений о свойствах самой души и признаков ее деятельности. Ученый выходит на уровень вопроса об особом действии Бога в душе человека, или об образе Божиим в нем. При этом именно Зеньковским впервые этот догматический вопрос был выдвинут в проблемное поле психологии (Зеньковский, 1930)

Придавая догматическим учениям о «подобосущии» и «единосущии» человека осевое значение для решения задачи правильной постановки и разрешения проблем психологии, ученый писал, что весь материал ее достижений (как естественнонаучного, так

и объективно-идеалистического направлений) может быть содержательно соотносим только с контекстом проблемы «подобосущия». Вопрос «единосущия» и идея образа Божия в человеке никогда не подвергалась в истории познания достаточному рассмотрению. Однако, по мысли Зеньковского, эта идея на современном этапе развития психологии приобретает для нее как науке о существенной стороне человека значение не просто регулятивной, но собственно конститутивной идеи. Развивая концепцию иерархического строения души (психики) Зеньковский в свое время подчеркнул сделанный им вывод о «центральности» в человеке духовной жизни (Зеньковский, 1929). Тем самым он предложил ключ к разрешению поставленной позднее проблемы образа Божия в человеке. Конечно, образ Божий следует связывать с понятием о существенном и непреходящем в душе человека, но искать его необходимо через представление о стержневом характере постоянно протекающего процесса духовной жизни. И Зеньковский приходит к следующим уникальным методологическим выводам: образ Божий есть «не статическое, а динамическое начало»; он не может быть понимаем субстанционально (как некое строение или функция души); он выражает себя как способность души к вечной духовной жизни, потому искание Безусловного неотражимо присуще нашей душе. «Это свойство души потому и есть образ Божий, что в Боге Бесконечная Жизнь есть в полноте и действительности, в человеке же, как тварном существе, может быть только ее образ, иначе говоря, в нем дана та же жизнь, но не в реальности. а в искании, являющем тот же «образ» бытия, как и в Боге. Направленность на Безусловное в человеке есть дар Божий. Ибо лишь Бог и мог дать нам такое свойство. Никакая эволюция тварного мира не могла бы родить томление о бесконечном, если бы это томление не было порождено в нас самим этим Бесконечным» (Зеньковский, 2003, с. 15).

Из учения о динамической природе образа Божия, носителем которой является духовная жизнь в человеке, выводимо не просто дополнение к вышеозначенному определению, но новое понимание личности.

*Личность есть проявление живой связи человека с Богом; личность не замкнута в себе, она не обладает «бесконечностью» как свойством, но обладает способностью выходить за пределы тварного мира в силу направленности на Бесконечное, на поиск Бога; личность жива в меру своей проницаемости для безостановочного потока духовной жизни.*

Вследствие обращения В.В.Зеньковского к идее образа Божия в человеке психологические категории, разработанные еще в магистерской диссертации, получили свое наполнение реальным жизненным содержанием. Не случайно сам он писал, что только «откровение об образе Божиим в человеке», помогает «понять живую силу вечности, изнутри определяющую духовную жизнь в нас», и лишь в свете этого откровения становится понятна реальность и действительность вечности, «беспрерывно светящейся в эмпирических явлениях», составляющих фактологическую цепь земного существования человека. Однако, «не сама по себе духовная жизнь в нас, но понятая лишь как образ Божий, как видение Бога и искание Его, договаривает тайну человека...» (Зеньковский, 2003, с. 162) и проясняет основание его как личности.

В концепции личности В.В.Зеньковского была представлена интерпретация научно-психологических и философских (метафизических) идей в контексте православного учения о внутреннем мире человека. Ее интегративное целое может составить нравственно-психологическое основание для продуктивного анализа проблем личного существования в соответствии с содержанием современного жизненного запроса.

## **К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ**

Тонков В.В. (Санкт-Петербург)

Рубеж третьего тысячелетия человечество миновало как снаряженное обширным объемом накопленных знаний, так и заторможенное грузом нерешенных проблем. К уже существующим сложностям в связи с деятельностью человека, год за годом добавляются новые: современные формы экономических и пищевых кризисов, экологиче-

ские катастрофы, массовые психологические и физиологические расстройства, широкий перечень стрессов, синдромы хронических усталостей, мутационные процессы в областях биологии и микробиологии, боевые технологии, а так же многое иное.

Во взглядах современного представления о человеке явно выявилось и активно

осмысливается учеными новое качество – его способность оказывать на окружающий мир конкретно выделяемое воздействие техногенного и иного характера. В них же продолжается исследование обратной волны воздействий на самого человека.

В этой связи интерес к мутабельным (от «мутация» - изменчивым) качествам человеческой приспособляемости многократно возрастает, выделяясь из общей массы учений о приспособляемости окружающей среды и существ, в ней обитающих к условиям техногенного существования. Мутабельность человеческого существа, в этой связи, справедливо подразделить на взаимосвязанные области:

- психические способности
- и физиологические свойства

Оставляя вопрос мутабельности физиологических свойств на совести и профессиональной чести физиологов, мы, как специалисты в области психодисциплин, не можем оставить без внимания область психических способностей – как раздел человеческого знания, именно для нас интересный. И, поскольку в этом смысле речь идет о психических способностях человека не как о неких «гипотетических» откликах на массируемую лавину влияющих на него раздражителей, а о конкретных качествах именно выживания – в том числе и самого человеческого вида, мы не можем более делать вид, что психическая деятельность – категория условная либо идеально-отвлеченная, относящаяся быстрее к области философских измышлений, нежели реально физическая, имеющая формы прямого материального взаимодействия.

В этом аспекте показателен невосполнимый ущерб, нанесенный современному комплексу мировых психодисциплин и психонаук бездумным научным атеизмом, возведенным рядом его последовательных сторонников в разряд борьбы со здравым смыслом. В качестве обоснованного подтверждения этому, рассмотрим сами психонауки: психиатрию, психотерапию, психологию и ее специальный раздел – психоанализ.

Достоверно известно, что термин «психология» состоит из совмещения греческих формообразующих понятий: «psyche» (душа) и «logos» (учение). Впервые появилось в XVIII веке в работе немецкого философа Христиана Вольфа.

Многомерная структура современной психологии фиксируется в различных измерениях. К наиболее существенным из них относятся отрасли, течения, подходы, школы и др. В различных классификационных схемах современной психологии можно выделить около 40 её отраслей, часть которых обрела относительно самостоятельный статус (воз-

*растная психология, зоопсихология, инженерная психология, медицинская психология, общая психология, патопсихология, педагогическая психология, социальная психология и др).* К доминирующим течениям (школам, направлениям) психологии принято относить *структурализм* (Э.Титченер и др.), *функционализм* (Т.Рибо, Э.Клапаред, Д.Дьюи, Р.Вудвортс и др.), *бихевиоризм и необихевиоризм* (Д.Уотсон, А.Вейс, У.Хантер, КЛешли, Э.Толмен, К.Халл и др.), *фрейдизм и неофрейдизм* (З.Фрейд, Э.Фромм, К.Хорни, Х.Салливан и др.).

Психологические исследования проводятся в основном тестовыми методами. Объектом в основном является регистрируемые психологические реакции.

Однако, в контексте современного научного мировоззрения принципиально, за особыми исключениями, этой самой «psyche» не находится места в качестве существующего элемента человеческого существа. Чаще под этим термином подразумевают некую абстрактную машину последовательно выявляемых тестами реакций человека, не носящих материального обоснования.

Специалист, посвящающий себя научной деятельности в области психических исследований, изначально соглашается в дальнейшей своей работе на роль фантазера, мечтателя с точки зрения самого себя и ученых сопутствующих специальностей.

Иначе говоря, будущему высокоорганизованному специалисту изначально предлагается заняться исследованиями чего-то несуществующего. Отсюда – и достижения, и отношение, и результаты, и, зачастую, - уровень проводимых мероприятий.

При этом, подавляющее большинство исследователей и авторов в современных областях психонаук, уверенно придерживаясь позиций чрезмерно активного агрессивного научного атеизма, без малейшего сомнения цитируют античных, средневековых и современных философов, мистиков или религиозных деятелей, зачастую придерживающихся совершенно обратной точки зрения в отношении этого самого «psyche» или души, нежели цитирующий их душевед.

Извращение и избирательное цитирование авторов, по здравому размышлению, - вреднейшая привычка ряда современных представителей психонаук, выявляющая фундаментальное непонимание истоков борьбы идей в области душеведения. К этому следует добавить, что зачастую работы, выдаваемые авторами за профессионально психонаучные, являются скорее психоисторическими, интересными с точки зрения внимания к персоналиям в этой области, чем к сути освещаемых или исследуемых вопросов.

Такое положение дел в области психонаук скорее уводит эти дисциплины в направлении умозрительном и отвлеченном, чем концентрирует здоровые научные силы в целях изыскания ключевых разделов психодатательных ресурсов человечества в целях видового и индивидуального выживания.

Перед коллективом института была поставлена задача создания ситуации доказательного существования «psyche» или иного подобного нефизического образования, входящего в строение человеческого существа. С этой задачей блестяще справилась исследовательская группа под руководством В.Тонкова, создавшего чрезвычайно эффективную систему ускоренного обучения любого, в том числе и неподготовленного, человека навыкам бесконтактного движения предметов. Результат этой работы был отмечен в «Российской Книге рекордов и Достижений» осенью 2008 года.

Суть эксперимента заключалась в:

- доказательстве существования у каждого без исключения человека способности к выше названному эффекту;
- доказательстве нефизического источника происхождения эффекта бесконтактного перемещения предметов в этих экспериментах;
- обосновании существования в любом человеке областей, ассоциирующихся с понятием «psyche», придавая, тем самым, эфемерный сути этого термина оправданную овестьвленную базу.

В течение нескольких лет выработывалась система естественных подходов к любому человеку, способная:

- во-первых – в кратчайшие сроки (от секунд до минут) выравнять психические искажения человека, поглощавшие до того ряд его естественных способностей, к примеру – к бесконтактному движению предметов,
- во-вторых – в такие же короткие сроки (от минут) обучающая практически любого человека этому самому бесконтактному движению предметов.

Поставленная задача была блестяще разрешена, что доказано участием множества ученых (Г.Дульневый, В. Захаровым, G.Weissman и другие) не просто в наблюдениях или исследованиях, но в самом обучении этому эффекту. Согласитесь, что предложение убежденному оппоненту лично убедить за несколько минут этому действию стоит месяцев и лет безуспешного убеждения его в собственной честности.

В многолетнем эксперименте приняли участие физики, врачи, психологи и психиатры, химики и прочие специалисты из разных стран мира. Абсолютно большинство из них вышли из исследования уже опытными

операторами, удивляя своих знакомых и коллег.

Однако, справедлив вопрос: а что, собственно, нам это дает? На первый взгляд – ничего, кроме доказательства наличия странного свойства у человека – выше описанной способности. Однако, все гораздо сложнее:

- во-первых, нами однозначно доказано наличие паракенитических, а так же и прочих «чудесных» свойств у любого человека, что разбивает в пыль утверждения ряда специалистов об избранности отдельных уникалов,
- во-вторых, нами однозначно доказана способность психики быть непосредственно действующей силой во взаимосвязи с предметным миром, а так же отодвинута граница материальности в область, ранее определяемую в качестве философско-идеальной,
- в-третьих, ряд положений и качеств «психического», исследованного нашими специалистами, слишком во многом перекликается с передовыми идеями квантовой физики, чтобы рассматривать такую взаимосвязь как случайную и пренебрегать ею.

Мы не можем не отметить тот факт, что результаты блестяще исполненной нашим коллективом работы в значительной мере напугал многих ортодоксально настроенных ученых, вставших в положение глубокого отторжения как результатов исследования, так и следующих из него выводов.

Возвращаясь к обобщениям, изложенным нами в самом начале нашего доклада: проблемы экологии и выживания человеческого вида как такового. Приведенные результаты наглядно доказывают наличие у человеческого существа огромного ресурса качеств, скрытых и не востребованных. Кроме того, вопрос существования в каждом человеке особого образования, обозначавшегося выше душой получил не просто практический ответ, но и резко расширил наши представления о человеке, создав целую ступень в лестнице человеческого познания.

Институт биосенсорной психологии проводит довольно обширные исследования ресурсных возможностей человека в естественной среде социального обитания и в естественных же условиях. Описанный выше пример является лишь одной из страниц обширного круга наших интересов, признанный очертить общую картину.

Основа нашей работы - забота о поколениях тех людей, которым после нас предстоит совершить чудо чрезвычайно ускоренного приспособления под резко изменяющиеся условия существования на нашей планете.

## ДИАГНОСТИКА ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА В ОБРАЗОВАНИИ И МЕДИЦИНЕ

Фанталова Е. Б. (Москва)

Система «Диагностика внутреннего конфликта» (ДВК) представляет собой комплекс методик, направленных во взаимодействии на выявление доминирующих ценностей и конфликтов личности, а также способов их эмоциональной переработки, отражающей, в свою очередь, глубокую индивидуальность и специфичность функционирования психологических защит. Первой методикой, благодаря которой автором спустя 10 лет на основании эмпирических исследований данная система была создана, была методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) (Е. Б. Фанталова, 2001, 2010, 1992, Бурлачук Л.Ф., 2008). Итоговым показателем методики, используемым для сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп больных, был индекс расхождения «Ценность – Доступность» (Рц-д). Проводилось попарное сравнение 12-ти терминальных понятий- ценностей по Рокичу на специальных матрицах регистрационного бланка дважды – по «ценности» и по «доступности». Созданная методика позволила также устанавливать локализацию и выраженность внутренних конфликтов (ВК), распознаваемых как значительное превышение «Ценности» (Ц) над «Доступностью» (Д) в той или иной жизненной сфере, а также внутренних вакуумов (ВВ), имеющих обратное ВК соотношение этих показателей – для внутренних вакуумов Д значительно выше Ц, что часто бывает связано с ощущением внутренней пустоты и никчемности. Позднее было введено понятие «нейтральной зоны» (НЗ), где Ц и Д в достаточной степени совпадают, при этом внутренней дисгармонии в соответствующих сферах не наблюдалось. С помощью самоотчетов испытуемых удалось установить субъективную границу между Ц и Д для ВК, ВВ, и НЗ, равную 4. Последнее оказалось характерным для порога внутренней психологической значимости и в других известных личностных методиках, таких, в частности, как «Тест Сонди», «Незаконченные предложения» Сакса и Леви, «Тест интерперсональных контактов» Тимоти Лири.

Данные по исследованию *конструктивной валидности* и *надежности* методики УСЦД, полученные на материале 274 испытуемых с помощью интеркорреляций параметров методики УСЦД с параметрами ме-

тодик ММРІ, 16PF Кеттелла, «Акцентуация характера», «Уровень субъективного контроля», подтвердили наличие этих психометрических характеристик для показателей ВК, ВВ, НЗ, Рц-д. В целом можно отметить наличие различных вариантов социально-психологической дезадаптации для показателей ВК и ВВ, и, напротив, наличие достаточной социальной и личностной адаптации в условиях НЗ. Дополнительные данные по исследованию конструктивной валидности параметров методики УСЦД, а также других методик системы ДВК, помимо автора, были также получены рядом исследователей в их диссертационных работах (Р. М. Айсина, 2007, А. А. Лобов, 2008, О. А. Куприна, 2010 и др.)

Методика УСЦД получила за последние годы широкое внедрение в научную практику, применялась при выполнении курсовых, дипломных и диссертационных работ и в практикумах по психодиагностике на факультетах психологии в Москве (МГУ, РГСУ, МГУС, МГСА, МГОПУ, МГППУ, РГГУ, МПСИ, МОСУ и др.), Санкт-Петербурге, Новосибирске, Барнауле и других городах.

Остановимся далее на остальных методиках системы ДВК, ее общей структуре и функционировании. Система в совокупности включает следующие *четыре методики*: «Уровень соотношения *ценности* и *доступности* в различных жизненных сферах» (УСЦД); «Семь состояний»; «Шкала оценки дискомфорта»; «Свободный выбор ценностей».

*Спектр диагностики* мотивационно-личностной сферы с помощью предлагаемого комплекса методик следующий:

*распознавание внутренних конфликтов* как расхождений между «ценностью» и «доступностью» с превышением показателя по ценности в одной или нескольких жизненно важных сферах (локализация, выраженность и содержание внутренних конфликтов). Осуществляется с помощью 1-ой методики УСЦД; нахождение индекса рассогласования между «ценностью» и «доступностью», являющегося интегральным показателем методики УСЦД (Е. Б. Фанталова, 2001, 2008, 2009, 2010, 1992);

*диагностика эмоциональной регуляции* внутренних конфликтов и внутренних вакуумов (2-ая методика «Семь состояний») (Е. Б. Фанталова, О. А. Куприна, 2010, 2011)

*оценка уровня дискомфорта* в целях сопоставления объективно установленного уровня рассогласования в мотивационно-личностной сфере с субъективным ощущением возникающего при этом дискомфорта (3-я методика – «Шкала оценки дискомфорта») (Е. Б. Фанталова, О. А. Куприна, 2010)

*установление «ценностного ядра»* с помощью составления индивидуального

списка жизненных ценностей при неограниченном их выборе (4-ая методика – «Свободный выбор ценностей») (Е. Б. Фанталова, 2009)

К настоящему моменту система применяется в целях личностной психодиагностики, индивидуальной психотерапии и психокоррекции на широком контингенте лиц с целью анализа их индивидуальности, внутреннего мира и внутренних конфликтов. Сферами ее применения являются, в частности, образование, медицина, профориентация, военная, инженерная и социальная деятельность.

## **ПРОБЛЕМА ПАРАДИГМАЛЬНОЙ ЭКЛЕКТИЧНОСТИ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР**

Хандогина О.В. (Новосибирск)

Современная жизнь все больше ускоряется, изобретает все больше вещей и явлений, преподнося исследователю все новые сюрпризы. Наблюдаемые явления не укладываются в привычные объяснительные рамки, концепции, которые еще недавно обладали авторитетом, пересматриваются, а то и вовсе отвергаются. Особенно остро этот вопрос стоит среди психологов, где почти неприлично не быть приверженцем какой-либо парадигмы, и мало кто задумывается о том, какие ограничения накладывает следование одной парадигме в современных условиях.

В. Н. Дружинин (Дружинин В.Н., 2001) определяет понятие парадигмы как общепризнанный эталон, пример научного исследования, включающий закон, теорию, их практическое применение, правила и стандарты научной деятельности. Таким образом парадигма – достаточно консервативное образование. И. Лакатос, один из основоположников постпозитивизма, даже выделяет твердое ядро и защитный пояс парадигмы, отмечая, что рост научного знания совершается путем постепенного разрушения защитного пояса, а затем и твердого ядра, и после того, как это ядро будет разрушено, совершается переход к новой парадигме. Подобным образом, например, механику Ньютона сместили с позиций главенствующей парадигмы, а корпускулярная и волновая теория света слились в единую. Эта картина поступательного движения очень хорошо работает в естественных науках, но в психологии парадигм не одна и не две. В.В. Козлов (Козлов В.В., 2010) выделяет их пять (физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая и трансперсональная). И отмечает, что мирно парадигмы, и

особенно их представители, сосуществовать не могут. В частности, что «любая более ранняя, более исторически старая парадигма психологии не признает более новые парадигмы». В.А. Мазиллов, ссылаясь на Л. Гараи и М. Кечке, говорит о противостоянии в современной психологии «двух полупсихологий: естественнонаучной и герменевтической» и о том, что этот конфликт существует на протяжении длительного времени и принимает разные формы (Мазиллов В.А., 2010). Все это негативно сказывается на исследователях, вынужденных противостоять обвинениям со стороны представителей других парадигм, вместо того, чтобы преумножать научное знание.

Особенно это справедливо в отношении исследования принципиально новых объектов и явлений, с которыми ранее не встречалась ни психология, ни любая другая наука, потому что ни одна парадигма не ориентирована в будущее, она выстроена на основе материала, полученного в прошлом. Поскольку в научной среде сейчас господствует критический рационализм (или постпозитивизм), постольку принят (или отрицаем, но с теми же последствиями) принцип фальсифицируемости научного знания, сформулированный К. Поппером. Без сомнения, он очень многое дает для научного исследования, в частности, психологического, но, по меткому замечанию В. Н. Дружинина, «ничего не говорит о том, откуда берется новое знание» (Дружинин В.Н., 2001). Что же делать исследователю, если он сталкивается с чем-то новым, ранее не встречавшимся? Как быть, если ни одна парадигма не удовлетворяет?

На наш взгляд, прекрасным выходом является парадигмальная эклектичность, в частности, при исследовании такого специфического явления, как компьютерные игры. Массовое распространение компьютерных игр началось двадцать лет назад, однако до сих пор отечественные исследователи не балоуали эту тему своим вниманием.

Что, собственно, представляет собой компьютерная игра? Это программа, написанная на специальном языке и создающая определенное пространство для взаимодействия пользователя. Ее принципиальная новизна обуславливается интерактивностью, верифицируемостью и отсутствием другого. Это некая фантазия, которой можно управлять, которую может воспринять без потери смысла не только пользователь, будучи записанной один раз, она не нуждается в помощи психики. Никогда раньше то, что придумал один человек, не могло быть воспринято другим без искажений и не могло управляться другим. Компьютерная игра использует достижения литературы, театра и технического прогресса, чтобы породить в результате нечто новое. Что? – вопрос, на который пока нет ответа.

Мы связываем это именно с проблемой парадигмального строя психологии, так как и актуальность, и неизученность, и практическая значимость темы не вызывают сомнения. Мы предлагаем объединить две парадигмы, на первый взгляд, несовместимые – физиологическую и психоаналитическую (как их определяют В.В. Козлов). Рассмотрим подробнее выгоды такого альянса.

Физиологическая (или естественнонаучная, по Л. Гараи и М. Кечке) парадигма – это старейшая из парадигм психологии, ее отцом был В.-М. Вундт, она традиционно занимает ведущие позиции в отечественной психологии. Физиологическая парадигма опирается на естественнонаучные принципы и имеет следующие отличительные черты: объект исследования и научный предмет; аналогичные объектам и предметам естественной науки, предмет психологии подлежит объяснению; используется причинно-следственное объяснение; предполагается явная или неявная редукция; применяются общие схемы исследования, разработанные в естественных науках (Мазилон В.А., 2010). В рамках этой, единственной, парадигмы, используются принципы критического рационализма, применяется эксперимент, а знание может быть подвергнуто проверке при помощи строго научных критериев, принятых в естественных науках. Несомненным достоинством этой парадигмы является то, что научное знание, добытое в ее рамках, является именно научным, объективным, оно может быть подвергнуто проверке, к нему примени-

мы методы математической статистики. Физиологическая парадигма обладает очень большой доказательной силой, но только в рамках уже изученного. Это парадигма солидная, консервативная, она последовательно переходит от одного факта к другому, от причины к следствию, не позволяет слишком далеко отходить от темы. И в этом ее недостаток. При исследовании воздействия компьютерной игры мы попадаем в неизученное поле. Что такое компьютерная игра в пространстве психики? Как она действует? Посредством чего? Какие основополагающие механизмы использует? В рамках этой парадигмы исследователь посредством рациональных обработок неких интуитивных догадок должен прийти к постановке гипотезы. Но тут-то и кроется проблема – физиологическая парадигма не предполагает заглядывания на несколько шагов вперед, скольжения по причинно-следственным связям и многоуровневого обобщения, и вполне обоснованно – поступая таким образом, легко совершить ошибку и не получить научное знание. Таким образом, исследователь может отталкиваться либо от уже изученного, от существующего научного знания безотносительно к компьютерной игре, либо от того, что о воздействии компьютерной игры известно. Но в том-то и дело, что ни того, ни другого практически нет. Публикуемые работы в основном, не являются исследованиями, они больше похожи на сборник слухов и страшилок; исследователи не смогли провести исследования в рамках физиологической парадигмы, и даже не задумывались, можно ли эту парадигму сменить.

Психоаналитическая парадигма появилась позже физиологической, но раньше остальных, ее создателем был З. Фрейд, отдававший должное естественнонаучной парадигме, но понимавший ее недостатки. В России к психоаналитической парадигме традиционно относятся подозрительно, особенно после постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Это единственная парадигма, которая удостоилась официального запрета в нашей стране, и многие психологи весьма критически настроены к ее сторонникам – вполне справедливо, надо сказать, так как часто люди объявляют себя психоаналитиками, не только не имея соответствующего образования, но даже самого общего представления о психоанализе. Психоаналитическая парадигма опирается, прежде всего, на язык; признает научными знания, которые не могут быть проверены эмпирическим методом; использует интуицию исследователя в качестве источника нового знания, подлежащего проверке; делает обобщения на основе частных случаев; изу-

чает личность целостно. Во многом она похожа на герменевтическую парадигму (Юревич, 2008), но есть серьезные отличия. Психоаналитическая парадигма не признает естественнонаучной методологии, не использует эксперимент, не применяет методы математической статистики, поскольку, как говорит Ж.-А. Миллер, «субъекты бессознательного никак не складываются. Каждый из них остается отделенным от остальных» (Миллер Ж.-А., 2008.) Поскольку психоаналитическая парадигма выросла из терапии речью, она использует логику языка, говоря, что психика выстроена языком и структурирована как язык. Это значит, что в рамках психоаналитической парадигмы исследователь может использовать такие, присущие лингвистике, понятия, как метафора и метонимия, увидеть саму структуру и движущие силы психики, необычайно глубоко проникнуть в самую ее суть. И это очень важно для исследования воздействия компьютерных игр, так как позволяет нам исследовать ранее неизученные области, позволяя найти связи с уже накопленным научным знанием без использования эмпирических методов исследования. Но насколько научным будет полученное знание?

Будет ли оно объективным? Можно ли его верифицировать? Как сравнивать между собой показатели? И о каких показателях вообще может идти речь? Критическим недостатком этой парадигмы является невозможность проверки полученного знания, исследователи вынуждены верить на слово друг другу и доверять собственному логическому мышлению.

Таким образом, мы видим достоинства и недостатки каждой парадигмы в исследовании воздействия компьютерной игры. Парадигма – это, прежде всего, метод. Физиологическая парадигма не может дать нам ориентиры для исследования, но ее метод прекрасно подходит для проверки полученных данных. Психоаналитическая парадигма предоставляет нам мощный метод для поиска нового знания, но не предназначена для какой бы то ни было его проверки. По нашему мнению, эти две парадигмы прекрасно дополняют друг друга. Психоаналитическая парадигма и ее метод, основанный на языковой логике, определяет область конкретного исследования, а физиологическая парадигма, с ее естественнонаучным методом, позволяет проверить научность собранных данных.

## **ЛИЧНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРАНСФОРМЕР**

**Яшин В.П. (Нижний Новгород)**

Когда мы обращаемся к изучению теорий личности, то, пожалуй, первое, с чем нам приходится столкнуться, – это широкое многообразие подходов к описанию базовых свойств личности и их проявлений в ее структуре. Интересы и мотивы, склонности и способности, характер и темперамент, идеалы, ценностные ориентации, волевые, эмоциональные и интеллектуальные особенности, соотношение сознательного и несознаваемого (подсознательного) и многое другое – вот далеко не полный перечень характеристик, с которыми приходится иметь дело любому человеку, если он пытается нарисовать психологический портрет личности. Если проводить аналогии, то получается, что личность представляет собой некий трансформер – подобие детской игрушки, которая может превращаться в самые разные предметы.

Если обратиться к определениям понятия «личность», то мы быстро сойдемся со счета, так и не придя к общему знаменателю, поскольку в психологии существуют разные подходы к пониманию личности.

1. Личность можно описать со стороны мотивов поведения, стремлений, составляющих содержание "личностного мира", т.е. уникальной системы личностных смыслов, индивидуально своеобразных способов упо-

рядочения внешних впечатлений и внутренних переживаний.

2. Личность рассматривается как система черт – относительно устойчивых, внешне проявляемых характеристик индивидуальности, которые запечатлены в суждениях субъекта о самом себе, а также в суждениях других людей.

3. Личность описывается и как деятельное "Я" человека, как система планов, отношений, направленности, смысловых образований, регулирующих выход ее поведения за пределы исходных планов.

4. Личность рассматривается и как субъект персонализации, т.е. потребности и способности индивида вызывать изменения в других людях.

Поскольку полный обзор структурно-динамических концепций личности здесь невозможен и нецелесообразен, мы ограничимся лишь одним наиболее характерным, на наш взгляд, примером. Это концепции личности Б.Г. Ананьева. Из исследователей, тяготеющих к этому направлению, мы обращаемся к научному наследию Б.Г. Ананьева, хотя на первый взгляд может показаться, что смысловая природа личности более непосредственно и наглядно рассматривается в работах Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, А.Н. Леонтье-

ва и др. Однако во всех этих и подобных работах мы сталкиваемся или с абстрактным рассмотрением личностных смыслов вне связей или коммуникаций, их порождающих (А.Н. Леонтьев), или в контексте очень узко понимаемой коммуникации, часто сводимой к речевому общению. Результатом этого неизбежно является фрагментарное, уплощенное представление о личностной реальности, сведение ее к интериоризированной социальности. Единство метапсихологического и метасоциального измерений личности в этих подходах оказывается утерянным.

На этом фоне комплексный междисциплинарный полисистемный подход к человеку и его личности Б.Г. Ананьева обнаруживает существенные преимущества. Концепцию личности, намеченную в последних трудах Б.Г. Ананьева можно было бы назвать общегуманистической, историко-антропологической, биокультурной и в этом смысле метапсихологической и метасоциальной. Соглашаясь с широтой представлений Б.Г. Ананьева, мы будем помнить о связанной с ней возможностью поверхностного описания.

- Релевантными личности могут быть любые аспекты жизни человека - от метаболизма до ценностных ориентаций, что и задает биокультурный масштаб рассмотрения личностной реальности;

- Соответственно эта реальность не ограничивается мотивационной сферой или чувствами (типичные редукции), но включает все многообразие психических проявлений в духовной и социальной сферах;

- Основой собственно личностной структуры является связь и переходы ее интер- и интраиндивидуальных структур посредством различных взаимоотношений;

- Различаются органический, индивидуальный, субъектный, ценностно-социальный, индивидуальный уровни характеристик личности;

- Коммуникация (как обмен информацией), определяя глубинную психодинамику человека, является основой первичных черт характера как структурного качества личности;

- Общение в этом смысле является родовой характеристикой личности, развивая ее саморегуляцию, мышление и ценности (хотя и не всегда положительной);

- Личность, таким образом, - это регуляторный центр **открытой системы** жизнедеятельности, имеющая также внутреннее, закрытое пространство как индивидуальность и регулирующая единство этих двух пространств;

- "Я" как центр самой личности, ее внутреннего мира, определяет взаимосоответствие ее тенденций и потенциалов;

- Напряженная работа внутреннего мира личности как смыслотворчество ценностей, позиций, убеждений - показатель духовного богатства индивидуальности (на наш взгляд также не всегда социально приемлимыми);

- Если личность - это **вершина** всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность - это **глубина** личности, проявляющаяся тенденцией к самореализации, экстериоризации, определяющей творческий вклад в человеческую культуру;

- Развитие личности, таким образом, связано с развитием ее индивидуальности, сопровождающейся ростом степеней свободы компонентов ее внутренней структуры (что непосредственно характеризует творческий потенциал личности);

- Поэтому целостное понимание индивидуально-личностного развития человека возможно лишь как единство двух координат или пространств - пространства субординации (иерархической организации свойств) и пространства координации (паритетного согласования индивидуализированных компонентов).

В этом последнем фундаментальном обобщении мы видим основу и возможность понять духовно-творческий, или смыслотворческий потенциал как интегральную характеристику личности, предполагающую возможность нового, универсального понимания человеческой природы, если бы координаты были заданы более полно и системно. Но мы учтем данное замечание при рассмотрении модели личности.

Интегральная модель структуры личности в целом должна содержать идею преемственности ее по отношению к уже сложившимся в психологической науке системным описаниям человека. Наиболее полное такое описание дано Б.Г. Ананьевым на основе выделения четырех основных макрохарактеристик (личность, индивидуальность, субъект, индивид) в общей структуре представления о человеке и взаимосвязи развития его свойств. Понятие личности, таким образом, является одной из четырех основных подсистем в целостной системе Человека, причем такой, в которой (по Б.Г. Ананьеву) "наиболее полно раскрывается общественная сущность человека, определяющая все явления человеческого развития, включая природные особенности".

Представим эти пять понятий в виде единой формулы:

В идеале, **Человек** - как частица эволюционирующего в пространстве и времени Универсума, есть биологический **индивид**, развивающийся и проявляющийся в социуме как **субъект деятельности**, стремящийся в духовном росте обрести свою **личность**,

опираясь на свою психическую **индивидуальность**, которая, в свою очередь, пытается познать себя как абсолютного **человека**.

Личность есть понятие духовно-социальное, она выражает все, что есть в человеке надприродного, исторического. Личность возникает в результате культурного и социального развития генетически наследуемых образований (задатков, свойств высшей нервной деятельности, особенностей обмена веществ и т.д.).

Быть личностью - это значит иметь активную жизненную позицию, богатый духовный мир, который позволяет человеку в полной мере реализовать себя в различных видах творчества.. Быть личностью - это значит осуществлять выборы, возникающие в силу внутренней необходимости, оценивать последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и обществом, в котором живешь.

Быть личностью - это значит постоянно строить самого себя и оказывать влияние на других, владеть арсеналом приемов и средств, с помощью которых можно управлять своим собственным поведением, подчинить его собственной власти.

Быть личностью - это значит обладать свободой выбора и нести через всю жизнь ответственность за эту свободу.

“Если мы определим личность как самоопределяющуюся, целенаправленно и сознательно действующую целостность, обладающую определенной глубиной, - пишет В. Штерн, - то это относится не к содержаниям сознания или телесным функциям самим по себе, но ко всему нерасчлененному целому...”

Целое означает прежде всего структуру. Но понятие “структура” не отражает всю меру этой взаимной связанности. Личность не только и не столько расчленена сверху донизу, но ей по большей части присуще то качество, которое мы можем назвать неопределенностью, неопределенностью, диффузностью или еще как-нибудь иначе. Целостность личности никогда не представляет собой законченную и определенную раз и навсегда конструкцию, но она всегда неоднозначна, она существует **одновременно реально и потенциально**...(курсив наш В.Я.)

Эта “многозначность” личности приводит к тому, что перед ней в каждый момент открываются различные перспективы развития и поэтому она постоянно изменяется.

Развитие личности - не только последовательная цепь событий, но осмысленное саморазвертывание личности как целого.

Личность несет в себе внутренние потенции, скрытые энергии, которым присуща еще определенная фиксированная целенаправленность - так называемые диспозиции. В начале жизни они обладают многозначной неопределенностью (как “предрасположения”), но постепенно благодаря постоянной конвергенции с миром они все более и более развиваются в определенном направлении, то есть становятся однозначными как свойства.

Личность как центр своего мира теснейшим образом связана с поверхностными слоями, но в своей глубине она существует сама по себе. Она одновременно и близка миру, и далека от него.

Личность превращает собственное бытие в сознание (осознанное бытие), свою жизнь в переживание..., только включенность психики в личность придает ей смысл..., так как чем больше организована личность, тем больше она несет в себе содержания, событий и ценностей, которые она, преодолевая различные напряжения и затруднения, должна соорганизовать в единое целое, то вместе с развитием личности увеличивается и сознание..., а бессознательная устремленность личности на цель образует неясный, но смыслообразующий фон...

Достаточно большая цитата из работы В.Штерна в концентрированном виде содержит те основные аспекты и проблемы анализа личности, которые в дальнейшем избирательно конкретизировались и разрабатывались многими исследователями личности. И мы видим, как много общего в его подходе с системным принципом, разрабатываемом в настоящее время. Причем чаще, видимо, приходится говорить о сужении исходного диапазона, заявленного В. Штерном. Ведь он подчеркивал не только “метаспсихическую”, но и “метасоциальную” сущность природы личности.

**РАЗЛИЧИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ  
И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ  
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ**

Яценко Е. Ф. (Челябинск)

Идея самоактуализации человека, возникшая в недрах гуманистической психологии,

обозначила интерес учёных к психически здоровой творческой личности, способ-

ной реализовать свой потенциал, свои возможности и способности. Однако, как считает В. Франкл, стремление к смыслу отличается от самоактуализации, которая является только его побочным продуктом. Люди актуализируются, лишь осуществляя смысл (1990).

Противоречия в определении роли и значения самоактуализации и смысла в жизни человека объясняют наш неизменный интерес к избранной теме. Определение потребностей и смысложизненных ориентаций современной молодёжи в процессе их самоактуализации, а именно студентов факультета журналистики, основной профессиональной функцией которых является воспитательная, идеологическая, представляется нам чрезвычайно актуальным и своевременным.

Анализ научной литературы по данной проблеме позволил сформулировать **цель исследования** – определить различия потребностей и смысложизненных ориентаций студентов факультета журналистики с разным уровнем самоактуализации.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Выделить уровни развития самоактуализации.

2. Определить потребности и смысложизненные ориентации студентов с разным уровнем развития самоактуализации.

3. Провести сравнение потребностей и смысложизненных ориентаций студентов с разным уровнем самоактуализации с целью выявления различий.

Впервые определены различия приоритетных потребностей и смысложизненных ориентаций студентов факультета журналистики университета (девушек четвертого курса в количестве 62 человек) с разным уровнем самоактуализации как будущих профессионалов по формированию общественного сознания российского общества.

Использовались **три методики**: самоактуализационный тест (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской (1995); тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО) (1992); тест «Парные сравнения» («ИП») В.В. Скворцова, И.Д. Ладанова (1987).

В исследовании применялись следующие **методы**: 1) кластерный анализ; 2) корреляционный анализ для выявления взаимосвязей (по К. Пирсону) для каждого кластера; 3) однофакторный дисперсионный анализ; 4) анализ t-критерия Стьюдента.

Тест «Парные сравнения» («ИП»), разработанный В.В. Скворцовым и И.Д. Ладановым, использовался нами для изучения актуальных потребностей студентов, мотивов их активности. Полученные значения были распределены по трём зонам удовлетворённости: полной (0 – 13), частичной (14 – 27) и

неудовлетворённости (от 28 и более). Самыми актуальными для респондентов считаются потребности, попавшие в зону неудовлетворённости.

Согласно иерархии потребностей А. Маслоу, человек будет способен реализовывать потребности социальные и в самоактуализации только в том случае, когда будут удовлетворены его первичные, физиологические потребности. Обладание и бытие являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей.

Обладание представляется нормальной функцией нашей жизни. Само человеческое существование в целях выживания требует, чтобы мы имели и сохраняли определённые вещи, заботились о них и пользовались ими. Такую форму обладания Э. Фромм называет экзистенциальным обладанием, потому что оно коренится в самих условиях человеческого существования. Оно представляет собой рационально обусловленное стремление к самосохранению. Обладание относится к вещам, а вещи стабильны и поддаются описанию. Бытие же относится к опыту, а человеческий опыт очень трудно описать.

В данном тесте физиологические потребности обозначены как материальное благосостояние. Было получено следующее распределение значений по всем пяти шкалам теста в зоне неудовлетворённости. Студенты, имеющие все уровни развития СА, одинаково уязвлены материальной незащищённостью. Материальное благосостояние как потребность актуально для 44% студентов с низким уровнем СА, 37% студентов со средним уровнем СА и 28% студентов с высоким уровнем СА. Однако некоторые из них всё же смогли сконцентрироваться на достижениях личностного и духовного плана, а большинство борется за решение самых насущных бытовых проблем – где жить (много иногородних), что есть, где взять деньги, чтобы заплатить за учёбу.

На втором месте по значимости для студентов данной выборки находится потребность в *самореализации*. Она актуальна для 37 % студентов, имеющих средний уровень СА; для 28 % человек, имеющих низкий уровень СА, и для 24 % человек, имеющих высокий уровень СА. Однако мы помним, что студенты с низким уровнем СА имеют экстернальный локус контроля. Их значения по шкале внутренней поддержки (В-САТ) – от 43 и менее баллов. При стремлении к самоактуализации они в меньшей степени полагаются на себя и в большей – зависят от окружающих. Развитие интернальности и реф-

лексивности является их ресурсом на пути к самореализации.

На третьем месте по значимости в группе респондентов данной выборки стоит *потребность в уважении со стороны*.

Потребность в уважении со стороны актуальнее всего студентам с низким уровнем СА – 22 %, она важна лишь 11 % студентов, имеющих средний уровень СА, и 20 % студентов, имеющих высокий уровень СА.

На четвёртом месте находится *потребность в безопасности*: она важна для 6% студентов с низким уровнем СА, 16% студентов со средним уровнем СА и 12% студентов с высоким уровнем СА; на пятом, последнем – *потребность в присоединении*: она актуальна для 6% студентов с низким уровнем СА, 5% студентов со средним уровнем СА и 4% студентов с высоким уровнем СА.

Несмотря на то, что в большей степени незащищены и чувствуют себя в опасности студенты, имеющие средний (ПБ-Лад = 16 % чел.) и высокий (ПБ-Лад = 12 % чел.) уровни СА, потребность в присоединении к другим людям, в любви и дружбе, в поддержке со стороны у них меньше, чем у студентов, имеющих низкий уровень СА: ПП-Лад (СА низ. ур.) = 6 %; ПП-Лад (СА ср.ур.) = 5 %; ПП-Лад (СА выс.ур.) = 4 %.

Полученные результаты отражают реальную картину потребностей студентов четвёртого курса факультета журналистики.

Предпринятые однофакторный дисперсионный анализ и t-критерия Стьюдента не выявили значимых различий между психологическими качествами студентов всех трёх уровней СА по шкалам тестов «Парные сравнения» («ИП») и Смыслжизненные ориентации (СЖО).

Различия психологических качеств студентов с разным уровнем СА обнаружены лишь по шкалам самоактуализационного теста (САТ). Нами рассматриваются различия, значимые только на уровнях  $p < 0,05$ ,  $p < 0,01$  и  $p < 0,001$ . С помощью дисперсионного анализа выявлены различия на уровне  $p < 0,05$  между психологическими качествами студентов, имеющих все уровни развития СА: компетентностью во времени, гибкостью поведения, чувствительностью к себе, спонтанностью, положительному отношению к природе

человека; на уровне  $p < 0,01$  – между ценностными ориентациями, принятием агрессии, контактностью; на уровне  $p < 0,001$  – между самоуважением и принятием себя.

С помощью t-критерия Стьюдента **не выявлены различия** по следующим семи шкалам самоактуализационного теста из *четырёхнадцати*.

По шкалам *познавательных потребностей* (M-CAT) и *креативности* (N-CAT) – между группами студентов, имеющих все уровни СА. По шкале *синергии* (целостному восприятию мира и людей) (J-CAT) – между студентами, имеющими средний и низкий, средний и высокий уровни СА. По шкалам *положительное отношение к природе человека* (I-CAT), *самоуважения* (G-CAT), *сензитивности к себе* (E-CAT) и *компетентности во времени* (A-CAT) различия не выявлены только у студентов, имеющих средний и высокий уровни СА.

Отсутствие различий по данным шкалам характеризует выборку студентов факультета журналистики в целом как имеющую необходимые для работы с людьми личностные качества (специальные способности), а именно: они добры, пытаются целостно, без дихотомий, принимать мир и людей, с которыми должны работать профессионально, стремятся к приобретению знаний в русле своей специальности, любознательны, мыслят креативно, самостоятельно, пытаются осознать свои потребности, уважать себя и продуктивно проживать время своей жизни.

Это согласуется с рассуждениями Э. Фромма (1995) о возможности построения связей с миром без потери индивидуальности только на основе спонтанности, любви и творчества. Однако именно *спонтанности* многим студентам недостаёт. Средние значения спонтанности по уровням самоактуализации распределились следующим образом:  $\bar{X}$  выс.ур. = 60,7,  $\bar{X}$  ср.ур. = 50,7,  $\bar{X}$  низ.ур. = 43,9 (высокий уровень от 55 до 70 баллов).

Таким образом, одинаково значимыми для них являются такие качества, как любовь к людям, творчество как предвидение реальных возможностей и способность к активной познавательной деятельности.

**ЧАСТЬ II. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД – ЕДИНСТВО ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ****ПСИХОГЕНЕАЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ**

Гилунова Е. Ю. (Хабаровск)

Генеалогическая культура, актуальность разработки проблем данного направления, связана с демографическим кризисом в России, с разложением института семьи, искажением его духовного содержания, с кризисом морали, разрушением тончайшего механизма духовного единения народа. Прогрессирующая культурная и социальная дезинтеграция общества, являющаяся результатом разрушения биографий, соотношений пройденного жизненного пути и перспективных жизненных планов, - все это актуализирует задачу социопсихологического осмысления концептуальных основ генеалогической культуры и определения ее приоритетных факторов, способных сформировать ценностные ориентации современной национальной политики.

Индивид – это продукт истории, забытой и в то же время действующей, структурирующей и даже инкорпорированной. Однако в этой перспективе субъективность низводится главным образом до части интериоризованного социального: «Субъективные структуры бессознательного (...) являются продуктом долгого и медленного бессознательного процесса инкорпорирования объективных структур».[3]

Семейный роман означает также семейные истории, передающиеся из поколения в поколение, в которых рассказывается о событиях прошлого, о судьбах различных персонажей в семейных преданиях. Но между «объективной» историей и «субъективным» рассказом существует расхождение, или, скорее, пространство, которое позволяет порассуждать о динамике процессов передачи, подгонке между идентичностью предписанной, желаемой и обретенной, о семейных сценариях, подготавливающих детей, что желательно, что возможно и что угрожает. То есть семейный роман должен вписываться в контексте социологических координат из позиций социального, экономического, культурного плана — будь то генеалогия или собственная история субъекта.

Индивид испытывает влияние многочисленных социальных, бессознательных, биологических детерминант, которые приводят его к противоречиям — он вынужден делать выбор, отыскивать посредников, нахо-

дить ответы, выходы, лазейки... Каждый способствует тому, чтобы «делать» собственную судьбу. Жан Фресс предложил исследовать генеалогию в аспекте «Семейный роман и социальная траектория».

Генеалогический порядок — это основа идентичности и пакта, который институциализирует общество, давая каждому человеческому существу место в момент его рождения. Он позволяет каждому сделать себя индивидуальностью. С помощью семейных историй можно констатировать, что этот порядок иногда держит некоторых наследников в тупике, а для других он становится необходимой поддержкой при выстраивании идентичности.

Отношение к семейной истории — важный элемент повышения своей значимости или обесценивания себя, гордости или стыда, интеграции или дифференциации. Упоминания о корнях позволяют определить свое место в обществе, испытывать солидарность, определиться по отношению к тем, кого по праву признают предком или от кого стремятся отмежеваться. Центральный аспект социальных отношений — игра дистинкций, которая вызывает различные чувства, такие, как зависть, восхищение или ненависть

Социальное и психическое — две сцены, они автономны и взаимозависимы в одно и то же время, на этих сценах проигрываются человеческие судьбы. История жизни вписывается в диалектическое экзистенциальное движение, где человек — субъект, сталкивающийся с многочисленными социальными, семейными и психическими детерминациями, пытается обрести целостность и придать смысл своему существованию. Если написание текста — одиночный процесс, то выстраивание мысли — это явно коллективное явление. Мы постоянно подпитываемая мыслями других.[1]

Какова связь между индивидом и его жизнью, кто кого порождает? Этот вопрос подводит нас к двум непримиримым позициям: тем, кто думает, что человек — действующее лицо, субъект, некто, способный строить себя и относительно автономно воздействовать на окружающий мир, и тем, кто рассматривает его как биологический орга-

низм, социально запрограммированный и детерминируемый внутренним «черным ящиком» по имени бессознательное. Можно отказаться делать выбор между идеалистической и детерминистской позицией, рассматривая индивида как продукт истории, в которой он стремится стать субъектом. В этом поиске, каким бы его ни считали — необходимым или иллюзорным, он утверждает себя как существующий и именно из этого утверждения может родиться рассказ. Работа над историей жизни позволяет в этом случае ухватить сочленения между объективными явлениями, бессознательными детерминациями и субъективным опытом.

Жан-Поль Сартр в романе «Тошнота» пишет; «Надо выбирать: жить или рассказывать». Существует тесная связь между жизнью в том виде, в каком она разворачивается, и жизнью в том виде, в каком о ней рассказывают самому себе, но это отношение двусмысленно. Как подчеркивает Серж Дубровски (1989), «об истинных историях говорят так, как будто они могут существовать; события происходят в одном смысле, а мы о них рассказываем, вкладывая противоположный смысл». Существует инверсия между историей в том виде, в каком о ней рассказывается, и историей как последовательностью событий и ситуаций. Эта инверсия раскрывает основное различие между социальным временем, в котором доминирует хронология, и психическим временем, открывающим возможность рекурсивного видения. « Бессознательное не знает временной размерности», - говорит Фрейд.[4] Здесь настоящее, прошлое и сновидение смешиваются. Воображаемое время не подчиняется хронологической событийности. К тому же то, что мы проживаем после, подталкивает нас переписывать, перестраивать, переделывать по-иному то, что было прожито раньше, то есть «проживать» это по-другому. В действительности же изменяется не прошлое, а отношение субъекта к своей истории.

Рассказ о жизни - это инструмент историчности. Он позволяет субъекту «проработать» свою жизнь. Рассказ о прошлом — это средство для того, чтобы играть со временем жизни, перестраивать прошлое, переносить тяготы настоящего и приукрашивать будущее:

- работа с прошлым, для того чтобы восстановить, исправить, связать — например, распутав клубок постыдной семейной тайны, который лихорадит семью при переходе из поколения в поколение, реабилитируя то, что было отвергнуто, вновь связывая нити памяти, чтобы вновь обрести «потерянное время»;

- работа с настоящим, с «инкорпорированной» историей, то есть с тем, какое она

оказывает действие внутри себя, сегодня. Если нельзя изменить прошлое, то можно изменить свое отношение к нему, поняв, в чем именно эта история всегда присутствует в себе;

- работа с будущим в той мере, в какой оно детерминировано историей, — от способности людей найти свое место по отношению к своему прошлому зависит их способность проецировать себя в будущее. Работая над своей историей, после того как основные линии сюжета восстановлены, осознается, что то или иное событие, пережитое как драматическое, постыдное, непередаваемое словами, на самом деле, возможно, не столь значительно, как казалось. В этом исследовании, которое состоит прежде всего в «повторном обретении прошлого времени», затем в его перемещении на свое надлежащее место, настоящее определяет прошлое, изменяя способ, которым прошлое детерминирует настоящее.

Чтобы стать субъектом своей истории, ей нужно пройти несколько ступеней (по Д. Гольжаку) :

- Отход от роли, которую выстроил и назвал «клоунский персонаж». Самопрезентация и выставление себя на всеобщее обозрение вынуждают работать над своим страхом «потерять лицо», показывая себя таким, как есть, перед некоторой инстанцией, представляющей общество, которая, однако, не угрожает ничем. Этот страх перекрывает более глубокое чувство — страх быть безумным. Сохранить свой имидж перед другими, это жизненная необходимость, чтобы сохранить душевное здоровье.

- Поиск позитивных фигур для идентификации («проводников»), которые помогут учиться, работать и жить. Объективная и субъективная поддержка всегда необходима, чтобы выйти из изоляции и избежать риска уйти в себя, когда попытка освободиться от влияния семьи вызывает такие конфликты. Чтобы вырваться из своей среды, следует получать помощь извне от людей, которые узаконивают это стремление и облегчают переход.

- Отказ от подавления воображаемого, внутреннего блокирования, тормозящего фантазматическое выражение, через которое субъект может придумать себе другие условия жизни, в частности, по типу семейного романа. Торможение, свойственное чувству стыда, вызывает блокирование воображения и трудность в проработании возможных выходов из ситуации перед лицом тех противоречий, которые пронизывают жизненную историю. Подобной экспрессии воображаемого способствует применение невербальных методов.

• Работа над семейной историей, ее последовательно меняющиеся формы благоприятствуют новому видению, дистанцированию, которые приводят к восстановлению своего «Я» и своих корней. История отныне переживается не как груз, от которого надо избавиться, рискуя оторваться от своих корней, а как прошлое, которое наложило отпечаток на судьбы одних и других; его надо восстановить, чтобы понять, в чем оно оказало влияние. Это повторное открытие истории семьи дает иное видение своих предков и своей генеалогии. Восстановление истории позволяет развести то, что приходит в жизнь от самого себя и от других. Постепенно выходя из изоляции, чтобы снова «выпасть в мир» [2] и определить себя как индивида — субъект, одновременно и непохожий, и похожий на всех других людей, чья история несет отпечаток особых социально-исторических условий. Изменения в восприятии истории оказывают воздействие на семейные отношения.

Избавиться от груза своего прошлого и его воздействия никогда не удастся полностью, коль скоро они определяли функционирование психической сферы. Их можно приручить, научиться жить с ними, освободиться от их наиболее мешающих аспектов, меньше занимать оборонную позицию. И существуют разные способы лучше ужиться с самим собой, то есть признать их основополагающими элементами построения своего «Я». Например, говорить о своем стыде — значит отчасти перестать стыдиться. Это значит освободиться от процессов интериоризации и инкорпорирования, лучше осознавая, каким образом они воздействуют на нас. Это значит прежде всего научиться противостоять своей

истории в ее различных измерениях — личном, семейном, социальном, согласившись стать в ней субъектом, понимая, что не бывает личной истории, которая бы не воплощалась в непохожести на других.[2]

Работа субъекта со своей историей сталкивается с противоречиями между индивидуальным и коллективным, объективным и субъективным, психическим и социальным. Возникают вопросы в понимании процесса «построения» субъекта между знанием и эмоциями, фантазией и реальностью, грузом социально-исторических детерминаций и завоеванием автономности?

Как подчеркивает Микаэль Поллак, «ментальный порядок (...) есть плод постоянной работы по управлению идентичностью, которая состоит в том, чтобы интерпретировать, упорядочивать или отвергать (временно или окончательно) любой прожитый опыт так, чтобы он был связан с прошлым опытом, а также с пониманием себя и мира, появившимся в результате его воздействия: короче говоря, речь идет об интеграции настоящего в прошлое».[2] Иными словами, если прошлое незыблемо, оно не может быть трансформировано, а меняется отношение к нему, то есть можно изменить то, как оно воздействует на нас.

#### Литература:

1. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. — СПб.: 2002. — 560 с.
2. . Де Гольжак В. История в наследство, Перев. с франц. И. К. Масалкова. — М., 2003. — 233 с.
3. Шутценбергер А. А. Синдром предков «М. 2009. — 255 с.
4. Юнг К. Г. Психология бессознательного М. 1994 — 320 с.

## АЛГОРИТМ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ

Гусманов М. Ж. (Ярославль)

Консультация, в отличие от других диалогов, всегда подразумевает продукт, решение для обратившегося за помощью человека. Решением проблем клиентов посредством консультации является широкий спектр психологических явлений. Но, все же, он охватываем, и имеет границы, определяемый самим жанром. Обеспечить эти эффекты и результаты мы можем структурированием общения, и, тем самым, его специфицированием, обращением в консультацию. В данном материале предлагаю алгоритм психологической консультации. Синонимами термина «алгоритм» для приведенного текста

являются следующие понятия — последовательность, правило, форма, композиция, структура, системный принцип, концепция. В статье также предлагается и упрощение, редукция этого алгоритма до техники. Описываемый алгоритм является остовом, профилем индивидуальной консультации, оставляющий возможности для наполнения содержанием самых различных вопросов. Модель помогает держать курс на решение проблемы, являясь своеобразным навигатором в беседе. Первая стадия: рефлексия проблемы. Клиент излагает проблему, формулирует ее. Вторая стадия: формулировка запроса, цели, потребности, результата. Третья ста-

дия: обсуждение свидетельств, признаков достижения результата, или продвижения к нему. Четвертая стадия: обсуждаются действия для решения проблемы. В случае редуцирования алгоритма до техники консультация обретает следующий вид. Наиболее конкретный, письменный вариант. Первая часть. Идентификация проблемы, в чем ее суть одним предложением. После этого, под пунктом 1 консультируемый записывает цель, потребность, результат, который он получит, если разрешит проблему. Под пунктом 2 записываются свидетельства, признаки достижения результата, или продвижения к нему. Под пунктом 3 записываются действия, которые совершал консультируемый для решения своей проблемы до настоящего момента. Написанное отчерчивается линией. Имеет значение выраженное разделение второй части от первой. Вторая часть. Консультант констатирует, что проблема существует: или из-за пункта 1, то есть, неправильно поставленной цели. Или из-за пункта 2 - неполных или неверных признаков ее достижения. Или же из-за пункта 3, вследствие того, что действия не приносили результата. Или комбинации всех трех составляющих проблемы. Дается время для ревидии клиентом того, что им было только что написано. Результат решения своей проблемы, новое понимание записывается ниже разделительной линии на этом же листе бумаги с обозначением пункта, к которому отнесится данная поправка. Письменный вариант техники консультирования имеет следующие особенности: она проста в практическом исполнении, каждая консультация занимает не более часа, клиент решает свой вопрос за счет своих ресурсов, консультант не выгорает. Возможно групповое заполнение анкет с данными вопросами с соблюдением всех шагов. Последующее обсуждение, то есть, вторая часть техники, если ее назначать, может протекать как групповой, так и индивидуальной форме. Техника исполняется также в неписьменной, устной форме. Во всех вариантах продолжительность консультации можно свести к одному часу или развернуть каждый ее этап на большую длительность: к примеру, одну неделю рефлексия, формулировка проблемы, вторую неделю – формулировка результата и его свидетельств, третью – пути достижения. Если в ходе консультирования клиент корректирует результат, то алгоритм применяется заново. В таком случае полное решение проблемной ситуации будет состоять из последовательности описанных алгоритмов, один за другим, или из их матрешек, один в другом. Руководствуясь данной матрицей диалога, консультант освобожден от диагностики, защищен от манипуляций, переносов, рационализаций. Клиент, в свою очередь,

защищен от проекций. Мастерство исполнения алгоритма зависит от квалификации консультанта. На манеру исполнения влияют личностные особенности консультанта, его профессиональные предпочтения каким либо школам психологии, особенности личности и текущего состояния клиента. Таким образом, возможны варианты исполнения в предлагаемых рамках. Например, корректировка фраз клиента - «мысль пришла ко мне» - в «я думаю»; «люди требуют от меня» - в «я стараюсь соответствовать ожиданиям»; «меня беспокоит проблема» - в «я беспокоюсь» - наполнит профиль консультации драматизмом возвращения ответственности в духе экзистенциализма. Умелое применение метафор, или же их совместное составление придаст подходу совсем другую аранжировку. Знающий эриксоновский гипноз может подключиться к трансовым проявлениям для развития изменений, для открытия новых способов взаимодействия в социуме и позитивного восприятия. Как техника, она может использоваться клиентом и для последующего самостоятельного применения. Алгоритм обучает клиента самому решать свои проблемы. Консультацию можно дополнять другими средствами – арттерапией, телесными подходами, игровыми и т.д. В случае дополнения техники, например, рисунком, в начале консультирования первым действием предлагается нарисовать видение своей проблемы. Этот рисунок обозначается как «моя проблема». Будет ли это рисование, психодраматическая виньетка, скульптурная инсталляция, просмотр подобранного фильма, чтение лекции на тему или что-то другое – это будет способствовать разогреву, актуализации темы, улучшению рефлексии проблемы, ее осознания. После окончания консультации новое видение выражается в заключительном рисунке, ролевой игре, групповом обсуждении и др. Такое проецирование себя в среду, обкатка новой роли, проверка внешней реакции в групповой беседе интегрирует изменения, обеспечивая рост личности. В письменных вариантах консультаций, проведенных автором, засвидетельствованы следующие разновидности решения заявленных ситуаций: постановка задач; отказ от ненужных целей; коррекция признаков результата; смещение акцентов в контексте; новое результативное поведение; полное сохранение прежней ситуации с другими, трансформированными чувствами; дробление крупных проблем на меньшие составляющие, понятных для решения; укрупнение клиентом мелких проблем до уже мотивирующих его и др. Клиенты констатировали лучшее понимание себя и своей ситуации. Соблюдая данную технологию, консультант обеспечивает решение проблемной ситуации клиентом без

невротических механизмов Фрейда – избегания, рационализаций, сублимаций. Но данный алгоритм не относится к психодинамическому – здесь нет анализа и интерпретации в понимании психоанализа. Данный подход можно смело отнести к когнитивно-поведенческой психологии. Есть так же родственное понимание человека, предлагаемое экзистенциальной психологией: человек, есть то, что он выбирает. Гештальтист же здесь увидит в пункте 3 обнаружение ретрофлексии; в случае отказа от цели, или ее корректировке в пункте 1- избавление от интроектов. Игнорирование переживаний в предла-

гаемом подходе, ставка на цели и действия способствует завершению гештальтов, и вхождению их в более крупный гештальт. Эффект интроспекции роднит данный алгоритм с трансовыми техниками. В широком смысле, предложенный алгоритм по структуре и смыслу схож с некоторыми общеизвестными моделями. Например, с базовыми перинатальными матрицами Грофа, где есть такие фазы, как рай, ад, борьба, рай. Или с моделью гомеостаза, в котором, как известно, выделены следующие фазы: баланс, фрустрация, удовлетворение, завершение.

## **ТРЕНИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ**

Донченко И. А. (Запорожье)

Под профессиональной рефлексией мы понимаем базовое профессионально важное качество, которое заключается в способности личности осознавать себя с точки зрения других субъектов профессиональной деятельности и обеспечивает осознание, критический анализ и определение путей конструктивного усовершенствования собственной профессиональной деятельности.

Целью тренинга профессиональной рефлексии является развитие профессиональной рефлексии, которое обеспечивается путем решения таких задач: 1) актуализация проблемно конфликтной ситуации, связанной с профессиональной деятельностью личности; 2) формирование внутреннего локуса ответственности за возникновение кризиса последующего профессионального развития; 3) рефлексивное переосмысление собственного профессионального развития; 4) перестройка представления о себе как профессионале, построение более конструктивного образа и осознания себя как субъекта профессиональной деятельности во временном измерении; 5) построение и апробация новой системы профессиональных смыслов и проигрывание профессиональных ситуаций через призму нового профессионального образа Я.

Реализация отмеченных заданий происходит благодаря интенсивному переосмыслению и превращению личностно-профессионального опыта субъекта. Развитие профессиональной рефлексии как основы для самоопределения в пределах разработанного нами тренинга стало возможно через создание особенных кризисных ситуаций, в которых участники выявляют свое отношение к ситуации и раскрывают потенциал развития этого отношения. Развивающая среда обеспечивает расширение пространства са-

морализации и открытия новых источников личностного профессионального смысла.

Проблемно-конфликтная ситуация трансформируется путем ее переосмысления: стимуляция процесса преодоления конфликтности путем осознания его рефлексивных средств. Участники актуализируют возможности овладения практикой творческого преодоления профессиональных трудностей. Это обеспечивает закрепление в их сознании отношения к профессиональным трудностям и противоречиям не как к преградам, которые невозможно преодолеть, а как к творческим заданиям проблемно-конфликтных ситуаций, то есть к явлениям, которые можно преодолеть.

Тренинг в своем развертывании проходит ряд этапов, каждый из которых выявляет рефлексивно опосредованный процесс, в котором происходит актуализация, осознание и осмысление каждого из этапов профессионального самоопределения личности. На первом этапе рефлексивного тренинга происходит актуализация проблемно-конфликтной ситуации, связанной с профессиональной деятельностью личности. В психологическом плане - это кардинальная ситуация, которая является точкой остановки профессионального развития это констатация невозможности самореализации на субъективно желательном уровне. Эта ситуация и является исходной точкой личностного самоопределения.

На втором этапе создаются условия для осознания каждым участником тренинга собственной ответственности за возникновение этой ситуации, то есть происходит формирование внутреннего локуса ответственности за возникновение кризиса дальнейшего профессионального развития. На третьем этапе тренинга происходит рефлексивное переосмысление собственной профессио-

нальной Я-концепции и осознание того, что ее несоответствие идеальному образу профессионального Я и деформации являются преградами для самореализации.

На четвертом этапе происходит перестройка представления о себе как профессионале, построение более конструктивного образа и осознания себя как субъекта профессиональной деятельности и принятия этого нового образа.

Пятый этап рефлексивного тренинга направлен на осознание развития собственного профессионализма во временном пространстве. То есть это этап, на котором создаются условия для развития рефлексивно-проективного компонента профессионального самосознания личности. На этом этапе выполняются упражнения, направленные на осознание личностью своего прошлого, на его связь с выбором профессии и на планирование своего профессионального будущего.

На пятом этапе тренинга происходит построение и апробация новой системы про-

фессиональных смыслов и проигрывание профессиональных ситуаций через призму нового профессионального образа Я.

Таким образом, прохождение тренинга профессиональной рефлексии обеспечивает:

- 1) создание условий для формирования творческого мышления через влияние на личностно-рефлексивный ресурс субъекта профессиональной деятельности;
- 2) обновление мышления, мировоззрения, системы ценностных ориентаций личности;
- 3) осознание себя как субъекта профессиональной деятельности;
- 4) развитие способности к анализу собственных профессиональных действий и коррекция их в соответствии с условиями профессиональной деятельности;
- 5) формирование готовности к профессиональной самореализации, способности к проектированию дальнейшей профессиональной деятельности.

## **МИФОСОЗНАНИЕ – АДАПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ И ПОИСК СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ**

Косов А.В. (Калуга)

Одна из основных функций мифосознания (как и мифомышления) - в обеспечении современного адаптивного поведения, под которым нами понимается типическое поведение, соответствующее (непротиворечащее) в основе своей основным законам общественного развития и, к тому же, социально поощряемое. При этом необходимо учитывать, что многие социальные действия (не смотря на то, что социальным действие становится при наличии условия сознательности и ориентированности на фактическое или возможное поведение других людей) находятся на грани осмысленного поведения. Осмысленность поведения желательна, но не всегда возможна, поэтому массовое социальное поведение является плодотворной почвой для мифотворчества, подразумевающая необходимость вычленения ориентиров-ценностей как для индивида, так и для масс, закономерно управляя поведением с помощью мифов как моделей реальности, формирующих социальную картину мира для носителей и потребителей.

Поскольку деятельность сознания постоянно протекает на фоне бессознательных психических процессов, то любое целенаправленное действие отдельного человека совершается для удовлетворения одновре-

менно осознаваемых устремлений и потребностей, порождаемых комплексом неосознаваемых мотиваций.

Наиболее фундаментальное свойство любого организма - его ориентированность в мире – первейшее из условий выживания, причем у организмов, стоящих на достаточно высоком уровне развития, оно проявляется в виде потребности быть ориентированным в пространстве и в сообществе себе подобных – в стремлении выделять в окружающей среде более и менее значимые ориентиры. У человека, кроме объективной предметной реальности, наличествует субъективная реальность, образованная совокупностью психических явлений, отражающая жизненный опыт, представление о будущем, устремления и др. Т.о., каждый человек живет в пространстве собственной «карты мира», имея потребность в ней ориентироваться. Необходимость поиска опорных ориентиров и неосознаваемое стремление организовывать их в иерархическую систему действовал (и действует до сих пор) и в отношении объектов внешней реальности, и в отношении внутренней психической реальности (образов, представлений, мыслей). Потребность в организации собственных психических процессов зачастую порождается тягостным субъективным состоянием, чувством растерянности,

тревоги, что автоматически приводит в действие ряд психологических защитных механизмов. Упомянутая потребность субъективно ощущается индивидом как необходимость наведения и сохранения «порядка» в своей духовной жизни, обеспечиваемого организацией всех элементов душевной жизни человека в иерархическую систему по степени их субъективной значимости относительно некой высшей ценности - главного ориентира в духовном мире. Указанная система - субъективно-личный смысл бытия, а достижение или сохранение главного ориентира системы - личная цель, при исчезновении или обесценивании которого начинается распад всей системы ценностей, включающий механизмы неосознаваемой психологической защиты. Т.о., неосознаваемую потребность в духовном порядке составляет фундаментальный принцип - «закон смысла», которому автоматически подчиняется душевная жизнь человека. Мифосознание - специфическая форма сознания, особая форма миропонимания и мироосмысления действительности, часто существующая в специфической форме «коллективных представлений». В модели мира, построенной мифосознанием (сохраняющим при этом типичную свою черту – амбивалентность, неоднозначность способов осмысления), существуют свои представления о фундаментальных характеристиках мира: пространстве, времени, причинности, основывающиеся на системности мировосприятия человека во всех областях его жизни (стремление к определению своего места в мироздании и постижению смысла своего бытия сыграло значимую роль в возникновении религиозного чувства и различных форм религиозных представлений).

Противоречие между реальной и магической деятельностью приводит к обособлению двух путей мыслительной деятельности: реального и мифического (магического) мышления (первой формы религиозного сознания), а мифологический образ мыслей предполагает и мифологический же образ действий человека в мифологическом мире. Таким образом, мифосознание - одна из наиболее распространенных (из-за упрощенности и универсальности применения) форм обыденного сознания, хотя в реальности это не совсем так из-за неполного совпадения у этих («макси» и «мини») форм сознания принципиальных механизмов оценивания действительности и ее интерпретации.

В связи с увеличением в современном мире количества «левополушарных» людей общая тенденция развития человеческого общества заключается в развитии левополушарных функций («аналитические» процессы, характеризующиеся рациональностью,

логичностью) мозга за счет «оттеснения» правополушарных («синтетические» процессы, характеризующиеся эмоциональностью, интуитивизмом). В этой ситуации проблемы мифосознания весьма остро выражены, ведь место в «левополушарном» мире есть и для людей со «смещенным профилем функциональной асимметрии» (шаманы, экстрасенсы), явно «правополушарных», обладающих необычными способностями. Принято считать, что в развивающемся обществе доминирование только аналитических или только синтетических процессов не может продолжаться бесконечно долго, поскольку каждый из этих типов обладает ограниченным информационным потенциалом. Принцип дополнительности Н. Бора предполагает, что для адекватного описания объекта необходимо применять взаимоисключающие («дополнительные») классы понятий, т.е. рациональное и интуитивное могут дополнять друг друга.

Мифосознание, как процесс ментальных преобразований, включает так называемые трансперсональные способности человека (трансформация свойств своей психики и личности), требуя от человека преобразовать «естественные» психические качества и приобрести необходимые с «производственной» точки зрения - человек должен уметь преобразовать собственную замкнутость в общительность, уग्रюмость в жизнерадостность, стеснительность в предприимчивость и пр. Эти новые качества порождаются личностью в процессе и для эффективного выполнения технологических функций. Т.о., они наиболее значимы для деятельности, преобразующей внутреннюю среду. Анализируя состояние этих сред, мы рассматриваем человека как самообучающуюся целеустремленную систему, фиксируя средовые внутренние изменения и их последствия. Микросреды - малые индивидуальные «миры», обусловленные мировоззрением индивида и позволяющие совершенствовать его социализацию человека, ограничены его физическими и/или психическими возможностями и способностями. Они являются моделями типического поведения, подразумевающими (на разных уровнях социализации) усвоение достаточного количества общественно принятых шаблонов поведения и гибкое их применение индивидом.

Мифосознание демонстрирует полиформность мифа - один и тот же миф принципиально по-разному проявляется в любой среде - один и тот же человек и себя самого воспринимает, и ведет себя, соответственно восприятию, по-разному.

Главная особенность мифотворчества - продуцирование

конкретно-чувственной образности. Весь многообразный материал организован вокруг основных установок: - понимание цивилизации как постепенной демифологизации культуры, увеличение поля рациональности в культуре; - миф, мифологическое измерение сознания - неотъемлемая сторона человеческого бытия, а значит, демифологизация сознания никогда не станет абсолютной. Миф представляет собой экзистенциальное измерение человеческого бытия (мистику, магию, оккультизм, квазинаучные и квазирелигиозные формы). Неудивительно резко усилившаяся в этих условиях тяга к стабильности, прежде всего, к восстановлению темпов роста в экономики, обеспечению занятости на рынке труда, что одновременно способствует усилению традиционных, «охранительных» тенденций в системе ментальных настроений россиян.

Т.о., размытость границ мифов о «Я» и об окружающем мире, отсутствие существенных различий мифосознания субъектов разных групп. Это говорит в целом о низком уровне осознания мифов у российских граждан разных групп, общей кризисности ситуации их жизнедеятельности. Кризисные события и условия жизнедеятельности провоцируют обращение к мифам и усиление ригидности мифа, мешая осмыслению иных возможностей осмысления реальности – внутренней и внешней. В этом смысле особенностью российской ментальности является особая ригидность распространенных мифов, внешние формы ремифологизации, при которых трансформации подвергаются только внешние, перефразические компоненты мифического представления, а внутренняя основа и структура – не затрагивается. В целом эта структура обуславливает преобладание негативных оценок относительно себя и окружающей реальности, тормозящие процесс осмысления и ремифологизации. Следовательно, речь идет о функциях самозащиты мифа (и защиты психики средствами мифа). Очевидно, что когда миф перестает выполнять функции защиты носителя, начиная выполнять функции самозащиты, мы имеем дело с ситуациями социального абсурда, имитации жизнедеятельности и саботажа.

Профессиональное переосмысление мифа, связанное с его полной или частичной

деструкцией (включая ремифологизацию) предполагает ориентированность субъекта на сознательное осмысление собственного положения в социуме, поиск внутренних противоречий и неполноты существующих (в первую очередь) мифов, артефактов и необычных, выпадающих из общей картины мира эпизодов, выявление рассогласования между разными уровнями мифов: индивидуальных и социальных, ситуативных и обобщенных, мета- и мегамифов.

Взаимосвязанность компонентов мифа проявляется при различных нарушениях – как препятствие конструктивной ремифологизации (повышение ригидности мифа). Эти нарушения могут быть связаны: с нарушениями физического состояния и статуса субъекта, с нарушениями его психического и социального состояния и статуса. В связи с этим они могут быть более или менее выраженными и постоянными. Так, при более грубых нарушениях наблюдается тенденция к повышению ригидности мифов субъекта и защитному обособлению мета-мифов. особую группу проблем составляют нарушения интеллектуального развития и функционирования – здесь проблемы функционирования мифов оказываются связанными не только с феноменами самоподтверждения мифов, их ригидностью и малоосознанностью, но и моментами затруднений критического осмысления мифа и его компонентов, обусловленных недостаточностью собственно интеллектуальной базы субъекта, его неспособностью охватить необходимое для пересмотра мифа количество смысловой информации. Ригидность мифа, в общем случае, связана как с жесткостью самого мифа, инвариантностью задаваемых им способов осмысления человеком себя и мира, но и с ограниченностью интеллектуальных возможностей самих субъектов – уровнем развития высших психических функций субъекта, а также мотивационно-эмоционального (собственно смыслового) отношения к себе и миру.

Таким образом, мифосознание через рефлекссию компонентов мифа (включая базисные компоненты) в существенной мере позволяет корректировать состояние субъекта, снижая субъективное восприятие ситуации как кризисной и непреодолимой, способствует поиску более адекватных стратегий совладания с проблемными ситуациями.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ

Котова Т.Е., Мишурова Е.Ю. (Ярославль)

*Принять в рассмотрение субъективность – значит принять постановку вопроса об экзистенциальной размерности как решающем элементе понимания способов поведения, установок, социальных отношений.*

(Винцент де Гольжак)

Психологическое сопровождение замещающих родителей включает несколько этапов: диагностика, обучение, оказание необходимой психологической помощи. На каждом этапе консультант выполняет определенные задачи. **Обучающий этап** включает в себя организацию и проведение групповых или индивидуальных обучающих мероприятий: тренинговые группы, группы личностного роста или психотерапевтические группы, консультативные сессии согласно полученным кандидатом рекомендациям на этапе диагностики. На обучающем этапе основная задача психолога состоит в понимании реального уровня психолого-педагогических компетенций участника, создании среды для их совершенствования, проведение срезовых диагностических процедур, оценке эффективности обучения. Однако решение поставленных задач в любом случае обусловлено профессиональной позицией самого психолога консультанта, методологической парадигмой, которая предлагает способы предъявления психологических знаний и объяснения психологических явлений. В своей работе мы придерживаемся экзистенциально-гуманистической парадигмы, феноменологического подхода. Применительно к психологии родительства, выдвижение данной позиции обосновано стремлением подойти к феномену готовности к замещающему родительству не только с точки зрения социально-психологического анализа (выявление факторов готовности на разных уровнях функционирования человека: общество, семья, группа), но и с точки зрения философских идей экзистенциалистов, феноменологов (Абаньяно, Гуссерль, Мерло-Понти, и др.) и пониманию человека, который способен к принятию подлинных жизненно важных решений и готов нести за них ответственность (Клюева Н.В.).

Согласно данной парадигме, **замещающее родительство** следует понимать как жизненный выбор личности в контексте условий ее существования, обусловленный ценностно-смысловыми основаниями и глу-

бинными переживаниями. В такой трактовке, в основе готовности значимыми становятся субъективно-личностные детерминанты: принятие ответственности, подлинность и осознанность выбора, опыт проживания кризисных ситуаций, потребность в любви потребность в самоактуализации, осознание своей идентичности, принятие неопределенности будущего. **Готовность к замещающему родительству** – осознанный опыт переживания себя как потенциального или реального замещающего родителя на основе ценностных, мировоззренческих убеждений, и обретения новых смыслов своего существования в возрастном, временном, культурно-историческом контексте.

Эффективность реализации данной методологии доказана нами теоретически и эмпирически на этапе диагностики готовности, что касается следующего этапа – обучения замещающих родителей, формирования готовности, ключевыми понятием для нас является понятия диалог, диалогическое общение, переживание. Разница лишь в том, что воплощение подлинного диалога важно в процессе взаимодействия не только консультанта с группой, но и между самими участниками.

В течение последних 10-15 лет усилиями ряда отечественных психологов-психотерапевтов (А. М. Айламазьян, Ф. Е. Васильюк, А. Ф. Копьев, Е. Т. Соколова, Т. А. Флоренская, А. У. Хараш и др.) была предпринята попытка разработать отечественную разновидность вневрачебной психотерапии. Эта разновидность стала называться диалогическим подходом. Следует, однако, отметить, что теоретической базой данного подхода стала отнюдь не советская психология, а две фактически досоветские внепсихологические концепции – физиологическая концепция доминанты А. Ухтомского (1966) и литературоведческая концепция диалога М. Бахтина (1963). В рамках диалогического подхода диалог выступает, с одной стороны, как эмпирический факт психотерапевтической практики, как диадическое общение консультанта и клиента, а, с другой, – как основной теоретический конструкт.

В диалоге, с одной стороны, возникает доминанта на собеседнике, происходит размыкание границ внутреннего мира, прорыв навстречу другому человеку, а с другой стороны, – актуализируется подлинное, диа-

логическое бытие человека, его диалогическая природа. В общении двух людей такой диалог, выступающий как реальная антитеза монологу, может состояться или не состояться. Степень диалогичности общения выступает здесь как результат преодоления различных форм неподлинного, диалогического (закрытого, ролевого, игрового, манипулятивного, т.е. конвенционального) общения. В этой связи ситуация психотерапевтического общения трактуется как такая ситуация, в которой диалог оказывается возможным.

Развивая содержание основной категории диалогического подхода, его сторонники разработали четыре основных понятия данного подхода - позиция внеаходимости, внутренняя диалогичность, диалогическая интенция и диалогическая позиция (см., Копьев, 1990, 1992; Флоренская, 1995).

Позиция внеаходимости - особая, профессиональная позиция психотерапевта (консультанта), осваивая которую он перестает воспринимать внутренний мир собеседника (пациента, клиента) как сферу своей практической деятельности или как объект рационального анализа и гипотезирования, но, напротив, начинает воспринимать этот мир как лишь отображаемое и понимаемое содержание. Активность консультанта, находящегося в позиции внеаходимости, проявляется лишь как его внимание к различным аспектам внутреннего мира клиента и как его адресованность к различным психологическим инстанциям (голосам) этого внутреннего мира.

Таким образом, к основной цели обучения замещающих родителей мы относим повышение способности к ведению подлинного диалога в ситуации человеческого взаимодействия друг с другом и консультантом. Основными становятся методы, способствующие процессу осознания критериев истинности своих переживаний, проверке на смысл предъявляемого содержания, погружению в собственный эмоциональный контекст жизненного опыта и опыта партнера.

Оценивая первичный цикл занятий в целом, которые проводились нами с кандидатами в замещающие родители можно отметить его проблемно-ориентированный характер. То, что цель занятий, связанная с ориентацией на осознание и решение имеющихся проблем, принята участниками, подтверждают такие высказывания как: «Поняла, что целесообразно проговаривать вслух себе

самой проблемы, тогда в них открывается что-то новое и начинаешь видеть и проблему и ее решение в совершенно новой плоскости». Результатом работы явилось достижение следующих целей: осознание участниками своего опыта переживаний на этапе принятия решения взять ребенка в семью; осознание возможностей использования практик и техник диалогического взаимодействия в реальной жизни, овладение предложенными практиками; развитие эмпатических способностей в общении; осознание особенностей собственной стратегии общения; формирование установки на совершенствование стратегии ведения диалога; осознание собственных трудностей и ресурсов. В работе использовались следующие приемы и методы: беседа, телесно-ориентированные техники, работа в мини-группах, групповая дискуссия, арт-терапевтические техники, техники визуализации. Участники говорят о занятиях следующее: «Услышала много информации»; «...люди, которые были рядом, были открытыми и искренними»; «...я включилась в работу и захотелось высказаться» «...я увидела некоторые выходы из своих тупиков. Спасибо!»; «Меня очень удивило откровение и доверие незнакомых друг другу людей»; «Я почерпнула много интересного, получила эмоциональную поддержку. Надеюсь, что кому-то тоже помогла а может и тем, что просто кому-то выслушала, и сама без стеснения поделилась проблемой. И вообще: от этого питаю много энергии и, самое главное, уверенность в себе и своей семье», «Удивительно, как могут незнакомые люди после одного упражнения показаться такими близкими и открытыми».

Соблюдение принципов ведения занятий в диалогическом подходе не ограничивает методический инструментарий психолога-консультанта, но позволяет расставить смысловые акценты: перейти с традиционной социально-психологической модели ведения родительских групп, где в центре моделируемые детско-родительские отношения, к субъект-субъектной позиции, где наиболее ценным признается контакт с самим собой и другим в ситуации общения «здесь и сейчас». Задача ведущего, главным образом, состоит в том, чтобы помочь участникам группы получить опыт подлинного диалога, который станет новым и значимым и сможет быть перенесен с ситуации семейного взаимодействия.

## ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ КОММУНИКАЦИИ С БЕССОЗНАТЕЛЬНОМ «В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ»

Недозрелов А. В. (Новосибирск)

Говоря о системе коммуникации с бессознательным, полезно начать с непосредственно определения бессознательного. Возьмем общепринятую формулировку, что бессознательное – совокупность психических процессов, в отношении которых отсутствует сознательный контроль, куда входят и неосознаваемые мотивы, смысл которых подавлен или вытеснен, и стереотипы и поведенческие автоматизмы, контроль которых излишен в силу их отработанности, и подпороговое восприятие, не осознаваемое в силу большого объема информации. А главное – здесь можно найти те резервы психики, которые открывают доступ к потаенным ресурсам, делающим реальностью многое из того, что ранее казалось недоступным.

Впервые экспериментальное изучение бессознательных процессов было проведено Зигмундом Фрейдом, выделившим в структуре психики компоненты Ид (Оно), Эго (Я) и Суперэго (Сверх-Я). Впоследствии понятие бессознательного было расширено учеником Фрейда Карлом Густавом Юнгом, выделившим уровни как личного, так и коллективного бессознательного. Также понятие бессознательного было дополнено психолингвистическими концепциями Жака Лакана, предположившего, что бессознательное структурируется, как язык. В советской науке концепция бессознательного была представлена разработками Д.Н. Узнадзе, выдвинувшего теорию «установки» - советского аналога понятия бессознательного, а также психофизиологическими открытиями И.П. Павлова и И.М. Сеченова.

Для нас особенно интересны концепции К.Г. Юнга как наиболее близкие к трансперсональной парадигме и являющиеся основополагающими для интегративных психотехнологий. Не менее важно то, что именно Юнг связал понятие коллективного бессознательного с областью образов и архетипов, являющихся основой в том, что мы называем мифомоделированием – формировании максимально комфортного для жизни и эффективного для достижения целей образа мира.

Архетип можно определить как подсознательный образ, наделенный совокупностью качеств, состояний и ассоциаций, являющийся своего рода шаблоном для моделирования поведенческих (и не только) паттернов. Юнг дает такое определение: «Архетип есть своего рода готовность снова и снова репродуцировать те же самые или

сходные мифические представления», и дополняет его: «Меня уже часто спрашивали о том, каково же происхождение этих архетипов, или первообразов. Мне кажется, что дело обстоит так, как если бы их возникновение нельзя было объяснить никак иначе, как только предположив, что они представляют собой отражение постоянно повторяющегося опыта человечества» [Юнг К.Г. Психология бессознательного].

Архетипы погружают человека в глубинные уровни сознания, выходящие за пределы его собственного, человеческого опыта, открывая доступ к ресурсам, которые могут казаться невероятными для отдельно взятого человека. Это тот уровень психики, на котором происходит формирование или осознание божественного. «Дело в том, что понятие бога - совершенно необходимая психологическая функция иррациональной природы, которая вообще не имеет отношения к вопросу о существовании бога. Ибо на этот вопрос человеческий интеллект никогда не сможет ответить; еще менее способен он дать какое-либо доказательство бытия бога. Кроме того, такое доказательство излишне; идея сверхмогущественного, божественного существа наличествует повсюду, если не осознанно, то по крайней мере бессознательно, ибо она есть некоторый архетип. ...Поэтому я считаю более мудрым осознанно признавать идею бога; ибо в противном случае богом просто становится нечто другое, как правило, нечто весьма неудовлетворительное и глупое, что бы там ни выдавливало из себя "просвещенное" сознание» [Юнг К.Г. Психология бессознательного]. По сути, это утверждение Юнга можно считать постулатом, призывающим к мифомоделированию – «если не осознанно, то по крайней мере бессознательно».

Для чего это нужно? Иррациональное не может и не должно быть искоренено – боги не должны умереть. Ведь именно этот комплекс иррациональных представлений концентрирует на себе максимальную сумму психической энергии, создавая дополнительный потенциал и интегрируя разрозненные стремления в один вектор. Кроме того – а какие еще присутствуют варианты, если мы можем или научиться использовать бессознательное как источник ресурсов, или стоять перед бездной неизвестности, которая всегда стремиться принимать хаотичные и неуправ-

ляемые формы. Интеграция со своим бессознательным в рамках одной модели мифологем и образов позволяет найти ощущение единения с миром, увидеть взаимосвязанность и осмысленность происходящих процессов.

Рассматриваемое в таком плане бессознательное может являться безграничным источником опыта и дополнительных, резервных возможностей, пространством с множеством вариантов решения поставленных задач. Обязательно ли это? Думается, что нет. *«Если бы речь шла о всеобщем (мыслимом теологически) плане, то, наверное, все индивидуумы, все еще пребывающие в объятиях чрезмерной бессознательности, неудержимым натиском подгонялись бы к более высокой степени осознанности. Но это совершенно очевидным образом не так. Целым слоям населения и в голову не приходит - несмотря на их явную бессознательность - становиться невротиками»*[Юнг К.Г. Психология бессознательного]. Вопрос в другом – что можно сделать для того, чтобы повысить эффективность и качество жизни? И если кому-то подобная необходимость кажется надуманной, едва ли есть смысл менять его точку зрения.

Итак, говоря о создании системы взаимодействия с бессознательным, можно кратко определить методы, которые можно использовать.

Первое, и самое простое, что можно включить в комплекс своих упражнений – медитативные техники. При этом нет большой разницы, что эти техники будут из себя представлять, если в них предусмотрена остановка внутреннего диалога. Смысл здесь очень простой: современный ритм жизни обуславливает постоянное нервное перенапряжение, которое, накапливаясь, порождает стрессы и хроническую усталость. Медитация способствует торможению психики, что позволяет «разгрузить» нервную систему, активизировать процессы самовосстановления организма и получить более полноценный отдых. Кроме того, медитация позволяет выработать базовый навык управления состоянием сознания, что пригодится нам в дальнейшей работе.

Расслабление, которое дает медитация, и сам медитативный транс, создают благоприятную почву для аутогенного погружения. Почему бы не использовать эту возможность для самогипноза, ставя своему бессознательному задачи и постепенно замечая, как они превращаются в реальность?

Как мы помним, сознание и тело – элементы одной системы, и чем свободнее тело, тем лучше оно слышит сигналы от бессознательного. Для работы с ресурсами бессознательного через тело идеально подходит

телесно-ориентированная психотерапия. Кроме того, крайне полезны регулярные релаксационные мероприятия. Главное – умение слышать свое тело и отслеживать изменения, которые в нем происходят, а это навык, требующий постоянной тренировки.

Что касается более сложных методик, таких как НЛП-технологии, холотропные и интегративные психотехники, то они, безусловно, полезны. Но их рекомендуется практиковать после обучения на специализированных курсах под руководством опытных специалистов.

Но, пожалуй, главное, что можно сделать самостоятельно, и что обеспечит фундамент для эффективности всех основных методик – это формирование оптимальной модели мира. Человек живет в том мире, который сам для себя создает, но не всегда этот мир для нас оптимален. И наша задача – создать для себя лучший мир из всех, которые только могут существовать. Логично спросить – а как это сделать? Секрет достаточно прост – наш мир складывается из нашей системы ценностей, убеждений, самовосприятия, доминирующих архетипов и мифологем. Вывод напрашивается сам собой – для того, чтобы изменить мир, нужно изменить свои убеждения, ценности и систему мифов. Главная трудность, которая возникает на этом пути – жесткость и ригидность нашего мировосприятия, часто изменение устойчивых убеждений занимает ни день и ни мгновенье. А поиск оптимальной системы мифов может напоминать коллекционирование, когда из множества вариантов отбираются лучшие и вплетаются в общую модель единым узором. Кроме того, новый мир – штука достаточно хрупкая, требующая ежедневной заботы и укрепления, совершенствования и доработки новых деталей. И это, пожалуй, одна из главных ежедневных практик, которые мы рекомендуем. Помогут в этом аутотренинг для ускорения изменения убеждений и архаические психотехники, которые связывают наши мифологемы в единую систему знаков, которые служат «шифром» для общения с бессознательным. Поэтому мы рекомендуем основываться на тех мифах, которые прочно вошли в культурологический пласт и поддерживаются как системой народных убеждений, так и комплексом специфических психотехник. Именно такое мировосприятие делает нас ближе к своим корням и наделяет глубинной силой.

Почему мы в своей модели опираемся на традиционные, архаические психотехники и системы саморегуляции? Можно ответить по-разному. Можно сказать, что, опираясь на Традицию, мы используем методики, проверенные веками и тысячелетиями, предельно простые, а потому максимально на-

дежные. Можно сказать, что традиционные психотехники органически вплетены в нашу корневую культуру, что увеличивает их эффективность. Можно сказать, что традиционные образы и мифологемы автоматически выводят нас на уровни архетипов, соответствующие глубинным слоям психики, определяющим уровни сознательных паттернов. И можно сказать, что Традиция связывает нас не только с глубинами коллективного бессознательного, но и с такими слоями психики, как матрица и метапрограмма рода, выделенными профессором В.В. Козловым.

Связывая мир и все протекающие в нем процессы в неразрывное целое и единое с собой, определяя и осозная свое место, смысл и значимость, человек становится более гармоничным и делает свою жизнь более

насыщенной, находя объяснение хаотично происходящим явлениям и ощущая уникальность каждого момента жизни. Для нас не имеет значения вопрос объективности приписываемых значений, тем более что объективность любого значения может быть поставлена под сомнение. Для нас важно, что подобная система убеждений создает комфортную модель мира, уменьшая уровень тревожности и делая личность более интегрированной. Кроме того, традиционные системы саморегуляции и архаические психотехнологии вводят человека в измененные, интегративные состояния сознания, открывающими доступ к процессам самовосстановления и глубинным резервам организма и психики.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОИСКА ЖЕНЩИНАМИ СМЫСЛА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПУСТОТЫ**

Романова О. С. (Новосибирск)

Рассматривая экзистенцию не просто как «человеческое существование»<sup>1</sup>, а как осознанный выбор способа бытия человека при движении от отдельного эмпирического индивида до конкретной неповторимой личности, можно предположить, что экзистенциальная пустота — это та самая «пограничная ситуация»<sup>2</sup> необходимая для постижения своего «сущего» и «рождения самого себя». «Когда верховные ценности обесцениваются, то все идет только к... пустоте» - М.Хайдеггер<sup>3</sup>.

Мысли об истинности или ложности жизненных ценностей, взглядов, норм и желаний, переоценка основных экзистенций — это симптомы личностного кризиса, так называемого психодуховного и экзистенциального. Опустив причины, вызывающие кризис, без претензии на принципиально новое раскрытие проблемы хочется рассмотреть психологические особенности его проживания (переживания) теми человеческими существами, которые вследствие своей биологической природы призваны (или вынуждены) регулярно его проживать, - женщинами.

Непостоянство, импульсивность, склонность к резким перепадам настроения, упадку сил, подавленности, агрессивности, или наоборот, неожиданным душевным

подъемам, ощущениям беспричинной радости бытия и собственной неотразимости и привлекательности — все это является характеристиками загадочного феномена, который называется «женщина». Подчиняясь циклическим, «круговым» ритмам смены дня и ночи, времен года и т.д., женщина, в отличие от мужчины, подчинена еще одному циклу — месячному. Физиология не объясняет происходящие в женском - и только в женском - организме, определяют особенности женской психики, а соответственно, и психологические особенности ее поведения. Каждые 28 дней своей жизни женщина рождается и умирает, вместе с 300-400 тыс. половых клеток. Каждый раз она испытывает ощущение экзистенциальной пустоты, как следствия переживания состояние того самого психодуховного кризиса - особого этапа в развитии личности, когда инициируется процесс объединения внутренних подсистем материального, социального и духовного Эго в единое целостное пространство, наступает время переоценки всех ценностей и в этом процессе личность начинает переосмысливать свое место в жизни и основные экзистенции<sup>4</sup>. Один раз в месяц (как минимум) женщина ищет смысл жизни. «Регулярность» этого явления, в силу своей естественности, перестала восприниматься, как психологическая

1 Толковый словарь общенаучных терминов. Н.Е. Яценко. 1999

2 Согласно философии экзистенциализма.

3 М.Хайдеггер «Ницше и пустота», М., «Алгоритм», 2006

4 В.В.Козлов, Духовный кризис - структура и динамика <http://zi-kozlov.ru/articles/1235-spiritualcrisis>

особенность поиска женщинами смысла жизни. А вместе с тем и — отсутствие серьезности в возможности его обретения.

Фраза «когда мужчина ищет в жизни смысл, у женщины это ПМС» не лишена иронии, но содержит объединяющий смысл: поиск смысла жизни для женщины физиологичен так же, как для мужчины - является причиной личностного кризиса.

Описанные профессором Козловым<sup>5</sup> как факторы духовного кризиса характеристики, такие как: тревога и беспокойство, необъяснимое чувство «недостаточности» чего-то, невыносимое ощущение внутренней пустоты, депрессия или «меланхолия», идентичны описаниям симптомов предменструального синдрома (ПМС) у женщин. Этот патологический симптомокомплекс, возникающий в предменструальные дни и проявляющийся нервно-психическими, вегетативно-сосудистыми и обменно-эндокринными нарушениями насчитывает около 150 симптомов, встречающихся в различных сочетаниях, диагностируется выявлением циклического характера появления характерных патологических симптомов и лечится психотерапевтически — прежде всего. Точно также, как личностный кризис.

Тошнота, которую испытывает женщина ежемесячно, сопровождается отсутствием чувств, желаний, стремлений и напоминает «тошноту» Жана-Поля Сартра<sup>6</sup>, который описывал «чистую» жизнь, очищенную от ложного и навязанного, в которой человек не может даже физически ощущать существование материального мира, а значит, обретает свободу.

«Я убежден, что состояние пустоты («экзистенциального вакуума») — беда, главным образом, интеллектуального и образованного человека - Гордон Уиллард Олпорт. ПМС наблюдается чаще у женщин умственного труда, живущих в городе. Физиологически подверженные состоянию ежемесячного кризиса, женщины заболевают депрессией в два раза чаще, нежели мужчины (8-12% против 20-26% соответственно<sup>7</sup>). Скорее всего, дело не в «иммунитете» сильной половины человечества перед депрессией, и даже не в том, что мужчины гораздо реже, нежели женщины обращаются за специализированной помощью, предпочитая глушить симптомы заболевания алкоголем, уходить в работу и т.п., а в том, что мужской организм не создает кризис специально, как делает это

организм женский, чтобы ощутить фрустрацию или вакуум и обрести смысл. «Когда знания личности о себе исчерпаны, а знания об окружающем недостаточны, то кончается внутренняя жизнь» - Р. Р. Гарифуллин<sup>8</sup>.

Безусловно, стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни — это мотивационная тенденция, присущая всем людям и являющаяся основным двигателем поведения и развития личности, но именно у женщины процесс «родиться-умереть-родиться» заложен физиологически. Неконтролируемые метания женщины от «и казалось, что после конца никогда ничего не бывает» до «я научилась просто, мудро жить»<sup>9</sup>, прыжки над пропастью между ненавистью и любовью, неугомонная болтовня или трагическое молчание — все это психологические особенности ежемесячного переживания женщиной кризиса поиска смысла. Оставляя мужчине спонтанность и возможность самостоятельного выбора между искать смысл жизни или не искать (например, как следствие возрастных кризисов - пубертатного, экзистенциального юношеского, середины жизни или инволюционного), природа неделила женщину регулярной возможностью оказываться в экзистенциальном вакууме. Подобно луне, которая в течение 28-30 суток делает один оборот вокруг Земли, женщина заканчивает цикл, чтобы начать новый, - достижение цели, как одновременное завершение действия, замыкание круга, восхождение к полноте, совершенству, красоте<sup>10</sup>. Профессор В. В. Козлов пишет: «цель достигается тогда, когда оказывается построенным совершенное симметричное целое». Природный цикл женщины — совершенен абсолютно: зачатие, беременность, роды, выкармливание младенца, затем вновь зачатие и т.д. (четыре фазы, как и у Луны).

Какие тайные узы столь тесно связывают жизнь женщины с Луной, - загадка, но сама связь, несомненна: в среднем биологический цикл женщины соответствует лунному месяцу, то есть 28 дням, а беременность в среднем длится 40 недель, или 280 дней, что соответствует 10 лунным месяцам. Некоторые женщины в этот период испытывают чрезвычайно насыщенный спектр переживаний: от симптомом эволюционного кризиса (это интенсивные эмоции, видения и другие изменения в восприятии, необыкновенные мыслительные процессы) до характеристик

5 В.В. Козлов, Психологический смысл духовного кризиса

6 AdminЖ.-П. Сартр, «Тошнота», <http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=6323>

7 По данным Всемирной организации здравоохранения

8 Доцент, кандидат психологических наук, Р. Р. Гарифуллин

<http://psyfactor.org/lib/suicide2.htm>

9 И то и другое - А. Ахматова

10 В.В. Козлов, Некоторые уточнения: академическая, практическая и поп психологии <http://zi-kozlov.ru/articles/1144-pop>

кризиса психических открытий (огромным приток информации из таких источников, как телепатия и ясновидение; появляется повторяющееся состояние «отделения от тела» - сознание периодически словно отделяется и независимо путешествует во времени и пространстве; а также способность проникать во внутренние процессы других людей и воспроизводить вслух их мысли). Другие в момент рождения ребенка переживают спонтанное и совершенно неожиданное духовное пробуждение, идентифицируемое как проявление пробуждения Кундалини. Согласно йоге, это пробуждение торм - творческой космической энергии, которая находится в основании позвоночника. Поднимаясь, Кундалини очищает следы старых травм и открывает центры психической энергии — чакры<sup>11</sup>.

Осознанность в проживании женщиной естественной физиологической особенности как психологического кризиса, а восприятие экзистенциальной пустоты как «купели» смысла бытия, может стать источником ответов на вопросы «зачем я живу на земле», «в чем мое предназначение», «зачем люди рождаются и проживают жизнь» и аккумулятором энергии, необходимой для принятия этих ответов в качестве деталей единой мозаики смысла жизни. «Когда речь идет об экзистенциальном вакууме или о целостной ориентации, об общей установке или центральном мотивационном состоянии, специалистом является священник, а ученый — до сих пор всего лишь неумелый дилетант».(Гордон Уиллард Олпорт).

Возможно (возвращаясь к необъяснимому влиянию луны), природа позаботилась о том, чтобы хотя бы один из двух разумных существ на планете (имеется в виду – мужчина и женщина) имел возможность регулярной остановки и «обнуления» сознания, возвращения в первозданную пустоту, чтобы жить осознанно, согласно глубинным смыслам человеческого существования. «Не зря в греческой мифологии душа олицетворялась в образе бабочки или девушки. И тот, и другой предмет на некотором расстоянии и в некоторых ситуациях вызывает эстетический восторг и чувство духовного восхождения.» - В. В. Козлов<sup>12</sup>.

### Литература

1. Гроф С., Граф К. Духовный кризис: понимание эволюционного кризиса/ Духовный кризис. Ред. Ст. Грофа -М., 1995

2. Козлов В.В. Чарующее пространство внутренней целостности. Методическое пособие. – Ярославль, 1996

3. Полный медицинский справочник. Астрель, 2006

4. Хайдеггер М. Ницше и пустота, М., «Алгоритм», 2006

5. Официальный сайт профессора Козлова В.В. <http://zi-kozlov.ru/>

11 В.В. Козлов, Духовный кризис - структура и динамика <http://zi-kozlov.ru/articles/1235-spiritualcrisis>

12 В.В. Козлов, Духовный кризис — структура и динамика <http://zi-kozlov.ru/component/search/ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬН ОЙ/?ordering=newest&searchphrase=all>

## **ОБЪЕКТИВНЫЕ ОСНОВЫ ИНТЕНСИВНЫХ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ**

Сандомирский М.Е. (Москва), Козлов В.В. (Ярославль)

### **Основные принципы:**

1. Психофизический параллелизм: все психические процессы отражаются в динамике состояния человеческого мозга

2. Формирование психологических проблем, психопатологических синдромов, психосоматических расстройств опосредуется собственными, интринсивными механизмами мозга, важную роль среди которых играют инстинктивные программы

3. Различные психотерапевтические техники работают потому, что также опираются на готовые универсальные ресурсы, преформированные (инстинктивные) программы мозга. Отсюда вытекают представления об инстинктивно опосредованных физиологических механизмах психотерапии (Сандомирский, 2007)

а) Инстинкт самосохранения в терапевтическом аспекте представляет собой основу физиологических механизмов психологической защиты. На телесном уровне утилизируется как реакция релаксации (Н. Benson) На психическом уровне - транс.

б) Родительский инстинкт в терапевтическом значении на когнитивном уровне включает такие механизмы, как убеждение/ внушение/ подражание (обучение по образцу). На уровне поведения - терапевтический раппорт, на уровне эмоций - эмоциональный резонанс

в) Социальный инстинкт лежит в основе терапевтической групповой динамики, коллективных механизмов психологической защиты.

### **Базовые трансовые механизмы психокоррекции**

Использование трансов, или измененных состояний сознания (ИСС), является одним из универсальных способов психокоррекции в целом. С точки зрения объективных, физиологических представлений о природе ИСС, их психотерапевтическое применение происходит по принципу: «*Все делают это*». Имеется в виду, что все методы психотерапии используют транссы, только одни делают это в явном виде, другие – в неявном. Соответственно первые декларируют применение трансовых техник, вторые – внешне игнорируют (обходят молчанием или даже отрицают).

Описанное положение связано с тем, что физиологические представления об ИСС существенно шире классических психотерапевтических представлений, ограниченных

формальным наведением трансов. Обратимся к основополагающему принципу объективной психотерапии, гласящему, что все психические процессы отражаются в состоянии мозга – а те из них, которые являются повторяющимися, опираются на собственные специфические мозговые механизмы. Уместно в этой связи вспомнить высказывание М. Эриксона о том, что транссы являются широко распространенным, повседневным явлением в жизни каждого человека.

С физиологической точки зрения, звучной эриксоновской, транссы представляются естественными, регулярно повторяющимися, адаптивными состояниями мозга. Это состояния, характеризующиеся кратковременной перестройкой, инверсией функциональной асимметрии активности полушарий мозга, благодаря которой мозг переключается в онтогенетически ранний (и филогенетически древний) режим функционирования (физиологическая регрессия). Подобные состояния играют важную роль для организма в целом, будучи связаны с вегетативной регуляцией, системными реакциями напряжения (Г. Селье) и релаксации (Г. Бенсон). Особенно важны они для мозга, обеспечивая оценку вероятностной структуры среды, принятие решений в условиях неопределенности, поведение в экстремальных ситуациях, приспособительную поисковую активность, эмоциональную регуляцию. В подобных состояниях мозг производит как реструктурирование информации, хранящейся в долговременной памяти, так и усвоение информации. Трансовое повышение эффективности переработки, запоминания информации связано с возрастной регрессией. На психологическом уровне оно рассматривается как искусственная сензитивность (Белгородский Л.С., Сандомирский М.Е.), на физиологическом уровне – реювенилизация (Александров Ю.А.), повышение пластичности мозга и способности к образованию новых нейрональных связей.

Соответственно, создание трансовых состояний оказывается важным инструментом психотерапии, позволяющим осуществлять «переобучение» пациента, коррекцию негативного опыта и неадаптивных убеждений, опирающееся на следующие принципы:

- Опора на объективную составляющую трансса – физиологическую возрастную регрессию, или временный возврат мозга в онтогенетически раннее состояние.

- Применение физиологических методов индукции транса, имитирующих особенности детского восприятия, моторики и координации, а также понимания речи.

- Воспроизведение заданных функциональных состояний с помощью условно-рефлекторных «якорей» и обучение пациентов трансвой саморегуляции.

В свою очередь, используемый в терапии трансвой временный возврат мозга в онтогенетически раннее функциональное состояние имеет следующие объективные основания.

*Психологические* – принцип эпигенеза в возрастном психическом развитии (по Э. Эриксону), или надстраивание в процессе развития новых «этажей» в структуре личности.

*Физиологические* – модификация условных рефлексов путем их иерархической «надстройки» (по И.П. Павлову), когда вышележащие новоприобретенные рефлекторные связи подчиняют себе нижележащие («многэтажный» принцип построения условных рефлексов по Э.А. Асратяну).

Соответственно при временном выключении «вышележащих» условно-рефлекторных уровней психической регуляции, возможен временный возврат к «нижележащим» ее уровням, и соответственно на физиологическом уровне – к онтогенетически более ранним способам организации мозго-

вой активности. Этот процесс именуется физиологической возрастной регрессией (ФВР). Объективные признаки ФВР включают:

*Электроэнцефалографические:*

- Сглаживание внутри- и межполушарной асимметрии ЭЭГ

- Замедление ритмики ЭЭГ с появлением волн дельта- и тета-диапазона

- Повышение степени пространственной синхронизации ЭЭГ

*Внешние (неврологические):*

- Временное восстановление рефлексов неонатального возраста

- Временное торможение рефлексов, свойственных взрослому возрасту

*Психологические:*

Регрессионное изменение восприятия, мышления, памяти, эмоциональных реакций

То, что возникновение и протекание трансов опирается на фундаментальные нейрофизиологические механизмы, наглядно доказывается также общностью ряда феноменов, возникающих при трансх терапевтических (или используемых для их индукции) и спонтанных патологических трансх. В последнем случае возникновение трансов является отражением функционирования физиологических механизмов психологической защиты, которые хотя и смягчают проявления душевных расстройств, однако оказываются недостаточными для их компенсации.

## **БИОСЕНСОРНЫЕ ПСИХОДИСЦИПЛИНЫ. ИССЛЕДОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ**

Тонков В. В. (Санкт-Петербург)

Время спешит. Каждый последующий день приносит всё больше знаний об окружающем мире и, зачастую, знаний удивительных и требующих безусловной реакции на них со стороны научного сообщества и широкого социума.

Всё чаще и глубже дополняют друг друга факты и результаты исследований из чрезвычайно удалённых, на первый взгляд, областей точной и естественной наук.

К примеру: что может быть, казалось бы, общего между космическими и астрофизическими исследованиями и психологией конкретного человека? Оказывается – достаточно многое.

Наш Санкт-Петербургский Институт Биосенсорной Психологии проводит серьёзную работу по исследованию парафеноменологических возможностей человека на протяжении более чем 10-летнего периода, продолжая традиции более чем 20-летнего направления.

Поскольку учреждение занимается, в том числе, практическим обучением экстрасенсов, парацелителей, телекинетиков, а также прочих специализаций в парафеноменологии, материала для изучения всегда достаточно.

Исследованием и обобщением результатов на протяжении ряда лет в составе института занимается группа физиков и врачей под руководством д.т.н. Дульнева Г.Н.

В 2006 году в российском подразделении «Книги Рекордов Гиннеса» нами был зафиксирован рекорд в номинации «самое большое сообщество людей, обученных в кратчайшие сроки навыкам телекинеза». Это явилось как довольно приятным результатом многолетнего труда нашего коллектива, так и достаточно серьёзным вызовом достаточно большой части научного сообщества, безосновательно утверждающей и поныне, что телекинеза не существует.

С момента регистрации рекорда руководством нашего института было организовано несколько десятков круглых столов и конференций с приглашением представителей информационных агентств, учёных, медиков и обозревателей. Среди приглашённых были как российские, так и зарубежные учёные, в том числе – из РАН.

По итогам круглых столов участникам предлагалось самим проверить наши утверждения о практически 100-процентной вероятности обучения любого человека основам телекинеза за время до получаса. Участники научных встреч легко шли на такие эксперименты и в результате даже скептики становились сторонниками наших утверждений, а часть заинтересовавшихся была включена в списки участников рекорда Гиннеса, расположенные в электронной сети по адресу: [http://www.metaportal.ru/members/r/member\\_1954](http://www.metaportal.ru/members/r/member_1954).

В течении трёх лет многократно нашими специалистами проводились показательные мероприятия в России и за рубежом, в том числе на территории РАН и подведомственных РАН учреждений. Вопрос существования телекинеза многократно зафиксирован, повторен и исследован. Телекинез – существует. Однако...

Однако, остаётся совершенно справедливый вопрос – вопрос описания его, телекинеза, происхождения. Физик, совершенно справедливо опираясь на академические знания, утверждает – телекинез нарушает систему четырёх действующих в физике сил: гравитации, электромагнетизма, слабых и сильных взаимодействий. Физиолог, опираясь на знания о человеческом организме и его биохимии, также справедливо отрицает его физиологическое происхождение.

Для понимания происхождения телекинеза и далеко идущих фундаментальных для современной науки выводов, следует совершить ряд довольно простых поэтапных размышлений, не представляющих для современного человека никаких сложностей. Изложим их по порядку.

- Телекинез – как реальный факт существует. В случае сомнений в его наличии – поездка в наш институт вполне способна дать достаточные доказательства. Множество людей, овладевших им – а их многие тысячи, также достаточное основание для утверждения этого факта.

- При телекинезе физическое тело и отдельные органические системы оператора дают приборные показания, соответствующие нормальным – для определённой степени разумной нагрузки. Такие исследования проводились многократно и множеством учёных. Исключение – эффективное

изменение волновых показателей головного мозга и, в первую очередь, альфа – ритма.

- Если физическое тело не производит той величины полевого или субстанционного «агента», позволяющего взглядом вращать стрелку компаса, отклонять либо многократно закручивать отвесы – лёгкие и довольно массивные, а также бесконтактно перемещать по поверхности авторучки, карандаши или фарфоровые кружки, то за счёт чего происходят эти феномены?

Именно из этих трёх пунктов следуют довольно неудобные для ряда ортодоксально настроенных учёных и медиков вопросы, и ещё более неудобные ответы.

И физические, и медицинские исследования подтверждают: участие в телекинетическом взаимодействии, многократно проверенном и исследованном на предмет побочных эффектов, знакомых физике типов сил, перечисленных выше, весьма мало вероятно по причине высокого уровня эффективного воздействия на движущийся предмет при том не регистрирующегося соответствующими приборными комплексами.

Да - существуют высокочастотные и низкочастотные составляющие, да – существуют иные характерные наведённые шумы, однако они не дают общего прямого действия на предмет, являясь дополнительными паразитными наводками.

В таких условиях остаётся важнейший вопрос: что является источником целого списка биопарафеноменологических способностей человека?

Физический организм явно не способен, по утверждению и физиков, и врачей производить как количество действующего воздействия, так и их специфическое качество. Что справедливо подтверждают показания медицинских приборов.

Однако специфические ритмы деятельности центральной нервной системы говорят об обратном: происходит явное изменение психической работы.

Способно ли само это изменение вызывать перемещение предметов? Безусловно, нет. Однако, оно может означать множественные обращения к некоей неуловимой системной среде, находящейся вне пределов приборного обнаружения, но – способной на достаточно действенное вторжение в систему четырёх известных физических сил.

К этому уместно добавить, что кроме телекинеза участники наших исследований способны и на другие удивительные вещи, к примеру – волевое нагревание воды в объёме 2-3 литров на 1-3 градуса по Цельсию, регулирование электрических цепей и так далее. К этому добавляются способности саморегулирования и регулирования других.

Путём простого вычитания и логического осмысления приходим к выводу: причина всех этих возможностей – психика, единственная человеческая составляющая, неуловимая для приборов и систем, загадочная и, по убеждению многих, существующая лишь в виде электрических сигналов в нейронных цепях.

Таким образом, перед внимательным исследователем предстаёт чрезвычайная картина: факт существования иной материи, способной поддерживать существование иноматериального образования – человеческой психики и в особых условиях проникать в привычную нам реальность.

На стыке множества современных наук созревает новое знание.

Теория «струн вселенной», возникшая в середине прошлого века, получает всё больше и больше подтверждений в современной астрофизике.

В научной среде живо обсуждаются результаты астрофизических исследований последних лет о наличии не одной, а как ми-

нимум четырёх областей реликтового излучения, что чрезвычайно меняет как представления о происхождении самой нашей вселенной, так и о материи в целом.

Квантовая физика эффективно размывает наши представления о материи как о корпускулярном веществе, заявляя, что сами элементарные частицы есть ни что иное, как специфические конфигурации полевых процессов, плотностными не являющиеся и сплюснутыми подобными примерами может быть бесконечен.

Иначе говоря, в современной науке происходит существенный переворот в представлениях о мире, в котором мы существуем, и о материи, из которой он состоит.

И этот переворот неизбежно касается таких областей человеческих знаний, как философия, психология, психотерапия и психиатрия – важнейших для личностей и индивидуальностей, создающих социальную среду, но не теряющих в ней индивидуального самовосприятия.

## **ВИДЕООБСУЖДЕНИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ТРЕНИНГЕ**

Трусь А. А. (Минск)

За последнее десятилетие социально-психологический тренинг как вид образовательной практики стал пользоваться большой популярностью не только в области корпоративного бизнес-образования, но и в вузовской среде. Такое внимание к тренинговой форме работы не случайно и вполне заслуженно: за два-три дня участники тренинговой программы совершенствуют знания и получают навыки, которые, в традиционном образовательном формате, могли бы осваивать месяцы. Тренинг, рассматриваемый как опытное научение, создает определенную среду взаимодействия, в которой участники имеют возможность сами обнаружить и исследовать коммуникативные, организационные, управленческие и иные, значимые для них, феномены, значительно усилить и нарастить необходимые компетенции в конкретных областях. Они получают не только теоретические знания, но формируют необходимые профессионально и лично значимые навыки, «могут приладить к собственной руке» предлагаемый набор управленческих, коммуникативных и иных инструментов, опробовать его в безопасных условиях тренинговой группы.

Современные информационные технологии дают возможность тренеру значительно расширить спектр используемого им

инструментария. Выбор и использование тренером определенного методического средства направлен на наступление у студентов / участников тренинга содержательных изменений, которые происходят на трех уровнях или в трех различных пластах. Эти уровни Б.М. Мастерова (2004) представил, как баланс трех составляющих: концепты; инструменты; ресурсы.

Термин «видеообсуждение» состоит из двух корней, которые определяют сущность использования этого методического средства для решения тренинговых задач: участники обсуждают подготовленный и продемонстрированный им преподавателем видеосюжет, имеющий отношение к содержанию программы (учебного модуля). «Смотрение» и «обсуждение» – процессуальная сторона данной тренинговой процедуры. Результатирующей составляющей реализации видеообсуждения, как и любого методического средства, являются получаемые изменения на трех уровнях: личностном, групповом, организационном.

Под концептами понимаются подготовленные и предлагаемые тренером участникам программы описания той реальности, которая является содержанием тренингового занятия. То есть, в результате каждого эпи-

зода тренинга они должны усвоить некий концепт, которого у них до этого не было.

Определение концепта осуществляется тренером исходя из целевой составляющей как занятия в целом, так и конкретного учебного модуля. Применительно к одному и тому же тренингу (одинаковой тематике), но различным организационным особенностям и деловым реалиям, тренер должен готовить соответствующие концепты. Корректно подобранный концепт тренинга позволяет тренеру определить для себя, и соответственно, задать для участников «рамку», в которой будет происходить работа в ситуации «здесь и сейчас», получение ими опыта, который будет перенесен после тренинга в реальное профессиональное взаимодействие. Концепт является отправной точкой для подбора тренером процедур видеообсуждения, позволяющих эффективно реализовать их в группе.

Инструментальным результатом является появление у участников новых приемов и способов действия в той содержательной области, которой посвящен тренинг. Применительно к инструментальной составляющей тренинга видеообсуждение может быть использовано:

- для диагностики знаний участников по теме тренинга на начальном этапе работы группы. В мифе тренер говорит о том, что у участников имеется определенный профессиональный (житейский) опыт, который позволит им с экспертной позиции отметить, выделить, какие инструменты использовали герои видеосюжета для достижения своих целей. В процессе просмотра видеоролика участники делают пометки в рабочих тетрадях с последующим обменом своими наблюдениями и обсуждением увиденного в подгруппах. Затем по очереди каждая подгруппа рассказывает о приеме / способе, который был использован героями ролика, дает ему название. Другие подгруппы могут дополнять коллег, высказывать свое мнение по поводу рассматриваемого инструмента.

Таким образом, у тренера и у группы складывается понимание того, какие инструменты уже знакомы участникам и, возможно, используются ими в своей работе. Тренер может предложить им привести примеры из своей профессиональной практики, где они эффективно использовали тот или иной прием.

- для иллюстрации определенного управленческого, коммуникативного, профессионального приема / способа. Просмотру видеосюжета, в котором участникам демонстрируется работа с инструментом, предшествует мини-лекция тренера об этом инструменте. Тренер раскрывает содержание приема, обращает внимание группы на особенно-

сти его реализации в различных ситуациях, отвечает на вопросы участников. Затем он предлагает обучаемым проанализировать, как данный инструмент работает в руках героя видеосюжета. Следующим этапом работы с инструментом после видеообсуждения, как правило, является отработка его участниками в парах (в тройках), в ролевых играх – каждый участник тренинга примеряет инструмент к своей собственной руке, экспериментирует с ним.

В известной циклической модели экспериентального (основанного на опыте) обучения Д. Колба (Kolb, 1984) обозначены четыре последовательные фазы: Конкретный опыт, Рефлексивное наблюдение, Абстрактная концептуализация и Активное экспериментирование.

Х. Икехара (Ikehara, 1999) предложила более дифференцированное описание опыта обучающего цикла. В ее работе представлена циклическая модель приобретения опыта, основанная на представлениях, развитых в теории и практике гештальттерапии. Модель состоит из описания семи фаз цикла: Восприятие, Осознание, Мобилизация, Действие, Контакт, Удовлетворение, Отстранение. Для каждой из них приведен список психических функций, а также когнитивных и эмоциональных процессов. Фаза Восприятие содержит такие состояния и процессы, как эмоции, потребности, наблюдения. Осознание представляет собой процесс выдвижения гипотез, переживания сомнений по поводу неопределенности положения дел. Фаза Мобилизации есть энергетизация и побуждение к действию. В состав фазы Действие входят экспериментирование и избегание чрезмерного риска. На фазе Контакт происходит соприкосновение с реальностью и его переживание, что ассоциируется с получением опыта. Фаза Удовлетворение сопряжена с завершением действия, получением знания и понимания. Отстранение – с рефлексией, оценкой и подведением итогов.

Процедура видеообсуждения применительно к модели Д. Колба «закрывает» две фазы – Рефлексивное наблюдение и Абстрактная концептуализация, а к модели Х. Икехара три фазы – Восприятие, Осознание, Мобилизация. Участники тренинга наблюдают за поведением героев видеосюжета (воспринимают поведенческие модели, реализуемые инструменты), затем обсуждают, анализируют, осознают технические и иные особенности и нюансы, концептуализируют увиденное. Осознание особенностей реализации инструмента в определенной степени мотивирует участников на Активное экспериментирование (Действие) с ним.

- для реализации контроля усвоения учебного материала участниками тренинга.

После прохождения очередного модуля тренер предлагает им процедуру видеообсуждения. Участникам необходимо отметить, какие инструменты из рассмотренных в учебном модуле используются (демонстрируются) героями видеосюжета.

Основной «миф» ресурсных тренинговых процедур можно обозначить как «миф осознания»: осознанный ресурс можно целенаправленно использовать, тем самым, увеличивая эффективность работы. Дополнительный «миф»: позитивные ресурсы можно развить, а от «негативного багажа» - избавляться.

Видеообсуждение в контексте получения в тренинге ресурсного результата используется для демонстрации участникам поведенческих проявлений героев видеосюжета, рассмотрения и анализа их личностных особенностей, которые являются их ресурсами в управленческом, переговорном и ином взаимодействии. Тренер обращает внимание группы на личностные аспекты героев видеосюжета, которые помогают, а также мешают им в достижении целей. От осознания ресурсных областей героев на экране в ситуации «здесь и сейчас» тренер «пере-

брасывает мостик» в ситуацию «здесь и сейчас» в группе – работает с ресурсами самих участников тренинга.

Эти три составляющие – концепты, ресурсы, инструменты – взаимосвязаны и взаимозависимы, одно без другого существовать не может. Реализация процедуры видеообсуждения может осуществляться для достижения всех трех составляющих, либо какой-то одной (или двух) из них. Тренер в зависимости от решаемых задач определяет, на какую составляющую необходимо сделать упор. Если участники еще не знакомы с новым концептом, в видеообсуждении акцент делается на концептуальную составляющую, и в мифе процедуры тренер нацеливает участников на работу именно с этой составляющей. Если концепт участниками усвоен, в рамках его тренер предлагает определенные инструменты – в видеообсуждении стержневой будет инструментальная (технологическая) составляющая. Если областью ближайшего развития участников тренинга является ресурсная, тренер акцентирует их внимание на ресурсной стороне поведенческой модели героев видеосюжета.

**ОТ АРТЕФАКТОВ К ФАКТАМ.  
О РОЛИ ИЗМЕРЕНИЙ ФИЗИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ  
В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ТРАНСОВЫМ МЕТОДАМ  
В ПСИХОЛОГИИ**

Шарков В. Ф., Багиров Э. М., Лебедева И. Е. (Москва)

Ниже приводится краткое описание работ по созданию экспериментальной базы системных экспериментальных исследований, проводимых в Институте психологии и психоанализа при Международной Федерации Комплементарной Медицины (МФКМ). Данные работы имели своей целью прояснение природы всякого рода «странных» физических явлений, которые часто сопровождают процессы лечения пациентов методами из арсеналов древних индийских практик, в частности, методами так называемой космоэнергетики

В основе космоэнергетического воздействия лежат техники работы с подсознанием. Подобные техники используют гипнологи, специалисты кататимно-имагинативной терапии, санотерапии и т.п. Однако он имеет свои существенные отличия, поскольку велика его связь с «информационной» парадигмой древних целительских и духовных практик.

Основной целью работы явилось статистическое подтверждение гипотезы об объективно существующем «материальном» следе данных воздействий. Идея проведения подобных исследований не нова, поскольку в различные времена и в разных странах делались фрагментарные попытки проведения подобных исследований. Они касались в частности изучения изменения параметров окружающей среды вблизи центров духовной практики или же вблизи работы отдельных, будем говорить, «операторов», осуществляющих «энергетическое» или «информационное» воздействие.

В центре Э.М. Багирова данные исследования проводятся на регулярной основе.

Для регистрации изменений различных физических параметров среды в помещениях, где проводятся оздоровительные сеансы, успешно применяются как известные стандартные физические диагностические средства, так и специально разработанные

методики, например, методики на основе запатентованных «водных сенсоров».

Активные разнообразные исследования по заявленной выше теме начались в 2002 году. Но только осенью 2010 года нам впервые удалось применить одновременно в серии профессионально подготовленных в инженерном отношении оздоровительных сеансов большое число разработанных к данному периоду технических диагностических средств.

С помощью таких средств в настоящее время статистически подтвержден результат воздействия «космоэнергетических каналов» (КК) на различные биосферные объекты – воду, водные растворы, радиационный фон, высшие растения. Так, например, для выявления изменения свойств физико-химических свойств воды и водных растворов применялась упоминавшаяся выше методика на основе «водных сенсоров».

Результаты данных исследований, показывающих, например, что под действием КК изменяются такие физико-химические свойства водных растворов как спектральная оптическая плотность, электропроводность и др. к настоящему времени опубликованы во многих изданиях.

Другие, проводимые в центре, исследования среды в непосредственной близости от места работы оператора-космоэнергета позволили увидеть, что под действием КК в разы уменьшаются показатели уровня радиационного фона, а также существенно меняются уровни ультра- и инфразвуков.

Надо отметить, что поиск подходящих приборов и способов их использования для подобных исследований был непростым и часто связанным с креативными моментами, поскольку традиции подобных измерений практически отсутствовали.

Так, в нестандартном режиме использовались «шумометры» для измерения динамики звукового фона в лабораторном зале. Существенная новизна исследований состояла в том, что здесь впервые измерялись не только слышимые человеческим ухом звуки и широко известные ультразвуковые колебания, но и инфразвук в диапазоне от 4 до 10 герц. Этот диапазон звуковых частот, в частности, фигурирует в индийских практиках под именем «дельтаритмы». И именно с этими вибрациями некоторые классики индийской (восточной) культуры связывают механизм взаимодействия «учитель - ученик».

Все используемые в нашей исследовательской деятельности измерительные приборы предвзято прошли необходимые процедуры аттестации и имели соответствующие сертификаты. В качестве лаборантов работали дипломированные инженеры –

физики с солидным базовым образованием МИФИ, МФТИ и МГУ.

В результате работы был получен значительный по объёму массив данных – всего было проведено пять серий измерений. Детальную информацию о результатах данных исследований планируется опубликовать в специальной научной монографии.

Ниже приводятся некоторые результаты, проведенных исследований.

Так, в зале площадью 120 кв. метров во время сеансов наблюдалось «странное» согласованное изменение уровня радиации, влажности воздуха и амплитуды инфразвука. Например, на 25-той минуте сеанса наблюдалось уменьшение радиоактивности примерно на 30 % и одновременно отмечен 30 % скачок влажности воздуха. Одновременно резко, в три - пять раз выростала амплитуда инфразвука в диапазоне от 4 до 8 герц. Аналогичные, коррелирующие «пакетом» изменения параметров, как правило, регистрировались 2 или 3 раза в течение 1,5 – часового сеанса. При этом каждый следующий максимум был меньше предыдущего.

Изменение радиации, как правило, имело другой знак в сравнении с изменениями шумов и влажности. В моменты падения радиационного фона приборы регистрировали резкое усиление инфразвука вплоть до болевого порога в сотню децибел и повышение влажности воздуха.

Такое поведение влажности в начале сеанса кажется вполне естественным: «пациенты надышали». Но примерно через час мы практически во всех опытах отмечали «полную физическую нелепость» внезапного и непонятного уменьшения влажности в помещении, где более часа находилось 50 пациентов. Как только к концу сеанса традиционно радиация возрастает до своего уличного фона – немедленно уменьшается влажность примерно до своего начального значения.

Высокочувствительный прибор ЭМИ-50 фирмы «Quarta – rad», измеряющий малые флуктуации магнитных и электрических полей, в моменты изменений радиации и инфразвука внезапно «просыпался» и в течение 10-20 секунд регистрировал скачкообразное возрастание ЭМИ. В другое время никаких флуктуаций не отмечалось.

На первом этапе работ авторы не рассчитывали найти строго научные объяснения обнаруженного в опытах «странного» эффекта коррелирующих между собой периодических изменений разнородных физических параметров в помещениях, где проводятся сеансы комплементарной медицины. Мы уверены, что в будущем для выявления механизмов связи этих параметров будут привлечены самые смелые гипотезы, по-

сколько работы в этом направлении только начинаются.

Основным результатом представленной работы можно считать полученный опыт по организации технической и методической базы, функционирующей по строгим метрологическим принципам и предназначенной для исследований «тонких» эффектов.

Создание базы таких измерений поможет, на наш взгляд, разрешить многие вопросы, возникающие в связи с оценкой результатов для столь неоднозначных областей, какими являются космознергетика и, возможно, другие разделы комплементарной медицины и психологии.

**Часть III. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ,  
ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ****Раздел 1.  
ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ****ЖЕНЩИНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СПОРТЕ:  
ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ**

Дамадаева А. С. (Махачкала)

Несмотря на интенсивное развитие женского спорта, среди специалистов не смолкают споры относительно того, стоит ли женщинам заниматься профессиональным спортом вообще или, по крайней мере, наиболее его «жесткими» (мужскими) видами (тяжелой атлетикой, борьбой и пр.).

Основным аргументом «против» женского спорта со стороны ученых-физиологов является тот вред женскому организму, который могут ему нанести интенсивные физические нагрузки. Некоторые специалисты отмечают, что эмансипация такой ценой, как здоровье, является слишком высокой (Гасанова З.А., 1997).

На данный момент ни у кого не вызывает сомнений то, что занятия физкультурой оказывают положительное влияние на здоровье почти всех женщин. Они сохраняют хорошую фигуру, активную творческую и сексуальную жизнь, детородную функцию. Исследования отмечают положительное влияние таких занятий на здоровье, физические кондиции, психологическое благополучие женщин (Иорданская Ф.А., 1999). Но спорт – это совершенно другие нагрузки и риски для здоровья. Многие из опасений ученых выглядят довольно обоснованными.

Во-первых, спорт является зоной «повышенного» риска для здоровья и даже жизни спортсменок. Составленная А.Г. Дембо (1975) статистика смертельных случаев среди женщин во время тренировок и соревнований является впечатляющей (в связи, с чем вышла в свет только в сокращенном варианте и с большим опозданием).

При этом наблюдается явное пренебрежение некоторых лиц женского пола (особенно девушек) своим здоровьем. Не случайно это вызывает тревогу у многих спортивных медиков и педагогов (Гасанова З.А., 1997; Староста В., 1999).

Во-вторых, занятия спортом оказывают влияние на репродуктивную функцию

женского организма. Целый ряд трудов посвящен проблемам влияния систематических занятий спортом на физическое и половое развитие девочек и девушек, в частности, на некоторые показатели менструальной функции женщин детородного возраста (Иорданская Ф.А., 1999; Левенец С.А., 1979; Никитюк Б.А., 1984; Сологуб В., 1989 и др.).

В данном вопросе специалисты отмечают следующие особенности функционирования женского организма в спорте.

Самое распространенное и очевидное из них – это нарушения менструального цикла у девушек-спортсменок. Если у не занимающихся спортом нормальный менструальный цикл устанавливается в 12-13 лет, то у девочек в гимнастике и фигурном катании – в 16-18 лет и период формирования устойчивого менструального цикла длится 3-4 года, тогда как у девочек, не занимающихся спортом – 0,5-1 год. У девочек-волейболисток и баскетболисток также наблюдается удлинение периода установления устойчивого менструального цикла (Иорданская Ф.А., 1999). У представительниц некоторых специализаций отмечено ускоренное половое созревание (у метательниц молота, менархе наступает в  $11,7 \pm 0,3$  года) (Врублевский Е.П., 2003). В целом, установлено, что при занятиях спортом нарушение менструальной функции регистрируется в 6 раз чаще (Сологуб В., 1989).

Задержка полового развития, как полагают некоторые авторы, не оказывает отрицательного влияния на генеративную функцию спортсменок. Тем не менее, противоположное мнение на данный момент является преобладающим (Левенец С.А., 1980; Соболева Т.С., 1999; Сологуб В.В., 1989). По данным Б.А. Никитюка (1984), занятия матерей спортом влияют на физическое развитие их новорожденных, хотя и не одинаково для разных видов двигательной деятельности. У новорожденных матерей, занимавшихся спортивной гимнастикой и плаванием,

уменьшены размеры тела независимо от пола детей. Новорожденные мальчики у матерей – художественных гимнасток мало отличаются по своим размерам от контрольных значений, а размеры тела новорожденных девочек превосходили последние. Т.С. Соболева (1999) отмечает, что масса тела новорожденных девочек у женщин-спортсменок превосходит таковую в популяции новорожденных. Главную причину нарушений генеративной функции у спортсменок все исследователи видят в неадекватных нагрузках в период становления этой функции, которые могут блокировать функцию гипофиза и яичников (Иорданская Ф.А., 1999).

Частота выявленных заболеваний и структура репродуктивной патологии у лиц, специализирующихся в традиционных и нетрадиционных видах спорта, различна. У женщин, специализирующихся в тяжелой атлетике и единоборствах, ведущая патология – синдром гиперандрогении (представлен аденогенитальным синдромом и синдромом поликистозных яичников). Частота данной патологии у спортсменок в несколько раз превышает популяционную частоту (Калинина Н.А., 2004).

Кроме того, у спортсменок наблюдаются частые воспалительные заболевания половой сферы. Очевидно, это обусловлено различием в характере и объемах физических нагрузок, испытываемых спортсменками раньше и сейчас, отбором маскулинных девочек, а также использованием в настоящее время, вопреки всем запретам, анаболиков (основу которых составляет мужской половой гормон) для повышения спортивных результатов (Иорданская Ф.А., 1999).

Третья проблема имеет тесное отношение ко второй, которая является ее логической составляющей. Она касается общей **маскулинизации женщин** в спорте (в широком смысле) или гиперандрогении.

Многие ученые высказывают мнение, что среди спортсменок всех возрастных групп (девочки, девушки, женщины) выражены признаки, свидетельствующие о большей маскулинности, чем у женщин, не занимающихся спортом. Об этом свидетельствуют морфологические признаки: соматотип (ширина плеч больше ширины таза, измененное соотношение между жировой и мышечной тканью в пользу последней, гирсутизм (мужской тип оволосения), гипоплазия (недоразвитие) грудной железы и матки. Имеются и функциональные нарушения (нарушения менструального цикла). Это свидетельствует о повышенном содержании в организме спортсменок тестостерона и его производных (Врублевский Е.П., 2003; Ильин Е.П., 2002; Левенец С.А., 1980; Соболева Т.С., 1999; Сологуб В.В., 1989).

Особенно это касается спортсменок «элитного уровня». Отмечается, что женщины-спортсменки, демонстрирующие высокие спортивные результаты, по своим соматическим и функциональным особенностям больше отличаются от «обычных» женщин, чем от мужчин. Существует даже мнение, что в элитном спорте (за исключением единичных видов) может «выжить» лишь женщина, близкая по физиологическим показателям к мужчинам-спортсменам – о чем свидетельствует близость женских спортивных рекордов к мужским (Врублевский Е.П., 2003; Соболева Т.С., 1999).

Связь маскулинности женщин и спортивными успехами на данный момент настолько очевидна, что многие ученые считают необходимым определить морфологические и психологические признаки маскулинизации, являющиеся маркерами при их спортивном отборе (Врублевский Е.П., 2003).

В качестве таковых обычно рассматриваются особенности морфо(сомато)типа, дерматоглифические показатели, тазобедренный индекс (Врублевский Е.П., 2003; Калинина Н.А., 2004; Соболева Т.С., 1999; Соха Т., 2001). Соматотип является довольно надежным диагностическим критерием, об этом свидетельствует то обстоятельство, что в группе маскулинных спортсменок выявлено 85% спортсменок атлетического или субатлетического морфотипа, что свидетельствует о маскулинизации телосложения легкоатлетов (Врублевский Е.П., 2003).

Установлено, что у высококвалифицированных спортсменок атлетический (мужской) соматотип, или фенотип, встречается значительно чаще, чем в популяции. Независимо от специализации он обнаружен у 75% спортсменок (Соболева Т.С., 1999). Это объясняется тем, что спорт высших достижений требует проявления напористого, соревновательного поведения.

В некоторых исследованиях феминный тип в женском спорте не выявлен вовсе (Сологуб В.В., 1989), хотя в других он все же обнаруживается (Соха Т., 2001).

При анализе причин физической маскулинизации женщин в спорте исследователи выдвигают две версии. Согласно первой, маскулинность формируется в результате в результате больших физических нагрузок (теория постнагрузочной гиперандрогении) (Дроздовски З., 2000; Соха С., 2001. Согласно второй значительная частота признаков маскулинизации у спортсменок является следствием селективного отбора спортом женщин мужского соматотипа. Однако, вероятнее всего, оба эти фактора вносят свой «вклад» в маскулинизацию спортсменок. Хотя доминирующей в последнее время является именно теория гормонального отбора (Врублевский

Е.П., 2003; Калинина Н.А., 2004; Соболева Т.С., 1999). Следовательно, генетические факторы маскулинности первичны (юные спортсменки, рожденные матерями с мужским соматотипом, имеют наследственную мужскую конституцию), роль же физической нагрузки в формировании ретардации вторична и связана она с фактором опосредованного воздействия на гормональный обмен (Соболева Т.С., 1999).

Другие исследователи также отмечают, что специфика вида спорта определяет особенности морфофункциональных параметров женщин уже на самом начальном этапе подготовки – при спортивном отборе в вид спорта, при котором в волейбол, баскетбол, гандбол отбираются высокорослые девочки, в спортивную гимнастику и фигурное катание – маленькие, хрупкие, гибкие, с хорошей координацией, а в футбол – девушки среднего роста, выносливые, с хорошей нейромоторной реакцией (Иорданская Ф.А., 1999).

Маскулинизация спортсменов, с одной стороны, является отклонением от нормы. Но, с другой стороны, с точки зрения развития спорта этот эффект имеет позитивные результаты. Некоторые авторы даже отмечают, что женский спорт не может погибнуть,

пока в природе есть маскулинные женщины, ищущие свое выражение либо в движении и сугубо мужских видах спорта, либо в мужских профессиях (Хрущев С.В., 1996).

Несмотря на то, что проанализированные проблемы имеют прямое отношение к физиологии, они имеют тесную связь с психологией. Во-первых, телесность не может рассматриваться в отрыве от психического. Во-вторых, как уже было показано выше, между физической и психической маскулинностью, вероятнее всего, существует взаимосвязь (Вейнингер О., 1991).

Таким образом, следует согласиться, что маскулинность (гиперандрогения) является важной проблемой женского спорта (Соболева Т.С., 1999).

Однако далеко не все исследователи так считают. Некоторые авторы полагают, что занятия борьбой является эффективным средством повышения и укрепления психического и физического здоровья девочек-подростков, выделяют такие ее позитивные результаты, как развитие сенсомоторной, эмоциональной и мотивационной сфер личности (Дутова И.В., 2002). Следовательно, данная проблема еще далека от своего решения и требует дальнейших эмпирических изысканий.

## **ОСОБЕННОСТИ ДИАДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛЮДЕЙ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ**

Копылова П.В. (Курск)

В процессе лечения и реабилитации людей с алкогольной зависимостью проблема межличностного взаимодействия носит приоритетный характер. Лечение и реабилитацию пациентов наркологических учреждений целесообразно строить в виде совместной деятельности больного и персонала, целью которого является восстановление позитивного социального функционирования и здорового жизненного стиля.

Многоаспектный характер понятия «взаимодействие» рассматривается рядом социально-психологических теорий.

В подходах зарубежных авторов представлены следующие точки зрения: необихевиористы (Д. Тибо, Г. Келли, Д. Хоманс) рассматривали взаимодействие, как постоянный обмен различными выгодами между людьми; Р. Харре, Дж. Мид (теория «Символического интеракционизма») утверждают об опосредующей роли социальной ситуации и особенностей ее интерпретации при построении взаимодействия; в теории Э. Берна взаимодействие определяется актуальными на момент общения психологическими пози-

циями партнеров и тем, как они соотносятся друг с другом.

С точки зрения отечественной психологии, смысл взаимодействия раскрывается при условии включенности его в общую деятельность (Г. М. Андреева), определяется соотношением индивидуальных «вкладов» участников (А. У. Хараш, Л. И. Уманский), «окрашивается» эмоциональными отношениями, ориентациями и установками партнеров (Н. Н. Обозов).

Мы предпринимаем попытку изучить особенности межличностного взаимодействия людей с алкогольной зависимостью, включив их в совместную деятельность. При этом социально-психологическая ситуация алкогольной зависимости рассматривается нами, как определяющая психологические позиции партнеров, их установки, эмоциональные отношения друг к другу и совместной деятельности.

Основная гипотеза исследования: межличностное взаимодействие людей с

алкогольной зависимостью обладает рядом особенностей.

Объект исследования: межличностное взаимодействие людей с алкогольной зависимостью.

Предмет исследования: эмоциональные и конструктивные особенности диадного взаимодействия людей с алкогольной зависимостью.

Цель исследования: выявить эмоциональные и конструктивные особенности диадного взаимодействия людей с алкогольной зависимостью, используя критериально-экспертный оценочный анализ.

В процессе исследования были организованы серии экспериментов, в которых пары испытуемых вовлекались во взаимодействие при помощи «Аппаратурной методики «Арка» (А.С. Чернышев, С.В. Сарычев), также дополнительно в эксперимент было введено задание по сборке пазла. Оценивание параметров взаимодействия проводилось по разработанному нами профилю критериально-экспертной оценки, за основу которого была принята классификация типов взаимодействия Ф. Бейлса. Для проверки статистических гипотез использовался непараметрический критерий U Манна-Уитни.

Исследование осуществлялось на базе наркологического отделения Областного наркологического диспансера г. Курска. В исследовании приняли участие 10 пар испытуемых, в которых оба испытуемых имеют алкогольную зависимость, и 10 пар, в которых один из испытуемых имеет алкогольную зависимость, а другой условно отнесен нами к категории здоровых испытуемых, т. е. не имеющих химической зависимости. Общий объем выборки испытуемых с алкогольной зависимостью составил 30 мужчин в возрасте 20-55 лет, здоровых испытуемых 10 мужчин в возрасте 21-50 лет.

Исследования было организовано в виде двух серий экспериментов: взаимодействие в диадах зависимый-зависимый; диадное взаимодействие в системе зависимый-независимый. После чего осуществили критериально-экспертную оценку особенностей диадного взаимодействия и анализ полученных результатов.

Статистический анализ полученных данных позволил выявить значимость различий с тенденцией к возрастанию показателей в группе диад зависимый-зависимый по следующим параметрам: «поддержка действий партнера» (Uэмп=24, Uкр=27); «высказывание предположений» (Uэмп=15, Uкр=27), «проявление удовлетворенности результатом работы» (Uэмп=13, Uкр=27). Экспериментальная группа диад зависимый-независимый значимо отличается по повышенным параметрам «осуждение действий

партнера» (Uэмп=24, Uкр=27), «выражение несогласия с партнером» (Uэмп=18, Uкр=27), «проявление безразличия к результату работы» (Uэмп=20,5, Uкр=27).

Таким образом, гипотеза о том, что межличностное взаимодействие людей с алкогольной зависимостью обладает рядом особенностей, подтвердилась. Взаимодействие людей с алкогольной зависимостью между собой характеризуется наличием поддержки, открытым высказыванием мнений и предложений, а также положительной установкой в отношении деятельности и ее результата. В то время как взаимодействие людей с алкогольной зависимостью со здоровых представителями общества, характеризуется неприятием точек зрения друг друга, осуждением, а также безразличием к результату взаимодействия а, следовательно, и к самому процессу.

Полученные результаты мы соотносим с категориями субъекта и объекта отношений.

Зависимость традиционно относится к S-O отношениям (личность-предмет зависимости). Взаимодействие зависимых людей между собой будет строиться по схеме S-O-O-S отношений. В таких отношениях объект (предмет зависимости, алкоголь) выступает, как формирующий и опосредующий взаимодействие фактор. Наличие точки соприкосновения, положительно влияет на характер взаимодействия в системе зависимый-зависимый. В таких отношениях, что и было доказано в нашем исследовании, есть место поддержке, самораскрытию, принятию.

Что касается системы зависимый-независимый, то в процессе такого взаимодействия зависимый человек, привыкший строить отношения через объект зависимости, сталкивается с невозможностью установить контакт, так как встречает независимого человека, для которого наличие объекта в межличностных отношениях является чуждым. Взаимодействие в таком случае носит конфликтный характер, что выражается в неприятии и осуждении позиций друг друга (также совпадает с результатами исследования).

Характер S-S отношений (независимый-независимый) достаточно описан в литературе и отличается: установкой на понимание другого, толерантностью к противоположным мнениям, открытостью, сопереживанием, готовностью оказать помощь, самостоятельностью.

Вывод: «Данное исследование экспериментально иллюстрирует настоящую проблему лечения и реабилитации лиц с алкогольной зависимостью. Процесс лечения, психотерапии, реабилитации всегда связан с взаимодействием людей с алкогольной зави-

симостью с врачами, психотерапевтами, психологами, социальными работниками, не имеющими алкогольной зависимости. Результаты исследования свидетельствуют о нарушенном характере данных отношений, и в то же время указывают на способы их оп-

тимизации. Психотерапия и сопровождение лечения алкогольной зависимости, должны включать в себя: принятие личности человека с алкогольной зависимостью; самораскрытие и эмоциональную вовлеченность участников взаимодействия».

## **ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ В СОСТАВЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВОДИТЕЛЕЙ АВТОТРАНСПОРТА**

Митин И. Н., Жуков И. Ю. (Москва)

Безаварийность работы водителя зависит не только от уровня общей и специальной подготовки, но и от ряда профессионально значимых психологических и психофизиологических качеств, интегральной характеристикой которых является психофизиологическое состояние, обеспечивающее адекватную реакцию на дорожную обстановку. Об этом свидетельствуют результаты анализа причин возникновения дорожно-транспортных происшествий и их последствий отечественными и зарубежными исследователями, показывающие, что большая часть ДТП совершается по вине водителей (80 – 90 %), уровень профессиональной подготовки которых вполне соответствовал требованиям, предъявляемым к данной профессии. При этом, по данным ООН, несоответствием психофизиологических характеристик личности профессиональным требованиям, обусловлено более 40% аварий на дорогах. Негативные изменения психофизиологического состояния проявляются в снижении уровня или срывах психической или психофизиологической адаптации, обуславливающих профессиональные ошибки, а также в снижении профессионального здоровья, развитии и обострении некоторых психических и психосоматических расстройств.

В сфере операторских профессий опасного профиля решению этих проблем служат мероприятия по психофизиологическому обеспечению персонала, основывающиеся на оценке психофизиологического состояния и прогнозированию успешности профессиональной деятельности специалистов.

Эффективность использования в составе медицинского обеспечения персонала таких мероприятий психофизиологического обеспечения, как психофизиологический отбор, предсменный (предрейсовый, предполётный) и периодический контроль, а также мероприятий по оценке эффективности коррекции психофизиологического состояния с применением современных аппаратно-программных комплексов (АПК), убедительно доказывает имеющийся опыт ФГУ ВЦМК

«Защита», МЧС, а также предприятий с потенциально опасными технологиями.

Так, по обобщенным данным ряда отечественных авторов, введение профессионального психофизиологического отбора и мониторинга психофизиологического состояния в состав медицинского обеспечения специалистов операторского профиля позволило снизить аварийность технических систем из-за ошибок персонала на 40-70%.

Специалистами ФГУ ВЦМК «ЗАЩИТА» в рамках Федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2006 - 2012 годах» был проведен комплекс исследований, направленный на выявление закономерности психической и психофизиологической адаптации 812 водителей автотранспортных предприятий Ставропольского края, в связи с условиями, характером и успешностью их профессиональной деятельности.

Целью работы являлось научное обоснование необходимости включения психофизиологического обследования в состав медицинского обеспечения профессиональных водителей автотранспортных средств, на этапах отбора, предрейсового и периодического контроля, а также контроля эффективности коррекционных и реабилитационных мероприятий.

На основе полученных данных был проведен расчет нормативов психологических и психофизиологических показателей успешности профессиональных водителей автотранспорта, критериев оценки психофизиологического состояния, прогнозирования профессиональной работоспособности и выявления лиц группы риска.

Разработанные нормативы и критерии легли в основу программного обеспечения в психофизиологических аппаратно-программных комплексах (АПК) «Отбор» и «Контроль», предназначенных для регистрации информации, необходимой для оценки личностных особенностей, операторских качеств и контроля психофизиологического состояния водителей.

Полученные в результате исследования данные легли в основу разработанной и апробированной методики коррекции психофизиологического состояния водителей автотранспорта, проводившейся с применением АПК функционального биоуправления «Бослаб» и аудиовизуальной стимуляции «Вояджер». Результаты апробации показали, что предложенная методика позволяет в 83% случаях компенсировать выявленные нарушения психофизиологического состояния и обеспечивает сохранение длительного положительного эффекта. Оценка эффективности коррекции психофизиологического состояния проводилась с использованием разработанных АПК.

Результаты испытания показали, что предложенная ФГУ «ВЦМК «Защита» технология оценки психофизиологического состояния водителей транспортных средств с использованием современных информационных технологий, при простоте в использовании, обеспечивает высокую надежность, эффективность и качество проводимых в рам-

ках функционирования системы медицинского обеспечения профессиональной деятельности водителей диагностических мероприятий. АПК «Отбор» и «Контроль» позволяют существенно повысить надежность результатов, уменьшить трудоемкость обследований и вероятность ошибок при обработке данных. Данные АПК могут быть рекомендованы, в целом, для проведения психофизиологического обследования в системе медицинского обеспечения профессиональных водителей автотранспорта.

Предложенная ФГУ «ВЦМК «Защита» технология оценки психофизиологического состояния водителей автотранспортных средств с использованием современных информационных технологий, при простоте в использовании, обеспечивает высокую надежность, эффективность и качество проводимых в рамках функционирования системы медицинского обеспечения профессиональной деятельности водителей диагностических мероприятий.

## **СПОРТ И РЕПРОДУКТИВНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЖЕНЩИН**

**Моллаева Н. Р., Дамадаева А. С. (Махачкала)**

Несмотря на очевидный социально-позитивный результат женской эмансипации в спорте, нельзя не учитывать последствия спорта для самих женщин. К сожалению, многие данные говорят о том, что занятия спортом (особенно на профессиональном уровне) являются небезопасными для женского здоровья.

Многие исследования свидетельствуют, что у спортсменок обнаруживаются изменения морфологического характера. Их соматотип становится более мужественным (о чем говорят широкие плечи, узкие бедра, преобладание мышечной ткани). У многих спортсменок появляется гирсуитизм (мужской тип оволосения). Зачастую отмечается недоразвитие вторичных половых признаков, а также повышенное содержание мужских половых гормонов (Ильин Е.П., 2002).

Спортсменки, достигающие уровня спорта высших достижений (не говоря уж о профессиональном спорте) характеризуются множеством проблем в репродуктивной сфере. Медики отмечают, что у них чаще наблюдается задержка полового развития и нарушения менструального цикла (Иорданская Ф.А., 1999; Никитюк Б.А., 1984; Похоленчук Ю.Т., 1987). Спортсменки по сравнению с обычными женщинами раньше начинают половую жизнь, имеют большее число половых партнеров и реже используют контрацепцию (Джемлиханова Л.Х., 2005).

Все эти отклонения от нормального развития женского организма существенно усугубляются на уровне спорта высших достижений (вследствие огромных нагрузок, приема различных препаратов – анаболиков, стероидов, мужских половых гормонов). При этом часть спортсменок осознает все негативные последствия занятий спорта для их организм, а другая часть предпочитает об этом не думать, и, столкнувшись с серьезными проблемами в сфере здоровья, переживает серьезный стресс.

Однако спорт оказывает влияние не только на организм, но и на особенности психического развития женщин. Так, например, установлено, что спортсменки высокого класса по сравнению с женщинами, не занимающимися спортом, становятся более «мужественными», что проявляется в сдержанности в общении, серьезности, хладнокровии, пониженной импульсивности и раздражительности, лучшей приспособляемости и нормативности поведения, склонности к лидерству, целеустремленности, жесткости по отношению к другим людям (Ильин Е.П., 2002; Кретти Б.Дж., 1978; Лубышева Л.И., 2000; Geron E., 1977; Ogilvie B.C., 1967).

Однако в целом проблема влияния спорта на психику женщин является глубоко дискуссионной. Некоторые специалисты полагают, что занятия спортом не вызывают эффекта маскулинизации личности женщин

(Цикунова Н.С., 2003; Пархоменко Е.А., 2001).

Наблюдения показывают, что особенно острые проблемы спортсменки переживают на этапе завершения спортивной карьеры. Именно в этот момент они нуждаются в пристальном внимании и помощи со стороны специалистов – врачей (которые помогли бы им преодолеть негативные моменты, связанные с занятием спортом, разработать индивидуальную программу снижения нагрузок, диеты, режима жизни), и психологов (которые должны выступить в роли просветителя, советчика, имиджмейкера и др.). Особенно

важным аспектом в данном случае следует считать именно психологические мероприятия, связанные с коррекцией представлений о себе, о женственности, о ее роли в жизни и способах ее усиления. В данном случае необходимо задействовать весь арсенал психологических методов – от психологического просвещения и консультирования, до психотерапии и элементов тренинга. Однако разработка такой программы должна опираться на данные научных исследований о специфике формирования личности женщин в спорте.

## **МНОГОУРОВНЕВЫЙ ХАРАКТЕР ПРОБЛЕМ МЕДИЦИНСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Урываев В. А. (Ярославль)

Традиционно медицинская психология формировалась в рамках диадического непосредственного взаимодействия врача и больного, вызывающего у многих медиков иллюзию отсутствия социально-психологической составляющей в профессиональной деятельности [3, 4].

К этому необходимо добавить указание на еще одну особенность, характерную скорее для европейской медицины (к примеру, в Древнем Китае врач получал жалование только когда император был здоров – в Европе же обращаются к врачам, в подавляющем числе случаев, при начале заболевания), это неявное «господствующее» положение врача и «подчиненное» положение больного. Предложенная Карлом Роджерсом модель «клиент-центрированной» терапии (модель отношений «консультант» - «клиент», работающей на основе ответственных взаимоотношений), до сих пор дискутируется или просто воспринимается в штыки [1].

Тем не менее, проблема «внешнего контура» взаимодействия врача и общества, по сути, проблемы медицинской социальной психологии, - становятся все более актуальными. Этому способствуют и развитие психологии, и становление демократических институтов в отношениях, и осознание действий рыночных отношений в современном обществе.

Рассмотрим традиционную классификацию отраслей социальной психологии с позиций профессионально-психологической подготовки персонала системы здравоохранения [3, 4, 5, 7].

I. Социальная психология личности и медицинская практика.

Профессиональная социализация врача (стихийная и направленная, в медицинском вузе). Здесь же и проблемы «меди-

цинской социализации» пациента, которые проходят в семье, социальном слое, обществе, в конкретном историческом времени. Социально-психологические, по своей сущности, ожидания (установки) опосредуют отношения человека и системы здравоохранения услугам здравоохранения. Сюда же можно отнести всю проблематику психологии общения в диаде «врач-больной».

II. Социальная психология группы и медицинская практика.

В это направление попадают мы относим самые разнообразные групповые процессы в медицинской практике, от семьи до хирургической бригады и, соответственно, способы коррекции этих отношений. К сожалению, при активизации и интенсификации общественной жизни многие лечебные учреждения не обращаются за опытом, накопленным в социальной психологии (хотя есть и обратные примеры - в Германии считается важным, чтобы хирургическая бригада срабатывалась ДО операции, а не ВО ВРЕМЯ ее). Успешно реализованная в бизнесе идея о том, что качество услуг, обеспечивается усилиями ВСЕГО коллектива, а не только ведущими специалистами, все еще не находит своей реализации в медицинских учреждениях. Можно утверждать, что работа по отбору кадров и создание систем мотивации качественной работы персонала в учреждениях здравоохранения еще только осваиваются в медицине (хотя опыт работы клинки С. Федорова широко обсуждался).

В программах подготовки семейных врачей вопросы психологии иногда просто не ставятся, хотя можно увидеть в списке обязательных дисциплин и семейную хирургию, и семейную травматологию, и семейную реаниматологию!

III. Социальная психология больших социальных групп.

Новое прочтение, уже с учетом опыта социальной психологии, необходимо дать самому месту здравоохранения в обществе. Изменились или стремительно изменяются социальные установки на здоровье-болезнь-инвалидность, на отношение к лекарствам и базовым характеристикам «здорового образа жизни» (на фоне ценности жизни в целом). Общекультурный контекст неизбежно влияет, в частности, на отношение к психотерапии (ее отношение к магии и колдовству, соотношение фармакотерапии и разговорной терапии), профилактике (проблема диспансеризации населения, как детей, так и взрослых), на представления о разумной оплате труда врача и стоимости медицинских услуг в целом, проблема социальной поддержки инвалидов ...

Таким образом, парадокс современного положения дел состоит в том, что, с одной стороны, можно констатировать принципиально новый масштаб проблем, встающих перед здравоохранением, с другой стороны, мы можем констатировать «не представленность» этих проблем в работах социальных психологов (при выраженном интересе ученых ко всем другим сферам общества: социальная психология в образовании, преступность, бизнес, госслужба, политика и др.) [3, 4, 5, 6].

Как указывалось только перечисление актуальных для общества проблем, определяемых здравоохранением, делает ситуацию драматичной для оценки. В дополнение к уже упомянутым, мы можем назвать: фармацевтический бизнес и поведение человека в ситуации приема лекарств; взаимодействие человека, лекарств и СМИ, здесь же добросовестность рекламы оздоровительных услуг; продолжительность жизни человека, «качество жизни» и отклоняющееся поведение в сфере здоровья; нервно-психическое здоровье и качество «рабочей силы», удовлетворяющее современное производство; здесь же социальные стрессы как составляющие уровня психического благополучия; социальная психология инвалидности и паллиативная медицина; стигматизация обществом больных различными недугами; платные услуги врача и проблема «качества медицинских услуг», социально приемлемые и одобряемые стандарты работы врача; социальная мифология и реальные детерминанты формирования у человека «внутренней картины здоровья», «внутренней картины болезни» и «внутренней картины лечения»; пересадка органов и оплата услуг специалистов, работающих в данном сегменте рынка; влияние на историческое сознание человека перспектив клонирования органов и подготовка к

клонированию самого человека; эйтаназия; семья как условие здоровья и семья как патогенетический фактор развития заболевания; врачи и медицинский персонал как профессиональная группа, в значительной степени определяющая умонастроения общества...

Мы полагаем, что есть необходимость углубленного анализа причин незавидного положения социальной медицинской психологии, подобная ситуация не может быть случайной. Одним из возможных направлений поиска ответов может быть рефлексия своеобразного («поперечного») положения здравоохранения в отношении проблем общественного развития [2]. Здравоохранение в каждой сфере социальной жизни присутствует «отчасти», что создает иллюзию его незначительности (прежде всего, в глазах узких специалистов соответствующего профиля, реально мыслящих категориями развития, однако, это всегда происходит с позиций своей отрасли).

Справедливо и обратное утверждение, фактическое присутствие медицины во всех без исключения сферах деятельности, позволяет применить правильный масштаб в оценке важности поведения в отношении своего здоровья, мы полагаем, что это - масштаб государственных, по своей значимости, задач.

Мы полагаем, что в программе подготовки студентов-медиков (старшие курсы, включая этап постдипломной подготовки специалистов) свое место должны найти элективы (спецкурсы по выбору) по обсуждаемым проблемам. Приблизительный список элективов может быть таким.

«Психология конфликтного общения»

В этом спецкурсе основное внимание должно быть уделено проблемам конфликтного взаимодействия, стратегии и тактике решения конфликтов. Основная проблема – отказ будущего врача от позиции доминирования как единственно возможной и использование самых различных вариантов взаимодействия, апробированных в практике социальной психологии.

Второй важный аспект состоит в том, что заболевая, человек часто использует такой механизм психологической защиты как «регрессия», становится более раздражительным, капризным, импульсивным, внушаемым и.д. Социальная психология конфликтного поведения располагает широким арсеналом приемов и техник противодействия деструктивным особенностям конфликтного поведения.

«Психология общения в семье».

В этом спецкурсе внимание должно быть уделено необычной для врача (традиционно имеющим отношения с отдельным

индивидуумом) и активно изучающееся в настоящее время в практике социально психологических исследований реальности – семье. Не материальный характер воздействия семьи на человека, тем не менее, проявляется во вполне материальных симптомах физического неблагополучия, болезни. Опыт детской психологии однозначно свидетельствует в пользу того, что коррекция поведения ребенка практически невозможна без коррекции отношений в семье. Коррекция болезненных нарушений поведения в виде алкоголизма, наркомании, других аддикций - невозможна без коррекции семейных отношений. Исследования, проводимые в настоящее время в соматической клинике, обнаруживают те же закономерности.... Уже установлены факты того, что благополучные в семейном отношении люди дольше живут, реже страдают психическим и соматическими расстройствами. Элементы семейной психотерапии в пропедевтическом варианте могут и должны быть освоены врачами общей практики.

«Психология административного общения».

На фоне развития высокоспециализированных видов медицинской помощи, проявляется и обратная тенденция - бригадная форма оказания медицинской помощи. Координация специалистов различной направленности и профессиональной подготовки (например, операционная бригада, психотерапевтическая бригада и проч.) требует навыков администрирования. Традиционной остается и проблема администрирования в должности заведующего отделением лечебно-профилактического учреждения (этому, в целом, соответствует программа профессиональной подготовки на уровне ординатуры). Даже в небольшой группе (бригаде, коллективе) актуальными становятся проблемы мотивации труда, исполнительской дисциплины, личностной совместимости, стиля деятельности (управления), методы поощрения и наказания и проч., что можно квалифицировать как классические проблемы социальной психологии групп и организационной психологии.

«Социально-психологические аспекты оценки качества медицинских услуг».

Необычная для профессиональной медицинской деятельности проблема «рын-

ка», точнее необходимости активного поведения в ситуации «рынка» вызывает необходимость внедрять социально-психологическую подготовку персонала к новым реалиям. Ключевым является понятие «качество медицинских услуг», в котором доля субъективной (психологической) составляющей значительна. Тем более она значима при рассмотрении проблем профилактики заболеваний, укрепления здоровья, развертывания программ социальной реабилитации и проч. В этой связи здравоохранение как социальный институт неизбежно обращается к категориям «маркетинг», «сегментирование рынка», продвижение товара на рынке» и проч.

Таким образом, мы можем констатировать, что в современных условиях появление социальной медицинской психологии вызвано необходимостью найти адекватный ответ на запрос общественной практики.

#### Список литературы

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой; Послел. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
3. Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 256 с.
4. Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья. – СПб.: Издательство СПбГУ, 1999. – 1023 с.
5. Николаев Е.Л. Пограничные расстройства как феномен психологии и культуры. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2006. – 384 с.
6. Социально-психологический блок в биопсихосоциальной структуре детерминации психического здоровья: монография / [Д.Г. Семенихин, А.М. Карпов, Ю.А. Ревенкова, О.В. Башмаков]. – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2008. – 336 с.
7. Социальный стресс и психическое здоровье / Под ред. академика РАМН проф. Т.Б. Дмитриева и проф. А.И. Воложина – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 248 с.: ил.

## Раздел 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ

Аймаганбетова О. Х. (Казахстан)

Первые попытки исследования межэтнической напряженности были предприняты в контексте мотивационных концепций.

В свое время З.Фрейд, изучив и восприняв основные идеи Г. Лебона об агрессивных аспектах поведения «толпы неорганизованной» и идеи У. Мак-Даугола о «толпе организованной», попытался в своей работе «Массовая психология и анализ человеческого «Я» придать им законченную психоаналитическую интерпретацию.

К концепции инстинктов социального поведения У. Мак-Даугола, З. Фрейд обратился, пытаясь объяснить причины межгрупповой агрессии. Особенно его привлекла идея, что «...импульс драчливости находит исход в постоянной междуусобной войне общин, отношения которых не регулированы законом... Эта постоянная война... обуславливается всецело непосредственным проявлением инстинкта драчливости. При этом не ищутся материальные выгоды... И если кто-нибудь спросит у интеллигентного вождя, почему он ведет эти бессмысленные войны, он сошлется на то, что иначе соседи не будут уважать его народ и уничтожат его» [1, с. 207].

Что касается представлений самого З.Фрейда на межгрупповые явления, то он считал аутгрупповую враждебность, неизбежной и универсальной, которая присутствует в любом межгрупповом взаимодействии. В то же время, именно враждебность, считал он, является главным средством поддержания сплоченности и стабильности группы [2, с. 64].

Идеи З.Фрейда оказали большое влияние на дальнейшее развитие исследований проблем межгрупповой, а также межэтнической напряженности. Выдвинутый им тезис о неизбежности враждебного, агрессивного поведения по отношению к аутгруппам стал основой всех последующих теорий, изучавших проблемы межэтнической напряженности.

Согласно этим концепциям в основе ингрупповой приверженности и аутгруппового негативизма лежит конфликт между стремлением индивида как членов групп к удовле-

творению тех или иных врожденных потребностей, с одной стороны, а с другой - наличием препятствий и ограничений на пути их удовлетворения. Аутгрупповая враждебность и неприязнь понимаются при этом как проективная реакция индивида на данный конфликт, а также как проявление и одновременно способ разрешения ее внутриличностных противоречий за счет переноса внутренней неудовлетворенности на представителей других этнических групп. Подобный перенос ненависти на другую аутгруппу институционализируется в виде особых ингрупповых норм и традиций, закрепляющих враждебность в отношениях с ней [3, с. 136-155].

Взяв за основу идеи З.Фрейда об аутгрупповой враждебности, К.Хорни, изучая проблему межкультурной напряженности между группами, писала о распространенности в культуре тенденций к соперничеству: «В соперничестве и борьбе, свойственных нашей культуре, часто бывает выгодно попытаться причинить вред сопернику для того, чтобы укрепить собственное положение или свою славу или устранить из борьбы потенциального соперника» [4].

Культурные установки оказывают большое влияние на агрессивное поведение участников конфликта. Идеалы непримиримости, готовности «идти до конца», стандарты «борьбы до последнего» привели к откровенному доминированию силовых методов воздействия на партнеров по конфликту.

К.Ситарам и Г.Когделл в работе, посвященной исследованию межкультурной коммуникации, отмечают, что агрессивность является одной из первичных ценностей западных культур и культуры Америки. «Хотя в западных культурах и существуют правила, определяющие границы агрессивности, успех, достигнутый за счет нарушения некоторых из этих правил, часто прощается. Некоторые виды усиленной агрессивности являются результатом обучения и подготовки большинства западных детей на раннем периоде их развития. Они тренируются быть настойчивыми. Их учат «использовать» других для достижения своих целей... Агрессив-

ность – базовая ценность западного образа жизни... » [5, с. 26].

Дальнейшее свое развитие эти идеи получили в концепции фрустрации и агрессии необихевиористов Д.Долларда, Н.Миллера и др., которые рассматривали фрустрацию как необходимое условие агрессивного поведения в межгрупповых отношениях.

Основополагающие идеи этой концепции о взаимосвязи фрустрации и агрессии получили свое развитие в исследованиях Л.Бертковица, который пытаясь найти объяснение расовым волнениям в США, одним из первых обратил внимание исследователей на процессы социального сравнения. Он расширил понятие «фрустрация», включив в него феномены «относительной депривации» – пониманием своих трудностей при сравнении собственного положения с положением других ней [3].

В целом общая схема агрессивного поведения, по его мнению, состояла из следующих моментов – фрустрации, понимаемой как возникновение чувства гнева и открытой агрессии, объектом которой может быть не только отдельная личность, но и все те, кто ассоциируется с этой личностью по тем или иным признакам. Самым главным таким признаком, по мнению Л.Бертковица, является этническая принадлежность.

В контексте такого определения основных детерминант фрустрации и агрессии он указывал на неизбежность переноса агрессии на всех «других», похожих на тех, кто оказал фрустрирующее воздействие в прошлом, например, в процессе социального научения [3, с. 146-148].

С классических работ М.Шерифа начинается развиваться принципиально новый социально-психологический подход к изучению межгрупповых и межэтнических отношений. Источники межгрупповой и межэтнической враждебности и сотрудничества стали искать не в индивидуальных мотивационных факторах, а в характере самого межгруппового межэтнического взаимодействия, безотносительно к индивидуальным мотивационным структурам. Конкуренция этнических групп ведет к враждебности и напряженности, которая проявляется в негативных стереотипах и социальных установках, а также в росте групповой сплоченности. А это все вместе приводит к враждебным действиям. Конфликт интересов быстро перерастает в агрессивную враждебность. А взаимодействие с негативно оцениваемой чужой группой увеличивает групповую сплоченность и создает новые символы групповой идентичности.

Основные положения М.Шерифа получили развитие в исследованиях Д. Кэмпбелла, который увидел в конфликте интересов между этническими группами источник

межгрупповой неприязни и враждебности. По его мнению, первичным источником межэтнических конфликтов являются реальные противоречия групповых интересов этнических групп за обладание ограниченных природных ресурсов: «Групповые конфликты рациональны по своей природе в том отношении, что группы имеют несовместимые цели и соревнуются друг с другом за ресурсы» [3, с.29].

Наибольший интерес в области исследования межгрупповых отношений в рамках когнитивистского подхода представлял исследование Г.Тэшфела и Дж.Тернера.

Г.Тэшфел [6, с.7-24] в рамках изучения межгрупповых отношений провел ряд экспериментов, в результате которых он пришел к выводу, что враждебность и конфликты между группами могут вызываться не только несовместимостью целей и интересов. Даже тогда, когда исключены все факторы, которые могли бы стать причиной конфликта интересов, предвзятости, враждебности по отношению к другим группам, межгрупповая дискриминация, тем не менее, становится неизбежной. Она может возникнуть даже тогда, когда, казалось бы, отсутствует любой повод для развития враждебности между группами, когда не затрагиваются собственные интересы личности, когда отсутствует межгрупповое соревнование. Межгрупповая дискриминация возникает даже тогда, когда между группами не было, и в настоящее время нет предшествующей враждебности.

По представлению самого Г.Тэшфела основной целью межгрупповой дискриминации является установление различия между группами в пользу собственной, даже в тех случаях, когда это противоречит элементарным «унитарным» интересам группы.

Это дало ему повод утверждать об универсальности и неизбежности межгрупповой дискриминации и определило его интерес именно к когнитивным процессам, способным, по его мнению, объяснить как результаты его экспериментальных исследований, так и реальные межгрупповые отношения и взаимодействие.

Г.Тэшфел и Дж.Тернер рассматривают ингрупповой фаворитизма- аутгрупповую дискриминацию как единственно возможную стратегию межгруппового восприятия и защиты групповой идентичности. Такое понимание феноменов межгруппового восприятия и сравнения приводит к выводу, что одновременная позитивная оценка ин- и аутгруппы невозможна.

В рамках функциональной психологии (Г.Зиммель. Р. Парк и др.) конфликт рассматривается как универсальное явление и механизм саморазвития общества, который выра-

жается в изменении статусного состояния, составляющих его групп и внутренней организации властных отношений.

Проблемы межэтнической напряженности изучаются также в кросс-культурном аспекте. В частности, большое внимание здесь уделяется исследованию взаимосвязи межэтнической напряженности и этнокультурных различий. В этом ракурсе межэтническая напряженность рассматривается как психологическая реакция дезадаптации, как результат неготовности представителей одной культуры строить взаимодействие с представителями иноэтнических групп в условиях межкультурных различий.

Опираясь на концепцию «культурного шока» многие представители кросс-культурного направления отмечают (Г.Триандис, С.Бочнер), что межкультурные отличия, например, в языке, религии, уровне образования, ценностях и нормах и др., приводят к тревоге, непониманию, страху, вплоть до низкой самооценки и чувства неполноценности. Вследствие этого, развивается неприязнь, враждебность, которая ведет к напряженности в отношениях с представителями иноэтнической культуры.

Н.М.Лебедева, работающая в парадигме кросс-культурных традиций, изучая проблемы аккультурации русских жителей ближнего зарубежья, пришла к выводу, что для русских новых независимых государств характерен так называемый «стресс аккультурации», вызванный процессом психологической адаптации к быстроидущим социально-политическим и особенно этнокультурным изменениям [7].

Г.У.Солдатова, изучая особенности психологии межэтнических отношений в ситуации социальной нестабильности на Северном Кавказе, рассматривает изменения характера межэтнического взаимодействия, когда этнические группы начинают выступать по отношению друг к другу в качестве субъектов и объектов толерантности или интолерантности, как результат динамического противоборства психологических сил, побуждающих и сдерживающих рост внутригрупповой и межэтнической напряженности.

Она считает, что «категория межэтническая напряженность» является наиболее подходящей, «неоценочной» категорией психологического исследования межэтнических отношений. В отличие от конфликта она дает больше возможностей для понимания психологических механизмов, определяющих трансформации в системе отношений между этническими группами. Этот феномен, по мнению Г.У.Солдатовой, универсален для всех уровней взаимодействия и его закономерности и механизмы имеют общую природу

и на личностном, и на групповом уровнях [8].

В последние годы проблемой исследования межэтнической напряженности занимается В.Г.Крысько. Изучая ее специфические особенности, он отмечает, что межнациональные отношения сложны, всегда присутствуют внешние и внутренние (психологические) препятствия и противоречия, возникающие в процессе формирования и развития этнических связей, контактов и общения между людьми. «На макроуровне такого рода трудности возникают чаще всего с исторически сложившимися противоречиями между народами - экономического, политического, религиозного или культурного характера... На микроуровне сложные отношения чаще всего объясняются подозрительностью, языковыми барьерами...игнорированием национальных традиций, обрядов, обычаев» [9, с. 123].

Что касается Республики Казахстан, то проблема межэтнической напряженности в социально-психологическом ракурсе, несмотря на свою актуальность, является малоизученной. К сожалению, здесь до сих пор еще не выработаны методологические программы кросс-культурного и этнопсихологического исследования межэтнической напряженности, отсутствуют опытно-экспериментальные модели, оригинальные методики. Пока нет единой психологической концепции, охватывающей исследование этого социально-психологического феномена. Существуют лишь отдельные исследования.

Таким образом, изучение истории исследования межэтнической напряженности, показало, что эта проблема находится в центре внимания всей психологической науки. Особую актуальность и значимость она приобретает в таких полиэтнических государствах, как Россия и Казахстан.

#### Список использованной литературы:

1. Мак-Даугол. Основные проблемы социальной психологии. - М.: Космос, 1916.
2. Почебут Л.Г. Социальная психология толпы. - СПб.: Речь, 2007.
3. Le Vine R.A., Campbell D.T. Ethnocentrism: theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior. -N.Y., 1972. - P.67.
4. Смирнова М.А. Психология межэтнических отношений в подростковой группе: автореф. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2003.
5. Бэрон Р. Ричардсон Д. Агрессия. - СПб.: Питер, 1997.
6. Taifel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior//Psychology of intergroup relation. - Chicago, 1986. - P.7-24.
7. Лебедева Н.М. Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп // Этническая психология. - СПб.: Речь, 2006. - С.229-237.
8. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. - М.: Смысл, 2006. - 389 с.

9. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. - М.: Изд-во «Экза-

мен», 2002.

## **ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ С ПОЗИЦИЙ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ**

**Балгимбаева З. (Алматы, Казахстан)**

Актуальность описания и исследования этнопсихологического субъекта, на наш взгляд, определяется, прежде всего, методологическими предпосылками.

Одной из первых таких предпосылок является задача определения сущности категории «субъект» в психологии.

Первоначально понятие «субъект» выступало в качестве одного из классических понятий, применяемых в гносеологии еще с эпохи Аристотеля, и связывалось с субстанциональным началом мира.

С конца 17 века категория «субъект» стала применяться в качестве элемента целостной системы познания с позиций психолого-теоретико-познавательного Я, противопоставляемого чему-то другому – не-Я, предмету, или объекту. Человек, познавая мир, выступает в качестве субъекта по отношению к познаваемому (объекту). Связь между субъектом и объектом заключается в том, что объект существует независимо от субъекта и одновременно, не может существовать при отсутствии субъекта, так как и первое, и второе являются необходимыми элементами «субъект-объектной системы познания» и не могут существовать друг без друга.

В российской психологии и методологии категория субъекта восстанавливается и разрабатывается в 50-х годах 20 века. Так, С.Л. Рубинштейн, опираясь на принцип детерминизма, раскрывает качество личности как «субъекта собственной жизни». Д.Н. Узнадзе разрабатывает понятие «субъекта», подчеркнув его особое, отличное от понятия «личности» качество и высший уровень. Б.Г. Ананьев дополняет категорию «личность» такими понятиями, как «субъект общения», «субъект познания», «субъект труда». Каждое из этих понятий имело дифференциальное значение, т. е. раскрывало различия в способе организации и осуществлении труда, общения и познания.

Все перечисленные психологи обратили внимание на особое качество субъекта и разный способ организации им таких форм активности человека, как общение, деятельность и познание. В науковедческом плане это явилось началом перехода от феноменологического, констатирующего, описательного способа познания к объяснительному при-

менительно к человеку как объекту в его специфическом качестве субъекта.

Начиная с 60-х годов 20 века, понятие «субъект» получает распространение и в социальной психологии и начинает применяться не только к личности, но и к коллективу и конкретизируется в специальных понятиях субъекта деятельности (А.Л. Журавлев) и субъекта жизненного пути (К.А. Абульханова). Целевой контент-анализ научных текстов (Г.В. Суходольский) показал, что понятие субъекта охватывает наряду с психологическими феноменами социальные и биологические явления, а, по мнению А.В. Брушлинского, категорией субъекта охватываются и личность, и группа, и общество; фактически субъектом может быть общность любого масштаба, включая все человечество. В рамках социальной психологии начинают проводиться конкретные экспериментальные социально-психологические исследования субъекта (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Ю.В. Синягин и др.).

Эти и целый ряд других исследований субъекта продемонстрировали человека не только как носителя предметно-практической деятельности и познания, но и позволили различать индивидуальный и групповой субъект.

Индивидуальный субъект – это активно проявляющий себя, обладающий сознанием и волей индивид, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности.

Под групповым субъектом сегодня принято считать консолидированную группу лиц, общество, культуру или все человечество в целом. Групповой субъект, как и индивидуальный, наделен способностью порождать смыслы, вносить коррективы в собственные действия, вырабатывать программы, ставить цели и разрабатывать пути их реализации. Субъект является центром инициативы в социальных процессах, генератором собирательного, созидательного, структурообразующего действия.

Теперь обратимся к понятию «этнопсихологический субъект». Здесь можно выделить несколько научных направлений, которые так или иначе определяли сущность этнопсихологического субъекта: этнологическое, антропологическое, этнолингвистиче-

ское, этнокультурологическое, этносоциологическое и этнопсихологическое [7].

Так, **этнологи** считают, что этнопсихологический субъект – это всякая общность людей, говорящих на одном языке, которая складывается на определенной территории, в реальных социально-экономических условиях и сохраняющих на протяжении своего жизненного пути известную культурную специфику и осознающих себя отдельной самостоятельной группой (Д.Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль и др.).

**Антропологи** (К. Леви-Стросс, К. Клакхон, Э.Б. Тэйлор и др.) считают, что при изучении этнопсихологического субъекта нельзя смешивать его особенности с расовыми признаками.

**Этнолингвисты**, начиная с идеи В. Гумбольдта о реконструкции «духа народа» через особенности «внутренней формы языка», в анализе этнопсихологического субъекта большое внимание уделяют языку, как ведущему фактору его формирования.

**Этнокультурологи** в качестве определяющего фактора этнопсихологического субъекта называют культурную среду, со своей особенной системой культурных ценностей, которая используется для выражения социального и этнического самосознания (Д.И. Чижевский, Ю.В. Бромлей, Б. Андерсон и др.).

**Этносоциологи** в объяснении феномена этнопсихологического субъекта опираются на этнический аспект социального бытия – социальный опыт народа, и подчеркивают, что этническая специфика выражает внеличностное общественное сознание и интериоризируется в процессе его «межпоколенной» передачи в форме этнического сознания (Г.Г. Дилигенский, Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробужева и др.).

**Этнопсихологи** в анализе этнопсихологического субъекта исходят из изучения связей между внутренним, психическим миром конкретного человека и конкретным внешним, предметным, социальным, этнокультурным миром (Л.С. Выготский, Г.Г. Шпет, Б.Ф. Поршнев и др.). При этом содержательная характеристика этнопсихологического субъекта раскрывается через определение «психический склад», под которым понимаются устойчивые особенности психики, сложившиеся у этноса под влиянием всей совокупности условий его существования в результате длительного исторического развития.

На наш взгляд, на сегодняшний день возникла насущная необходимость объяснения этнопсихологического субъекта с позиций интегративной парадигмы. Опора на нее позволяет выделить в этнопсихологическом субъекте два уровня, которые тесно связаны

между собой. В этом смысле с позиций интегративной психологии можно говорить о том, что этнопсихологический субъект отражает в себе индивидуальный и групповые субъекты одновременно.

Еще Л.Н. Гумилев писал, что этнопсихологический субъект – это динамическая система, которая включает в себя не только людей, но и элементы ландшафта, культурные традиции и взаимосвязи с соседними этносами. Б.К. **Малиновский** считал, что **этнопсихологический субъект – это целостный социокультурный феномен, который проявляется через три измерения: артефакты (ресурсы, как материальный аппарат жизнедеятельности), организованные типические действия (определенные поведенческие технологии) и символические аспекты (общие идеи и смыслы).** По свидетельству Г.В. Суходольского, в общепсихологическом плане до сих пор в понятии субъекта смешиваются почти все формы движения материи.

Отдельный индивид, как представитель определенного этноса, воздействуя на мир посредством своей практической деятельности, вполне способен к активному проявлению себя в процессе познания и самопознания. Однако при таком активном проявлении себя этнопсихологический индивидуальный субъект является носителем всей совокупности группового этнопсихологического субъекта, того, что в современной этнопсихологии принято называть структурой этнопсихологических характеристик.

Исследование структуры этнопсихологических характеристик является для этнопсихологии не новой. Она находит свое отражение в различных работах отечественных и зарубежных исследователей, которых интересуют принципы выделения структурных компонентов, их описание, изучение их взаимосвязи, генезиса и пр.

Сегодня уже известны принципы, которые разработаны для выделения структурных компонентов этнопсихологических явлений. Например, принципы динамичности и осознанности (А.И. Горячева, 1965), принципы психологического способа переработки информации, принципы ценностно-мотивационных подходов (Д. Левинсон, 1965).

Однако до сих пор в этнопсихологии не прописаны основные базовые принципы, лежащие в основе возникновения и развития тех или иных этнопсихологических характеристик, а, следовательно, и этнопсихологического субъекта. Зачастую это приводит к тому, что в качестве структурных компонентов этнопсихологических характеристик включаются разнопорядковые элементы (например, поверья, вкусы, предрассудки, темперамент, самосознание и пр.), связь между которыми,

безусловно, существует, но каков порядок связи этих элементов и каковы механизмы их взаимодействия до сих пор не понято.

В этой ситуации имеет смысл обратиться к тем принципам интегративной парадигмы, которые могут лечь в основу изучения этнопсихологического субъекта.

Первым таким принципом является *принцип целостности*. Исходя из этого принципа этнопсихологический субъект, как индивидуальный и групповой субъект, является чрезвычайно сложной, открытой, многоуровневой, самоорганизующейся системой, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и производить новые структуры и новые формы организации» [5].

Базисными посылками данного принципа выступают:

1. «Процессы организации, т.е. образования новых структур и их интеграция в системы более сложной организации, как на индивидуальном, так и на групповом уровнях».

2. «Структурный, биоэнергоинформационный обмен со средой (социальной и природной) как основная функция человека и групп как целостных систем».

3. Понимание «процессов эволюции и инволюции личности и групп как прогрессивных, т.е. повышающих целостность и внутреннюю непротиворечивость и регрессивных, которые увеличивают раздробленность и конфликтность».

4. «Возрастающий уровень организованной сложности, интегрированности, количества взаимосвязанных уровней и гибкости психической реальности человека как саморефлексирующей целостной системы» [5].

Принцип целостности позволяет не только определить процесс изменения этнопсихологического субъекта «в континууме времени-пространства», но и, обозначая «приоритет социальных влияний на каждого индивидуума и важность социальных интересов чувства общности», как группового субъекта, не сбрасывает со счетов и индивидуальный субъект, с его ощущениями, эмоциями, чувствами, мышлением и духовными переживаниями. Принцип целостности, позволяет анализировать этнопсихологический субъект с позиций «глубинных интерперсональных и трансперсональных измерений» [5].

Вторым принципом является *принцип развития*. Он выражается в том, что «человеческая психика, личность, группа любого уровня структурной и функциональной сложности имеют множество потенциальных направлений своего развития» [5].

Указанный принцип позволяет понять, что возникновение этнопсихологического

субъекта не сводимо «к линейным зависимостям, как качество, появившееся после определенного события, как причины». Исходя из данного принципа, можно сделать вывод о том, что структурирование этнопсихологического субъекта «происходит по каналам, которые выходят за границы индивидуальности, и включают все окружающее» и показать, что возникновение и развитие этнопсихологического субъекта является процессом, включенным в более широкие процессы и имеющие «смысл только в их отношении к целому» [5].

Третий принцип, который может лечь в основу анализа этнопсихологического субъекта, - *принцип обусловленности*.

Данный принцип позволяет анализировать этнопсихологический субъект не только «с позиций здравого смысла..., но и акаузальных взаимосвязей как внутри психики, так и между событиями внутреннего и внешнего мира» [5].

Следуя идее принципа обусловленности, необходимо понимать, что этнопсихологический субъект является отражением «системы взаимосвязанных пространственно-временных сознательных и бессознательных структур персоны, интерперсоны, трансперсоны, между которыми существует энергоинформационное взаимодействие» [5].

Четвертый принцип интегративной методологии в исследовании этнопсихологического субъекта - *принцип потенциальности*, который предполагает «целостное видение личности и группы в перспективе их материального, социального, духовного роста» и «раскрытие их потенциальности, интуиции, творчества, высших состояний сознания, личностных ресурсов» [5].

Опора на принцип потенциальности делает возможным исследование этнопсихологического субъекта на различных уровнях:

- на уровне узнавания о различных свойствах, качествах, способностей, мотивации, целей и др.;

- на уровне перспективного развития «материального, социального и духовного Эго»;

- на уровне «отождествления или ратотождествления со значимыми фрагментами или качествами своего Эго»

- на уровне «раскрытия потенциальных возможностей, способностей, витальных ресурсов»;

- на уровне «раскрытия творческих сил личности, высших психических состояний сознания, экзистенциальных смыслов существования. В группе – переживание чувства «Мы», ощущения полной безопасности, комфортности и реализованности в групповом пространстве» и т.д. [5].

И, наконец, пятым принципом интегративной методологии при изучении этнопсихологического субъекта является *принцип многомерности истины*, который предполагает, что «любое объяснение и понимание индивидуальной психической реальности, а также социально-психологических закономерностей групп и сообществ, всегда будет неполным, а значит и неистинным» [5]. Опора на принцип многомерности позволяет исследователю на теоретическом уровне - стремиться «хорошо понимать и представлять многообразие теорий, концепций, моделей»; на практическом уровне - вырабатывать «умение работать внутри нескольких парадигм и видеть ценность альтернативных подходов к работе» с этнопсихологическим субъектом.

Описанные принципы интегративной методологии в исследовании этнопсихологического субъекта необходимо рассматривать не как «свод правил, определяющих процесс психологической работы», а скорее, как направление профессионального мышления, философской и психологической тенденцией, имеющей практическое применение» [5].

Изучение этнопсихологического субъекта с позиций интегративной парадигмы позволяет описать **модель** этнопсихологического субъекта. Она представляет собой сложную динамическую и многоуровневую систему, компоненты которой логично и тонко связаны между собой; изменение одного опосредствованно влияет на другое.

Отталкиваясь от идеи М.Д. Иванова о **геоинформационном идентификаторе как инварианте этнопсихологического статуса личности**, можно выделить четыре базовых параметра, определяющих модель этнопсихологического субъекта:

1. психоэнергетические и геоинформационные особенности мест зачатия и рождения;

2. индивидуальная совокупность «эгрегоров» (социально-политических, психологических, исторических образований, имеющих энергетическую природу и аккумулирующих психо-энергетический опыт жизни больших масс людей, в том числе, и этносов), к которым был ранее и сейчас «присоединен» индивид;

3. язык (языки), на котором говорили в семье и на котором говорит он сам;

4. особенности материальной и духовной культуры, в которых происходит развитие и жизнь человека.

Определенная комбинация представленных параметров и обозначает этнопсихологический статус человека в качестве этнопсихологического субъекта, его структурно-функциональную систему этнопсихологических характеристик, определяющих такие

стандартные процессы жизни как игра, поведение, общение и деятельность [4].

Модель этнопсихологического субъекта можно построить на основании анализа картины мира, в которой существует субъект или которая создана субъектом, и наоборот, можно смоделировать субъект для того, чтобы раскрыть содержание субъекта (Я) и прогностировать характер возможных отношений, установленных этим субъектом.

Нам представляется, что модель этнопсихологического субъекта может быть обозначена в следующем виде: этнопсихологический субъект – это комплекс определенных характеристик, которые представляют его содержание. Этнопсихологический субъект активен и деятелен. Зарождаясь и развиваясь в мире и раскрывая свое внутреннее содержание миру, этнопсихологический субъект, одновременно участвует в активном преобразовании этого мира.

В этнопсихологическом субъекте комплекс определенных характеристик проявляется на трех взаимосвязанных уровнях: внутриличностном (этнопсихологическая персона), межличностном и социальном (этнопсихологическая интерперсона), глубинном (этнопсихологическая трансперсона).

Первый уровень модели этнопсихологического субъекта включает в себя **этнопсихологическую персону**. В интегративной парадигме понятие «персона» имеет существенное отличие от первоначального авторского понимания персоны, которое было предложено К.Г. Юнгом. По Юнгу, архетип Персона – это социальная роль, которую индивид играет в соответствии с требованиями, обращенными к нему со стороны окружающих. Это публичное лицо индивида, воспринимаемое другими.

В интегративной парадигме Персона – это архетип, который отражает в себе не только публичное лицо индивида, это еще и сам индивид, с неповторимостью его генофонда, спецификой психических процессов и темперамента, телесными ощущениями, эмоциями, чувствами, мышлением и духовными переживаниями.

Этнопсихологическая персона выступает в качестве анализа единичности участника процесса взаимодействия, его свойств и особенностей - как организма (биологического существа, носителя морфологических и физиологических функций), индивида (носителя психических, предличностных функций) и личности (носителя этносоциальных функций). Поэтому на уровне этнопсихологической персоны можно говорить о некотором внутреннем мире человека, объединяющем в себе психофизиологические и индивидуальные этнопсихологические особенности.

Второй уровень модели представлен **этнопсихологической интерперсоной**. Этнопсихологическая интерперсона - это формы социального сознания и бессознательно-го и их реализации. К ним можно отнести оформление социальных статусов и ролей, принятых в той или иной этнической группе, систему взаимодействий и широкий спектр разнообразных отношений представителей этноса к различным явлениям окружающего мира (отношения между собой, к представителям других народов и пр.).

На втором уровне этнопсихологический субъект выступает в качестве «основного носителя именно этнопсихосоциальных свойств» (Л.М. Веккер, 1981; 1998), в качестве носителя интегральных функций как саморазвивающейся и эволюционирующей системы целостной индивидуальности.

Обозначить границу перехода от отдельного этнопсихологического субъекта к групповому этнопсихологическому субъекту, границу, пролегающую между общечеловеческими (универсальными психическими и социокультурными) закономерностями и тем, как эти общие законы преломляются в неповторимом мире субъективной реальности, которая является по своей природе интегральным образованием, очень сложно. В этой ситуации в качестве механизмов такого перехода могут выступать процессы интериоризации и экстериоризации, описанные Л.С. Выготским (1926), в которых отражается специфика индивидуального этнопсихологического субъекта, как «собственно-личностного» и группового этнопсихологического субъекта, как «этнокультурного» проявления. Через различные аспекты «Я», характеризующие экстериоризацию как высвобождение внутреннего потенциала в этнопсихологической субъектной активности, может быть описана внутрискруктурная этнопсихологическая организация субъекта. Как видим, этнопсихологическая интерперсона, таким образом, выступает как уникальный целостный феномен, оказывающийся интегралом всех уровней внутреннего и внешнего взаимодействия.

Третий уровень модели включает в себя **этнопсихологическую трансперсону**. Она находит отражение в системе морально-этических и экзистенциальных ценностей и норм этнических сообществ, различной атрибутике, присущей тому или иному этносу (узоры, одежды), в определенных этнических обрядах и ритуалах, выполняемых в соответствии с обычаями народа, в народных сказках, легендах, преданиях, мифах и пр.

Этнопсихологическая трансперсона связана с глубинными трансперсональными слоями психики (С. Гроф), архетипическими образами (К. Юнг), процессами, находящи-

мися за пределами края привычной идентичности (А. Минделл).

Как видим, этнопсихологическая персонa, этнопсихологическая интерперсона и этнопсихологическая трансперсона полностью охватывают этнопсихологический субъект (от физиологических и соматических до трансперсональных) как на уровне индивидуального, так и на уровне группового субъекта.

Выделение трех уровней в этнопсихологическом субъекте позволяет, во-первых, проанализировать их как организованную целостность, во-вторых, описать в системе психологические составляющие и элементы каждого уровня, в-третьих, установить взаимосвязи между ними, в-четвертых, определить место и роль каждого уровня в иерархической системе.

В этом плане нельзя не согласиться с Б.Ф. Ломовым, который писал, что «непонимание (или игнорирование) уровня «строения» психики приводит к упрощенной ее трактовке, к представлению о ней как некоторой аморфной, диффузной целостности, к смазыванию специфики различных психических явлений» [6, с. 96].

Этнопсихологический субъект как сложная динамическая и саморазвивающаяся система должен отличаться характерными для этой системы признаками. Каковы же основные признаки этнопсихологического субъекта?

В определении признаков этнопсихологического субъекта мы будем отталкиваться от мнения А.П. Журавлева, который, описывая коллективный субъект, выделяет три его основные признака: взаимосвязанность членов группы, совместную активность и групповую саморефлективность [3].

В социальной психологии под взаимосвязанностью членов группы, прежде всего, понимается психологическое единство и целостность групповой общности (упорядоченность внутригрупповых структур, согласованность основных компонент системы групповой активности, устойчивость субординационных взаимосвязей между ними, стабильность и преемственность их функционирования).

Таким образом, рассматривая этнопсихологический субъект с позиций взаимосвязанности членов группы, можно говорить об этнической интеграции, отличительной особенностью которой является скрытость в обычных условиях, в повседневном функционировании группы. Она проявляется лишь в ситуации преодоления каких-либо помех. Этническая интеграция может рассматриваться как степень совпадения (согласованности, сходства) представлений, ориентации, позиций, мнений членов этнической группы по отношению к тем или иным явлениям, лицам,

события, целям и ценностям, особенно значимым для групповой этнической жизнедеятельности.

Таким образом, этнопсихологический субъект с точки зрения взаимосвязанности членов группы находит отражение в следующем:

- на уровне этнопсихологической персоны этнопсихологический субъект проявляется через этнические черты;

- на уровне этнопсихологической интерперсоны – через этническое поведение, как демонстрации социально приемлемого и одобряемого способа взаимодействия;

- на уровне этнопсихологической трансперсоны – через этнопсихологические ценности, как базовые этнические ориентиры.

Таким образом, основываясь на выделении признака взаимосвязанности членов этнической группы на уровне этнической персоны, в качестве объекта изучения могут выступать этнические черты; на уровне этнопсихологической интерперсоны - этническое поведение; на уровне этнопсихологической трансперсоны - этнические ценности.

Говоря о совместной активности, необходимо подчеркнуть, что на сегодняшний день конкретно-научное исследование активности находится на недостаточном уровне; мало изучена и структура активности.

По мнению Б.С. Братуся, с точки зрения философии, активность понимается как «характеристика внутренней спонтанности», либо как сама «внутренняя спонтанность» [1, с. 74].

С точки зрения психологии, в качестве причины активности Д.Н. Узнадзе предлагает рассматривать установку, то есть готовность человека воспринимать мир определённым образом, действовать в том или ином направлении. В этом случае можно говорить о том, что активность направляется установкой [8].

Под этнической установкой понимается готовность представителя определённого этноса к своеобразному действию, поведению в межэтнических контактах [2].

Говоря об установке, нельзя не упомянуть и о механизме стереотипизации, который может объяснить характер функционирования устойчивых этнопсихологических феноменов, ведь представитель той или иной этнической общности предрасположен мыслить, чувствовать, действовать так, как ему диктуют этнические традиции, установленные нормы и правила поведения.

Исходя из этого, можно предположить, что когда речь идет о совместной ак-

тивности как признаке этнопсихологического субъекта, то, можно говорить о следующем:

- на уровне этнопсихологической персоны активность проявляет себя через становление этнической установки и этнического стереотипа;

- на уровне этнопсихологической интерперсоны активность демонстрируется через этническое общение;

- на уровне этнопсихологической трансперсоны – через этническое воспитание.

Наконец, третьим признаком этнического субъекта является групповая саморефлексия.

В психологии саморефлексия трактуется как процесс осмысления и переосмысления субъектом стереотипов своего опыта. Групповая саморефлексия представляется как осознание социальными группами своих действий, а также того, как они выглядят со стороны, в процессе взаимодействия с представителями других групп или индивидами.

Таким образом, этническая саморефлексия способствует формированию «чувства-Мы», прежде всего, как переживания своей принадлежности к определенной этнической группе и единения с ней и «образу-Мы», как представления о своей этнической группе.

Этническая саморефлексия так же, как и взаимосвязанность и совместная активность, проявляется на трех уровнях этнопсихологического субъекта:

- на уровне этнопсихологической персоны - это этническая идентичность, как результат эмоционально-когнитивного процесса осознания этнической принадлежности, отождествление индивидом себя с представителями своего этноса и обособления от других этносов, как результат самокатегоризации, достигаемой индивидом в итоге конструирования образа окружающего мира и своего места в нем (Т.Г. Стефаненко).

- на уровне этнопсихологической интерперсоны - это этническое самосознание, как важный признак этноса, являющийся отражением в сознании людей реально существующих этнических связей и внешне проявляющийся в форме самоназвания или этнонима. Важное место в этническом самосознании занимает представление об общности происхождения и исторических судеб, опирающееся на общие генеалогии, предания, участие в исторических событиях, на связь с «родным языком» и «родной землей».

- на уровне этнопсихологической трансперсоны – этногенез, т.е. изучение «основных признаков этнической общности: языка, самоназвания и самосознания, территорию формирования, основные черты хо-

зайства и культуры, свойственные данной этнической общности» [9, с. 62].

Таким образом, резюмируя все, сказанное выше можно представить этнопсихологический субъект как сложное единство целого комплекса структурно-функциональных и системообразующих факторов (см. таблицу).

В соответствии с представленной схемой этнопсихологический субъект может проявиться через девять подструктур на каждом уровне: персоны, интерперсоны и трансперсоны во всей полноте своей сложной системной организации. Понятно, что на каждом уровне каждая из подструктур будет нуждаться в специальном социально-психологическом анализе.

**Таблица**  
**Схема кросскультурного исследования этнопсихологического субъекта**

ПРИЗНАКИ	ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ		
	Этнопсихологическая персона	Этнопсихологическая интерперсона	Этнопсихологическая трансперсона
Взаимосвязанность	Этнические черты	Этническое поведение	Этнические ценности
Активность	Этническая установка Этнический стереотип	Этническое общение	Этническое воспитание
Саморефлексивность	Этническая идентичность	Этническое самосознание	Этногенез

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что в предложенной статье автор обозначил лишь общий круг проблем, которые еще придется решать в поисках ответа на вопрос об этнопсихологическом субъекте, а представленные идеи являются лишь гипоте-

тическими и еще потребуют своего доказательства. Предложенные взаимосвязи между уровнями и признаками этнопсихологического субъекта неоднозначны, часто трудно прослеживаемы, характеризуются большой динамичностью и изменчивостью, что представляет огромные трудности для их исследования. Поэтому представленный подход к изучению этнопсихологического субъекта требует дальнейших теоретических обоснований и эмпирических работ.

**Литература:**

1. Братусь Б. С. Психология личности в контексте мировоззрения // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. – М., 1990.
2. Дробижева Л. М. Историко-социологические очерки межнациональных отношений. – М., 1981.
3. Журавлев А. П. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке. – М., 2000. – С. 133-151.
4. Иванов М. Д. Геоинформационный идентификатор как инвариант этнопсихологического статуса личности. На пути к обнаружению энергичных коррелятов национальности // Наука. Информация. Сознание, 2006. – С. 57-58.
5. Козлов В. В. Семь принципов интегративной методологии // Вестник интегративной психологии, 2006. – Вып. 4 – С.3-13.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
7. Платонов Ю. П. Народы мира в зеркале геополитики. Структура, динамика, поведение. – СПб.: СПбГУ, 2000.
8. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961.
9. Хомич Л. В. Соотношение понятий «этногенез» и «этническая история» // Краткое содержание докладов годичной научной конференции сессии Института этнографии АН СССР. – Л., 1974.

**ПРОБЛЕМА УКОРЕНЕНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ  
В СОЗНАНИИ РОССИЯН**

Борисова М. А. (Ярославль)

Область исследования современного российского электорального поведения, политического сознания интересует многих ученых психологов, политологов, социологов. Этот интерес можно связать с относительной новизной избирательного процесса для России, особыми условиями его протекания, нестабильностью и сложностью прогнозирования.

Исследования электорального поведения и отношения населения к той или иной политической партии, особенно в предвыборный период, проводятся крайне часто, их результаты можно свести к следующим утверждениям:

1. Абсентеизм населения;
2. Регулирование и формирование политического процесса происходит от государственной власти;
3. Оторванность власти и политических партий, как её основных субъектов, от интересов населения.

Эти характеристики современного избирательного процесса являются лишь небольшим срезом, но и они показывают его нестабильность, незавершенность и проблематичность.

В настоящее время предлагается самые различные методы решения данной проблемы, от глубоко теоретических до явно популистских. В начале 90-х годов, когда Россия только встала на путь демократии, после долгого политического вакуума, естественным был процесс эйфории, когда создавалось огромное количество политических и общественных организаций, отстаивавших самые различные интересы и представлявших самые различные социальные группы.

Люди с радостью восприняли возможность политического участия и свободы выбора, думая, что подобная ситуация автоматически свидетельствует о демократии и гражданском обществе. Но создание демократии и рождение гражданского общества это не написание нормативных актов и закрепление демократических норм в Конституции, это, прежде всего усвоение демократических ценностей и транслирование их в своей повседневной жизни.

Такие общеизвестные, можно сказать, «классические» демократические ценности

как «свобода», «гражданин», «подлинность прав гражданина над законом государства», «верховенство закона» не имели под собой основания в сознании граждан. Более того, они часто вступали в конфликт с уже устоявшимися ценностями, как на уровне русской ментальности, так и сформированными предыдущим тоталитарным режимом. Казалось бы, что проводниками демократических ценностей и должны были стать новые, как они себя именовали, демократические политические партии. Но их лидеры, активно вступившие в борьбу за власть, сами с трудом могли бы взять на себя эту роль.

Для формирования и укоренения демократических ценностей необходимы были не только их продвижение с помощью государственных органов, но и подтверждение их в реальной жизни, принятие их гражданами. Вместо этого на население обрушились популистские обещания, политические скандалы, значительное ухудшение уровня жизни - все это формировало отторжение демократических ценностей у населения.

Подтверждение находили антидемократические ценности («нарушение буквы закона», «ориентированность на личную выгоду», «падение моральных норм» и т.д.) и они все глубже проникали в сознание граждан, рождая диссонанс между официально прописанным в Конституции политическим режимом и действительностью.

Можно с уверенностью сказать, что нынешнее состояние российского политического процесса все дальше отдаляется от идеалов демократии, существуя, как бы, за рамками реальной жизни населения страны. Можно долго рассуждать о неготовности россиян принять демократические ценности, укрепить культуру участия, но пока идея демократии не найдет своего подтверждения в российской действительности, она так и останется просто идеей.

Политические партии должны четко следовать демократическим идеалам, став одним из основных их трансляторов, формируя образ демократического лидера, отвечающего требованиям своей целевой аудитории (электората).

## **ВОСПРИЯТИЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ ДО И ПОСЛЕ(?) КРИЗИСА**

Велькова Н.А. (Омск)

Реклама, а также ее восприятие и воздействие исследуется постоянно. И данные изучения всегда актуальны. Это объясняется безграничной трансформацией и модернизацией психологии рекламы. Помимо естественных временных изменений в рекламе как любом явлении в принципе, в 2008-2010 годах реклама и ее психологический аспект восприятия и воздействия подверглись влиянию всеобщего финансово-экономического кризиса. Подобное всемирное событие, безусловно, видоизменяет экономику и финансовое положение стран, его социальную и демографическую политику, социологию, психологию, маркетинг, рекламу и другие сферы жизнедеятельности человека, что ведет к возникновению новых психологических проблем, и конечно требует адекватного их разрешения. Так, в области психологии рекламы необходимо совершенствовать модели, описывающие закономерности восприятия и воздействия рекламы на человека. А для этого нужно выявлять особенности современной рекламы.

В данной статье рассматривается психологический аспект телевизионной рекламы как наиболее распространенного типа рекламной деятельности как в мировом маркетинге и PR, так и в России в частности.

Телевизионная реклама самая дорогая, престижная и массовая. Однако, по мнению Р.И. Мокшанцева, это не означает, что она всегда самая эффективная. И данная точка зрения подтверждается нашим изучением эффективности воздействия и восприятия рекламных акций. Но телевидение — самое разностороннее из рекламных средств, действующее как на сознание, так и на бессознательное потенциальных клиентов и потребителей. Преимущественной особенностью телевизионной рекламы является сочетание аудиального и визуального воздействий. Кроме этого аудитория телевизионной рекламы намного выше остальных видов рекламы.

Проведенное исследование рассматривает телевизионную рекламу на разных этапах финансово-экономического состояния страны. Весь процесс диагностики анализируемого вида рекламы условно можно поделить на три основных этапа:

- изучение ТВ-рекламы до кризиса (исследование 2004 года),

- изучение ТВ-рекламы в острый период кризиса (исследование 2008-2009 года)

- изучение телевизионной рекламы в посткризисный период (исследование 2010 года).

Общая выборка изучения рекламы составила 240 человек, по 80 человек в любом периоде исследования. Среди них, на каждом этапе принимали участие по 20 подростков (12-16 лет), 20 юношей (17-25 лет), 20 представителей ранней взрослости (26-40 лет) и 20 респондентов, относящихся к средней взрослости (41-60 лет). При этом в каждой возрастной категории участвовали по 10 представителей мужского и женского пола. Возрастной состав выборки (от 12 до 60 лет) обусловлен покупательской способностью респондентов.

Исследование проводилось анкетированием, методом семантического дифференциала, методикой многофакторного исследования личности Р.Кеттелла, контент-анализом, а также методом ранговых корреляций Спирмена и S-критерием тенденций Джонкира для математической обработки полученных результатов.

В изучении телевизионной рекламы на каждом этапе ее диагностики использовалась единая схема исследования, заключающаяся в:

- отборе наиболее распространенных рекламных роликов, транслируемых на основных телевизионных каналах в определенный временной промежуток;

- классификации выявленных роликов по типологии Р. Харриса на виды рекламы;

- выявлении психологической эффективности данных типов реклам;

- определении особенностей субъективного восприятия данных роликов респондентами;

- установлении психологических особенностей респондентов по шкале «доверчивость-недоверчивость»;

- нахождении взаимосвязи между психологической эффективностью воздействия и восприятия рекламы, с учетом возрастных, гендерных и психологических особенностей респондентов.

Этап 1. Исследование телевизионной рекламы в ДОКРИЗИСНЫЙ период показало, что среди рекламных роликов, транслируемых на основных каналах (ОРТ,

РТР, СТС, 12 канал), 40% относилось к информационному виду рекламы, 38% – к эмоциональному; 14% – к юмористическому и 8% к «рекомендательному» виду рекламных роликов. Патриотических видов рекламы и реклам на основе пробуждения страхов обнаружено не было.

Психологическая эффективность каждого из демонстрируемых классов телевизионных реклам различна в зависимости от гендерных и возрастных особенностей респондентов. Так, при анализе эффективности воздействия реклам было выявлено, что независимо от возрастной категории, женщины больше, чем мужчины подвержены воздействию рекламы. Также в целом женщины более позитивно воспринимают рекламные ролики, особенно по фактору оценки.

Изучение возрастных и гендерных особенностей восприятия рекламы показало, что большинство респондентов отдают приоритет фактору оценки, что объясняется акцентированием внимания респондентов на красоте, внешней привлекательности рекламы, на подборе цветовой гаммы и т.д. Причем все испытуемые отмечают преобладание по всем факторам юмористической рекламы независимо от пола и возрастной категории респондентов. Однако, женщины от 41 до 60 лет отдают предпочтение как юмористической, так и эмоциональной рекламе. В целом, анализ полученных результатов показал, что с возрастом и мужчины, и женщины склонны более негативно оценивать рекламу. Особенно ярко данная тенденция выражена при восприятии юмористической и эмоциональной реклам.

При сравнении данных семантического дифференциала и коэффициента эффективности «вовлечения» в рекламу, формируется вывод о наличии взаимосвязи между психосемантическими показателями восприятия рекламы (особенно фактор оценки) и эффективностью ее воздействия. Причем наибольшим эффектом обладает юмористическая и эмоциональная реклама, и данные рекламные ролики больше психологически воздействуют на женщин, нежели на мужчин. Таким образом, можно предположить, что при позитивном восприятии юмористической рекламы, определяя ее как красивую, приятную, красочную; женщины будут более подвержены воздействию данных рекламных роликов.

Сравнивая психологическую эффективность рекламы и такую личностную характеристику как доверчивость-недоверчивость, были обнаружены взаимосвязи. В частности, выявлена отрицательная корреляция между «недоверчивыми» женщинами и эффективностью воздействия эмо-

циональной и рекомендательной рекламы. Поскольку данная взаимосвязь отрицательная, то можно предположить, что «недоверчивые» женщины-респонденты меньше всего подвержены воздействию эмоциональной рекламы и рекламы, основанной на рекомендациях телезрителям.

Этап 2. Исследование телевизионной рекламы в острый КРИЗИСНЫЙ период выявило тенденцию смещения акцента рекламодателей с телевизионной рекламы на интернет-рекламу и другие более дешевые методы (согласно ряда исследований зарубежного и российского опыта).

Согласно нашему анализу, на основных каналах (Первый, Россия, СТС, 12 канал) 36% роликов носили информационный характер, 34% - эмоциональный, 21% - юмористический, 5% - рекомендательный, 2% - патриотический и 2% на основе пробуждения страхов.

Возрастные особенности восприятия и воздействия рекламы противоречивы и различны по каждому типу рекламы. Так, например, в подростковом возрасте наиболее эффективно воздействует юмористическая реклама, но влияние информационной и эмоциональной рекламы также достаточно велико, независимо от гендерных различий респондентов.

В юношеском возрасте у девушек наибольшим эффектом обладает эмоциональная реклама, на втором месте по психологическому влиянию на данную возрастную группу находится юмористическая реклама, причем эффективность ее воздействия у мужчин и женщин одинакова.

У представителей ранней взрослости наблюдаются гендерные различия. В частности, у женщин примерно равная эффективность воздействия юмористической, информационной и эмоциональной рекламы (64-65%). На мужчин наибольшее влияние оказывает юмористическая реклама, а также достаточно сильно воздействует эмоциональная реклама. А у респондентов в возрасте 41-60 лет наибольшим эффектом обладает информационная реклама (особенно у женщин), а также патриотическая реклама.

Этап 3. Изучение телевизионной рекламы в ПОСТКРИЗИСНОЕ(?) время неоднозначно в силу глобального вопроса: завершился ли кризис вообще? Однако, исследование зафиксировало изменения в распределении типов реклам. Так, 35% транслируемых рекламных роликов относилось к информационному виду рекламы, 26% – к эмоциональному; 20% – к юмористическому, 7% к «рекомендательному», 6% - к патриотическому виду и 6% к рекламе на основе пробуждения страхов.

Общие тенденции психологического воздействия и восприятия рекламы, выявленные в данном исследовании ранее, в целом, подтвердились и на последнем этапе изучения телевизионной рекламы. Но в последнее время увеличилось количество патриотической и «ужасной» видов рекламы, что обусловлено внутренней политикой страны. В частности, возросло количество рекламных сообщений о соревнованиях в Сочи и текущих спортивных мероприятиях, а также рекламы отечественного автопрома и российской армии, что повлекло увеличение доли патриотической рекламы, которая позитивно воспринималась представителями юношеского возраста и ранней взрослости. Аналогичное восприятие рекламы вызвано рекламой на основе страха (реклама против наркотиков, алкоголя и курения), причем данный вид рекламы запомнился практически всеми респондентами.

В целом, восприятие рекламы респондентами на последнем этапе исследования стало более адекватным, особенно в отношении информационной, эмоциональной и юмористической рекламы. Патриотическая реклама воспринимается позитивно особенно по фактору оценки. «Ужасный» вид рекламы также позитивно воспринимается, но оценить степень ее психологической эффективности крайне сложно в силу особенности рекламируемого товара.

В результате многоэтапного исследования выявлено, что независимо от возрастной категории, женщины больше, чем мужчины подвержены воздействию рекламы, однако у «недоверчивых» женщин реклама менее эффективна. С возрастом эффективность юмористической рекламы падает, а информационной и рекомендательной – растет. В целом, наибольшей эффективностью психологического воздействия обладает юмористическая и эмоциональная реклама, т.е. более эффективна та реклама, которая наиболее благоприятно воспринимается респондентами, независимо от возраста и гендерных особенностей.

Всемирный финансово-экономический кризис безусловно повлиял на рекламную деятельность страны в целом, и телевизионную рекламу в частности. Исходя из данного исследования, отмечены: а) спад интереса к ТВ-рекламе в острый период кризиса; б) приоритетное распространение интернет-рекламы и мобильного вида рекламы, нежели телевизионной; в) появление с этого же периода таких видов рекламы как патриотическая и реклама, основанная на пробуждении страха; г) рост числа последних в посткризисный период в связи с политикой государства.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ В ОБЩЕЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Витютин Т. А. (Москва)

По мнению Анри Бергсона «Время – сердцевина экзистенции», поэтому нарушения восприятия времени и, следовательно, самоопределения личности во времени, – давно привлекают исследователей психологов.

Медико-психологическое представлено наиболее широко, поскольку выраженные формы психической патологии выразительно реагируют на нарушения психической адаптации. Еще Д.Г. Элькиным (1960) при исследовании больных маниакально-депрессивным психозом констатировался тот факт, в маниакальном состоянии время кажется больным более коротким, в депрессивном – длинным.

С.Л. Рубинштейн также цитировал исследования в клинике шизофрении (Л.Я. Беленькая). В некоторых патологических случаях проявляется резкое расщепление непосредственного переживания длительности и

опосредованной оценки времени. От больных шизофренией можно слышать заявление, что они «не чувствуют времени». Одна из испытуемых отмечала: «Времени я не чувствую; долго ли это было или мало времени прошло – для меня это безразлично, безвкусно». Больные шизофренией оказываются в состоянии опосредованно оценить время, но неспособны его «ощутить». Они обнаруживают полное понимание самых сложных временных соотношений, но не в состоянии определить длительность небольшого интервала, когда приходится это делать на основании непосредственного переживания длительности. Такое расщепление непосредственного переживания времени и опосредованной его оценки возникают в некоторых случаях нарушения нормального заполнения реального времени в результате патологического отрыва личности от реальности и образования у нее

второго бредового плана переживания, что и характерно для больных шизофренией. Один из испытуемых в исследовании Л. Я. Беленькой заявил, например: «Я прекрасно понимаю, что время движется... Но субъективно мне кажется, что время остановилось, замерло, у меня в мозгу застряла одна дата, которая... не дает разворачиваться времени, которая сковывает его».

Представляется важным подчеркнуть, что у больных выявлено достаточно значимое и устойчивое снижение уровня метафоризации в экспериментах, направленных на изучение искажения процессов социальной перцепции с помощью семантического шкалирования. Показано, что у больных наблюдается нестойкость эмоционального реагирования на окружающих людей при оценке их в субъективном когнитивном пространстве (Полевая, 1983).

Иная картина описывается у других больных - с кортикальными поражениями и нарушениями интеллектуальной деятельности: наблюдалось, наоборот, неспособность оперировать временными соотношениями при сохранности непосредственного переживания длительности (Денисова Т. Н., 2003).

Н. Н. Брагина и Т. А. Доброхотова, рассматривая расстройства восприятия времени, изложенные в субъективных переживаниях больных, пришли к выводу, что индивиды с преобладающим доминированием структур левого полушария мозга в большей степени ориентированы на настоящее и будущее, а лица с доминированием правополушарных структур больше ориентированы на настоящее и прошлое (Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А., 1981).

Некоторые исследования посвящены анализу отношения ко времени у больных с невротическими и психосоматическими расстройствами (Люц Ю. А., 1997). Ею были выявлены определенные нарушения психологического времени, которые проявлялись в виде свёртывания или сокращения временной перспективы. У больных с язвенными заболеваниями сокращение временной перспективы происходит за счет сокращения или исчезновения категории будущего, а у больных неврозами — за счёт отрицаний категории прошлого и настоящего. Отмечается стремление некоторых больных к жизни в «иллюзорном» времени.

Общей и интересующей нас характеристикой больных неврозами является их уход в болезнь от напряжения и ритмов современной жизни, неумение «идти в ногу со временем».

О связи неврозов и потерей продуктивности писал В. Франкл. Он отмечает, что именно невроз часто является причиной безработности человека, а не наоборот, как часто принято считать (особенно в наше время). Больные неврозом, по мнению Франкла, страдают утратой «ощущения полноты и осмысленности жизни», что сопровождается дезорганизацией собственной активности, поскольку «уже само истинное понимание собственной жизненной задачи (чего нет у невротиков) придает нашей духовной активности устойчивую форму и организованность» Франкл рассматривает возможности психотерапевтического подхода к безработице.

Психологические характеристики личности (весьма схожие с наркоманами) имеют лица с отклоняющимся поведением. Проблему отношения ко времени у зависимых лиц (ранняя алкоголизация, отклоняющееся поведение) исследовали В. С. Хомик и А. А. Кроник (Кроник А. А., Хомик В. С., 1988). Они проанализировали отношение к настоящему и будущему у юношей из воспитательно-трудовой колонии и у здоровых юношей. Было выявлено, что переживания настоящего резко отличаются у этих двух групп. Отличительной чертой благополучных юношей является акцент на ценности настоящего времени, а девиантов — на гедонистическом к нему отношении, что согласуется с данными, приведенными нами выше относительно больных наркоманией. Авторы выявили также, что у благополучных юношей протяженность перспективных временных ориентаций существенно длиннее, чем у неблагополучных. Интересны практические рекомендации исследователей: формировать критерии ценностного отношения ко времени, способность правильно оценить значение и полезность текущих событий жизни. Подчеркивается, что юноши-правонарушители должны начать «новую жизнь», т.е. «отсечь прошлое», разрушить сложившуюся картину прежней жизни и построить новую, связывающую здоровые аспекты прошлого с социально и личностно значимыми целями будущего. Нам представляется, что выводы авторов излишне категоричны и требуют проверки в ходе практического консультирования и катанестического наблюдения.

Как социально-психологический феномен, лежащий на перекрестке нескольких направлений психологии в последние годы рассматривается «прокрастинация» (Карловская Н. Н., 2010) — англ. *Procrastination*, от лат. *procrastinatus*: *pro-* (вместо, впереди) и *crastinus* (завтрашний) — феномен, отражающий склонность к постоянному «откла-

диванию на потом» неприятных мыслей и дел, из-за чего «коэффициент полезного действия» субъекта неизбежно стремится к нулю. Прокрастинация выражается в «отлынивании» и исполнении обязательств в самый последний момент, а зачастую и тогда, когда все сроки уже миновали. Это феномен часто трактуют как механизм борьбы с тревогой, связанной с началом либо завершением каких-либо дел, принятием решений. Также называются три основных критерия, на основании которых поведение человека определяется как прокрастинация: контрпродуктивность, бесполезность, отсрочка.

Прокрастинация может вызвать стресс, чувство вины, потерю продуктивности, недовольство окружающих из-за невыполнения обязательств. Комбинация этих чувств может спровоцировать дальнейшую прокрастинацию. До определенного уровня прокрастинация считается нормой, однако это становится проблемой, когда она мешает нормальному функционированию. Хроническая прокрастинация может быть вызвана скрытым психологическим или физиологическим недугом.

Прокрастинация во многом – выражение эмоциональной реакции на планируемые или необходимые дела. В зависимости от характера этих эмоций, она делится на два фундаментальных типа: «расслабленная», когда человек тратит время на другие, более приятные занятия и развлечения, и «напряженная», связанная с общей перегрузкой, потерей ощущения времени, неудовлетворенностью собственными достижениями, неясными жизненными целями, нерешительностью и неуверенностью в себе.

Одной из объяснительных моделей феномена прокрастинации является теория временной мотивации (Temporal Motivation Theory). По этой теории мы всегда оцениваем полезность действия (utility) с точки зрения следующих переменных: величина ожидания от действия (expectancy) умноженная на его ценность для нас (value), уменьшаются за счет величины чувствительности (G) умноженного на уровень нашего беспокойства (delay). Таким

образом, мы выбираем то, что не только имеет хорошие шансы на успех, но и приятные последствия для нас. Следуя данной теории можно сделать выводы, что: уровень прокрастинации зависит от наших ожиданий, от ценности для нас, от нашего чувствования (так импульсивные люди более подвержены прокрастинации), и уровня беспокойства (чем ближе цель, тем тяжелее мы работаем). Другими словами, мы выполняем свою работу лучше, когда наши личные цели совпадают с общественными.

Новейшие исследования интегрируют социально-психологический аспект анализа проблем отношений личности и времени в общепсихологический контекст изучения проблемы.

#### Литература

1. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М., 1982.
2. Денисова Т. Н. Отношение ко времени у лиц с сохранной и нарушенной работоспособностью: сравнительный анализ. – Автореф. ... к.псих.н.. – М., 2003.
3. Карловская Н. Н. Феноменологический опыт прокрастинации у студентов // Социальные проблемы современной России: возможности психологической помощи. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 11-12.11.10) / под ред. Л. И. Дементий. – Омск, 2010.
4. Кроник А. А., Хомик В. С. Отношение ко времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психологии. – 1988. – №1.
5. Люц Ю. А. Психологическое время личности у больных с психосоматическими расстройствами. Автореф. .... к.псих.н.. – М., 1997.
6. Полевая О. В., Сафронова И. В. Исследование некоторых регуляторов процесса общения в норме и больных шизофренией // Вестник МГУ, серия 14 «Психология», 1983.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т.1 – М., 1989.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
9. Элькин Д. Г. Восприятие времени и эмоциональные состояния личности // Вопросы психологии личности. – М., 1960.

## **СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД**

Кашапов А. С. (Ярославль)

*Работа выполнена при финансовой поддержке Совета по грантам Президента  
Российской Федерации (МК -4399.2010.6)*

Проблема исследования адаптационных процессов является одной из наиболее обсуждаемой в современной психологии. Процесс адаптации в рамках образовательного процесса достаточно изучен для учащихся средних общеобразовательных учебных заведений. Гораздо меньше исследований направлено на изучение процесса адаптации к условиям высших учебных заведений, что связано с несколькими причинами: 1. Адаптация к условиям вуза многовариантна. Она зависит от получаемой профессии, что при отсутствии единых стандартов делает процесс обучения более вариативным. 2. Студент, обладая большей социальной и дидактической самостоятельностью, сам может справиться с проблемами, возникающими в процессе адаптации, в то время как школьник нуждается в помощи взрослых.

В своем исследовании мы рассматриваем адаптацию в контексте социализации личности, процесса, который позволяет человеку приобрести новый статус студента будущего специалиста.

На основе проведенного теоретического анализа идей о социальной активности студентов, разработанных Дж. Гилфордом, В. А. Зобковым, В. Григорас, А. В. Дмитриевым, Л. С. Выготским, В. А. Леви, В. Т. Лисовским, А. Маслоу, Н. М. Пейсаховым, К. Роджерсом, К. О. Сантросян, М. Фокс, Д. Харрингтон, В. А. Якуниным выделены следующие основные функции вузовской адаптации: коммуникативная, мотивационная, ориентирующая, развивающая, когнитивная. Все выделенные функции процесса адаптации опосредованы ее структурой, а именно социальными ролями, социальными формами поведения и социальными связями. Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса - чрезвычайно важные задачи. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

В своём исследовании мы выделяем адаптацию двух типов: постоянную (или стабильную) и изменяющуюся. Изменяющаяся адаптация характеризуется двумя направлениями сдвигов: в положительную сторону и отрицательную, т. е. уровень адаптированности может, как повышаться, так и понижаться относительно первоначального. Постоянная адаптация, в нашем исследовании, имеет три уровня: высокий, средний и низкий. Высокий уровень характеризуется оптимальным сочетанием адаптивных стратегий, направленных на взаимное изменение самой личности и учебной среды. Средний уровень – в целом выбором выжидательных стратегий. Низкий уровень адаптированности характеризуется, как правило, уходом из среды и обособлением.

Средством повышения эффективности социальной адаптации студентов является обучение конфликтоустойчивости, т.е. способности оптимально разрешать конфликтную ситуацию. Реализация данной способности ориентирована на превентивную стратегию поведения личности. Важным условием целенаправленного обучения студентов конфликтоустойчивости является конструирование учебных социально-педагогических ситуаций. Оптимальному поведению личности в трудной ситуации помогает ее способность справиться со стрессовыми факторами, т. е. психологическая устойчивость.

Конфликтоустойчивость понимается нами как характеристика субъекта, проявляющаяся в позитивной сопротивляемости деструктивным конфликтным ситуациям. Она включает умение преобразовывать деструктивное содержание конфликтной ситуации в конструктивное, умение анализировать ситуацию взаимодействия, адекватную оценку себя и партнера, эффективное общение, умение предотвращать возникновение деструктивных конфликтных ситуаций.

Таким образом, конфликтоустойчивость является с одной стороны интегративной характеристикой субъекта деятельности. А с другой - неотъемлемой составной частью эффективного общения студентов, в том числе и адаптации, как в процессе обучения, так и будущей профессиональной деятельности. Однако, остаются малоизученными психологические закономерности и механиз-

мы динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов.

Существенную роль в регуляции вузовской социальной адаптации играет коммуникативная креативность, которая служит основой конфликтной компетентности, характеризующейся способностью действующего лица в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально негативных конфликтов в социально-позитивное русло. Она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать своевременное и адекватное содействие в реализации конструктивного взаимодействия в условиях социальной адаптации.

В качестве выявленных в ходе проведенного исследования источников коммуникативной креативности можно выделить следующие: 1. Жизненный опыт. Особое место в структуре жизненного опыта занимает опыт межличностного общения, который, с одной стороны, социален и включает интериоризованные нормы и ценности конкретной общественной среды; с другой – индивидуален, поскольку основывается на индивидуальных особенностях и психических событиях личной жизни. 2. Общая эрудиция – это запас достоверных и систематизированных коммуникативных знаний. 3. Исследовательские методы, открывающие возможности описания, объяснения и прогноза межличностного взаимодействия с последующей разработкой практических средств повышения коммуникативной компетентности.

Анализ эмпирических данных позволяет отметить, что коммуникативная креативность обнаруживается преимущественно в трех основных сферах: 1) контекстуальных характеристиках общения (приближение коммуникативного контекста к деловой теме, если в целом общение направлено на организацию и реализацию совместной деятельности); 2) функциональной направленности общения (поддержание контакта, координация взаимодействия, взаимная коррекция действий, обмен информацией, перераспределение функций); 3) операциональных приемах взаимодействия (временная организация коммуникативного процесса, обновление средств и способов общения).

Так же из полученных результатов можно отметить, что для студентов первокурсников свойственен повышенный уровень таких характеристик, как ожидание внутреннего контроля и принятие себя. Предположительно это связано со сменой

системы обучения, так как в школе их «учили», а в ВУЗе встала необходимость «учиться самостоятельно» и, вследствие этого, увеличивается потребность во внутреннем контроле и принятии и понимании себя, своего потенциала. Так, для психологического факультета свойственны элементы проблемно – ориентированного обучения с активными методами обучения, где важен уровень потребности в достижениях, как потребность в творческом решении учебных задач и активная работа в процессе обучения. Для специфики биологического факультета, напротив, свойственно получение конкретных знаний, где в процессе обучения не требуется активизация творческого потенциала.

Анализ достоверности различий по критерию Т-Стьюдента позволил выявить, что у студентов психологического факультета второго курса выше значения по показателям «адаптация» ( $R=0,000237$ ) и «самопринятие» ( $R=0,000096$ ) по сравнению со студентами-второкурсниками биологического факультета. Установленная закономерность может быть связана с тем, что специфика профиля обучения на психологическом факультете оказывает влияние на успешность адаптации студентов. Необходимость постоянного обращения к рефлексии и самопознанию в процессе обучения способствует формированию у студентов-психологов позитивного отношения к своей личности и самопринятию. Установлено, что стремление к доминированию ( $R=0,028$ ) и использованию стратегии избегания в конфликте ( $R=0,05$ ) более характерно для студентов, обучающихся на бюджетной основе.

Таким образом, социально-психологическая адаптация является сохранением положительного в человеке в любых условиях, а не приспособление человека к условиям. Одна из основных причин низкой социальной адаптированности молодежи состоит в рассогласовании представления о своих отношениях с реально существующими отношениями. Несоответствие отношений возникает в случае отсутствия правильного педагогического руководства личностным и социальным развитием студентов. Активная адаптация способствует, прежде всего, успешной социализации в целом. Индивид не только принимает нормы и ценности новой социальной среды, но и строит свою деятельность, отношения с людьми на их основе. При этом у такого человека нередко формируются все новые и новые разнообразные потребности и цели, но одной из них главной становится цель – полная собственная творческая реализация в новой

## ТОПОНИМИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ ГОРОДА

Клейман М.Б. (Иваново)

Согласно когнитивной теории личности, обоснованной в работах Дж. Келли (1905 – 1967), главным источником развития человека, формирования социально зрелой личности является среда, социальное окружение. Именно социальная среда определяет характер и особенности когнитивных процессов. Социальное окружение обуславливает определённые когнитивные схемы, в соответствии с которыми человек оценивает окружающий мир и выстраивает свою линию поведения в нём. В свою очередь, уместно предположить, что данная среда задана определёнными пространственно-временными границами. Данная заданность характерна, в той или иной степени, для всех без исключения живых организмов. Однако в человеческом обществе она принимает особые, социально обусловленные формы. В условиях, когда для большинства людей, живущих на нашей планете, характерен оседлый образ жизни, определяющим фактором территориального поведения личности и социальной группы становится поселение. Здесь уместно обратиться к определению, данному М.Н. Межевичем. По его мнению, поселение представляет собой «населённый пункт, постоянное место жительства человека. Существование поселения обусловлено своего рода закреплением индивидов за тем или иным видом труда, который всегда территориально локализован. Условия жизнедеятельности, складывающиеся в месте жительства, в т.ч. трудовой деятельности, непосредственно определяют возможности населения для удовлетворения своих повседневных потребностей, для развития способностей, т.е. выступают как непосредственные фактические основания его социального развития. Постоянное место жительства, неоднородность условий жизнедеятельности в их сопоставлении между собой приводит к тому, что население конкретного поселения складывается в первичную социально-территориальную общность, общность по поселению». Таким образом, поселение является не только основой формирования определённой социально-территориальной общности. Подобная общность, в свою очередь, представляет собой сложное переплетение межличностных, внутри- и

межгрупповых связей и отношений. Следовательно, если социальное пространство межличностного и межгруппового взаимодействия образует собой достаточно сложную систему, основанную на принципах нелинейности и многомерности, то поселение выступает в качестве своеобразной «точки отсчёта» в системе координат данного социального пространства на его различных уровнях. На практике это проявляется в том, что территориальные границы того или иного поселения во многом обуславливают характер и особенности когнитивных процессов, способствуя, в частности, идентификации личности и социальной группы, разграничению социального пространства на «своё» и «чужое».

Особенности и характер данных процессов, в свою очередь, во многом «задаются» *социально-психологическим климатом поселения*. Уместно предположить, что данное явление представляет собой совокупность социально желательных и достаточно устойчивых стереотипов восприятия, мышления и поведения. Подобно любому социально-психологическому феномену, социально-психологический климат поселения представляет собой неразрывное единство когнитивных, эмоционально-оценочных и поведенческих сторон личности и социальной группы. Следовательно, влияние данного феномена на характер и особенности когнитивных процессов во многом определяют особенности межличностного и межгруппового взаимодействия в рамках данного населённого пункта.

Особенности и характер данных процессов, в свою очередь, во многом определяются характером и особенностями личностной и групповой *идентификации как отождествления себя личностью или социальной группой с определённой общностью*, а также формирования *идентичности*, которую допустимо рассматривать как *результат процессов идентификации*.

Уместно допустить, что поселенческая идентичность, формирующаяся в рамках того или иного населённого пункта, является структурообразующим звеном в системе личностной и групповой идентичности в целом. Например, любовь к «малой родине» способствует и формированию позитивной этнической идентичности. И, напротив, кризис посе-

ленческой идентичности часто формирует и комплекс национальной неполноценности, который личность и социальная группа пытаются компенсировать (или сверхкомпенсировать) путём подчёркивания своей национальной исключительности и зачастую агрессивности по отношению ко всему иному, чужому, непонятному.

Характер и особенности идентичности жителей того или иного населённого пункта, в свою очередь, находят своё отражение в названиях улиц, проспектов, площадей, городских районов, причём не только формально утверждённых, но и неформальных. Например, топоним «Пятёрка» невозможно встретить на картах Ярославля, но, в то же время, он широко используется жителями города для обозначения района, прилегающего к улице Чкалова; появление этого неофициального топонима обусловлено расположением в нём конечной остановки трамвая пятого маршрута. Исследование городской топонимики (и формально утверждённой, и неформальной) может стать частью комплексного мониторингового исследования социально-психологического климата города.

Например, проводя сравнительное исследование социально-психологического климата Иванова и Ярославля, мы обратили внимание на то, что всё возрастающее число топонимов на карте Иванова, по сути дела, дублируют название московских жилых комплексов, микрорайонов, торговых центров и т.п. Ярким тому подтверждением являются, например, названия жилых комплексов «Континент», «Новые Черёмушки», «Преображенский», «Новая Ильинка», торгового комплекса «Воздвиженка», или, скажем, появившегося ещё в середине 1990-х годов ночного клуба «Таганка». Другие названия прямо содержат в себе элементы, связанные со столицей, например, жилые комплексы «Огни Москвы»; название «Московский» носит не только новый микрорайон, но и огромный ювелирный супермаркет, расположенный в самом центре города.

Обращает на себя внимание тот факт, что в городской топонимике Ярославля доля таких названий значительно ниже. Кроме того, данные топонимы присутствуют исключительно в той части города, где начинается шоссе, связывающее Ярославль со столицей. Поэтому названия Московского проспекта или находящегося поблизости жилого комплекса «Московская слобода», так или иначе, имеют вполне оправданную пространственную обусловленность (в отличие, например, от ивановского жилого комплекса «Огни Москвы», расположенного в самом центре города).

Подобные различия, на наш взгляд, являются отражением особенностей форми-

рования групповой идентичности жителей Иванова и Ярославля.

Уместно предположить, что в силу особенностей своего исторического развития Иваново является городом, где нашли своё наиболее зримое воплощение основные противоречия урбанизационных процессов в России. В результате, причудливое сочетание традиционализма и урбанистической культуры, патриархальности и элементов «общества потребления» сегодня во многом определяет жизнь города. Как следствие, отличительной чертой социально-психологического климата города является кризис идентичности: с одной стороны, многие жители Иванова, как и любого другого провинциального города, с недоверием относятся ко всему столичному. Но, вместе с тем, значительное число ивановцев, особенно молодых, хотят видеть свой город этаким «маленькой Москвой». Данное обстоятельство, на наш взгляд, связано ещё и с тем, что в 1990-е – начале 2000-х гг. кризис моноотраслевой экономики, традиционно базировавшейся на развитии текстильной промышленности, заставил многих жителей Иванова искать работу в столице и Подмосковье. Эта работа носила преимущественно вахтовый характер, и поэтому ивановцы, работавшие в Москве, неизбежно приносили элементы столичного образа жизни на свою «малую Родину». Хотя сегодня улучшение ситуации в региональной экономике обусловило некоторое сокращение подобной миграции, она по-прежнему носит массовый характер.

В отличие от Иванова, Ярославль – один из древнейших русских городов – традиционно служил одним из очагов урбанизационных процессов в России. Но, вместе с тем, уникальной особенностью развития Ярославля являлось то, что город являлся тем местом, без которого невозможно себе представить развитие русской культуры. Данное обстоятельство повлияло на формирование идентичности горожан. С одной стороны, ярославцы традиционно признавали ведущую роль Москвы в деле создания сильного Российского государства; не случайно ещё в XV в. появилась поговорка «Ярославль-городок – Москвы уголок». Но, в то же время, жители города традиционно полагали (и во многом продолжают полагать сегодня), что Ярославль должен иметь своё собственное неповторимое «лицо», непохожее на облик других городов. В постсоветский период истории России на формирование идентичности ярославцев повлияло и то, что экономические и социальные издержки рыночных реформ здесь были относительно ниже, чем в большинстве других регионов страны. Поэтому, например, и трудовая миграция в Мо-

ску здесь до сих пор распространена значительно ниже, чем в Иванове.

Разумеется, анализ городской топонимики является лишь одним из элементов комплексного мониторингового исследования

социально-психологического климата города. Поэтому данные предположения необходимо рассматривать как своего рода рабочую гипотезу, которая может быть подтверждена или опровергнута в дальнейшем.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ КРЕАТИВНОСТИ**

Лисовенко Б. С. (Ярославль)

Будучи включенным в разные социальные группы, современный человек неизбежно сталкивается с противоречиями в ожиданиях и требованиях. Будучи осознанными, данные противоречия вызывают рассогласование во внутренней реальности индивида и приводят к возникновению внутреннего напряжения, который определяется как ролевой конфликт (РК). По классификации А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, данный вид конфликта (как внутриличностный) представляет собой острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решения.

Рассогласование во внутренней реальности требует обращения к средствам языка и общения (П. Бергер, Т. Лукман), в которых символически представлена ткань социальной реальности. Умение правильно считывать эти символы и выдавать адекватный ответ на новизну ситуации (спонтанность, по Дж. Морено) выходит на первое место при решении вопроса о способности человека разрешать ролевой конфликт и, в результате, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям.

Наши исследования показали, что существуют теоретико-методологические предпосылки для того, чтобы назвать данное умение проявлением творческих способностей личности в поле социального взаимодействия. Однако отсутствует достаточная методическая база для изучения данных проявлений.

При планировании исследования мы постарались нивелировать данное ограничение с помощью использования комплекса методик для изучения ролевого конфликта, креативности (вербальной, невербальной, личностной), в сочетании с методикой социального интеллекта (т. Гилфорда и Салливана). В исследовании приняло участие 100 руководителей первичного звена управления коммерческих

и государственных предприятий гг. Ярославля и Волгограда.

Также было установлено, что креативность влияет на разрешение ролевого конфликта и способствует адаптации руководителя в социальной среде. Основанием для проявления креативности в ситуации РК выступает социальный интеллект. Результаты также позволяют описать различные типы поведения руководителей, в зависимости от уровня выраженности переживаемого ролевого конфликта.

Руководители, успешные в разрешении ролевого конфликта, успешны в профессиональной деятельности благодаря не только адаптивному, но и креативному поведению. Создавая новые разнообразные способы взаимодействия, они снижают для себя негативные последствия ситуации ролевого конфликта через ее разрешение. Такие руководители понимают и предсказывают поведение окружающих, что снижает неопределенность ситуации межличностного взаимодействия, чувство опасности, угрозу неудачи при достижении привлекательной для них цели. Это позволяет им демонстрировать оригинальные варианты восприятия социальной ситуации и проявлять новые, оригинальные способы поведения, отклоняющиеся от привычных или ожидаемых.

Руководители, испытывающие выраженный ролевой конфликт, не справляются с выполнением своей профессиональной роли. Их поведение неадаптивно, поскольку направлено на поиск способов снятия внутреннего напряжения независимо от ситуации ролевого конфликта, его вызвавшего, и репродуктивно, т. к. проявляется в использовании привычных способов взаимодействия взамен создания новых. Такие менеджеры имеют недостаточную информации о ситуации социального взаимодействия, поэтому, чтобы сохранить «равновесие» в социуме, они пытаются строить догадки, предположения,

готовы защищать собственные идеи. Невозможность прогнозировать поведение собеседника усиливает субъективное ощущение бесконтрольности ситуации, вызывает дополнительное внутреннее напряжение и препятствует формированию новых, адаптивных поведенческих паттернов.

Анализ внутренних взаимосвязей между показателями ролевого конфликта, креативности и социального интеллекта показывает, что руководители с выраженным ролевым конфликтом креативность используют при восприятии ситуаций. Однако находя новый способ сочетания элементов ситуации, достраивая и детализируя ее образ, руководители не учитывают информацию о поведении и состояниях других людей. Это препятствует их адаптации в системе противоречивых социальных ожиданий.

Таким образом, мы можем утверждать, что креативность руководителей (как общая творческая способность) связана с переживанием ролевого конфликта, усиливая или снижая его интенсивность. Механизмом разрешения РК, на наш взгляд, является перевод противоречий в социальных ожиданиях в проблемную ситуацию, т.е. запускается процесс творческой переработки имеющейся информации о социальной среде. Данный механизм может быть соотнесен с обнаружением надситуативного уровня проблемности в ситуации, который характеризуется осознанием руководителем необходимости изменения,

совершенствования некоторых особенностей своей личности (М. М. Кашапов).

Ролевой конфликт усиливается, если проблемной ситуацией для руководителя становится не устранение противоречия в ожиданиях, а устранение внутреннего напряжения и сохранение внутреннего равновесия. Этому будет способствовать система защитных механизмов личности, позволяющая исключить нежелательную информацию из внешней среды (А. А. Кукушкина, Л. Ю. Субботина). Креативность позволяет руководителю предлагать новые варианты обоснования своего видения этой ситуации (и своей роли в ней). Информация о поведении других людей в целом и результатах их поведения в частности будет использоваться для подтверждения своей правоты. По выражению М. М. Кашапова, такие руководители действуют на ситуативном уровне проблемности, где проблема решается не из целостной личности, а ее части – ролевой характеристики «руководитель».

Полученные данные позволяют прогнозировать успешность профессиональной деятельности руководителя и его поведение в различных ситуациях делового общения. Результаты также позволят совершенствовать качество подготовки студентов-психологов и, в целом, работников социомических профессий. На их основе могут быть выработаны технологии диагностики и разрешения ролевых конфликтов и снятия ролевой напряженности в различных видах профессиональной деятельности и в социальном поведении.

## **ЭФФЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ СВОЙСТВ ФИЗИЧЕСКОГО ОБЛИКА В ПРОЦЕССЕ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ<sup>13</sup>**

**Мелешников А. А., Ерина С. И. (Ярославль)**

<sup>13</sup> – Работа выполнена при поддержке государственного контракта 02.740.11.0601 ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы.

Характер ролевых конфликтов в трудовой деятельности тесно связан с расхождением социальных ожиданий, представляющими собой результат процесса межличностного познания. Этот процесс отражает не только специфику делового взаимодействия, но и во многом базируется на субъективной интерпретации внешности человека. Таким образом, представляется актуальным рассмотрение проблемы восприятия физического облика в контексте формальных отношений с позиций ролевого подхода.

Феномен влияния характеристик физического облика на специфику делового взаимодействия и принятия решений долгое время оставался за гранью научного исследования. Сегодня, несмотря на большой массив эмпирических данных, накопленных по этой проблеме, подходы к её практическому решению до сих пор не разработаны.

Можно выделить два аспекта влияния свойств внешности на деловые отношения:

- воздействие отдельных черт или их конфигураций;
- воздействие фактора физической привлекательности (ФП).

Рассмотрим конкретные примеры влияния ФП на деловое общение и принятие решений. В ходе анализа федеральных выборов, проводившихся в Канаде в 1974 году, было обнаружено, что внешне привлекательные кандидаты получили в два с половиной раза больше голосов, чем непривлекательные. Дополнительные исследования показали, что голосовавшие не осознавали свою пристрастность по отношению к политикам: 73% избирателей самым решительным образом отрицали, что на их выбор влияла ФП кандидатов и только 14% допускали возможность такого влияния [7].

Похожий эффект наблюдается и при приёме на работу. По данным Mack & Rainey на собеседовании внешность соискателя и его манера держаться имели *большее значение, чем профессиональные показатели* – хотя все работодатели утверждают, что внешность для них не имеет никакого значения. Преимущество работников с привлекательной внешностью распространяется и на оплату труда. Так, в США и Канаде труд работников с приятной внешностью оплачивается в среднем на 12-14% выше, чем их несимпатичных коллег [8]. Важно, что даже при собеседовании с претендентами на ответственную должность, когда навыки работника могли определить успешность функционирования организации в целом, работодатели обращали больше внимания на внешность кандидата, хотя и не признавали этого.

Эксперименты показывают, что красивые люди чаще получают помощь, когда в ней нуждаются; в споре им без особых усилий удаётся склонить оппонента на свою сторону. Человек ощущает роль своей внешности уже в детском возрасте: взрослые придают меньшее значение агрессивным действиям, если они совершаются красивыми детьми; учителя в школе считают, что привлекательные дети умнее, чем их менее симпатичные одноклассники [2, 5, 6, 7, 8].

Таким образом, ФП действительно оказывает сильное влияние на отношения и принятие межличностных решений в профессиональной сфере. В то же время до сих пор не совсем ясно, обусловлена ли такая закономерность исключительно иллюзиями наблюдателей, или она базируется ещё и на объективных факторах.

Предполагается, что упрощение в первичном социальном познании проявляется не только в ограниченности набора черт, но и в вынесении категориального суждения [2], то есть *отнесения конкретного воспринимаемого к одному из феноменальных типов* (субъективных категорий) на основе его физического облика. Вероятно, что эти типы определённым образом упорядочены и образуют иерархию.

Х. Келли, С. Аш и О. Вайнингер экспериментально доказали, что приписывание познаваемой личности определённых наборов качеств на основе отнесения к какому-то классу лиц, имеет в своей основе механизм «безотчётного структурирования личности» [2]. Таким образом, изучение житейских классификаций, влияющих на процесс формирования АМФО<sup>14</sup> – актуальная проблема, причём данный вопрос предполагает постижение системы понятий и представлений, в которых оказывается аккумулирован и обобщён опыт познания человека в целом или относительно конкретных ситуаций. Нами выделяются следующие виды категорий:

#### *1. Категории общих АМФО.*

1). *Универсальные типы* связаны с понятием коллективного бессознательного и являются присущими представителям самых разных культур. В их основе могут лежать как базовые биологические параметры, так и «общечеловеческие персонажи», прямо не связанные с биологическими факторами.

2). *Устойчиво – локальные, или территориальные типы* присущи только данной

<sup>14</sup> – Под атрибутивной моделью физического облика (АМФО) понимается система приписываемых субъектом индивидуально-психологических особенностей другого человека, формирующаяся на основе непосредственного восприятия физического облика

культуре и обусловлены как особенностями её исторического развития, так и физико-географическими факторами (ландшафт, климат).

3). *Временные типы* характерны для конкретного поколения и поддерживаются или культивируются СМИ, в повседневном общении, в современном искусстве и т.п.

В каждом возрасте соотношение категорий общих АМФО различно. Например, в подростковом возрасте происходит в основном ориентация на временные типы, а в более зрелом возрасте сдвигается в сторону первых двух видов категорий.

#### II. Категории специальных АМФО.

1). *Ситуативные категории*, или субъектно-ролевые. Данный вид категоризации имеет место, если известна ситуация взаимодействия с человеком, иначе говоря, здесь фиксированной является роль познающего, в то время как объект восприятия выступает в конкретной роли лишь в силу взаимодействия с субъектом. Например, кандидат на вакантную должность рассматривается сотрудником по оценке персонала в рамках определённой ситуативной категории – соискателя.

2). *Объектно-ролевые категории* имеют место, когда конкретная социальная роль человека известна изначально и достаточно стабильна, и внутри неё строится система типов.

Итак, категоризация специальных АМФО происходит по большей части на уровне ролей. Учитывая высокую практическую значимость исследования именно специальных атрибутивных моделей, важно развитие *категориально-ролевого подхода* к анализу АМФО. Суть его сводится к изучению влияния содержания и динамики системы ролей данного индивида, а также роли объекта восприятия на особенности формирования атрибутивных моделей в конкретной ситуации.

Как и в случае с ФП, по АМФО можно сделать определённые выводы об индивидуально-психологических особенностях оценщика, в частности, о дифференцированности его социального познания на основе анализа коэффициента средней внутренней согласованности, выстраиваемых им атрибутивных моделей. Высокий коэффициент согласованности говорит об определённой *когнитивной простоте* в социальном плане («красивый – во всём хороший», «обычная внешность – заурядный человек» и т.п.), а чрезмерно низкий – о тенденции к некой *разноплановости оценки*, то есть суждения даются как бы не одним субъектом или не для одного объекта. Очевидно, что данный параметр связан с такой фундаментальной характеристикой, как *когнитивная сложность* (по Келли), но от-

ражает его специфический аспект – суждения о личности на основе восприятия физического облика. Измерение этого аспекта имеет широкие перспективы *практического применения*. Так, неадекватный уровень «социально-перцептивной сложности» является анти-ПВК для сотрудников по оценке персонала, экспертов любого другого вида и в целом представителей любых профессий и должностей, в которых требуется точное оценивание человека человеком, как комплексное, так и частичное. Весьма важно также изучение взаимосвязи индивидуальной согласованности АМФО и акцентуаций личности. Теоретически склонность к заниженной согласованности будут иметь акцентуанты шизоидного типа, а к завышенной – экзальтированного и застревающего.

Содержание, широта, динамичность и другие параметры системы ролей человека не только тесно связаны со многими личностными свойствами, но и оказывают существенное влияние на специфику межличностного познания. Например, психологические особенности индивидов с высоким уровнем ролевого конфликта будут неизбежно сказываться и на структурирование АМФО [3]. В случае, если при формировании модели личности восприятия будут происходить значительные искажения, подобное явление может приводить к многим нежелательным социальным последствиям, особенно, если деформации социального познания имеются у людей, принимающих ключевые управленческие решения.

В проведённом нами пилотажном исследовании ( $n=24$ ) было показано, что уровень ролевого конфликта значимо соотносится с широтой стереотипа ФП ( $r_s=0.37$ ,  $\alpha<0.05$ ) и интегрированностью АМФО ( $r_s=0.41$ ,  $\alpha<0.05$ ). Широкий стереотип ФП в сочетании с высоко интегрированной атрибутивной моделью внешности снижает точность межличностного познания, так как в данном случае физический облик становится доминирующим фактором в оценке личности другого человека и затрудняет адекватную переработку информации, поступающей по другим коммуникативным каналам. Иным словами, происходит упрощение социально-перцептивных процессов. В то же время высокие показатели по шкале ролевого конфликта свидетельствуют о пониженной социальной адаптации в условиях противоречивых ролевых ожиданий. Очевидно, что мы не можем говорить о причинно-следственной связи между данными явлениями: скорее всего, их взаимосвязь носит более сложный характер. Предполагается, что существует некая переменная или группа переменных, влияющих как на уровень ролевого конфликта, так и на структурирование АМФО.

Таким образом, *категоризация – один из ключевых процессов построения атрибутивных моделей физического облика, может быть рассмотрен с позиций ролевой теории.* Основными направлениями исследования здесь выступают анализ системы ролей субъекта межличностного познания, а также его ролевых ожиданий относительно воспринимаемого.

**Литература**

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 1999.
2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
3. Ерина С. И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя. – Ярославль, 2000.

4. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. Россия на путях преодоления кризиса. М., Аспект Пресс, 1994.
5. Мелешников А. А. Исследование представлений о личности, формирующихся на основе восприятия физического облика. // Ярославский психологический вестник. – №19. – 2006.
6. Палмер Д., Палмер Л. Эволюционная психология. – СПб., 2003.
7. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб., 2000.
8. Maxims or Myths of Beauty? A meta-analytic and theoretical review. // Psychological Bulletin. – 2000. – № 126.

**ПРОБЛЕМА ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Ободкова Е.А. (Ярославль)

Глобализация относится к числу основных тенденций современного общества. Общества становятся взаимозависимыми во всех аспектах — политическом, экономическом, культурном, социальном и масштаб этих взаимозависимостей становится глобальным. Человечество превращается в социальную целостность, охватывающую всех людей, живущих на Земле.

Усиливающееся влияние глобализации, как нового фактора мировой истории, актуализирует вопрос о ее сути и возможных последствиях. Для одних глобализация носит неизбежный характер и имеет позитивное значение, тогда как для других она представляет собой угрозу. Поэтому глобализацию следует рассматривать как проблему и новую становящуюся реальность, которая только тогда будет устойчивой, когда она, учитывая уроки прошлого, решает фундаментальные вопросы, вставшие перед современной цивилизацией [6]. Глобализация – это процесс всевозрастающего воздействия различных факторов международного значения.

Глобализация - сложный, многомерный феномен, влияние которого стремительно растет. Встает вопрос о ее структуре и сущности. Концептуализация процесса глобализации показывает, что данный процесс состоит из двух уровней - естественной, неуправляемой глобализации и глобализации искусственной, организуемой, управляемой [4].

Естественная глобализация - эволюционный процесс восприятия различными социокультурными традициями достижения других социокультурных традиций. Это восприятие происходит преимущественно добровольно и зависит от уровня развития той

или иной социокультурной традиции, ее желания усвоить и на практике применить те или иные достижения других социокультурных традиций.

Искусственная глобализация - это попытка навязать силой или другими методами - обманом, убеждением, подкупом и т.д. те или иные представления о мире. При этом, поскольку искусственная глобализация связана с насильственным внедрением экономических, политических, ценностно-мировоззренческих представлений, это больше революционный процесс. Искусственная глобализация характеризует претензии той или иной страны, религии, политической идеи и т.д. стать универсальной, всеобщей, абсолютной ценностью. Появление такой претензии по-своему объективно и отражает ослабление других стран, религий, политических идей, которые не смогли удержать сложившееся в мире в той или иной области равновесие. Нарушение равновесия приводит к активизации разнонаправленных сил, которые завершаются стремлением к искусственной глобализации [4].

Глобализация представляет собой объективный, следовательно, необходимый процесс в жизни человечества. Она порождается, прежде всего, характером производства, не вмещающегося в границы отдельных стран и требующим интеграции национальных хозяйств в мировую экономику. Интеграция в мировую экономику считается сегодня основным стимулом экономического развития стран. К глобализации ведут потребности торговли, неравномерное расположение на Земле природных ресурсов, растущее международное разделение труда. Глобальные связи создаются также разви-

вающейся сетью глобальных коммуникаций, военными и военно-техническими факторами, экологическими проблемами, миграционными процессами, расширяющимися международными контактами всякого рода, особенно культурными, системой международных отношений, регулирующих процессы в мировом сообществе.

Перечисленные факторы ведут к расширению и углублению связей между государствами и усилению их влияния друг на друга, что собственно и есть процесс глобализации. Таким образом, в структуре глобальных связей основным субъектом выступает государство (страна), поскольку именно государство с самого начала глобализации является единственной целостной конкретной формой существования человеческого общества. Государство имеет свои границы, защищает их, устанавливает на своей территории определенные порядки для всех своих граждан. Основой государства как социального организма при самых развитых международных связях является собственный сбалансированный хозяйственно-географический комплекс. Нарушение этого баланса угрожает безопасности государства, несет ему многие беды. Более широкие общности: этнические, культурные, религиозные являются односторонними и подлежат адаптации внутри государства, а более широкие экономические, политические или военные структуры принадлежат отдельным государствам или образуются союзами государств. Итак, единственной целостной конкретной формой существования общества, в которой люди живут и удовлетворяют свои потребности, остается государство.

Такая позиция обоснована Ю.Н. Семеновым, предложившим называть основную форму существования общества социальным организмом [5]. С такой трактовкой государства согласен американский социолог И. Валлерстайн, считающий: «...историки и социальные исследователи пришли к тому, чтобы рассматривать современные суверенные государства, гипотетически распространенные назад во времени, как базовые социальные целостности, внутри которых происходит социальная жизнь... Мы живем в государствах. ...У них есть границы, внутри которых факторы являются «внутренними», а за их пределами — «внешними» [2].

Чтобы понять логику, возможные последствия глобализации, необходимо дать краткий анализ изменений, произошедших в мире к XX веку.

Началом процесса глобализации принято считать XVI век, когда появился флот, способный плавать на большие расстояния, были совершены великие географические открытия, начал формироваться мировой

рынок. Один из наиболее авторитетных исследователей глобализации, создатель мировосистемного анализа И. Валлерстайн относит появление «капиталистической мир-экономики», т. е. глобальной экономики именно к XVI веку [1]. Российский исследователь М. Чешков в развитии межстрановых связей выделяет три этапа, отличающиеся сменой форм мироцелостности. При первой форме — «локальной» — части самодостаточны и слабо связаны между собой (до XV-XVI вв.); при второй форме — «интернациональной» — части взаимосвязаны, самодостаточность нарушена, но целостности еще нет (XIX в.); при третьей форме — «планетарной» — возникает целостность, не сводимая к ее частям (начало и особенно вторая половина XX века) [7]. Как видим, здесь тоже началом глобализации считается XVI век, а планетарная целостность, т. е. целостный мир, появляется в XX веке.

Возникновение целостного социального мира находит подтверждение в исторических событиях XX века, значимых для большинства стран. Это Великая депрессия 1929-1933 годов, втянувшая большинство стран мира, вторая мировая война, затронувшая в той или иной мере народы Востока и Запада. К общемировым событиям, безусловно, относится террористический акт 11 сентября 2001 года, разрушивший в Нью-Йорке здания мирового торгового центра и повлекший за собой общемировую реакцию. Однако не только события такого масштаба, но и гораздо более мелкие в современном целостном мире приобретают международный резонанс.

На наш взгляд, структура настоящего социального мира отличается двумя основными чертами. Во-первых, тем, что создаются крупные региональные объединения, прежде всего экономического характера (Европейский союз, Североамериканская ассоциация свободной торговли, организация Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества). Во-вторых, создаются глобальные структуры, связывающие государства и региональные объединения в единое целое. Глобальные структуры представляют собой организации экономического, политического, социального и культурного характера, действующие во всех или в большинстве стран мира. Благодаря им, мир функционирует как единое целое по своим законам, которые не сводятся к законам функционирования отдельных стран или региональных объединений, хотя роль отдельных образований в формировании целостного мира далеко не равноценна и может меняться.

Основу целостного мира образуют транснациональные корпорации (ТНК) и транснациональные банки (ТНБ), создающие

вместе с другими связями мировую экономику. ТНК и ТНБ действуют в большинстве стран, но принадлежат они отдельным странам. Они составляют важнейшую часть сбалансированного хозяйственно-географического комплекса этих стран. Вся эта экономическая мощь принадлежит развитым странам, прежде всего, США, Японии и странам Европы. Крупнейшими ТНК являются американские — «Эксон», «ИБМ», «Дженерал моторз», «Форд»; японские — «Хитачи», «Мицубиси», «Сумимото» [3].

Значительную роль в образовании целостного мира играют глобальные, особенно экологические, проблемы, заставляющие людей объединять свои усилия и действовать одинаковым образом. Экологические проблемы возникают в результате хозяйственной деятельности, а она по своим масштабам в развитых странах значительно превосходит то, что делается в развивающихся странах. Поэтому глобализация в экологическом аспекте создается в основном развитыми странами, а страдают от ее вредных последствий развивающиеся страны.

Функционирование целостного социального мира регулируют различные международные организации, такие как ООН, Международный валютный фонд, Всемирная торговая организация и другие. В этих организациях доминирует Запад со своими интересами. Миром пытаются управлять с помощью регулярно проводимых совещаний глав государств и правительств семи крупнейших развитых стран, стран Большой семерки.

На наш взгляд, существует проблема содержательной направленности целостности социального мира. Глобальные структуры, связывающие мир в единое целое, это структуры развитых стран, стран Запада. Эти структуры соответствуют интересам стран Запада, и вся глобализация приобретает соответствующую направленность, прозападный характер. В результате, по терминологии И. Валлерстайна, Запад оказывается «центром» целостного социального мира, а остальная его часть — «периферией». «Центр» создает, контролирует и эксплуатирует «периферию».

Развитые страны определяют структуру глобальных отношений в экономике, в соответствии с которой в развитых странах концентрируются высокотехнологичные наукоемкие отрасли, энергосберегающие, ресурсосберегающие и человекосберегающие технологии, тогда как хозяйства развивающихся стран имеют сырьевую и обрабатывающую направленность.

Таким образом, сегодня можно говорить о глобальной структуре политических,

экономических, социальных и культурных отношений, связывающих отдельные общества в единую систему.

В политической сфере эта тенденция выражается в появлении наднациональных единиц различного масштаба: политические и военные блоки, коалиции правящих групп, континентальные или региональные объединения, всемирные международные организации. Можно заметить также контуры мирового правительства, когда ряд важных функций выполняется наднациональными организациями (например, Интерпол).

В экономической сфере усиливается значение наднациональной координации и интеграции, региональных и мировых экономических соглашений. Наблюдается глобальное разделение труда, увеличивается роль многонациональных и транснациональных корпораций, рынок становится единым экономическим механизмом, о чем свидетельствует скорость реагирования финансовых рынков на события в отдельных странах.

В социо-культурной сфере доминирует тенденция к единообразию. С помощью средств массовой информации миллионы людей становятся свидетелями событий, произошедших в разных местах, приобщаются к одному и тому же культурному опыту, что способствует унификации их вкусов и предпочтений.

Эти глобальные тенденции мирового развития свидетельствуют о необходимости разработки современного научного мировоззрения на общество в целом и социально-психологических особенностях в частности.

#### Литература

1. Валлерстайн И., Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / Пер с англ. П. М. Кудюкина под общей ред. Б. Ю. Кагарлицкого. — СПб.: Университетская книга, 2001.
2. Валлерстайн И., Социальное изменение вечно? Ничто никогда не изменяется? // Социологические исследования. — 1997. — № 1. — С. 8—21.
3. Даниел Б., Грядущее постиндустриальное общество. — Москва: Академия, 1999.
4. Подзигун И., Глобализация в социально-философском измерении. М., 2006.
5. Семенов Ю.Н., Общественный прогресс и социальная философия современной буржуазии. М., 1980.
6. Хмылёв П.Н., Глобализация в социально-философском измерении // Сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С.5-22.
7. Чешков М., Глобалистика как научное знание. М., 2005.

## **СУЩНОСТЬ ЭТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Перешеина Н. В. (Киров)

К проблеме разработки социальных технологий российская социологическая мысль проявляет интерес, начиная с 60-х годов XX столетия. Появляется целый ряд работ (Г. И. Антонюк, В. Н. Иванов, В. Г. Подмарков, Ж. Т. Тощенко, В. А. Ядов и др.), в которых авторы в той или иной степени затрагивают разные аспекты социальных технологий.

Вопрос о том, что понимать под социальной технологией дискутируется в научной литературе до сих пор. Н. Стефанов определил ее как деятельность, в результате которой достигается поставленная цель и изменяется объект деятельности. М. Марков определяет социальную технологию как способ реализации конкретного сложного процесса путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются однозначно. А. Зайцев – как совокупность знаний о способах и средствах организации социальных процессов, а также сами эти действия, позволяющие достичь поставленной цели. В. Н. Макаревич и И. М. Слепенков считают, что в определении социальной технологии исходным является понимание ее как способа решения практических задач, заключающего в себе систему познавательных процедур и практических действий, направленных на изменение социальных объектов в соответствии с заданными целями и оптимизацией человеческих ресурсов в достижении конкретного результата. В. Н. Иванов предлагает понимать сущность социальных технологий как инновационную систему методов выявления и использования скрытых потенциалов социальной системы, получения оптимального социального результата при наименьших управленческих издержках. Н. С. Данакин понимает социальную технологию как способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией выбора оптимальных средств, методов их выполнения.

Анализ различных точек зрения на понимание сущности социальной технологии показывает, что она может быть раскрыта как система методов выявления и использования скрытых потенциалов социальной системы в соответствии с целями ее развития, социальными нормативами. В нашей работе под социальной технологией понимается сово-

купность приемов, методов и воздействий, которые представляют собой систему пошаговых операций, направленных на достижение конкретной цели в процессе решения определенной социальной проблемы, в данном случае профилактики девиантного поведения подростков.

По своему содержанию социальная технология отличается наличием алгоритмизированных, стандартизированных средств и приемов формирования и реализации социальных программ. Ее существенной особенностью является специализированная направленность на решение практических задач. Смысл социальной технологии задается проблемной ситуацией. Именно проблемная ситуация отвечает на вопрос, зачем и во имя чего разрабатывается и внедряется социальная технология, способная обеспечить достижение некоторого целевого состояния социальных объектов. Можно выделить следующие основные типы социальной технологии: глобальные, инновационные, региональные, информационные, интеллектуальные, социальную технологию согласия, психологические технологии, политические технологии и т. д. Уже из приведенного перечня видно, что для их классификации используются разные основания.

Независимо от типа все социальные технологии проходят определенные этапы формирования:

1. Теоретический. Определение целей, задач, объектов социальной технологии.
2. Методический. Выбор методов, средств получения информации, анализ и обработка полученной информации, трансформация полученных данных в конкретные выводы и рекомендации.
3. Процедурный. Организация практической деятельности, координация и выполнение конкретных этапов и операций социальной технологии.

Все этапы формирования социальной технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены и представляют собой совокупность конкретных операций. Недоработка на одном этапе скажется на конечном результате – неэффективности социальной технологии – и даже может повлечь негативные последствия.

Технологии социальной работы – наиболее динамично развивающаяся от-

расль социального знания, которая охватывает как глобальные социальные технологии, так и частные конкретные методики работы с определенными типами социальных проблем. О необходимости технологизации социальной работы говорит комплексность решаемых ею проблем, сложность объектов и субъектов социального преобразования, необходимость при ограниченном объеме социальных ресурсов получить максимальный результат. Технологизация социальной работы позволяет рационально разделить ее виды на отдельные относительно единообразные процедуры, операции и действия, результаты которых скооперированы и синхронизированы. Таким образом, социальные проблемы типизируются и могут быть решены более или менее стандартными методами.

Технология, применительно к социальной работе, характеризуется наличием: научно обоснованной программы (проекта), в рамках которой решается конкретная проблема; заданного алгоритма как системы последовательных операций на пути решения стоящей задачи; определенного стандарта (норматива) деятельности в качестве критерия эффективности. Объектом технологии социальной работы является отдельный клиент или группа. Особенности технологий в социальной работе являются:

- динамичность, которая проявляется в постоянной смене содержания и форм работы специалиста с клиентом.
- непрерывность, которая диктуется необходимостью постоянно поддерживать контакт с клиентом и влиять на него;
- цикличность, которая обнаруживается в стереотипном, закономерном повторении этапов, стадий и процедур при работе с однотипными клиентами;
- дискретность, которая выражается в неравномерном протекании степени влияния на объекты социальной работы.

Поскольку социальные технологии непосредственно связаны с конкретными людьми (они и объекты, и субъекты социальной технологии), огромное значение приобретает принцип «не навреди», т. е. этический компонент в рамках каждого технологического шага. Главным этическим правилом при конструировании и внедрении социальных технологий, является принцип гуманности, который отражает отношение к человеку как к высшей ценности. Соблюдение этических принципов – необходимая часть профессиональной деятельности специалистов, разрабатывающих и внедряющих социальные технологии. Их способность действовать в соответствии с этическими нормами существенно повышает эффективность социальных технологий.

На основании документов («Конвенция о правах ребенка», «Минимальные стандарты правил ООН, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних» (Пекинские правила), «Руководящие принципы ООН для предупреждения преступности среди несовершеннолетних, принятые в Эр-Рияде» (Эр-Риядские принципы), «Профессионально-этический кодекс социального работника России») были сформулированы этические принципы, на которые мы опирались при разработке социальной технологии.

#### *1. Приоритет интересов самого объекта социальной технологии-*

Интересы объектов воздействия являются приоритетными при разработке и внедрении социальной технологии. Их благополучие рассматривается в качестве основного фактора при реализации каждого технологического шага.

#### *2. Уважение права объекта социальной технологии на принятие самостоятельного решения-*

Уважение этого права есть проявление уважения прав человека. Объект социальной технологии как личность обладает всеми правами человека, в том числе и правом самостоятельно определять свою судьбу, образ и стиль жизни, иметь собственные убеждения, суждения, взгляды.

#### *3. Конфиденциальность-*

Один из ведущих принципов практической деятельности в рамках социальной технологии. Все, что касается условий жизнедеятельности объекта технологического воздействия, его личностных качеств и проблем, является конфиденциальной информацией. Эти сведения специалист может сообщить третьему лицу только с разрешения клиента.

#### *4. Индивидуальный подход-*

Несмотря на то, что социальная технология предполагает примерное повторение технологических шагов на разных объектах воздействия, она не может быть использована механически без соответствующей адаптации к конкретному социальному объекту, без учета его индивидуально-психологических особенностей, социальной ситуации развития и т. п.

#### *5. Отсутствие предрассудков и предубеждений в отношении объектов социальной технологии-*

Этот принцип означает одобрение всех поступков и действий, совершенных объектом. Подразумевается принятие его таким, каков он есть. Специалист должен осуществлять свою профессиональную задачу по отношению к объекту технологического воздействия уважительно, доброжелательно, бескорыстно, честно и открыто.

6. *Личная ответственность специалистов перед обществом и перед объектом технологического воздействия-*

Специалисты, осуществляющие деятельность в рамках социальной технологии, несут ответственность перед объектом технологического воздействия и перед обществом за последствия каждого технологического шага. Здесь имеется в виду психоэмоциональное состояние объекта социальной технологии, уместность применяемых методов, расход ресурсов.

7. *Компетентность и соответствующая квалификация специалистов-*

Прежде всего, социальная технология должна иметь вид четко выверенной экспериментальной модели, где есть научные подтверждения того, что любой технологический шаг человеку во благо. Практическую деятельность в рамках социальной технологии должны осуществлять специалисты, имеющие необходимую квалификацию и подготовку.

Соблюдение этих этических требований при разработке социальных технологий не формальность, а необходимое условие их эффективности, критерий общественной значимости и ценности.

## **ЭМИГРАЦИЯ КАК СТИМУЛ РОСТА ИЛИ ИМПУЛЬС АУТОДЕСТРУКЦИИ**

Песецкая П. (г. Иерусалим, Израиль)

Эмиграция, как любое большое изменение в жизни, влечет за собой как психологические опасности, так и возможности роста. Когда мы говорим о процессе интеграции в новом обществе, принято акцентировать внимание на психологическом стрессе, конфликте и различных социально-экономических, личных и семейных сложностях, которые влечет за собой процесс эмиграции.

В статье рассматриваются различные аспекты иммиграции и возможности внутреннего роста и развития сопутствующие ей. Статья иллюстрирована историей о молодой женщине и показывает, что иммиграция может стать трамплином для завершения личного развития. Анализ истории основан на модели, которая видит в иммиграции процесс сепарации-индивидуации.

Существуют различные модели концептуализации психологических процессов, которые происходят во время иммиграции. Эти модели построены на различных теоретических подходах, начиная от социальной психологии и заканчивая психоанализом.

**Социальные модели** – делают акцент на личностных процессах иммиграции в аспекте кризиса восприятия различий в уровнях социальной и культурной среды. Наиболее значимой здесь является модель аккультурации, которая первоначально понималась в качестве феномена группового уровня, а сейчас широко признается, как феномен личностного уровня и обозначается понятием «психологическая аккультурация» (Грейвс Т). На личностном уровне в процессе аккультурации часто проявляются социальные и психологические проблемы; они относятся к понятию аккультурационный стресс (Берри

Дж.), в других работах термин обозначается как культурный шок.

Различные социальные модели иммиграции фокусируют свое внимание на неизбежных потерях, как следствие выезда из страны происхождения (потеря социального статуса, идентификации и ценностей).

**Интересна и теория «локус контроля».** Предполагается, что люди, считающие себя ответственными за все происходящее, адаптируются легче и быстрее, чем люди считающие, что все происходящее с ними результат рока или воли других людей.

**Психоаналитические модели** – первые теории появились в рамках психоаналитической традиции - это теория «страдания» (горя) или лишения (утраты). Она рассматривает эмиграцию как опыт утраты социальных связей, близких и родных людей, положения в обществе, имущества и т.д. Прощания, невосполнимые потери, трудности в интеграции себя в новом обществе и личностные неразрешенные конфликты затрудняют процесс адаптации.

**Модель сепарации-индивидуации** – согласно этой модели, неразрешенные конфликты между потребностью в зависимости и независимостью могут возникнуть вновь в процессе адаптации на новом месте. Эмиграция может стать дополнительной возможностью разрешения конфликта сепарации-индивидуации. Решение покинуть страну проживания и переехать в новое, незнакомое место является временным решением конфликта зависимость-независимость. Сила перемен, внутренний подъем, вызванный желанием развития, идеализация страны назначения временно увеличивают возможность справиться с внутренними конфликтами.

Но после того, как эмиграция свершается, приходит болезненное понимание того, что было потеряно, отделение от привычной среды, отчуждение и беспомощность в новых условиях занимают место идеализации. В результате этого, иммигранты часто разрывается между своей новой родиной и старыми привычками, между новыми обязательствами и возможностями и старыми стереотипами. Этот конфликт может быть разрешен только интеграцией старого и нового.

Иммиграция дает толчок к развитию, который выражается в возможности разрешения интрапсихического кризиса, связанного с противоречивыми желаниями оставаться в привычном, знакомом месте, с одной стороны, и быть способным построить себя самостоятельно, осознавать себя в качестве независимого индивида - с другой.

Эмигранты, которые оставляют в стране исхода своих родителей или других очень близких людей, переживают и кризис физического отделения, который только усложняет процесс внутренней автономии и перехода на заменяющие объекты на новом месте.

Иммиграция создает реалистичную внешнюю зависимость - отсутствие ориентации и беспомощность эмигрантов призывает их начать поиск контактов в новой среде. Потребность в зависимости переходит на эти новые объекты, которые могут быть использованы для продолжающейся борьбы за независимость.

Дилеммы, сопровождающие процесс идентификации взрослой личности в процессе адаптации на новом месте, могут сузиться до национальной и культурной идентификации и остановить процесс развития на этом этапе.

Процесс сепарации-индивидуации в процессе иммиграции хотелось бы иллюстрировать историей молодой женщины – А., которая пришла на терапию после попытки самоубийства.

**Формальное описание событий:** А. приехала в Израиль в 1999 году в возрасте около 30 лет с мужем и 5-летней дочкой. В России остались мама и больная бабушка, с которыми А. жила совместно до отъезда. Инициатором переезда был муж А., который видел в эмиграции возможность профессионального роста. А. не хотела расставаться с мамой и бабушкой.

А. – экономист по базовой специальности. В России по специальности работала в течение двух лет, после чего вышла замуж и, после рождения дочки, на работу уже не вернулась. В Израиле не смогла найти работу по специальности и поняла, что ей необходимо переквалифицироваться в бухгалтера. На курсах по бухгалтерии А. легко сдала

экзамены и даже поступила на курсы следующей ступени.

Через два года после переезда закончила обучение и без особого труда нашла работу. Работает бухгалтером на небольшом заводе. Работой и коллективом очень довольна. Хорошо овладела ивритом, но круг общения остался достаточно ограниченным.

Попытка самоубийства случилась через пару месяцев после скоропостижной смерти начальника на работе под руководством которого А. проработала 6 лет.

**Скрытые мотивы:** Здесь дана попытка теоретического анализа скрытых мотивов поведения А.

На первом этапе иммиграционного процесса мы видим очень активное внутреннее развитие А. Эмиграция – это первое расставание со значимыми людьми, которое А. пришлось пережить. Процесс расставания дался А. очень нелегко. Постоянно сниженное настроение, нежелание чего-либо делать, апатия, снижение социального статуса и необходимость снова начинать процесс обучения вызывали постоянный уровень внутреннего раздражения и недовольства. Свой переезд в Израиль воспринимался А. очень негативно. Она чувствовала себя очень виноватой в том, что «бросила» в одиночестве маму и больную бабушку, отказалась от них. Карьера мужа не рассматривалась, как достаточный оправдательный мотив такого поступка. По словам А. только очень жестокие люди могут бросать своих детей или родителей и никакая причина не может быть достаточно уважительной для этого. А. очень тяжело видеть себя ответственной за такой поступок и всю тяжесть ответственности она накладывает на своего мужа. Хотя еще до замужества А. знала о потенциальном желании своего будущего мужа переехать в Израиль и понимала важность для него этого шага. Разговоры о переезде велись на протяжении нескольких лет и не вызывали у мамы и бабушки никаких возражений. А. приехала в Израиль достаточно подготовленной. Она знала, в каком городе хочет жить, куда пойдет учиться и еще в России начала учить иврит. А. достаточно много общалась с родственниками и знакомыми, проживающими в Израиле, и ее позиция и взгляды на жизнь в стране были достаточно реалистичными. В связи с этим сложно говорить о вынужденной, пассивной эмиграции. Такая позиция, когда с одной стороны идет достаточно активная подготовка к эмиграции, а с другой стороны постоянно подчеркивается пассивное следование за мужем, говорит о глубоком внутреннем конфликте. Она разрывается между стремлением оставить родину и семью, чтобы развиваться и продвигаться в жизни, и верностью маме и бабушке

и чувством вины от своего желания эмигрировать. Такой внутренний конфликт является достаточно стандартным и проявляется тогда, когда естественные процессы созревания толкают ребенка, подростка или молодого человека к независимости. Смысл такой независимости в построении собственной активной жизни, собственной семьи, уменьшении контактов с родителями и передачи значительных внутренних контактов людям за пределами семьи.

С другой стороны, приходит страх неизвестности, страх не справиться с самостоятельной жизнью и разочаровать своих близких и самого себя. Защищенная детская позиция является очень привлекательной.

Разрешением такого конфликта может быть только внутреннее равновесие между независимостью и потребностью в зависимости. Поэтому физическое отдаление от семьи не помогает А. в разрешении конфликта, а только усугубляет его чувством вины.

В первые годы после эмиграции мы видим, что А. достаточно легко справляется со сложностями становления в новом мире. Хорошая работа, достаточно высокий социальный статус относительно других репатриантов, крепкая семья и отличные взаимоотношения на работе. Начальник на работе и его семья стали во многом семьей А. Они помогали семье новых эмигрантов и многие решения принимались только после консультации с начальником.

Через 5 лет после приезда в Израиль А. поехала навестить маму и бабушку и описывает это посещение и последующее расставание, как легкое. Хотя она очень переживает из-за того, что отношения испорчены. Она не чувствует прежней близости, нет желания, как раньше, делиться с мамой всеми переживаниями и мама уже не может помочь ей советом. Но, к сожалению, конфликт не разрешен. Произошел перенос зависимости с родителей на начальника на работе. Через несколько лет после начала работы А. хотела перейти на новое место с повышением, но осталась на старом месте, испытывая чувство лояльности и привязанности к начальнику на работе. Скоропостижная смерть начальника вызвала у А. приступ чувства вины. Если бы она работала больше, если бы больше помогала ему, если бы он меньше нервничал на работе, то все было бы хорошо. Осироте-

лость – это основное чувство, которое А. испытывала после смерти начальника. Только в больнице к А. пришло понимание себя, как самостоятельной личности, чувство ответственности за мужа, за дочку и за маму в России. Эмиграция прошла для А. под знаком испорченных взаимоотношений, ведь для того, чтобы продвигаться в жизни надо встать и уйти, а это всегда портит отношения

А. хорошо справилась с процессом становления в новой стране, появились новые интересы, дружеские связи, улучшились взаимоотношения с дочкой и появилась уверенность в том, что теперь она сможет построить адекватные взаимоотношения с мамой. А. выбирает перевезти маму и бабушку в Израиль, избавиться от физического расстояния между ними и начать строить новые взаимоотношения с ними с позиции взрослого человека.

У каждого человека во время иммиграции процесс сепарации является центральным. Конфликт процесса сепарации-индивидуации может получить как прямое, так и косвенное аутодеструктивное разрешение.

Трудности процесса сепарации, связанные с эмиграцией зачастую выражаются в такой душевной боли (psychache), которая выражается теми или иными аутодеструктивными проявлениями.

#### Литература:

1. Berry J.W. Social and cultural change. // In H. C. Trindis & R. Brislin (Eds.), Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 5. Social Psychology. - Boston: Allyn and Bacon, 1980.
2. Graves T.D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community. // Southwestern Journal of Anthropology, 23, 337-350, 1967.
3. Ромасенко Л.В. Социально-стрессовые факторы в генезе аутоагрессивного поведения, проявляющегося психосоматическими расстройствами. Психическое здоровье и безопасность в обществе. Научные материалы первого национального конгресса по социальной психиатрии. Москва 2-3 декабря 2004 г. –М.: ГЕОС, 2004. –С. 104-105.
4. Шнейдман Э. Душа самоубийцы. Теория и практика психологической помощи. 2001

**ИНСТРУМЕНТЫ ВЛАСТИ КАК СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИИ**

Прилуцкая О.А. (Москва)

Власти никогда не бывает мало. Нелучайно G. Ritter заметил «кто обладает властью, тот одержим ею». Власть как доминирование в организации является по существу общесоциальным явлением, которое имеет место в продолжении всей истории человека. Во всяком случае, истории, которая доступна для научного изучения.

В организации власть, (сила власти, сила воздействия власти) проявляет себя по-разному. От власти абсолютной до власти, проявляющей себя как информирование о целесообразности, рациональности предлагаемого властью поведения.

Нельзя сказать, что абсолютная власть в организации бесполезна, недопустима. В условиях нештатных ситуаций или ситуациях связанных с кардинальными и всеобщими инновациями эта разновидность осуществления власти полезна для организации и особенно эффективна. Можно сказать, что ее полезность основывается исключительно на базе программно - целевого осуществления управления. По выполнении программы эта форма власти просто должна уступить место другой. В противном случае в организации начинают проявлять себя стагнационные явления во внутренней среде.

Власть как специально организованная информация еще менее может быть полезной – по ряду обстоятельств. Первое из них - это уровень развития подвластных структур и персонала, в том числе наличия у них консолидированного с организацией интереса. На форму власти в организации оказывает влияние ментальность общества, в котором реализует свои цели, свою миссию организация. Для российской ментальности, характерно по существу наделение власти сверхвозможностями, и сверх даром, доставшееся человеку власти как признак особенного отношения к нему могущественных сил, проявивших к нему благосклонность. Это схоже с представлениями о божественном происхождении власти.

Отсюда власть воспринимается как постоянно присутствующая внешняя сила независимо от того в каких обстоятельствах, в каких ситуациях она принимается. Другими словами, если человеку досталась власть, то он ведет себя как ее носитель независимо от того в какой среде он находится. Его поведение всегда властно.

Для западной ментальности характерно отношение к власти как к рабочему ин-

струменту. Можно сравнить ее, например, со слесарными тисками, молотком, рубанком ит.д. Процессы используемые властью по существу схожи с технологиями, которые используются с помощью этих инструментов.

В силу этого власть всегда профессиональна, и всегда ограничена организациями и социальными рамками применения. Руководитель, завершив рабочий день, оставляет свой «инструмент – власть» на своем рабочем месте, и дальше поступает как все граждане.

У нас другая ментальность. Власть не является инструментом. Она является качеством человека наделенного властью. Вследствие этого отечественный руководитель просто не может расстаться с властью. И это не только потому, что он боится ее утратить, но больше потому, что его просто не поймут. Оставить власть на рабочем месте - это все равно, что появиться в голом виде на публике. Отсюда у отечественных руководителей огромную роль играет атрибутика власти, своего рода реквизит осуществления власти. Отношение к власти как к рабочему инструменту и на западе появилось относительно недавно. Абсолютизм процветал еще в 18 веке. Иногда полагают, что отношение к власти изменилось в связи с развитием демократических институтов. В какой-то мере это так. Но самое главное, что повлияло на изменение понимания власти - это обязательная и жесткая ответственность за уровень ее профессионального использования. Власть относится к инструментам определенной профессии – профессии руководителя и, следовательно, эффективность использования этого инструмента определяет уровень его профессионализма.

Если же власть осознается как своего рода качество, которым наделяется руководитель, то естественно ответственности за результаты деятельности нести необязательно. В этом случае качество позволит выводить руководителя из-под удара по его персоне и переводить удар на других представителей среды или на ситуацию. Поскольку власть как качество, которым наделена личность руководителя, позволяет полагать, что дарованное руководителю качество оказалось просто невостребованным или проигнорированным теми другими, которых функции и состоят только в том, чтобы брать силы, брать все необходимое для успешной

работы от этого сверхреального качества руководителя.

Из такого непонимания и использования власти в социальном отношении наши российские организации теряют многие свойства, которые позволяют раскрывать и реализовать человеческие способности. Ориентация на первое лицо организации, как чаще всего позиционируют себя руководители, заставляет почти неосознанно, или подавлять, или угнетать индивидуальности, делать организацию жестокой и авторитарной.

В ироничной книге «Законы Паркинсона» согласно одному из законов в организации работник в своей карьере поднимается до уровня некомпетентности. Следует отметить, что несмотря на ироничный подход в западных организациях действительно отмечается высокая динамика персонала высокой квалификации. Может случиться, что вследствие этого действительно работник благодаря этой динамике достигает уровни некомпетентности и только после этого перестает подниматься.

Наши многолетние наблюдения свидетельствуют, что в отечественных организациях происходит все наоборот. Еще в советское время стабильность персонала организации рассматривается в качестве положительного фактора. Но и сейчас отмечается стабильное недоиспользование способностей и качеств сотрудников организации. Вообще отмечается постоянное опасение перед новыми людьми. Организации в этом отношении можно сравнить с карточной колодой. Выбор ограничен наличием включенных в нее карт. Более того, в ряде исследований наших, и не только показало, что при передвижении персонала или приеме на работу руководители предпочитают в большей мере ориентироваться ни на профессионализм и компетенции, а не особенности уживчивости и послушания.

В свою очередь такие ориентации создают приоритеты для друзей и родственников. Протекция является фактором определяющим возможность делать карьеру в организации. И даже в этом случае все бы было не так плохо, если бы содержанием протекции были профессиональные способности, но содержанием опять же остаются способности уживаться, слушаться и быть всем довольными. Конформизм - это очевидное требование к персоналу организаций на современном этапе состояния нашей экономики.

Но даже протекционизм сам по себе не является ни плохим, ни хорошим принципом работы с персоналом. Его полезность или вредность исключительно зависят от того, на решение каких задач он направлен и каких целей хочет достигнуть. Если в резуль-

тате протекции получается работник, который позволяет организации достигнуть новых горизонтов ее развития, то это замечательный принцип. Но он в таком варианте протекционизм может быть реализованным только на основе личной, персональной ответственности руководителя. В свою очередь такое может быть только в условиях полной личной ответственности менеджмента организации за деятельность как специализированного социального института по удовлетворению общественных потребностей. Другими словами, опять же возникает вопрос о природе власти в организации: что она есть рабочий инструмент или качество, которым наделен руководитель. При последнем состоянии власти протекция будет ориентирована на полезность менеджменту, а не организации. Вся проблема при оказании протекции по вернуть ее на приоритет дела, а не личности.

Распределение и использование власти в организации отличается не просто разнообразием, но порою столь нелогичными противоречиями, которые не только ведут к снижению управляемости организации, но пожалуй самое главное, к образованию многочисленных неформальных структур буквально пронизывающих внутреннюю среду организации.

Сила власти как социального действия, а ни как действие основанного на страхе наказания, страхе лишения и т.п. основывается на равновесии ресурсов обеспечивающих власть и потребности в использовании власти. Равновесие ресурсов власти и потребности во власти - это важнейшие условия образования социально и социально - психологической среды организации.

Добиться этого непросто. Еще Гиляровский говорил, что «у нас в России две напасти: внизу власть тьмы вверху тьма власти».

Известно, что размеры допустимой власти определяются правилами и ответственностью, которые составляют норму профессионального и социального поведения в организации для каждого работника. В свою очередь, каждое право может быть реализовано только под обеспечение этого права ресурсами: материальными, финансовыми, административными. При всей значимости первых других ресурсов для формирования социальной и социально - психологической среды организации наиболее гибким и наиболее видимым является ресурс административный.

Административный ресурс в отличии от ресурсов материальных, финансовых и вообще экономических, испытывает на себе в большей мере субъективное влияние. При этом не только влияние руководителей, но и

влияние подчиненных, рядовых работников организации.

Существенно то, что административный ресурс во многом относится к творческим инновациям руководства организации. Конечно, административный ресурс должен основываться и подчиняться законодательству. В первую очередь законодательству по труду. Но если хочется, то это законодательство довольно легко нарушается. Взять хотя бы проблему выплаты зарплаты. Выплата регулируется и законодательством и этикой. Всякий человек понимает, что невыплата зарплаты ставит работника в сложное материальное положение, а порою безвыходное. И все же невыплата зарплаты является довольно частым явлением и отнюдь не по объективным причинам. Использование административного ресурса почти не зависит от иерархического уровня организации. Он может предельно использоваться как топ-менеджментом, так и менеджерами нижнего звена управления. Все зависит от возможностей вовлекать другие ресурсы - это первое. И второе - это морально-психологическая составляющая содержания административного ресурса. Во всяком случае, административный ресурс каждого рабочего места всегда основывается в своей реализации в большей мере на субъектных характеристиках работника, чем на объектных особенностях функционирования рабочего места.

Административный ресурс (администрирование) - это различного рода распорядительные действия, поручения и т.п., которые обязывают подчиненного выполнять работу или следовать в организационном поведении указанным схемам и порядкам. Другими словами административный ресурс если и не полностью основывается, то обязательно включает элемент принуждения, подчинения желанию и воле другого человека имеющего доминирующее положение.

Своеобразие использования административного ресурса является основой фор-

мирования и функционирования стиля управления.

В существующих квалификациях стилей управления в основном упор делается на преобладание администрирования среди других составляющих управленческую деятельность ресурсов.

Обычно администрирование связывают с проявлением волюнтаризма и даже произвола, с подавлением активности и креативности в организационном поведении подчиненных сотрудников.

Но возможно рассмотреть использование административных ресурсов в связи с формированием и функционированием стиля управления в другом ракурсе

Выше обращалось внимание на то, что административный ресурс почти единственный из всех предоставляющий руководителю возможность регулировать и придавать своеобразие его использования.

Так административный ресурс позволяет максимально индивидуализировать его применение в таких сторонах управленческой деятельности, как морально-психологическое структурирование, организация групповой работы, оценка индивидуальных вкладов, достижение консенсуса в конфликтах, административное прекращение конфликтов, защита пострадавших или испытывающих нажим со стороны руководителей или более сильных сотрудников, формирование дееспособных коллективов, проведение работы против центробежных деяний в организации, образование управленческих команд и временных коллективов, обогащения труда в том числе наращивания креативных составляющих труда и т.д.

Все это в основном реализуется в организационном поведении, что позволяет говорить уже не о стиле управления, а стиле организационного поведения. В наши задачи не входит разработать общую квалификацию стилей организационного поведения, хотя эта проблема представляется актуальной.

## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ВЫГОДЫ**

Пузырёв А.В. (Ульяновск)

В известных нам словарях понятие *психологическая выгода* отсутствует. Специального исследования феномена *психологическая выгода* в социальной психологии пока не проводилось. Отсутствует это понятие и в учебниках по общей и социальной психологии.

Единственная, как кажется, работа, где понятие «психологическая выгода» получило своего рода определение, – это содержательная монография А.Б.Добровича «Вос-

питателю о психологии и психогигиене общения» [А.Б.Добрович 1987]. Приведём соответствующий контекст. Характеризуя носителя манипулятивного уровня общения, А.Б.Добрович пишет: "В целом характеристика этого субъекта («манипулятора») такова: *для него партнёр – соперник в игре, которую непременно надо выиграть*. Выигрыш означает выгоду: если не материальную или житейскую, то, по крайней мере, психологическую. Психологическая же «выгода», с точ-

ки зрения манипулятора, заключается в том, чтобы надёжно пристроиться к партнёру «сверху» и иметь возможность безнаказанно наносить ему «уколы». Общение, изначально ориентированное на такого рода выигрыш, будем называть «манипуляцией» [А.Б.Добрович 1987: 95-96].

В приведённом контексте отметим следующие существенные, по мнению А.Б.Добровича, признаки психологической выгоды:

- психологическая выгода – это одна из целей манипуляции,
- психологическая выгода связана с пристройкой «сверху»,
- психологическая выгода заключается в возможности безнаказанно наносить «уколы» партнёру по общению.

По нашему мнению, рассуждения А.Б.Добровича во многом справедливы и фиксируют существенные признаки психологической выгоды на межличностном уровне. Но если учесть, что манипуляции совершаются не только на межличностном, но и на других уровнях человеческого существования, то приведённая характеристика психологической выгоды может показаться неполной.

Обратимся к словарям русского языка.

В известном 4-томном словаре под ред. Д.Н.Ушакова *выгода* рассматривается как 'прибыль, польза, извлекаемая из чего-н.; преимущество, интерес (чаще всего материальный)' [Толковый словарь русского языка 1935 т. I: 442].

В словаре С.И.Ожегова *выгода* толкуется как 'польза, преимущество': *Получить много выгод. Думать о своей выгоде* [С.И.Ожегов 1984: 96].

В 4-томном академическом словаре под ред. А.П.Евгеньевой *выгода* предстаёт как 'прибыль, доход, извлекаемые из чего-л.; польза' [Словарь русского языка 1985 т. I: 250].

Обратим внимание на то, что существительное *выгода* в русском языке чаще всего связывается с некими материальными аспектами человеческого существования. Подобная ситуация наблюдается и в английском: соотносительное существительное *gain* означает *заработок; барыши; выручка; прибыль; нажива; корысть; выигрыш (в карты и т. п.); завоевания; увеличение; рост; прирост; выгода; коэффициент усиления; барыш; доходы; вырез (в дереве, в столбе); квершлаг; усиление; усилие; гнездо; отдача (twinkle); мзда (Anglophile)*.

Но словосочетание *психологическая выгода* – имеет отношение прежде всего не к материальным, а психологическим аспектам существования. К психологическим аспектам следует отнести такой смысл этого словосо-

четания, как 'преимущество'. В этом смысле, *получить психологическую выгоду = почувствовать* некое своё *преимущество* перед каким-то субъектом и испытать от этого *особое чувство удовольствия*.

Всегда ли ощущение своего преимущества сопровождается получением *особого чувства удовольствия*? Очевидно, нет. Такое особое чувство удовольствия, вероятно, возникает тогда, когда оно связано с манипулятивным воздействием на окружающих и/или себя и является его целью. Иными словами, получение психологической выгоды связано с манипуляцией и производно от неё. В ситуации басни «Слон и Моська» у Слона психологической выгоды не наблюдается.

Напомним определение манипуляции, предложенное известным исследователем манипуляций Е.Л.Доценко: *манипуляция* – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведёт к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями [Е.Л.Доценко 1997: 59].

Получение психологической (а часто и житейской, материальной) выгоды – цель манипуляции.

Прежде чем дать рабочее определение психологической выгоды, важно указать на родовую принадлежность этого понятия. Психологическая выгода тесно связана с манипуляцией, но именно поэтому манипуляцией не является: *если А связано с В, то А не является В*.

Родовым понятием для психологической выгоды, вероятней всего, является существительное *чувство*. Чувства, как известно, – это одна из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, характеризующаяся относительной устойчивостью. В отличие от ситуативных эмоций и аффектов, отражающих субъективное значение предметов в конкретных сложившихся условиях, чувства выделяют явления, имеющие стабильную мотивационную значимость [Краткий психологический словарь 1985: 392].

Если говорить конкретней, то собственно родовым понятием для понятия *психологическая выгода* является *чувство удовольствия, чувство удовлетворения*. Это чувство удовольствия, которое испытывает тот, чьи стремления, желания, потребности по проведению на кого-либо манипулятивного воздействия удовлетворены, исполнены. Это такое чувство удовлетворения, которое связано с манипулятивным воздействием на окружающих и/или себя и является его целью.

О манипулятивном воздействии не только на окружающих, но и себя следует говорить потому, что личность, как известно,

множественна. Внутри личности сосуществует множество субличностей, между которыми наблюдаются самые различные отношения – от дружественных до откровенно враждебных. Множественная структура личности – общее место многих психологических концепций (обзоры по этому вопросу см.: [Е.Г.Трубина 1998; Е.Л.Доценко 1997]), что и позволяет включать в определение психологической выгоды упоминание о манипулятивном воздействии субъекта не только на окружающих, но также и самого себя.

Дадим рабочее определение психологической выгоды. Разумеется, речь идёт о рабочем определении, которое при необходимости можно будет уточнить.

**Психологическая выгода – это чувство удовлетворения, которое является целью манипулятивного воздействия субъекта на окружающих (и/или себя) и возникает после успешного осуществления – в понимании данного субъекта – этого воздействия.**

Очевидно, что при манипулятивном воздействии субъекта на других следует говорить о психологической выгоде экстра-субъектного характера, тогда как при манипулятивном воздействии на самого себя (а точнее – на одну из своих субличностей, на один из своих мотивов) психологическая выгода будет иметь интрасубъектный характер. Такое же деление: на экстра- и интрасубъектные – допускают и манипуляции.

Соответствуют ли приведённому определению имеющиеся в социально-психологической литературе конкретные примеры манипуляций?

Возьмём пример феномена экстра-субъектной манипуляции (и соответствующей психологической выгоды), приведённый в монографии Е.Л.Доценко: «**Пример 1.** Внучка просит бабушку показать, как выкроить фартик кукле (задание на уроках труда). Бабушка объяснила, но через пять минут снова вопрос, затем ещё и ещё. Наконец, наивный консультант не выдерживает, берёт и заканчивает работу самостоятельно. Внучка внутренне торжествует» [Е.Л.Доценко 1997: 42].

Была ли здесь манипуляция со стороны внучки? – Да, несомненно.

Успешной ли была манипуляция внучки? – Да, несомненно.

Возникло ли у внучки чувство удовлетворения после успешного манипулятивного воздействия на бабушку? – Да, несомненно. Оно так и сформулировано: «Внучка внутренне торжествует».

Было ли это чувство внутреннего торжества целью манипулятивного воздействия внучки? – Да, несомненно. Правда, главным для внучки в данном примере было выполнение без особых усилий домашнего за-

дания, поэтому чувство внутреннего торжества над непонятливой бабушкой представляет собой своего рода подцель, субцель воздействия на бабушку. Но эта цель тоже присутствовала, и она была достигнута.

Здесь мы сталкиваемся с обстоятельством, что получение удовольствия от успешного манипулятивного действия как цель этого воздействия может в полном объёме и не осознаваться субъектом манипуляции. Но отсутствие осознания действия не отрицает самого действия – своего рода топик для психологов.

Получила ли внучка в данном примере психологическую выгоду? – Да, несомненно.

Заметим, что психологическая выгода в данном случае («внутреннее торжество») сопряжена с получением выгоды житейской (бабушка выполнила домашнее задание внучки, которая смогла в результате успешного проведения манипулятивного воздействия на бабушку сэкономить массу собственных усилий).

Таким образом, наше определение психологической выгоды вполне соответствует приведённому примеру манипулятивных феноменов.

Важно заметить: наличие психологической выгоды, одностороннего психологического выигрыша является одним из существенных признаков манипуляции: "Очевидно, что критерий «с целью выигрыша» охватывает всё поле значений признаков, объединённых в данную группу. Необходимо лишь уточнить: выигрыша одностороннего, поскольку из четырёх возможных сочетаний – «я выиграл – он проиграл», «я выиграл – он выиграл» и т.д. – лишь первая пара соответствует манипуляции" [Е.Л.Доценко 1997: 54].

Примеры получения психологической выгоды от манипулятивного воздействия интрасубъектного характера в огромном количестве содержатся в классических художественных произведениях. Сошлёмся на суждение представителя «понимающей психологии» В.Дильтея: «Нельзя не пожелать появления психологии, способной уловить в сети своих описаний то, чего в произведениях поэтов и писателей заключается больше, нежели в нынешних учениях о душе» [В.Дильтей; цит. по: Р.С.Немов 1990: 37]. К наиболее известным примерам относится манипулятивное по своей направленности самооправдание Катюши Масловой, вынужденной ходом своей жизни стать проституткой (роман Л.Н.Толстого «Воскресение»). Наличие в данном случае психологической выгоды неоспоримо (психологическая выгода здесь заключается в получении чувства удовлетворения от успешной рационализации, служащей сохранению Эго). О манипулятивной природе

конкретного случая говорится потому, что здесь проявляется нецелостный характер психики у художественного персонажа (сам пример не приводится в силу его общеизвестности и ограниченности рамок статьи).

Иллюстраций такого рода манипулятивных интравоздействий у Толстого можно найти очень много (см. например: [В.Д.Днепров 1985: 18-20] и др.).

Весьма полезным при теоретическом рассмотрении феномена *психологическая выгода* является противопоставление субъектов актуализационной и манипулятивной направленности (в данном вопросе диссертант следует за Э.Шостромом). Под манипулятором подразумевается «человек, который эксплуатирует, использует и/или контролирует себя и других как вещи определёнными саморазрушительными способами», а под актуализатором – «человек, который ценит себя и окружающих как личностей или субъектов с уникальным потенциалом» и является выразителем своего действительного «я» [Э. Шостром 2004: 8]. Стремление к психологическим выгодам различного характера, очевидно, в большей степени отличает не актуализаторов, а манипуляторов. Поскольку количество манипуляторов в социуме заведомо превышает число актуализаторов (мнение специалистов по данному вопросу единодушно), постольку стремление к получению тех или иных психологических выгод должно характеризовать большинство реципиентов.

**Литература:**

1. Днепров, В. Д. Искусство человековедения: из художественного опыта Льва Тол-

стого [Текст] / В. Д. Днепров. – Л. : Сов. писатель, 1985. – 288 с.

2. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст] / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.

3. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо, 1997. – 344 с.

4. Краткий психологический словарь / сост. Л.А.Карпенко; под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

5. Немов, Р. С. Психология: учебное пособие [Текст] / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1990. – 301 с.: ил.

6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Около 57 000 слов. [Текст] / С. И. Ожегов. – Изд. 16-е, испр. – М.: Русский язык, 1984. – 797 с.

7. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П.Евгеньевой. – 3-е изд., стереотипн. – М.: Русский язык, 1985 – 1988. Т. I. А – Й. 1985. 696 с. Т. II. К – О. 1986. 736 с. Т. III. П – Р. 1987. 752 с. Т. IV. С – Я. 1985. 696 с.

8. Толковый словарь русского языка: В 4-х т. / под ред. Д.Н.Ушакова. – М. : ОГИЗ «Советская энциклопедия», 1935. Т. I. А – Кюрины. – 1562 стлб.

9. Трубина, Е. Г. Множественной персональности синдром [Текст] / Е. Г. Трубина // Современный философский словарь / под общ. ред. д.ф.н. В. Е. Кемеровой. 1998. – Лондон ; Франкфурт-на-Майне ; Париж ; Люксембург ; М.; Минск : Панпринт, 1998. – С. 504-514.

10. Шостром, Э. Человек-манипулятор [Текст] / Э. Шостром. – М. : Апрель-Пресс, 2004. – 192 с.

**МАРГИНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ**

ШАБАНОВ Л. В. (САНКТ-ПЕТЕРБУРГ)

В наше время слова «миф» и «мифология» часто и много употребляются в связи с самыми разными событиями (по поводу и без него), создается впечатление, что «уровень мифологичности» общественной жизни в РФ чрезвычайно высок, и мы из царства науки шагнули в новую «мифологическую» эпоху («Новое средневековье» - У. Эко). Когда в обиходной речи какое-нибудь сообщение называют «мифом», это значит, что его не признают соответствующим действительности, видят фантом, рождаемый наивностью массового человека или сознательный умысел PR (С.Ю. Неклюдов). Нельзя не признать, что *миф* за последнее столетие серьезно изменил семантическое поле - от безличного и неизменяемого прочтения *коллек-*

*тивного* архетипа к личному (*персонально-му*) мифу. Но любая модификация природы мифа – неизбежно дает и модификацию человека; т.е. социально-психологическое поле «*Миф*» (бессознательное выражение коллективной фантазии) становится *символической формой самопрезентации психических процессов*, которая проявляется в мечтах, фантазиях, мифах, сознательном опыте и, наконец, в нашем обыденном поведении.

Получается: *Я - Себя строю и «подпираю» свои новообразования традицией (не важно, какой, главное - культурно обоснованной), представленной в мифах, взятых для легализации Меня-реального в социуме – т.е. Я формирую свой объяснительный миф.*

Однако, миф формализованный и многократно использованный, как первоначальная модель некоторого понятия предметной области – это универсальная структура, (образ, отпечаток, остаток, отражение опыта (прошлого) всего человечества, хранящейся в коллективном бессознательном (Чуклов А.В.); т.е. архетип. Как общенаучная концепция, архетип, распространяется на социальные системы (сообщества, социетации) высших животных и архаические общества человека, а также локальные сообщества в традиционной и современной культурах (Ю.М. Плюснин). Однако, формируя архетип в сообществах, мы изменяем ведущий архетип в социуме; т.е. мы сталкиваемся с «ведущими архетипами», которые, транслируясь в общество, изменяют психологический фон, как отдельных групп и сообществ, так и целой социальной лавы. Атомизированное общество эпохи СМИ (а ведь давление СМИ на индивидуальные системы ценности является одним из главных признаков тоталитаризма!) внедряют в общественное бессознательное множества новообразований, вырванных и из культурно-исторических и из экономико-географических контекстов – чаще всего, *псевдоморфоз* (ложное образование).

С увеличением в обществе новообразований, которые мы можем определить, как псевдоморфоз или симулякр, социум сталкивается с эффектом расширения (расползания) нормы. Но как это возможно? И возможно ли вообще, например, в традиционно консервативных обществах?

Возможно, если атомизированному человеку, т.е. человеку, у которого в реальности нет эталонной группы, предложить в качестве конечной цели – миф воплощения мечты. При этом *Мечта* и *Миф* дополняются обязательной сегодня парой *Легенда* и *Утопия* (Антиутопия). Задачи *Легенды* лежат в области компенсаторной адаптации к современности, а *Утопия* (Антиутопия) глобально адаптирует само восприятие современности (нашего настоящего) к образу будущего. И здесь очень важно то, как мы работаем с исторической ретроспективой (нашей памятью).

В сознании человека (в норме) лежат 3 категории времени: *Прошлое*, соотношенное с легендой (чаще, мир фэнтези); *Настоящее*, соотносимое с понятием Постсовременность (точнее, *contemporary*, то, что ускользает, но не становится легендарным прошлым); *Будущее*, данное в виде Утопии/Антиутопии (т.е., компенсация, адаптирующая переходный момент настоящего к прошлому и будущему). Однако, практическая психология сегодня дает более жесткий срез определений, связанный с неадаптивным переживанием, связанным с «разрывами» вре-

мен: *Прошлое* (замещение, подмена понятий – один из видов психологической защиты, позволяющей видеть и слышать только желаемое, и, соответственно, исключать и вытеснять всё то, что под определение «желаемого» не попадает); *Настоящее* (идиосинкразический кредит – в социальной психологии, соотношение уровня нормативного поведения и величины статуса субъекта в данном сообществе. Иными словами, степень, измеряющая терпение социума относительно отклонений от групповых норм, ожиданий и идеологий высокостатусных субъектов (лидеров); *Будущее* (Сублимация – перевод социально-опасных желаний в приемлемое русло фантазии и мечты, которое снижает критический уровень напряжения, связанного с неудовлетворенностью своим настоящим).

«Распалась связь времен», образовав разрывы в переживании социального/индивидуального времени личности – это симптоматичное явление. Более того, весь этот процесс еще и деформируется сопутствующими факторами (новообразованиями, т.е., псевдоморфозами и симулякрами). Собственно работавшие со времен палеолита институты инициации и были призваны снизить чувство этой разорванности времен через сближение Традиции, Повседневности и Прогноза.

Не секрет, что у многих народов традиционных обществ до сих пор существует понятия «тинейджер» (досл. человек переходного возраста от 13 до 19 лет – по суффиксу -teen); ввиду наличия социальных институтов инициации, регламентирующих отношения в «промежуточном» состоянии (уже не ребенок, еще не взрослый) система трансформации взрослеющих детей в равноправных взрослых происходит эффективно и так быстро, как это необходимо для данного сообщества. За это отвечает определенный комплекс действий – *Инициация* (от лат. *initiare*, посвящать, вводить в культовые таинства), институт посвященных обрядов у примитивных народов, цель которых – передать общеприемлемые ценности и нормы поведения поколению, достигшему социального совершеннолетия (12-13 лет). Отсюда и тесная связь с половозрастным разделением труда и спецификой, определяющей социокультурные представления. Обязательными обрядами считаются: 1. посвященные церемонии для всех достигших установленного возраста; 2. ритуальная изоляция посвящаемых на определенный срок (до 1 года); 3. бесцензурное введение молодежи в мир таинств и культов; 4. физические и моральные испытания посвященных. Все это было призвано сформировать у молодежи чувство сплоченности, причастности к делам общины,

обеспечить их переход в ранг полноправного члена общества.

Место инициации теперь занято социальными институтами образования, т.е. определенным комплексом действий подменяющих сам принцип «перехода» от статуса ребёнка к статусу взрослого. Аттестат зрелости – не показатель биологических или физиологических изменений, а показатель того, что человек закончил школу/ ссуз/ вуз и т.п. Получается, что в 28 лет мы получаем тот же внутриличностный конфликт, что и в 13! Так чего же мы хотим после этого от нашей цивилизации?.. На сцену большого общественного театра выходят маргинальные личности. Люди, с одной стороны усвоившие ценности двух и более конфликтующих – полярных – параллельных культур, с другой – испытывающие дискомфорт и исповедующие поведение, превращающее маргинальность, в своего рода, антикультуру.

В данном контексте, имеет смысл ретроспективно показать, как за XX в. изменилось восприятие термина маргинальность в гуманитарных науках: 1. как результат пространственных перемещений человека (беженцы); 2. как бытие того, кто отвергнут обществом; 3. как репрезентация многочисленных группировок с неодобряемым обществом образ жизни; 4. как принятие-непринятие Другого; 5. как вынужденное пребывание/попадание в иную социокультурную среду; 6. как отрицание рамок, характерных для традиционной культуры; 7. как профессиональные движения, возникшие с отмиранием старых и появлением новых профессий.

Наконец, новое понятие маргинальности, которое мы хотим представить, как специфическую черту представителя современной молодежи, которая не несет в себе негативные черты аутсайдера, а является, скорее, ответом (адаптацией) на современную жизнь в постиндустриальном обществе. Esse homo, желание обратить на себя внимание в деклассированном атомизированном обществе зрителей, где число смыслов и контекстов так же широко, как и понятие «социальная норма», приводит к тому, что роль институтов инициации начинают играть молодежные неформальные объединения (МНФО) и молодежные неконформистские объединения (МНКО), т.е., структуры маргинального фона социума.

И каждый раз, наиболее уязвимым звеном в этой ситуации становится молодежь, которая, будучи оторванной и от традиции семьи и от единого потока социализации, не приобретает ни адекватного представления о *Прошлом* (работают PR-легенды, актуально затребованные СМИ, ло-

кальные идеологии, мифы, т.е., *псевдоморфоз*), ни адекватного отношения о *Настоящем* (требуя к себе отношения, как к «взрослому», когда дело касается *прав*, но тут же с легкостью отказывается в статус «ребенка», когда дело касается *обязанностей*), ни адекватной оценки *Будущего* (обратная технология роста разнообразия потребления относительно проекции прошлого, т.е., *симулякр*).

Наиболее уязвимым социальным процессом, т.о., становится *социализация подростка* – когда вместо процесса включения нового индивида в социальную деятельность, происходит бесконечная смена условий и правил игры, к которым необходимо постоянно пере- и ре-социализировать себя. Когда молодому человеку общество даёт возможность пройти трудный путь *инициации*, в результате которого он получает права и обязанности взрослого, твердо стоящего на ногах и полностью отвечающего за себя, человека – социум обретает стабильную социальную структуру и стабилизируется сам. В противном случае, социальная лава превращается в хаос, порождающий компенсаты недостающей атомизированному человеку социальности (аудитория сериалов, блоггосфера, мода, клубы, МНКО и т.п.). Подобный псевдоморфоз института инициации порождает *псевдосоциализацию*, когда провозглашаемые цели не соответствуют ни реальному поведению взрослого члена общества, ни ожиданиям большей референтной группы, ни той отдаче, которую вправе требовать от социума индивиды (в качестве платы за *отчуждение*).

Однако, как удастся на протяжении уже нескольких поколений ретранслировать этот опыт внутри такой динамичной группы, как молодежь? Получается, что с ростом количества людей, прошедших в молодости через институты МНФО/ МНКО – процессы ретрансляции (многократность и повторяемость) несут в каждое новое поколение погрешности и искажения (псевдоморфоз и симулякр). И на восклицания отцов: *Когда я был в твоём возрасте!* – Дети ничтоже сумняшеся отвечают: *Ты никогда не был в моём возрасте!* И, как видно, имеют на это полное право.

Мальвина из узкого мирка кукол должна убежать в страну взрослых, чтобы потом всю жизнь, как Кэрролловская Алиса, искать (компенсировать, строить) свои Зазеркалья в социальных лакунах повседневно. А Пиноккио – мальчик, неотдающий себе отчет в том, что он живое, ранимое и беззащитное существо (в этом смысле переживания, он бессмертен), приносит себя в жертву, меняет правила игры, роли, тела и маски, воплощается во всё, что угодно – он тоже бежит только ради одного, чтобы стать обыч-

новенным человеком; т.е., в качестве награды, получить возможность умереть.

У П. Бергера и Т. Лукмана «спасались» от жестко сконструированных правил социума, у А. Маслоу – самоактуализировались, обретая социальную независимость, у Э. Фромма «бежали» от свободы, у Й. Хей-

зинги – «шпильбрехеры» сами строили и обустроивали пространства своего мира, у К. Хорни – бежали в социум от переживаний «одинокого брошенного ребенка», эскапизм современной молодежи - это бегство от реальности вынужденной социализации. Вот от этого бесправия они и бегут.

### **Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

#### **О ПОДБОРЕ КАДРОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЗВЕНА СРЕДНЕГО УРОВНЯ АРТЕМЬЕВА И.Г. (ЯРОСЛАВЛЬ)**

Среднее звено - важный инструмент управления любой компанией. Новейшие технологии и «идеальные» организационные структуры не будут работать, если не поддержаны людьми, а люди эти должны быть наделены полномочиями и ответственностью за результат. Предприятие без сильных руководителей среднего звена является неуправляемым. Сила и работоспособность среднего звена в конкретной организации зависит от ряда факторов, в том числе от особенностей процесса подбора и расстановки кадров управленческого звена среднего уровня. Готовые специалисты стоят дорого, а начинающие требуют больших вложений со стороны компании на обучение, затрат на удержание. В любом случае предприятия сталкиваются с тем, что персонал требует к себе все больше и больше внимания.

Подбор и расстановка кадров управленческого звена среднего уровня, т.е. формирование полноценного среднего звена в управлении компании является универсальной проблемой для большинства российских организаций. Сложившаяся в этой сфере ситуация усугубляется тем фактом, что во многих компаниях не существует в целом отлаженной системы управления персоналом.

Работодатели в свою очередь предъявляют новые квалификационные требования к должности менеджеров среднего звена. Чтобы лучше представить социально-психологические особенности процесса подбора и расстановки кадров управленческого звена среднего уровня, обобщим основные особенности деятельности менеджера среднего звена.

Изучение деятельности руководителей среднего уровня коммерческих организа-

ций показывает, что часто менеджер среднего звена возглавляет крупное подразделение или отдел в организации. Характер его работы в большей степени определяется содержанием работы подразделения, чем организации в целом.

В основном менеджеры среднего звена являются буфером между руководителями высшего и низового звеньев. Они готовят информацию для решений, принимаемых руководителями высшего звена, и передают эти решения после трансформации их в удобную форму линейным руководителям. Эффективный менеджер среднего звена совмещает в себе качества хорошего специалиста, исполнителя, организатора и грамотного управленца. На уровне среднего менеджмента руководитель больше ориентирован на процесс, нормы, качество на дисциплину, на поиск новых возможностей, на результат.

Социально-психологические проблемы подбора среднего звена управления в компании имеет на наш взгляд как объективную, так и субъективную стороны. Объективная сторона связана с проблемами самого процесса поиска профессионала, определения стратегий поиска, профессионализма HR-менеджера и т.д., что определяет длительность процесса, и не всегда дает положительный результат.

Субъективная сторона вопроса заключается в неэффективном взаимодействии высшего и среднего звена управления. Стоит проблема делегирования руководителями компаний необходимых полномочий менеджерам среднего звена, руководители не доверяют, а менеджеры не берут на себя ответственность. В результате не формируется костяк исполнителей, который должен нести на себе основную часть работы.

Таким образом, процесс подбора и расстановки кадров управленческого звена среднего уровня невозможен без отлаженной системы управления персоналом в компании. Система должна включать в себя все этапы кадрового круга, не ограничиваясь подбором кандидатов на вакантные места, например, структуру и описание рабочих мест; найм персонала; адаптацию; развитие персонала; аттестацию; мотивацию.

Процесс подбора кадров управленческого звена среднего уровня – это их изучение с целью определения пригодности выдвигаемых кандидатов для выполнения функциональных обязанностей на определенной должности. Он включает в себя следующие основные виды работ:

- сбор информации о возможных кандидатах;
- оценку необходимых качеств кандидатов и составление характеристики на каждого из них;
- сопоставление совокупности качеств кандидатов и предъявляемых к ним требований;
- сравнение характеристик кандидатов на одну должность и выбор более подходящего по качествам работника;
- назначение кандидата на должность;
- проверка в течение определенного времени выполнения данным работником возложенных на него функций и принятие решения о целесообразности его назначения на эту должность.

Такая последовательность работ обеспечивает, необходимый при нынешних условиях научный уровень процесса подбора кадров. Определение пригодности кандидата для выдвижения на руководящую должность

требует разработки профессиограммы, т. е. перечня качеств, которыми должен обладать руководитель в соответствии с должностью, на которую он выдвигается.

Отметим, что грамотные управленцы среднего звена, специалисты в своем деле, встречаются только в тех компаниях, где существует отлаженная система управления бизнес-процессами и сформирована эффективная схема управления персоналом.

На наш взгляд, стоит обратить особое внимание на тот факт, что процесс подбора кадров управленческого звена среднего уровня не заканчивается этапом назначения кандидата на должность, а продолжается проверкой выполнения возложенных функций на данного работника. И здесь важна роль руководителя высшего звена управления, которому необходимо уделить особое внимание развитию у кандидата навыков менеджера среднего звена:

- закрепить за менеджером среднего звена четкий круг обязанностей;
- требовать своевременного исполнения поставленных задач;
- создать для менеджеров систему отчетности; проводить совещания для решения оперативных вопросов; постепенно увеличивать уровень ответственности и мотивировать развитие профессиональных качеств.

Организация - это группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей. Правильность подбора кадров управленческого звена среднего уровня, обеспечивает слаженную работу всех подразделений организации и достижение целей компании.

## **ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ МС**

Асмаковец Е. С (Омск)

Проблема влияния профессии на личность и связанных с этим в ней изменений имеет огромное значение в теоретическом и практическом плане, так как гармоничные взаимоотношения профессии и личности человека - это залог здорового общества в целом и оптимально выстроенного существования конкретного человека в частности.

Однако влияние профессии может быть негативным. Часто повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния с ростом стажа работы снижают терпимость и адаптивность специалиста, что может при-

вести к развитию профессиональных деструкций. Эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности приводит к повышенной раздражительности, перевозбуждению, тревожности, нервным срывам. Такое неустойчивое состояние психики получило название синдрома «эмоционального выгорания».

Впервые термин «эмоциональное выгорание» был использован американским ученым Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 году (Орел В.Е., 1999). Этим термином ученый характеризовал психологическое состояние усталости, разочарования, депрессии у со-

трудников медицинских учреждений и различных благотворительных организаций. В 1982 году Р. Шваб расширил группу профессионального риска, добавив учителей, полицейских, юристов, тюремный персонал и политиков. В 1986 году, после того как американские ученые К. Маслач и С. Джексон систематизировали описательные характеристики синдрома выгорания и разработали опросник для его оценки, интерес к нему значительно возрос (Маркова А.К., 1996, Орел В.Е., 1999, Селье Г., 1982).

Эмоциональное выгорание – сложный, многоступенчатый процесс, основной причиной которого является переживание профессионального стресса, а следствием – нарушения и деформации профессиональной деятельности, снижение результативности труда в целом, появление эмоциональных и психосоматических нарушений. Это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетичности) в ответ на избирательные психотравмирующие воздействия (Бойко В.В., 1996, С.133).

Синдром эмоционального выгорания включает в себя фазы, каждая из которых характеризуется своими симптомами:

Фаза «Напряжение»: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, ощущение «загнанности в клетку», тревога и депрессия.

Фаза «Резистенция»: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей.

Фаза «Истощение»: эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения (Бойко В.В., 1999).

Большинство исследования синдрома эмоционального выгорания проведены за рубежом такими учеными как К. Армстронг, А. Брадский, С. Браун, С. Варнат, С. Ваш, М. Ганн, С. Гинзбург, Р. Джастис, С. Джексон, М. Дэли, Р. Канн, Дж. Коллинз, С. Ларсон, М. Маттингли, Дж. Мейер П. Метц, М. Митчелл, П. Патрик, Б. Перлман, С. Сейдерман, Е. Хартман, В. Холдер, С. Шабин, Дж. Шелтон, Дж. Эдельвич и многими другими.

В России изучение синдрома выгорания началось в конце 90-х годов XX века и активно продолжается в настоящее время. В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Н.В. Гришина, Е.И. Кальченко, Н.С. Ковальчук, Г.С. Никифорова, В.Е. Орел, Е.С. Старченкова, А.Б. Серебрякова, Д. Шульц, С. Шульц внесли немалый вклад в исследование данной проблемы. Тем не менее, в отечественной лите-

ратуре недостаточно отражены такие практические аспекты борьбы с синдромом как профилактика и коррекция.

Среди всех профессий, подверженных эмоциональному выгоранию, работа сотрудников МЧС стоит на одном из первых мест. Специфика подобной деятельности, сложность условий ее осуществления, психоэмоциональные и физические перегрузки благоприятствуют сравнительно быстрому развитию синдрома эмоционального выгорания сотрудника МЧС. Изменения, происходящие с человеком, отражаются на его поступках, стиле общения, предпочтениях, поведении в целом на службе и в быту. Изучение и максимально возможное предотвращение развития синдрома у представителей этой профессии тем более важно, так как от деятельности спасателей и пожарных зависят человеческие жизни.

Поэтому своевременное выявление симптомов эмоционального выгорания необходимо для работников этой профессии. Чем на более раннем этапе развития синдрома будет оказана помощь, тем легче и быстрее осуществится его (синдрома) коррекция. А в случае с сотрудниками МЧС это поможет не допустить непрофессионализма и тем самым спасти чью-то жизнь.

Проведенное нами на базе 68 ПЧ ФПС по охране р.п. Москаленки Омской области в марте-мае 2010г. исследование подверженности синдрому эмоционального выгорания сотрудников МЧС показало: сотрудники МЧС подвержены развитию синдрома эмоционального выгорания. Все фазы синдрома выгорания либо сформированы, либо находятся в стадии формирования. Доминирующими симптомами фазы напряжения у сотрудников МЧС являются: переживание психотравмирующих обстоятельств и тревога и депрессия. Среди симптомов фазы резистенции – симптом расширения сферы экономии эмоций. Доминирующими симптомами фазы истощения являются: симптом эмоционального дефицита, симптом эмоциональной отстраненности и симптом психосоматических и психовегетативных нарушений.

Все это обусловило необходимость разработки специальной программы профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания сотрудников МЧС.

Так как доминирующими симптомами синдрома эмоционального выгорания у сотрудников МЧС являются: расширение сферы экономии эмоций, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, которые проявляются в эмоциональной холодности, агрессии, недоверии к коллегам, невозможности понимать и принимать окружающих, а также переживание психотравмирующих обстоятельств, тревога и депрессия, которые не

позволяют специалистам расслабиться и отключиться, они постоянно находятся в напряжении (об этом свидетельствует и сформированная у большинства сотрудников МЧС фаза напряжения). Признаком отсутствия энергетического ресурса, признаком истощения является сформированный у большинства опрошенных симптом психосоматических и психовегетативных нарушений, который является психосоматической защитой организма, возникающей в ситуациях, когда эмоциональных способов защиты уже недостаточно и организм спасает себя от «разрушительной мощи отрицательной эмоциональной энергии».

При разработке программы профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания для сотрудников МЧС мы исходили из следующих положений:

Во-первых, поскольку, наличие синдрома эмоционального выгорания часто не отслеживается его «жертвами», необходимо информирование участников программы об эмоциональном выгорании, с учетом специфики профессиональной деятельности. Поэтому в программе обязательны упражнения на актуализацию личного опыта переживания синдрома.

Во-вторых, программа должна включать в себя информирование и практические упражнения по овладению навыками аутогенной тренировки, релаксации и направленной визуализации. Так как эти методы направлены на снижение напряжения, усталости и агрессии, а также являются методами восстановления сил.

В-третьих, специфика работы сотрудников МЧС подразумевает командные взаимодействия, поэтому программа должна включать в себя упражнения, направленные на выработку доверия к членам команды и формирование навыков командного взаимодействия.

Цель программы: профилактика и коррекция синдрома эмоционального выгорания сотрудников МЧС за счет развития навыков аутогенной тренировки, релаксации, визуализации, использования массажных техник, повышения навыков работы в команде и формирования командной сплоченности.

Программа «Профилактика и коррекция синдрома эмоционального выгорания» включает в себя четыре блока:

Блок 1. Актуализация личного опыта.

*Задачи блока:*

- информирование об эмоциональном выгорании в профессиональной деятельности: симптомах, причинах, последствиях;
- актуализация личного опыта переживания синдрома эмоционального выгорания;

- создание настроения на работу, повышение активности участников, расширение представлений о себе и других.

Блок 2. Аутогенные методы профилактики синдрома эмоционального выгорания.

*Задачи блока:*

- информирование об аутогенной тренировке как средстве снятия эмоционального напряжения и физической усталости, улучшения самочувствия, повышения работоспособности и творческой активности;
- обучение азам аутогенной тренировки; выработка навыков у участников тренинга-семинара использования аутогенной тренировки для снятия эмоционального напряжения и физической усталости, улучшения самочувствия, повышения работоспособности и творческой активности;
- отработка навыков взаимодействия.

Блок 3. Массажные техники как фактор снижения эмоционального напряжения.

*Задачи блока:*

- Информирование о взаимосвязи между напряженным эмоциональным состоянием и мышечными зажимами;
- Информирование о массажной технике как одном из наиболее доступных и действенных способов снятия нервного напряжения;
- Обучение навыкам самомассажа;
- Практическое применение массажных техник;
- Осознание участниками степени доверия окружающим, дистанции в общении, повышения степени доверия коллегам.

Блок 4. Метод направленной визуализации.

*Задачи блока:*

- Информирование о методах направленной визуализации;
- Применение направленной визуализации для релаксации участников программы, выработка навыков релаксации;
- Отработка навыков командного взаимодействия, поведение итогов.

Программа была реализована нами – в августе 2010г. в форме однодневного тренинга. Участниками программы являлись сотрудники МЧС 68 ПЧ ФПС по охране р.п. Москаленки Омской области, принимавшие участие в исследовании.

Однако, однодневный тренинг не может полностью выработать на должном уровне навыки, способствующие профилактике и коррекции синдрома эмоционального выгорания, поэтому для участников программы нами была разработана памятка, в которой

мы описали пошаговую технологию овладения навыками релаксации, визуализации, массажных техник, которым обучали в ходе тренинга.

Анализ полученных диагностик, проведенных в сентябре и ноябре 2010г., показал, что у тех, кто регулярно самостоятельно занимались аутогенной тренировкой (50% выборки), существенно снизился уровень эмоционального выгорания, выработались навыки переключения внимания, сгладились психосоматические нарушения, исчезли напряжение, тревога, агрессивность. У тех, кто занимались избирательно и нерегулярно (30% выборки), также можно отметить положительные моменты, такие как незначительное снижение степени выраженности фазы напряжения. В тоже время, у них наблюдается падение энергетического тонуса, вспышки агрессии, тревоги. У тех, кто самостоятельно

совсем не занимались (20% выборки), наблюдается дальнейшее развитие синдрома эмоционального выгорания, повышение показателей симптомов фазы напряжения (переживание психотравмирующих обстоятельств, тревога и депрессия) и самой фазы напряжения, показатели симптомов редукция профессиональных обязанностей и психосоматические нарушения имеют максимальные значения.

Таким образом, мы можем сделать вывод: разработанная нами программа профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания сотрудников МЧС эффективна только в том случае, если дальнейшая работа по совершенствованию навыков аутогенной тренировки, релаксации, визуализации, использования массажных техник регулярно продолжается.

### **УПРАВЛЕНИЕ ВРЕМЕНЕМ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ**

**Асмаковец Е.С., Владимирова Е.А., Мельничкин С.П. (Омск)**

Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает специалист по социальной работе в процессе сложного социального взаимодействия с клиентом, постоянное проникновение в суть социальных проблем клиента, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье сотрудников социальной службы. Работникам этой структуры, по роду своей деятельности вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойственен, как и другим специалистам системы «человек — человек», так называемый синдром «эмоционального выгорания» или феномен «эмоционального выгорания», который проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванного интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Это связано также с тем, что в своей деятельности специалист по социальной работе помимо профессиональных знаний, умений и навыков в значительной мере использует свою личность, являясь своего рода «эмоциональным донором» (Скугаревская М.М., 2002).

Синдром эмоционального выгорания развивается в процессе профессиональной деятельности в форме стереотипа эмоционального поведения, проявляющегося в особенностях профессионального общения.

К. Маслач определяет синдром эмоционального выгорания как ответную реакцию на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающую в себя: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений.

*Эмоциональное истощение* проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов, в ощущении «приглушенности», «притупленности» эмоций, в эмоциональных срывах.

*Деперсонализация* проявляется в негативном, бездушном, циничном, обезличенном и формальном отношении к клиентам, негативных установках, носящих скрытый характер и проявляющихся во внутреннем сдерживаемом раздражении, которое со временем «выплескивается» в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

*Редуцирование персональных достижений* проявляется в снижении чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшении ценностей своей деятельности, негативном самовосприятии в профессиональном плане (Маслач К., 1978).

Развитию синдрома эмоционального выгорания способствуют объективные и субъективные факторы.

К объективным факторам относятся организационные: условия материальной среды, содержание работы и социально-

психологические условия деятельности, время, затрачиваемое на работу, дестабилизирующая организация деятельности, повышенная ответственность за исполняемые функции и операции; ролевые: ролевая перегруженность, ролевая неопределенность и ролевой конфликт (Лаврененко И.М., 1996, Орел В.Е., 1999, 2001, Решетова Т.В., 2002).

К субъективным факторам относятся: профессиональные, связанные с профессиональными кризисами, которые характеризуются снижением профессиональной самооценки, усилением защитных мотивов, снижением интереса к дальнейшему росту, и личностные: эмоциональная ригидность, авторитаризм, низкий уровень эмпатии, нравственные дефекты, дезориентация личности, интенсивная интериоризация, низкая коммуникабельность и эмоциональная неустойчивость, неумение организовать рабочее время (Водопьянова Н.Е., 2000, Залевский Г.В., Галажинский Э.В., Умняшкина С.В., 2001, Орел В.Е., 1999, 2001, Решетова Т.В., 2002).

Риск развития «эмоционального выгорания» увеличивается, если у специалиста отсутствуют цели или он не умеет их определять, планировать свою профессиональную деятельность, расставлять приоритеты и т.д., т.е. не умеет правильно организовать свое время (Лотар З., 1995).

В связи с этим правомерно предположить, что развитие навыков управления временем может являться средством профилактики синдрома эмоционального выгорания специалистов по социальной работе.

Поэтому целью нашего исследования было: выявление специалистов по социальной работе, подверженных синдрому эмоционального выгорания; исследование организации рабочего времени специалистов, подверженных синдрому эмоционального выгорания.

Для выявления подверженности синдрому эмоционального выгорания специалистов, мы использовали «Опросник выгорания (МВІ)» К. Маслач и С. Джексона, данная методика определяет степень выгорания в профессиональной деятельности сотрудников центра.

Для исследования организации рабочего времени специалистов использовали анкету «Организация времени».

В исследовании приняли участие специалисты по социальной работе Бюджетного учреждения Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения Русско-Полянского района».

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что специалисты по социальной работе «КЦСОН Русско – Полянского района» подвержены развитию синдрома эмоционального выгорания – среди

опрошенных нами нет ни одного сотрудника, у которого не была бы выявлена подверженность развитию той или иной стадии синдрома выгорания.

Эмоциональное истощение сформировано у 21,4% выборки, у 28,6% - находится в стадии формирования.

Деперсонализация сформирована у 28,6% выборки, у 42,8% - находится в стадии формирования.

Редуцирование персональных достижений сформировано у 50% сотрудников, у 35,7% находится в стадии формирования.

Изучение особенностей организации рабочего времени специалистов центра показало, что, отмечая важность выполнения заданий в срок, специалисты по социальной работе в большинстве своем не используют техники и приемы экономии рабочего времени, не умеют дифференцировать дела и цели, не используют системы фиксации, не знают (не отмечают) куда уходит рабочее время, не «берегут» ни свое время, ни время коллег, клиентов и т.д.

Причинами, по которым сотрудникам не хватает времени, являются: неумение планировать свой рабочий день; нерациональное распределение поручений, данных руководителем; постоянные доработки дома, что сказывается на работоспособности и здоровье специалистов; присутствие в рабочем дне непредвиденных и обусловленных недостаточным планированием дел (телефонные звонки, незваные посетители, дела, за которые сотрудник берется потому, что не может отказать в просьбе и т.д.).

Чем меньше сотрудник владеет навыками управления временем, тем в большей степени он подвержен развитию синдрома эмоционального выгорания.

Все это обусловило необходимость разработки специальной программы «Управление временем» в качестве средства профилактики синдрома эмоционального выгорания специалистов по социальной работе «КЦСОН Русско-Полянского района».

Управление временем (тайм-менеджмент, организация времени) — это технология организации времени и повышения эффективности его использования. Оно включает в себя: постановку цели, планирование и расстановку приоритетов, реализацию и контроль (Лотар З., 1995). Основная задача управления временем - помочь человеку организовать свое время так, чтобы с меньшими усилиями и в кратчайшие сроки достигать своих целей.

При неправильном распределении времени пропускаются сроки, не завершаются проекты, разочаровываются начальники, раздражаются клиенты, не реализуются карьерные планы. Кроме того, может возник-

нать повышенное напряжение, злость, скованность, низкая самооценка, депрессия и синдром эмоционального выгорания (Шмелева Н.Б., 2000, С.12).

*Целью* разработанной нами программы является выработка навыков и овладение техниками управления временем.

Программа включает в себя следующие блоки:

Блок 1. Управление временем как профилактика эмоционального выгорания.

*Основные задачи:*

- информирование о синдроме эмоционального выгорания: его симптомах, причинах, последствиях.
- введение в тайм – менеджмент.

Блок 2. Целеполагание и планирование.

*Основные задачи:*

- определение и осознание основных жизненных целей;
- выработка навыков эффективного планирования времени.

Блок 3. «Похитители времени».

*Основные задачи:*

- информирование об основных причинах дефицита времени;
- анализ использования и потерь времени.

Блок 4. Расстановка приоритетов.

*Основные задачи:*

- развитие навыков расстановки приоритетов;
- разработка плана достижений поставленных целей и выделение приоритетных (первостепенных) задач для выполнения.

Блок 5. Реализация намеченного плана.

*Основные задачи:*

- реализация намеченного плана достижений поставленных задач.

Блок 6. Контроль времени.

*Основные задачи:*

- выработка навыков контроля времени.

В апробации программы принимали участие сотрудники Бюджетного учреждения Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения Русско-Полянского района».

На последнем занятии участникам было предложено заполнить анкеты обратной связи. Участники тренинга-семинара отмечают несомненную значимость проведенной работы, подчеркивают позитивные изменения, удовлетворенность результатами: «Было очень интересно», «Ведущий и коллеги помогли мне познать себя, увидеть себя со стороны, свой стиль в работе, найти ресурсы, о которых я и не подозревала...».

Члены группы подчеркивают, что благодаря участию в программе многое узнали и многому научились: «Теперь я знаю, как экономить время», «Больше не засиживаюсь на работе, так как успеваю все вовремя доделать», «Стала больше успевать», «Борюсь с «похитителями времени», начинает получаться...», «Раньше не думала, что планирование может быть настолько эффективным», «Теперь каждое рабочее утро начинаю с плана...», «Остается время на себя» и т.д.

И в тоже время отмечают снижение «нервозности», «возрождение желания работать», появление «интересных идей», повышенной активности, работоспособности, отсутствие «усталости» и «обреченности», появление «интереса к людям». Одна из участниц программы написала: «...благодаря участию в программе произошло мое новое рождение, я жила с ощущением своей бесполезности, ненужности..., а теперь смотрю на многие вещи по-другому. Начала делать те дела, которые всегда откладывала. Во мне сформировалось утверждение «Я способна достичь, чего захочу! Спасибо Вам большое!»

Разработанная нами программа может быть использована в практике работы не только со специалистами социальных центров, но и других организаций, сотрудники которых подвержены синдрому эмоционального выгорания.

## **АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СЕТИЗАЦИИ НА УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ**

Бочаров Д. В. (Ярославль)

С середины 80-х годов в промышленности появляется тенденция повышения самостоятельности структурных подразделений крупных предприятий, что постепенно привело к созданию вокруг них сети мелких и средних фирм.

Необходимость выживания в жестких изменяющихся условиях толкают предприятия к поиску новых нестандартных путей приспособления. Одним из таких выходов является создание принципиально новых вариантов структур управления.

Изменения парадигмы управления, активное использование стратегических подходов и переход к управлению с учетом макрокомпетенции требует организационных изменений на фирмах. Ведущие фирмы Западной Европы, Америки и Канады первыми начали реализовывать подобные изменения и перешли к внедрению новых организационных форм в виде сетей малых самостоятельных предприятий.

Создание сетевой структуры призвано обеспечить благоприятные условия для высокоэффективного развития организации и персонала в ней, независимо от того, крупная компания ли собирает вокруг себя фирмы поменьше для выполнения различных специальных задач, происходит вертикальная интеграция или диверсификация, важно, что стимулируется совместный рост. Фактически речь идет о временных организационных соглашениях, когда организации оставляют себе приоритетные области специализации, а другие виды деятельности передают внешним исполнителям, справляющимся с ними успешнее, чем внутренние подразделения. «Поставщики, потребители, конкуренты, органы законодательного регулирования, кредиторы и другие институты общества, непосредственно связанные с областью деятельности данной организации, оказывают на ее работу, на характер возникающих проблем и пути их разрешения прямое воздействие», - пишет З. П. Румянцева.

Организации, функционируя в режиме сети, получают конкурентные преимущества. Стратегическое управление сетями позволяет сократить издержки, повысить доходы, обеспечить быстроту реакции предприятия на изменение конъюнктуры (издержки на поиск новых товаров и рынков, отказ от неперспективных видов деятельности). Учитывая, что технология сетевой структуры находится в постоянном развитии, задачи персонала тоже меняются, но требования остаются высокими. Как свидетельствует наше исследование, во взаимосвязанных организациях координируются следующие действия: переосмысление концепции организации в соответствии с координацией действий различных организаций, входящих в сеть, а также реинжиниринг ее механизма и структурная перестройка.

Координация действий различных организаций определяется переосмыслением

ориентиров: каждая организация пытается извлечь выгоду из существующих связей, но чтобы добиться соответствия друг другу нужно развить всю «гроздь» предприятий, объединенных вертикальными и горизонтальными связями.

Сети малых предприятий – это объединение предприятий или хозяйствующих специализированных единиц, деятельность которых регламентируется больше рыночными механизмами, чем вертикальными иерархическими связями.

Сеть малых предприятий представляет собой принципиально новый подход к управлению организацией и предполагает изменения основ построения структур управления фирмами.

Основу взаимодействия организаций, находящихся в сети, составляют контракты, договоры на выполнение определенного вида работ, поскольку вхождение в сеть не ведет к потере хозяйственной и юридической самостоятельности предприятий. Совместная деятельность осуществляется длительный период на основе выработанных целей, разделяемой всеми участниками сети, и опирается на инновации и динамизм каждого из участников для того, чтобы лучше противостоять конкуренции на национальном или международном уровне.

На смену объединения видов деятельности предприятий, которые были характерны для 80-х годов, сети предполагают использование коллективных возможностей, исходя из технологической цепочки производства, когда каждое предприятие, находясь на определенном технологическом (производственном) этапе, максимально использует свои возможности, оставаясь независимым.

Сети функционируют на основе принципов управления потоками, что более характерно для рыночных механизмов, чем для административных воздействий. Данное положение предполагает определенную автономию каждого предприятия, входящего в состав сети, усиление такой функции управления как координация взаимозависимых по технологии, но независимых юридически организаций. Кроме того, происходит внедрение информационных систем, адаптированных под такое взаимодействие, и развитие вертикальной кооперации.

## **ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Калинин Н. В. (Иркутск)

Изучение организационной культуры определяется ее актуальностью. Во-первых, потребностью в практическом применении знаний, подходов и механизмов к изучению организационной культуры, поскольку без учета общепсихологических и социально-психологических аспектов невозможно гармоничное существование какой-либо организации, претендующей на конкурентоспособность в современном мире. Во-вторых, теоретико-методологический анализ ценностных ориентаций позволит выделить основные детерминанты поведения личности в организации при составлении пакета рекомендаций для руководителей организации по учету и диагностике ценностных ориентаций сотрудников трудового коллектива. В-третьих, новизна подхода к изучению организаций позволит исследовать личность отдельного сотрудника трудового коллектива и выявить ключевые и доминирующие ценности, способствующие формированию организационной культуры.

В нашей работе мы исследуем роль ценностных ориентаций сотрудников в формировании организационной культуры, понимая под этим то, каким образом ценности отдельно взятого члена коллектива имеют возможность влиять на организационную культуру. В таком случае содержание организационной культуры определяется не простой суммой ценностных ориентаций всех сотрудников, а в большей мере системой ценностей значимой личности, такой личностью может выступать руководитель, неформальные лидеры коллектива или консультанты, выполняющие функции организации труда, работы с персоналом и организации управления и планирования.

Теоретико-методологической базой исследования является: системно-деятельностный подход А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Б.Г. Ломова, Д.А. Леонтьева, А.С. Асмолова. Теория систем и системного моделирования В.А. Ганзена, В.Н. Спицнаделя, Б.Г. Ананьева, М. Вартофского и В. Г. Афанасьева. Теория организаций и организационной культуры: Е.Б. Моргунов, Б.З. Мильнер, В.В. Новиков, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Работы отечественных исследователей Д.А. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе, М.С. Яницкого, В. П. Тугаринова, О. Г. Дробницкого, Б. Д. Парыгина, Г. М. Андреевой, А. И. Донцова, Л. И. Анцыферовой, В. С. Мухиной, А. А. Бодалева,

Г.Г. Дилигенского, В. Г. Алексеевой по теории ценностей и ценностных ориентаций личности.

Основная гипотеза: индивидуальная иерархия ценностей значимой фигуры трудового коллектива (руководитель, неформальный лидер) оказывает системо-образующее влияние на формирование организационной культуры.

Организационная культура определяется Курбылой как набор базовых ценностей, убеждений, негласных соглашений и норм, разделяемых всеми членами организации. Это своего рода система общих ценностей и предположений о том, что и как делается в организации, которая познается по мере того как приходится сталкиваться с внешними и внутренними проблемами. Организационную культуру определяет формула: общие ценности – взаимовыгодные отношения и сотрудничество – добросовестное организационное поведение

По своей сути организационная культура представляет единый образ организации, совокупность ее целей, ценностей, правил поведения и нравственных принципов работников и руководства. Важнейшей особенностью управления современной организацией как социальной системой является непрерывный поиск продуктивного компромисса между интересами предприятия и интересами человека. В свою очередь учет характеристик значимой фигуры, влияющей на культуру организации, отражает и придает смысл концепции организационной культуры.

Очевидно, что содержание организационной культуры определяется не простой суммой ценностных ориентаций и других компонентов культуры (нормы, убеждения, психологический климат), они связаны между собой и формируют профиль культуры. Учет характеристик значимой фигуры, влияющей на культуру организации, отражает и придает смысл концепции организационной культуры. Таким образом, для нашего исследования выделение ключевых и значимых членов коллектива (неформальный лидер / руководитель) является центральным вопросом изучения формирования культуры организации и ценностных ориентаций.

Естественно, что мера влияния лидера или руководителя не является величиной постоянной и при определенных условиях возможности их могут расширяться, а при

других, напротив, ограничиваться. В качестве личности, определяющей процесс формирования культуры, мы рассматриваем личность лидера и руководителя.

Для выявления ключевой роли влияния ценностных ориентаций лидера и руководителя на организационную культуру, мы исходим из положений ценностного подхода, в основе которого лежит гипотеза, что члены коллектива готовы следовать за человеком, у которого есть чему обучиться (лидерскому поведению и мировоззрению, эффективному взаимодействию с окружающими и т. п.). Соответственно, лидером становится тот член группы, который формирует и поддерживает общие ценности группы и обеспечивает приобщение и приверженность этим ценностям других членов группы.

В исследовании планируется участие сотрудников двух организаций различной форм собственности – коммерческой и государственной. Разделение выборки на две (контрольную и экспериментальную группу) обусловлено основными принципами организации эксперимента с осуществляемым воздействием в экспериментальной группе.

Состав экспериментальной выборки на сегодняшний момент определен в количестве 52 человек. Основная деятельность организации – оказание страховых услуг населению.

Наше исследование планируется провести в три этапа:

Во-первых, для диагностики организационной культуры и изучения влияния ценностных ориентаций на ее формирование, нами предложена программа, включающая пакет социально-психологических методик:

- 1) Тест социометрии;
- 2) Анкетирование;
- 3) Опросник OCAI (оценка организационной культуры) Камерона-Куинна;
- 4) Якоря карьеры (методика диагностики ценностных ориентаций в карьере) Э.Шейна;
- 5) Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова);

Во-вторых, для реализации поставленной цели и подтверждения гипотезы нами сформирован комплекс коррекционных мероприятий, направленных на определение степени влияния ценностных ориентаций отдельных сотрудников (руководителя, неформальных лидеров) исследуемых нами фирм государственной и коммерческой форм собственности на организационную культуру.

- 1) Групповая дискуссия;
- 2) Мозговой штурм;
- 3) Фокус-группа;

Коррекционная программа исследования отражает основные принципы и механизмы реализации методов системного анализа и моделирования в психологии.

В-третьих: повторная диагностика для выявления динамики воздействия после применения коррекционной модели диагностики организационной культуры для подтверждения гипотезы.

На наш взгляд, процесс формирования организационной культуры представляет собой комплексный процесс, поэтому необходима система формирования и, в дальнейшем, развития организационной культуры.

## **ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ И КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

Корягина Н.А. (Москва)

Жизнь современного человека – это круговорот событий, обязанностей, проблем и прочей непредсказуемости, которые стали неотъемлемым элементом ежедневной деятельности. Все это нуждается в каком-либо решении! И на передний план выступают такие требования к человеку, как: быть гибким, инициативным, активным (в отношениях, в поведении, в планировании, во взглядах...). Становится очевидным, что меняется не только окружающий нас мир, но и отношение к этому миру. Оно становится более качественным, осозанным, сложным, многоуровневым, ценностным и пр.

Следует отметить, что в работах отечественных педагогов и психологов немало

внимание уделено изучению психологических особенностей становления и развития личности специалистов, особенно в аспекте профессионального развития. В настоящее время в менеджменте появляются исследования, посвященные выявлению личностных характеристик, необходимых руководителю.

Представленный выше перечень требований современной жизни способна воплотить лишь зрелая личность с высоким уровнем потребностей (с когнитивно-сложной структурой), ценностные ориентации которой находятся на стратегическом уровне регуляции активности. Иначе говоря, эти люди знают, чего хотят от жизни и как этого можно достигнуть, они – активные деятели.

Психологический комфорт человека напрямую связан со способностью находить выход из трудных жизненных ситуаций. Обеспечивается данная способность механизмом рефлексии, а именно: возможностью соотносить что-то с чем-то, планировать и прогнозировать события, соотносить прошлое и будущее. Выражается это в том, что человек может сам строить свою судьбу и определять поведение в жизненных ситуациях в соответствии с собственным обобщенным отношением к жизни и жизненным планам. В свою очередь жизненные планы формируются во внутреннем мире человека, а реализуются во внешнем. Следовательно, мотивы, смыслы и ценности ограничивают (по направлению, мере притяжения, предметно-содержательно и т.д.) активность человека в жизни, а значит, регулируют ее. Регуляция идет изнутри, тем самым соприкасаются и учитываются внешние реалии, но эта регуляция идет на разных уровнях. Операционный уровень связан с реализацией насущных потребностей и мотивов, проявляющихся в конкретных жизненных ситуациях (в основном исполнители). Tактический уровень связан с целями и смыслами; выбирая их, человек оформляет свой жизненный путь. Стратегический уровень проявляется в ценностях, их задает культура, в которой развивается человек. В процессе усвоения культуры формируются ценностные ориентации человека как механизм регуляции жизненного пути. Способность регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное его целям, ценностям, - есть высший уровень и подлинное оптимальное качество жизни человека (зрелая личность).

Известно, что психологический комфорт человека способствует успешности его функционирования во всех областях жизни. Поэтому так важно сегодня учитывать именно те личностные характеристики, которые связаны с более или менее эффективным совладанием с трудными жизненными ситуациями. В качестве примера одной из таких характеристик приведем временную перспективу (К Левин). Она является одной из глобальных характеристик человека и оказывает влияние на очень многие жизненные процессы. Временная перспектива личности более тесно связана с поведением человека в сложных жизненных ситуациях. Главной ее функцией является активное планирование будущего, что служит одним из защитных механизмов личности.

Современные исследования показывают, что человеку в его желании активно противостоять негативному воздействию окружающей среды помогает

наличие устойчивой, структурированной временной перспективы, в частности, такие стратегии совладания со сложными жизненными ситуациями, как самоконтроль, планирование решения проблемы. Временная перспектива выражается в определенном способе поведения человека при воздействии на него внешних факторов. Именно изменение способа поведения человека в той или иной ситуации в сторону наименьших потерь меняет в принципе и его деятельность. Чаще всего это отражается в переосмыслении прошлого опыта и планировании настоящих и будущих вариантов поведения. А если временную перспективу рассматривать в узком значении, сделав акцент на временной ориентации, то именно отношение человека к психологическим концепциям своего прошлого, настоящего и будущего поведения является залогом успешности выхода из сложных ситуаций с наименьшими потерями.

Таким образом, психологический комфорт способен организовать себе человек, личностные характеристики которого обеспечивают активную внутреннюю позицию, проявляющуюся в тактике выбираемого поведения, связанной с эффективным совладанием с трудными жизненными ситуациями.

Если мы обратимся к когнитивному подходу (Г. Тешфел, Дж. Тернер, М. Хог, Н.Л. Иванова), то основная роль в регуляции поведения касается именно идентичности как когнитивной системы. Здесь идентичность относится к области Я-имиджа или Я-концепции и определяется как внутриличностная структура, связанная с самоопределением и представлением человека о себе. Ссылаясь на когнитивно-мотивационную теорию Д. Рунова отметим, что в профессиональной сфере, прежде всего в сфере бизнеса, важными компонентами являются именно знания о том, КАК личность воспринимает, перерабатывает информацию (на основе своего опыта и знаний) и знания о том, ЧТО движет поступками человека (руководителя или подчиненного). Именно эти составляющие являются основными характеристиками личности в когнитивно-мотивационной теории, именно они оказывают влияние на самоопределение и эффективность прежде всего в трудовой сфере.

В данной теории кроме личностных характеристик учитывается мотивационная направленность человека. Еще с глубокой древности известно, что для достижения некоторого желательного результата человек либо направляет себя сам, либо кто-то должен его побуждать к действиям. Сегодня

проблема мотивации сотрудников получает все большее признание в нашей стране. Современные российские компании, хотя не достаточно полно, но все же стараются уделять больше внимания организации мотивирующей среды, создавая благоприятные условия для трудовой деятельности сотрудников. При этом важным моментом является умение руководителя правильно использовать мотивирующие факторы для повышения самоотдачи работников. А руководитель в этом случае является самоопределившейся, сложившейся личностью, твердо знающей свои цели и способы их достижения.

На сегодняшний день мы можем предполагать, что в современных условиях

экономического развития эффективно продвигаться и самоопределяться в управленческой сфере способен человек, обладающий выраженной мотивацией и определенными когнитивными характеристиками, такими как: 1) способность к поиску выхода из сложных ситуаций, обеспечиваемая механизмом рефлексии; 2) наличие у человека устойчивой временной перспективы; 3) активность и сложная когнитивная структура самой личности; 4) выраженная личностная и социальная идентичность (определенные установки на жизненные ценности), оказывающие влияние на поведение человека.

**СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ  
ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ  
В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ**

Михалёва И.М. (Иркутск)

В нашем теоретическом исследовании мы рассматриваем деятельность руководителя в контексте работы на опасных объектах – предприятиях химической промышленности. Опасность объектов связана с возможностью возникновения экстремальных ситуаций: аварий и инцидентов.

Руководители среднего и низового звена, предприятий с химическим производством, постоянно находятся в контакте с опасными веществами, цена ошибок, сбоев в работе, приводящих часто к экстремальным ситуациям, их собственное здоровье и жизнь. Ответственность и управление происходящим при возникновении экстремальных ситуаций ложится на них, находящиеся непосредственно в цехах предприятия. Руководители должны знать психологические особенности своего персонала, организовать его на устранение неполадок, что в аварийной ситуации не так просто, потому что, условия труда приобретают экстремальный характер: пожары, задымление, резкие удушливые запахи. Конечно, есть служба МЧС, но непосредственно быстро предотвратить более разрушительные для людей и оборудования последствия помогает быстрая отлаженная деятельность начальников смены, бригадиров и мастеров. Особую роль в этих условиях играет профессиональная компетентность руководителя и его психологическая готовность к деятельности в экстремальных условиях.

Профессиональная компетентность, по мнению К. В. Шапошникова «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром».

Категория «профессиональная компетентность» в общепринятом понимании означает высокий уровень специальных профессиональных знаний и овладение разными сферами служебной деятельности, глубокое понимание насущных профессиональных проблем, деловую надежность и способность успешно и безошибочно решать широкий круг профессиональных задач.

Профессиональная компетентность руководителя, по мнению В.Н. Софьиной, представляет собой системную динамично развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей знаний, умений, деловых и личностных качеств), показывающую владение современными технологиями и методами решения профессиональных задач различного уровня сложности и позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью.

В отличие от профессиональной компетентности, психологическая готовность в отечественной психологической литературе представлена двумя основными подходами: «трудовым», и «общепсихологическим».

В трудовом подходе психологическая готовность рассматривается как направленность личности на решение задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности.

В профессиографических исследованиях И.Н. Шпильрейн раскрывает сущность психологической готовности к трудовой деятельности. К.М. Гуревич изучает психологическую готовность как профпригодность к деятельности. Е.А. Климов как профессио-нальное самоопределение.

На рассмотрение психологической готовности к труду влияет специфика структуры профессиональной деятельности. Многие авторы объясняют готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Нерсесян, А.Ц. Пуни и др.). Я. Л. Коломенский рассматривал готовность как определенный уровень развития личности. Понятие готовности к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б.Г. Ананьев определяет, как проявление способностей. В.А. Крутецкий определяет готовность к деятельности через весь синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности.

Анализ состояния проблемы готовности личности к деятельности показал, что это особое психическое состояние и относительно устойчивая характеристика личности. Как особое психическое состояние психологическая готовность имеет сложную динамическую природу. Многообразие направления, изучающие формы готовности, сходятся на том, что это предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом.

Общепсихологический подход к изучению психологической готовности рассматривает её как системное образование и как форму «предготовности» или «установки» на возможные ситуации, а также готовность к нестереотипной деятельности, позволяющей успешно преодолеть стрессовую ситуацию. Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова отмечают, что психологическая готовность и установка имеют много общего, но вместе с тем различаются по своей конкретно психологической природе. В первом случае имеет место психологическое образование, возникающее под влиянием задачи, требований ситуации, во втором - актуализация сформированных в предшествующих опытах психических явлений.

Нам представляется, что психологическое образование, возникающее под влиянием задачи, существует во времени и связано с актуализацией психических явлений, сформированных в предшествующих опытах. Поэтому между установкой и психологической готовностью есть связь.

Возникновение состояния психологической готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной или возникшей перед ним задачи). Далее идёт выработка плана, моделей, схем предстоящих действий. Затем человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определённые средства и способы деятельности, сравнивает ход и промежуточные результаты со стоящей целью, вносит коррективы. Причём анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности.

Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и выступает регулятором успешности профессиональной деятельности, разновидностью установки.

Теоретический анализ выявил необходимость рассмотрения деятельности руководителя, работающего на опасном объекте, через призму психологической готовности к деятельности в экстремальных ситуациях как возможность преодоления в экстремальной ситуации.

Состояние психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях определяется Б.А. Смирновым, Е.В. Долгополовой, прежде всего, способностью человека к эмоциональной изоляции всего внеконтекстуального, а после этого - привыканием (адаптацией) к обстановке. Авторы отмечают, что готовность к деятельности в экстремальных условиях связана с решением сложных задач в минимальные сроки, требует мобилизации всех психофизиологических систем и высокой толерантности к психологическому стрессу. Психологическое изучение условий деятельности, их влияние на работающего человека и результаты его деятельности заключаются в том, что нельзя понять сущность выполняемой деятельности только лишь из ее специфики. Важным здесь является также анализ воздействий на человека условий деятельности. Исходной точкой такого анализа является признание того, что внешняя среда (включая и характер самой деятельности) оказывает влияние на человеческое поведение в соответствии с его внутренней организацией. По этому поводу С. Л.

Рубинштейн писал, что «поведение человека детерминируется внешними условиями опосредованно, через его психическую деятельность».

Понятие психологической готовности понимается как состояние мобилизации всех психофизиологических систем организма, обеспечивающих эффективное выполнение требуемого действия. Это понятие в психологии имеет несколько смысловых оттенков:

- вооруженность человека необходимыми для успешного выполнения деятельности знаниями, умениями и навыками, мы видим практически совпадение с определением некоторых авторов профессиональной компетентности;

- готовность к экстренной реализации имеющейся программы действий в условиях возникновения определённой ситуации;
- решимость и желание совершить нужное действие;
- нахождение человека на рабочем месте в нужный момент времени.

Обобщая, анализ понятий профессиональная компетентность и психологическая готовность, в контексте деятельности руководителя низового звена на опасном производстве, при часто возникающих экстремальных ситуациях, необходимо отметить, что психологическая готовность может рассматриваться как профессиональная компетентность специалиста.

## **РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Архипова А. Ю. (Новокузнецк)

Одно из важнейших требований профессиональной этики - это компетентность консультанта. В связи с этим возникают вопросы: «Какая профессиональная подготовка может обеспечить компетентное консультирование?» и «Какими личностными качествами должен обладать психолог-консультант?»

Во многих теоретических системах личность консультанта (психотерапевта) рассматривается как важнейшее целительное средство в процессе консультирования. Известный английский психоаналитик венгерского происхождения М. Balint в 1957 г. говорил о полном забвении того, что психотерапия — это не теоретическое знание, а навыки личности. Ему вторит не менее знаменитый представитель гуманистической психологии С. Rogers (1961), подчеркивая, что теория и методы консультанта менее важны, нежели осуществление им своей роли. А. Gombs и сотруд. (1969; цит. по: George, Cristiani, 1990) на основании нескольких исследований установили, что преуспевающего консультанта отличают от неудачника черты личности. S. Freud на вопрос о критериях успешности психотерапевта ответил, что психоаналитику не обязательно медицинское образование, а необходима наблюдательность и умение проникать в душу клиента.

Итак, по существу основная техника психологического консультирования — это «я-как-инструмент», т.е. основным средством, стимулирующим совершенствование личности клиента, является личность консультанта (А. Adber: «Техника лечения заложена в Вас»). Прежде всего следует сказать, что никто не рождается психотерапевтом или консультантом. Требуемые качества не врожденные, а развиваются в течение жизни. При рассмотрении теоретической и практической подготовки, предпочтения отдаются фактору личности консультанта. В свое время М. Balint и Е. Valint писали: «Знание можно получить из книг или лекций, навыки приобретаются в процессе работы, но их ценность ограничена без совершенствования личности психотерапевта. Психотерапия становится

ремеслом, выможенным добрыми намерениями, если ее не поднимают на профессиональный уровень соответствующие качества личности психотерапевта».

Качества, необходимые для эффективной профессиональной деятельности психолога, рассматривались многими учеными. Но большинство авторов единодушны в том, что психологу необходимо иметь следующие качества:

- Эмпатичность как способность проникнуть во внутренний мир переживаний другого человека.
  - Безоценочное отношение к индивидуальным различиям людей и терпимое отношение к тому, что выходит за пределы приемлемого для самого психолога.
  - Аутентичность в виде полного осознания настоящего момента и принятия ответственности за свой выбор.
  - Открытость собственному опыту как искренность в восприятии собственных чувств.
  - Развитие самопознания подразумевающее незамутненное знание о себе, адекватную самооценку психолога, включающую его отношения к собственным способностям и вообще к жизни.
  - Рефлексивность и силу личности, которые означают понимание психологом тех процессов, которые происходят в нем, осознание своих целей и ценностей.
  - Толерантность к неопределенности как способность оставаться спокойным и уверенным в себе тогда, когда неизвестны результаты деятельности, так как профессиональная деятельность психолога изобилует ситуациями, когда психолог не знает, привела ли его деятельность к желаемым результатам.
- Е. Романовой была составлена профиограмма «Психолог», в которой были описаны личностные качества, которые препятствуют эффективности профессиональной деятельности:
- психическая и эмоциональная неуравновешенность;
  - агрессивность;

- замкнутость;
- нерешительность;
- отсутствие склонности к работе с людьми;
- неумение понять позицию другого человека;
- ригидность мышления (неспособность изменять способы решения задач в соответствии с изменяющимися условиями среды);
- низкий интеллектуальный уровень развития.

О. В. Хухлаева писала, что идеальный консультант должен обладать биофильной ориентацией – ориентацией на жизнь, т.е. уметь радоваться жизни. Также он должен принимать себя самого со всеми своими достоинствами и недостатками, потому что только тогда он сможет безоценочно принять клиента. Безусловно, он должен быть склонен к тщательному самоанализу и проявлять заботу о собственном развитии, т.к. остановившийся в развитии консультант – опасность для клиента. Таким образом, сам консультант должен быть психологически здоров.

Для изучения психологической готовности студентов к профессиональной деятельности нами было проведено обследование студентов 1 и 5 курсов факультета педагогики и психологии КузГПА. Для выявления личностных качеств учащихся мы использовали «16-факторный личностный опросник» Р. Кеттелла. К основным вопросам опросника мы добавили дополнительный вопрос, который звучит следующим образом: «Есть ли у вас проблемы, для решения которых потребовалась бы помощь психолога?»

В результате обследования все испытуемые были разделены на 2 группы:

1. Студенты, которые ответили, что у них есть проблемы.
2. Студенты, которые ответили, что проблем не имеют.

Проанализировав индивидуальные значения по факторам, мы обнаружили, что в 1 группе, студенты 1 курса обладают следующими особенностями: общительность, беспечность, смелость, радикализм, высокий самоконтроль.

Во 2 группе, у студентов 1 курса ярко выраженных факторов по опроснику Кеттелла нет.

У студентов 5 курса, первой группы, ярко выражен фактор подозрительности.

Студенты 5 курса второй группы обладают следующими качествами: высокий уровень тревожности и подозрительность.

Напомним, что во 2 группу входили студенты, которые ответили, что у них нет проблем, а результаты обследования говорят о том, что у представителей этой группы ярко выражена подозрительность и тревожность.

Таким образом, можно сделать вывод, что учащиеся не осознают своих проблем, что препятствует их дальнейшему развитию и профессиональному становлению.

Итак, у студентов пятого курса, не зависимо от того, осознают они свои затруднения или нет, ярко выражена черта подозрительности. У тех студентов, у которых выражена тревожность, наблюдается и склонность к отрицанию проблем – именно эти студенты ответили, что не имеют психологических затруднений.

Наше исследование показало, что выпускники не обладают необходимыми психологическими качествами для работы в области практической психологической помощи.

Нам представляется необходимым создавать внутрифакультетские психотерапевтические службы, где студенты смогут проходить личную психотерапию, с помощью которой и можно будет оказывать влияние на становление психологических качеств будущего специалиста. Таким примером может выступать институт психологии, педагогики и управления образованием КГПУ им. В.П. Астафьева, в котором был разработан тренинг «Личностного роста психологов», создающий условия для развития базовых качеств практического психолога.

Чтобы стать хорошим специалистом в области психологии, каждому студенту нужно пройти курс индивидуальной или групповой терапии, которая поможет разобрать волнующие проблемы, решить внутриличностные конфликты и познать неосознаваемые аспекты своей личности. Наряду с этим, начинающему консультанту предоставляется возможность взглянуть на процесс консультирования глазами клиента, что позволяет значительно лучше представить весь спектр переживаний, возникших во время консультирования. Также личная терапия введет к личностному росту, развитию самоанализа, что важно для дальнейшей профессиональной деятельности. Но это не говорит о том, что, приступая к консультированию, следует избавиться от всех внутренних конфликтов. Важно понимать их суть и как они сказываются на отношениях с клиентами. Ведь если консультант, например, в своей личной жизни с трудом сдерживает злость или не понимает, почему постоянно испытывает вину, то велика вероятность аналогичных реакций и в процессе консультирования. Если консультанта гнетет груз прошлых заблуждений или насащенные заботы, то он не сможет помочь клиенту избавиться от подобных проблем. Теоретические знания, которые получают студенты в период обучения, незаменимы в плане общей осведомленности, но не дают возможности осознать и проработать волнующие их проблемы.

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЗНАКОВ ГАРМОНИИ И ДИСГАРМОНИИ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Бурыкина М. Ю. (Брянск)

По мнению А.А. Бодалева, склонность матери «педагогизировать» свои отношения с детьми приводит к принудительному приспособлению или невротическому эрзаобразованию. Завышенные педагогические ожидания и требования часто в большой мере противоречат потребностям детского развития. «Величественные» ожидания матери перегружают ребенка, и часто столь добрые педагогические концепты диаметрально противоположны тому, что так нужно детям время от времени: право быть эгоистичными, злыми, оказывать сопротивление и при этом у них не должно возникать чувства, что этим они ужасно ранят мать.

В раннем детстве закладываются базисные подструктуры личности и установки, которые слабо поддаются коррекции у подростков, а затем у взрослых. Для развития личности ребёнка важна гармонизация детско-родительских отношений, которые непосредственно влияют на потребности взаимодействия детей со взрослыми. Родительское отношение может оказывать как негативное, так и позитивное влияние на развитие личности.

В современной психологии недостаточно изучены потребностные тенденции во взаимодействии родителя с ребёнком. Наиболее значительные исследования данной проблемы проведены Л.И. Божович, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, Е.А. Савиной, Е.Е. Алексеевой. В их работах отмечается, что истинные побуждения, которые определяют взаимодействие с детьми, не всегда осознаются родителями. Реально действующий мотив может быть представлен в замещающем мотиве, а само взаимодействие с ребёнком становится полимотивированным и в значительной степени неосозанным.

Е.Е. Алексеева проводит сравнение типов дисгармоничного семейного воспитания детей дошкольного возраста (потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, гипопротекция, жестокое обращение) с дисгармоничными поведенческими реакциями детей в виде психологических защит и дезадаптации

ребенка. К признакам дезадаптации дошкольника относятся: снижение переносимости эмоциональных нагрузок, нарушение контактов ребенка со взрослыми и сверстниками, интеллектуальная неспособность ребенка решить проблемную ситуацию, резкое снижение самооценки, неприменение механизмов совладания с проблемной ситуацией (копинг-механизмы или механизмы психологической защиты).

На основании совокупных содержательных характеристик личностных потребностей, выявленных нами в ходе экспериментального исследования, представлен сравнительный анализ гармонии и дисгармонии личностных потребностей детей дошкольного возраста. В качестве критериев гармонии-дисгармонии личностных потребностей нами рассматриваются их неустойчивые и устойчивые признаки.

1. Неустойчивые признаки и параметры оценки содержания личностных потребностей детей. Переживания напряжения, дискомфорта (сенсорный компонент) отражаются в эмоциональных состояниях детей, в интонации, (эмоциональный компонент), их вербализации и оценке (когнитивный компонент), двигательных реакциях (поведенческий компонент).

2. Устойчивые признаки и параметры оценки содержания личностных потребностей детей: уровень развития самосознания и особенности половозрастной идентификации у детей дошкольного возраста, их потребность в межличностном и предметно-обусловленном взаимодействии со взрослыми, мотивационные предпочтения, статусное положение детей в группе сверстников (содержание личностных потребностей детей).

Неустойчивые признаки.

При гармонии личностных потребностей при неискаженном типе материнского отмечается уравновешенность эмоций и их адекватность контексту ситуации (удовольствие - неудовольствие от выполненного действия), возможность их вербализовать. Речь интонационно выразительна. Стремление к самостоятельности. В поведении не отмечается стереотипных реакций.

Дисгармония личностных потребностей при негативном типе материнского отношения: Выражены доосознаваемый и неосознаваемый уровни реализации личностных потребностей. Фиксация стремления получить одобрение взрослого, заискивание перед ним. Непроизвольная активность, неосознаваемая ребенком, проявляется по типу гипо- и гиперактивности. Эмоции неуравновешены, подвижны, ситуативны, зависят от эмоционального состояния взрослого. В поведении отмечаются стереотипные двигательные и речевые реакции.

#### Устойчивые признаки

Гармония личностных потребностей при неискаженном типе материнского отношения: Желание получить новые впечатления: информацию от матери, стремление к самостоятельности, проявление гордости за свои достижения, желание взаимодействовать со взрослым, адекватная или завышенная самооценка, вербальное выражение своих желаний, стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности, к игровому взаимодействию с ними.

Дисгармония личностных потребностей при негативном типе материнского отношения: Стремление к чрезмерному общению с матерью, зависимость от ее ласки, слабое стремление к совместным действиям со взрослыми, недостаточная способность к вербальному выражению своих желаний и осознанию своих прошлых и будущих действий (в виде развернутого рассказа). Стереотипность речевых конструктов. Менее всего привлекает дошкольников взаимодействие со сверстниками и взрослыми (предпочтение отдается замещающим действиям с игрушками и предметами). Подавление самостоятельности ребенка приводит к тому, что он не знает, как себя вести, постоянно напуган действиями матери, становится зависимым от ее поведения. У него формируются деструктивные или отстраненные реакции (любимыми становятся игры без партнера), нет половозрастных предпочтений, родитель своего пола воспринимается с обидой, с ним потеряны эмоциональный контакт. Формируются инфантильные эмоционально односторонние отношения с родителем другого пола. Он стремится любой ценой показать, «какой он хороший», часто находится на низком уровне статусного положения в группе «принятых». «отверженных», реже - «предпочитаемых».

Остановимся на качественных характеристиках состояния личностных

потребностей дошкольников в связи с типом материнского отношения.

Матери, в своем большинстве, относятся к детям дошкольного возраста симбиотически в моно- и бинарных сочетаниях с другими типами отношений. Если матери стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, чрезмерно много времени уделяют ребенку, ограничивают его свободу и самостоятельность, то в большинстве случаев их дети предпочитают действия с предметами, игрушки.

Дошкольники, матери которых относятся к ним с позиций «маленький неудачник» – «симбиоз» и «отвержение» – «авторитарная гиперсоциализация», как в полной, так и неполной семье, более всего занимают неблагоприятные статусные позиции, что указывает на низкий уровень межличностных взаимодействий и признания сверстниками, неудовлетворенность общением сверстников. В неполных семьях данная тенденция наиболее выражена, особенно в сочетании с «авторитарной гиперсоциализацией» и признанием ребенка «маленьким неудачником». Для детей из этих семей характерен низкий социальный статус и положение «принимаемых» или «отверженных».

Ребенок предпочитает чрезмерное общение с матерью в тех семьях, где не привлекают детей к выполнению самостоятельных действий по самообслуживанию. В этих семьях к ребенку предъявляется большое количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. При этом матери преимущественно являются приверженцами строгих наказаний - с одной стороны, с другой - противоречиво слабо контролируют поведение ребенка, видят в нем «маленького, беспомощного».

При материнском отношении «авторитарная гиперсоциализация», «симбиоз», «отвержение», «маленький неудачник» как в полных, так и неполных семьях у детей выявлен преобладающий мотив «получение ласки взрослого». У них слабо проявляется желание совместных действий со взрослым, получение новых впечатлений, что свидетельствует о сохранении потребности детей, соответствующей раннему возрастному периоду и препятствующей появлению новых потребностей, необходимых для становления предметной деятельности, сюжетно-ролевых игр, взаимодействия со сверстниками.

Особенностями самосознания детей 4-6 лет, материнское отношение к которым складывается по негативному типу, являются недостаточная способность к вербальному

выражению своих желаний и предпочтений, осознание своих прошлых и будущих действий. Часто содержанием высказываний детей становятся поведенческие реакции, отражающие режимные моменты, действия с окружающими предметами.

Дисгармония личностной потребности в самосознании и полоролевой идентификации, как его составляющей, приводит к доминированию матери во взаимоотношениях с ребенком, к потере эмоционального контакта с родителем своего пола и формированию инфантильных, эмоционально односторонних отношений с родителем другого пола. У детей с искаженной идентификацией в большей степени проявляется привязанность к матери, они боятся ее холодности, невнимания, отчуждения от нее, что делает их зависимыми от ее мнения и поведения.

Предъявление чрезмерных требований-запретов или потворствование детям связано с неразвитостью у матерей родительских чувств и неприятием пола ребенка. У детей этих матерей выявлены высокие показатели стереотипизации высказываний. Стереотипность речевых конструктов у многих детей становится признаком дисгармонизации. Нарушение поведения детей по типу замещения связаны с таким материнским отношением, как чрезмерность и недостаточность требований – запретов матерей.

В семьях без отца, где воспитываются девочки и мальчики с

искаженной идентификацией, социальная воспитательная среда характеризуется недостаточностью мужского (отцовского) и избыточностью женского (материнского) ролевого поведения. Часто в неполных семьях полоролевые представления детей формирует не мать, а бабушка. Дети с искаженной идентификацией при негативном материнском отношении (в полных и неполных семьях) испытывают заостренную потребность в эмоциональных контактах с родителями, особенно с родителями другого пола, отношение которого воспринимается как конфликтное.

Независимо от типа семьи дети из групп матерей с преобладающим отношением «принятие» и «кооперация» и «кооперация» – «симбиоз» в группе детского сада занимают наиболее благополучные статусные категории. Они находятся в круговороте межличностных взаимодействий, общительны со сверстниками.

Полученные данные эмпирического исследования раскрывают содержание дисгармонизации личностных потребностей, отражающееся во взаимосвязи самосознания, самооценки, мотивационных предпочтений, социометрического статуса ребенка в группе детей детского сада и материнского отношения к нему, что в свою очередь поднимает проблему психологического просвещения родителей и проведения коррекционной работы с матерями по оптимизации детско-родительских отношений.

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДРОСТКОВОГО СУИЦИДА**

Голубкова Е. А. (Ярославль)

Суицид у взрослых и детей имеет общее и различное. Так, в детском сознании часты не столько истинные завершённые формы суицида, сколько замыслы, мысли, попытки. В этом смысле говорят не столько о суициде у детей, сколько о демонстративно-шантажном поведении. Своей конечной целью это поведение предполагает не столько смерть, сколько воздействие на значимых лиц, психотравмирующую ситуацию. В этом случае у личности нет истинного желания умереть, но она избирает суицид как способ влияния на свои жизненные условия и на людей, от которых зависит исправление этих условий.

Как у детей, так и у взрослых общей причиной суицида является социально-психологическая дезадаптация, возникающая под влиянием острых психотравмирующих ситуаций, нарушения взаимодействия личности с ее ближайшим окружением. Однако для

детей это чаще всего не тотальные нарушения (крах смысла жизни, профессиональный провал), а нарушения общения с близкими, с семьей.

Считается, что суицидом личность стремится изменить свои обстоятельства: избавиться от невыносимых переживаний, уйти из травмирующих условий, вызвать жалость и сострадание, добиться помощи и участия, привлечь внимание к своим проблемам. Суицидальное поведение может окрашиваться чувством мести обидчикам, "которые потом пожалеют", в нем могут проявляться черты патологического упрямства в преследовании своей цели любой ценой. Нередко это акт отчаяния когда личности кажется, что она исчерпала все свои силы и возможность повлиять на ситуацию.

В случае подростков суицидальное поведение может стать подражательным. Подростки копируют образцы поведения,

которые они видят вокруг себя, которые им предлагает телевидение, массовая литература. Особенно подражательность характерна для незрелых, внушаемых субъектов. Так, подросток может увидеть, что смерть устрашает окружающих и является действенным средством нажима на обидчиков.

Предпосылкой аутодеструктивного поведения и суицида в частности является апатия, социальная депривация, отсутствие смысла жизни, неверие в личные перспективы, снижение творческой и витальной активности в результате психической травмы.

Однако наличие психотравмирующей ситуации — недостаточное условие для проявления суицида. Вторая составляющая — личностные особенности суицидента. Многие авторы обнаруживают ряд особенностей личности, не позволяющих ей адекватно реагировать на жизненные проблемы и тем самым предрасполагающих к суициду. К ним часто относят: напряжение потребностей и желаний, неумение найти способы их удовлетворения, отказ от поиска выхода из сложных ситуаций, низкий уровень самоконтроля, неумение ослабить нервно-психическое напряжение, эмоциональная нестабильность, импульсивность, повышенная внушаемость, бескомпромиссность и отсутствие жизненного опыта.

У подростков суицид чаще встречается при таких акцентуациях характера, как истероидный, сенситивный, эмоционально-лабильный, астенический.

Детский суицид отличается от взрослого. Практически нет самоубийц до пяти лет. В возрасте до 19 лет процент умерших от суицида составляет 4% от других возрастных групп суицидентов. Однако у подростков и в юношестве много так называемых парасуицидальных поступков: фиксации на темах смерти, страхи и любопытство к смерти, суицидальные мысли, шантажно-демокративные суицидальные попытки. Действия подростков направляются не на самоуничтожение, на восстановление нарушенных социальных отношений.

Э. Эриксон считает основной проблемой подростка поиск своего социального лица, проблему самоопределения. Этот сложный период перехода к взрослости провоцирует детскую неустойчивость, обостряет присущие акцентуации характера. Претензии на взрослость вступают в острое противоречие с малым жизненным опытом и наивностью подростка. В результате повышенной реактивности, несбалансированности личности даже не слишком трудные — по взрослым меркам — проблемы могут вызвать суицидальные намерения и поступки.

У суицидальных подростков есть отягощенное социальное окружение: неблагополучная семья, одиночество и заброшенность, отсутствие опоры на взрослого. Мотивы суицида, как правило, незначительны: двойка по предмету, обида на взрослого, переживание несправедливого обращения и т.п.

Суицидальная готовность возникает на фоне довольно длительных ударов, психотравмирующих переживаний. У подростка снижается толерантность эмоциональной сферы, нарастает агрессивность, обнаруживается неумение противостоять житейским трудностям.

Психологический смысл подросткового суицида — крик о помощи, стремление привлечь внимание к своему страданию. Настоящего желания нет, представление о смерти крайне неотчетливо, инфантильно. Смерть представляется в виде желательного длительного сна, отдыха от невзгод, способа попасть в иной мир, также она видится средством наказать обидчиков.

1. Суицид подростков имеет следующие характерные черты:

2. Суициду предшествуют кратковременные, объективно нетяжелые конфликты в сферах близких отношений (в семье, школе, группе);

3. Конфликт воспринимается как крайне значимый и травматичный, вызывая внутренний кризис и драматизацию событий;

4. Суицидальный поступок воспринимается в романтически-героическом ореоле: как смелый вызов, как решительное действие, как мужественное решение и т.п.;

5. Суицидальное поведение демонстративно, в нем есть признаки "игры на публику";

6. Суицидальное поведение регулируется скорее порывом, аффектом, в нем нет продуманности, взвешенности, точного подсчета;

7. Средства самоубийства выбраны неумело (прыжок с балкона второго этажа, малотоксичные вещества, тонкая веревка и т.п.).

Личность подростка-суицидента очерчена в литературе довольно широко. Большинство из них сталкивалось со смертью в своем близком окружении. Некоторые из них перенесли травму утраты близких и родных. У большинства наблюдается какая-либо акцентуация характера: сенситивные, возбудимые, эмотивные. У суицидальных подростков в сравнении с остальными детьми снижены показатели настроения: они не удовлетворены жизнью, более скованы в проявлении чувств, в межличностных отношениях более ранимы. Их настроение тесно связано со

степенью личной свободы, уверенности в себе, удовлетворенности учебной.

Учитывая актуальность профилактики суицида у взрослых и детей многие авторы задаются вопросом: нельзя ли заранее распознать суицидента и помешать его намерению? Абсолютно точных признаков суицидального риска нет, но наиболее общими являются:

1. Признаки замышляемого суицида. К ним относятся: разговоры на темы самоубийств, смерти, сны с сюжетами катастроф, сны с гибелью людей или собственной гибелью, повышенный интерес к орудиям лишения себя жизни, рассуждения об утрате смысла жизни, письма или разговоры прощального характера.

2. Наличие опыта самоубийства в прошлом, наличие примера самоубийств в близком окружении, особенно родителей и друзей; максималистические черты характера, склонность к бескомпромиссным решениям и поступкам, деление мира на белое и черное.

3. Объективная тяжесть жизненных обстоятельств: детство, прошедшее в неблагополучной семье; плохие отношения с близкими в данный период; потеря дорогого человека, потеря работы, общественное отвержение, тяжелое заболевание, крушение жизненных планов, утрата идеалов или веры.

4. Снижение личности ресурсов, позволяющих противостоять трудностям: депрессия, хронические стрессовые состояния, беспомощность, болезни, насилие в близком окружении, истощенность физического или психического плана, неопытность и неумение преодолевать трудности.

У взрослых, склонных к суициду как способу решения проблем, отмечают характерные переживания:

- безнадежность, опустошенность, ощущение тупика. На таком фоне человек не способен самостоятельно справиться со своими проблемами, находить пути их решения и действовать;

- беспомощность. Человек чувствует, что лишен возможности управлять своей жизнью. Это чувство возникает чаще у молодых людей, которые ощущают, что от них ничего не зависит и жизнь направляется другими людьми или обстоятельствами;

- чувство собственной неполноценности, несостоятельности, никчемности, незначительности;

- чувство одиночества, изоляции, заброшенности: никто не поможет, не интересуется, не понимает.

У детей эти внутренние состояния имеют специфику. В детской психиатрии выделяют специфические синдромы поведения детей, указывающие на готовность к суициду:

- тревожно-ажитированное поведение, внешне даже похожее подъем, однако с проявлениями суевы, спешки;

- затяжные нарушения сна: подростка преследуют страшные сны с картинками катаклизмов, катастроф, аварий или зловещих животных;

- напряжение аффекта, периодически разряжаемого внешне немотивированной агрессией;

- депрессия, апатия, безмолвие: подросток тяжел на подъем, уходит от обязанностей, бессмысленно проводит время, в поведении видно оцепенение, сонливость;

- выраженное чувство несостоятельности, вины, стыда за себя, отчетливая неуверенность в себе. Этот синдром может маскироваться нарочитой бравадой, вызывающим поведением, дерзостью;

- тяжело протекающий пубертат с выраженными соматическими эндокринными и нервно-психическими нарушениями;

- употребление алкоголя, токсикомания, наркомания. Внешние обстоятельства суицидального подростка таковы:

- неблагополучная семья подростка: тяжелый психологический климат, конфликты родителей, алкоголизм в семье, утрата родителей;

- беспризорность подростка, отсутствие опоры на значимого, уважаемого взрослого, который бы занимался подростком;

- неблагоприятное положение подростка в семье: отвержение, назойливая опека, жестокость, требовательность и жестокость без ласки, критичность к любым проявлениям подростка;

- отсутствие у подростка друзей, отвержение в учебной группе;

- серия неудач в учебе, общении, межличностных отношениях с ровесниками и взрослыми.

Для оценки риска суицидальности разрабатываются различные шкалы и опросники.

Суицидальное поведение подростков — увеличительное зеркало, в котором наиболее отчетливо проявляются основные трудности и проблемы детей. Многие факторы, приводящие к суициду, но действующие более мягко, лежат в основании и прочих форм аутодеструктивного поведения: наркомания, алкоголизация, токсикомания детей. Не будет преувеличением сказать, что причины аутодеструктивного поведения пригодны для всех его форм. Вопрос лишь в интенсивности действия этих причин. Можно сказать, что аутодеструктивное поведение питается из двух источников: неблагополучие жизненных обстоятельств и недостаточность личностных ресурсов для преодоления этих обстоятельств.

Характерно для детского возраста не то, что эти обстоятельства слишком трудны — часто они кажутся взрослым нетяжелыми. Проблема рождается скорее недостаточностью личностного ресурса: подросток не располагает умением решать проблемы.

**Литература**

1. Волкова А. Н. Психолого-педагогическая поддержка детей-

суицидентов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, № 1, 1994

2. Жезлова Л. Я. К вопросу о самоубийствах детей и подростков // Актуальные проблемы суицидологии. М., 1978

**МЕТАФОРИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ**

Гура Т. Е. (Запорожье, Украина)

Одним из приоритетных направлений совершенствования современного профессионального образования на Украине является обеспечение целостного развития будущего специалиста, что предполагает не только формирование его содержательно-операциональной готовности к профессиональной деятельности (профессиональные знания и умения), но и развитие его профессиональных качеств. Базисным из которых является профессиональное мышление — сознательная, структурированная мыследеятельность специалиста, направленная на решение полисистемных профессиональных проблем.

Несмотря на наличие множества исследований в современной психологической науке, посвященных профессиональному мышлению личности, проблема его развития на этапе профессиональной подготовки будущего специалиста остается нерешенной. Это является следствием как сложности, концептуальной неопределенности самого феномена профессионального мышления, так и методов его активизации, среди которых авторы предлагают как традиционные для высшей школы методы (формирование профессионального мышления в процессе лекций и практических занятий с помощью особой структуризации учебного материала, решения профессиональных задач и др.), так и нетрадиционные, активные (тренинги профессионального мышления, организационно-деятельностные игры, рефлепрактики и др.).

Одним из наиболее эффективных методов развития профессионального мышления специалистов в целом и психологов в частности, с нашей точки зрения, является метафоризация — метод, который с максимальной результативностью может войти в комплекс активизирующих мыслепрактик.

Применение метафор с целью развития профессионального мышления у психологов определяется такими ее особенностями. Во-первых, метафоры создают основу

мышления и именно они могут быть эффективными средствами его развития. Метафорический процесс оказывает содействие развитию таких мыслительных операций как сравнение, сопоставление, нахождение общего, отождествление, абстрагирование и др.; он актуализирует механизмы рефлексии, идентификации, создает основу для возникновения когнитивного диссонанса как фактора профессиональной мыследеятельности. Отсутствие опыта решения таких задач как понимание, интерпретация и объяснение психологических метафор, отсутствие алгоритмических способов, а тем более необходимость специальных эвристик, стимулируют развитие продуктивного, латерального мышления.

Во-вторых, метафора является средством связи различных областей знания. Как отмечал Ю. Лотман, дискретной и точно определенной семантической единицы одного текста в другом соответствует определенное смысловое пространство с размытыми границами и постоянными переходами в сферу другого смысла. Именно метафоры позволяют создавать смысловые переходы из разных областей научного знания.

В-третьих, метафора является эффективным инструментом развития самосознания. Неоднозначность символа дает возможность преодолевать четкую закреплённость системы значений, которая служит причиной развития терпимости личности к разногласиям, стремлению к самоизменению. Метафоризация обеспечивает открытие личностью новых смыслов собственной жизни благодаря использованию близких и интуитивно понятных образов (В.Н. Дружинин).

В-четвертых, метафора смягчает восприятие сложной, психотравмирующей информации, поскольку ее неопределенный смысл не провоцирует защитных реакций: протеста, возражения и др., актуализация архетипов коллективного несознательного (К. Юнг) стимулирует дополнительные психи-

ческие ресурсы. Проблема в метафоре, как утверждали Д. Милс и Р. Кроули, хотя и освещается, тем не менее, оказывается спокойно расплывчатой; реакция на нее хотя и пробуждает сокровенные возможности или способности, тем не менее более обобщенным и приемлемым путем.

В-пятых, метафоры пробуждают творческие ресурсы воображения, расширяют индивидуальный или коллективный творческий процесс, создавая продуктивную символическую прогрессию. Язык метафор обеспечивает раскрытие творческих потенциалов субъектов в процессе их общей деятельности.

В-шестых, метафоры сближают образы мира субъектов образовательного процесса, прежде всего преподавателя и студента: возникает возможность не только понимания (в когнитивном аспекте), но и проникновения в систему сложновербализированных смыслов, которая объединяется с принятием, сопереживанием, открытием.

Для развития профессионального мышления у будущих психологов нами был использован метод метафоризации, стимульным материалом выступали “однопсишья” Д. Леонтьева, выбор которых обусловлен такими положениями.

Во-первых, они являются первично психологическими: для их понимания, интерпретации и объяснения студент должен владеть базовыми знаниями психологии. Так, чтобы объяснить смысл выражений “в метаньях меж субъектом и объектом”, “охваченный все тот же установкой”, “нам не уйти из этого гештальта”, “не вытеснишь ни возраста, ни пола” и др. нужно владеть теоретико-методологическими основами психологии, знаниями из разных специальных психологических наук, причем на системном уровне; сознавать сущность основных научных категорий; объединять теоретические положения с психологической практикой. Кроме того, для студента-психолога “однопсишья” имеют как операционный, так и профессиональный смысл, они не являются нейтральными и с позиции информационной характеристики задачи. Своим психологическим содержанием “однопсишья” могут служить эффективным средством развития профессиональной мотивации, созданию ценностного профессионального пространства.

Во-вторых, осмысление, интерпретация и объяснения “однопсишья” как специальной задачи, которая актуализирует профессиональное мышление будущего психолога, не имеет алгоритма решения, нуждается в особой системной творческой мыслительности.

В-третьих, “однопсишья” являются особым диагностическим инструментом, ко-

торый может определять как уровень обученности студента, уровень развития профессиональных знаний, так и особенности его мыслительности в целом и профессионального мышления в частности. Способность осуществить адекватную интерпретацию метафорического выражения и объяснить его содержание и, соответственно, собственную интерпретацию, обнаруживает уровень развития как словесно-логического мышления, дискурсивного мышления, так и таких свойств мыслительных процессов, которые характеризуют профессиональное мышление психолога: критичности, надситуативности, гибкости, социальной и профессиональной направленности, прогнозируемости, практичности, экономичности, динамичности, децентричности, саморегулируемости, устойчивости, рефлексивности и др.

В-четвертых, такие выражения как “сознание нам дали по ошибке”, “не я один без личностного смысла”, “в глазах рябит от собственных проекций”, “привычно сублимируя либидо”, “опять меня не поняли эксперты” и др. разрешают презентовать, вербализовать собственный жизненный и профессиональный опыт, стимулируют рефлексивные механизмы.

В-пятых, попытка студентов создать, сконструировать собственные “однопсишья”, что является последним этапом метафоризации, и выступает методом направленной фантазии, открывает дополнительные возможности развития у будущих психологов профессионального мышления.

Несмотря на то, что некоторые ученые настаивают на том, что научный метод, научный текст, который применяется в профессиональной подготовке будущих специалистов должен быть строгим и лишенным любой метафоричности, именно психологические школы (как собственно и другие сферы научного знания) имеют большое количество метафорических моделей, освоение которых является звеном овладения специальной теорией и практикой: “внутри и вне полойного ведра”, “нижняя и верхняя собаки” Ф. Перлса; “игры” Э. Берна; пик-переживания К. Роджерса; “тень”, “маска”, “мудрец” и др. архетипы К. Юнга; “ловушки” А. Эллиса и много других.

Таким образом, “однопсишья” Д. Леонтьева, отвечают главному паттерному условию (по Д. Гордону) – структурной эквивалентности научной психологической проблематике и обеспечивают поиск способов ее решения. Применение метода метафор и, собственно, “однопсиший” Д. Леонтьева является, с нашей точки зрения, одним из наиболее эффективных методов развития профессионального мышления. В комплексе с организационно-деятельностными играми,

рефлепрактиками, тренингами профессионального мышления, профессиональным моделированием, включая методы создания виртуальной профессиональной реальности,

профессиональная метафоризация имеет значительные ресурсы для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Емельянова Е.Ю. (Северск)

Сила человеческой мысли – в её опоре на систему концептуального знания, накопленного человечеством. И в этом же её слабость. В современных условиях информационной революции необходимо изучать и культивировать способы возникновения и реализации метакогнитивной активности. Процесс мышления понимается в психологии как преобразование знаний в соответствии с требованиями задачи. Работа с концептуальным знанием подразумевает его сохранение и репродуктивное использование. Продуктивное знание получается в результате вовлечения субъекта в деятельность, что предполагает наличие метакогнитивного компонента знания о знании, а также владение общими приемами – метапроцедурами – выполняющими обработку и преобразование информации. Метапознавательные координаты познавательных процессов способствуют релятивизации и изменению концептуальной модели мира и позволяют решать задачи, обладающие определенной новизной в ситуации затруднения. Метакогнитивный уровень интеллекта позволяет осуществлять процесс рефлексии, а метакогнитивные способности являются основой интеллектуальной рефлексии как способности думать об основаниях собственного мышления, которая активно изучается как западной, так и отечественной психологией (Давыдов, 1989; Семенов, 1990; Холодная, 2002; Schon, 1983). Ж.Пиаже, изучая этапы становления мышления, также исследовал особенности развития его рефлексивных свойств, в частности, способность ребенка к рефлексивной абстракции. Личностная рефлексия рассматривается как процесс переосмысления себя, дифференциации в каждом развитом и уникальном Я его различных подструктур: Я – физическое тело, Я – социальное существо, Я – субъект творчества и др., а также интеграции Я в неповторимую целостность (Семенов, Степанов, 1983). С позиций интегративной психологии личность есть семантическое пространство, которое помогает человеку интегрировать и объяснять свое поведение (В.В. Козлов, 2007).

Наиболее перспективно изучить особенности рефлексии в процессе ее формирования у ребенка в образовательном пространстве, тем более что средства метакогнитивной координации рассматривались лишь в философии, поэтике и работах по теории изобретательского творчества. Обратимся к метапредмету информатика, так как он является универсальным средством осуществления процессов познания.

Исследователи (Величковский Б.) выделяют пять групп метапроцедур.

Первая группа – универсальные метапроцедуры понимания, такие, как контроль, рекурсия, аналогия, сравнение, варьирование. Аналогия есть важнейшая мыслительная операция при решении задач. Ученик сначала пытается отыскать в голове решение аналогичной задачи, а затем сопоставляет найденные соответствия. Аналогия интенсивно развивается в процессе ментального моделирования, который является сутью образовательной информатики. Этот процесс имеет эвристический характер, а глубина его зависит от уровня развития интеллектуальной рефлексии. Рекурсия – это вложение ментальных репрезентаций друг в друга, вызова одной алгоритмической структуры из другой. Рекурсия – это одна из фундаментальных концепций в программировании, мощное средство построения грамотных и красивых алгоритмов. Изучение методов структурного программирования «снизу-вверх» от частного к целому или «сверху-вниз» от общего к частному способствует построению рекурсивной модели и формированию данной метапроцедуры. Контроль есть неотъемлемая составляющая процесса алгоритмизации. Обучающийся моделирует алгоритм ментально, осуществляя мысленный процесс управления и контроля его выполнения, что дисциплинирует формирование этой метакогнитивной координации. Варьирование играет большую роль в процессах решения задач, особенно в среде визуального программирования, которая предоставляет смысловое поле для творческой реализации. Варьирование применяется также в текстовых задачах, что способствует повышению осознанности зна-

ний, формированию смысловых связей и мыслительных цепочек.

Вторая группа – это метапроцедуры воображения. К ним относятся представление, инверсия, трансформация. Формирование этих метапроцедур можно явно отследить на примере процесса моделирования. Для построения модели реального объекта нужно задействовать процедуру воображения, применив ее как к объекту, так и к формирующейся модели. Затем в процессе нескольких итераций модель приближается к объекту по заданным параметрам путем трансформации в различных вариантах. Это может быть увеличение, вращение, деформация в пространственно-временных аспектах, моделирование предметной деятельности. Творческое воображение есть процесс, включающий в себя множество фоновых координат из нижележащих по отношению к метапознанию уровней.

Третья группа – это метапроцедуры вербализации и коммуникации. К ней относятся такие функции, как описание, маркирование, метафоризация, воспроизведение, коммуникация. Эти функции развиваются в процессе освоения ребенком информационно-коммуникативных способов деятельности, формирования информационной культуры как важнейшего компонента духовной культуры человека.

Четвертая группа содержит эвристиче-ские мышления и принятия решений, анализ

аспекта, учитывая результаты современных исследований психологической науки.

средств и целей, наиболее интеллектуальный модуль формирования рефлексивных метапроцедур. Эти метакогнитивные координаты актуализируются при переходах между предметным, знаковым, модельно-образным планом содержания знаний. Эвристическое мышление интенсифицирует процесс генерирования идей, решений и последовательное повышение их достоверности.

Пятая группа – это процедуры порождения интенционально-личностных и волевых контекстов, определяющих выбор целей и методов достижения, ценностных и мотивационных аспектов. На формирование этих метапроцедур работают инновационные образовательные технологии целеполагания, личностно-ориентированные методы. Ценностно-смысловые метакомпетенции лежат в сфере мировоззрения, обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

Легко видеть, что классификация метапроцедур достаточно условна, они являются взаимообусловленными и взаимообогащающими приемами. Следует учесть возрастные особенности формирования метакогнитивной активности и сделать акцент на изменение содержания образовательного пространства в сторону деятельностного

## **АДАПТАЦИЯ ИНОГОРОДНИХ СТУДЕНТОВ КАК ЭТАП ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

**Живаев Н.Г., Юркина М.С. (Ярославль)**

Работа выполнена при финансовой поддержке ГК №14.740.11.0238 в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы.

В современной России особое внимание уделяется профессиональному образованию, проводится много реформ, направленных на изменение этой системы. В частности переход на Болонскую систему, систему сдачи ЕГЭ стимулирует развитие студенческой мобильности. Также в России в настоящее время наблюдается демографический кризис. При этом «демографическая яма» включает в себя абитуриентов вузов наборов 2008-2011 годов. Совокупность этих факторов приводит к тому, что у школьников появляется возможность поступать в вузы, конкурс и качество отбора в которые ранее не позволяли этого сделать. Готовые к обу-

чению в вузе абитуриенты из провинции поступают в университеты областных центров, часть - в центральные вузы страны; а старшеклассники областных центров становятся абитуриентами крупнейших вузов нашей страны. Таким образом, наблюдается значительная образовательная миграция населения, что подтверждается тем, что в 2009 году в ряде вузов число поступивших иногородних студентов превысило 50% (и более) от общего числа.

Поэтому проблема адаптации на современном этапе развития высшей школы является одной из наиболее актуальных. От успешности этого процесса зависит насколько быстрым и эффективным будет вхождение студентов в новую социальную, учебную среду, а значит, от этого зависит профессиональное и личностное развитие первокурсни-

ков, что в свою очередь определяет и будущее развитие страны.

Изучение этого процесса дает возможность управлять адаптацией студента, способствовать быстрому и эффективному его вхождению в новую среду на стадии начала обучения; влиять на усвоение профессиональных знаний, формирование навыков и умений; помогать в дидактических трудностях.

Иногородние студенты - особая категория студентов. Поэтому мы провели исследование по специфике этой группы для дальнейшей выработки мер, направленных на плавное вхождение их в учебную деятельность, социальную сферу и профессиональную подготовку, в этом и заключается практическая значимость работы.

Мы попытались проследить закономерности протекания процесса адаптации у студентов 1-го курса факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова набора 2007, 2008, 2009 годов. В исследовании приняли участие 167 студентов. Нами были использованы методика «Социально-психологическая адаптированность личности (СПА)», разработанная К. Роджерсом и Р.Даймондом в адаптации Осницкого А.К. и «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)», разработан Сениным И.Г.. Также изучались объективные данные через анализ документации: сессионной успеваемости, данных аттестата. Показатели (шкалы) методик мы разделили и отнесли к трем компонентам вузовской адаптации – дидактическому, социальному и профессиональному.

По результатам проведенного исследования мы получили различия по параметру адаптированности между иногородними и местными студентами, являющиеся статистически значимыми. Иногородние студенты были разделены по признаку удаленности места жительства до поступления: на студентов из ярославской области и студентов из других регионов.

Студенты из области имеют выше оценки как по среднему баллу аттестата и отдельным дисциплинам, так и профессионально-значимым дисциплинам, что может свидетельствовать о более высокой мотивации в сфере образования. Местные студенты имеют более высокие показатели по параметрам социальной адаптации, мы это свя-

зываем с адаптационным шоком первого года обучения.

Различия между местными студентами и студентами из других регионов наблюдаются на уровне тенденции.

У студентов из других регионов статистически выше значение по параметру эмоционального комфорта, чем у студентов из области, и на уровне тенденции у местных студентов, что свидетельствует о более адекватной мотивации при выборе вуза при поступлении. Однако по оценкам за профессиональную дисциплину студенты из области имеют статистически более высокие показатели, чем студенты из других регионов, мы это связываем с более тяжелой адаптацией к новым бытовым и социо-культурным условиям студентов из других регионов.

Таким образом, студенты из области имеют более сформированный профессиональный и дидактический компонент адаптации, чем местные студенты и студенты из других регионов

Также нами были рассмотрены различия между иногородними студентами 2007, 2008, 2009 годов набора.

Студенты из области набора 2007 года имеют более высокие показатели по всем трем параметрам вузовской адаптации, чем набора 2008 года, а 2008 года более адаптированы, чем 2009 года. То есть можно сделать вывод о том, что с каждым годом снижается уровень адаптированности иногородних студентов – а это требует особого внимания к данной проблеме.

По данным нашего исследования видно, что процесс адаптации местных и иногородних студентов существенно различается, что требует особого подхода к этой группе обучающихся. На данном этапе нашей работы мы занимаемся разработкой тренинговых занятий по процедуре упреждающей профилактики и коррекции отклонений, для более эффективного вхождения в новую среду приезжих студентов, учитывая их специфику. Эти занятия направлены на три компонента вузовской адаптации. В частности на социальный компонент направлены такие мероприятия как: ознакомительная экскурсия по городу, развитие коммуникативных способностей, на дидактический – развитие когнитивных способностей, на профессиональный – активизация процесса самопознания и самоактуализации.

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**

**Зинова У.А., Белоногова О.М. (Магнитогорск)**

Спортом начинают заниматься, как правило, в возрасте 7-8 лет. При этом акцент делается на физическую и технико-тактическую подготовку юного спортсмена. Физическая подготовка направлена прежде всего на укрепление физического здоровья, гармоничное развитие растущего организма, укрепление сердечно-сосудистой и дыхательной систем, развитие двигательных качеств и координационных способностей.

Между тем, мало уделяется внимание на развитие и укрепление психологического здоровья юного спортсмена, на развитие эмоционально-волевой сферы, развитие всей личности в целом.

В своей работе по укреплению психологического здоровья и развитию эмоционально-волевой сферы у юных хоккеистов от 8 до 11 лет мы используем на своих занятиях методы арт-терапии.

Педагогическое направление арт-терапии (не арт-педагогика!) имеет неклиническую направленность, рассчитано на потенциально здоровую личность.

На первый план выходят задачи развития, воспитания, социализации.

Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности.

Говоря официальным научным языком, арт-терапия в образовании и спорте – это системная инновация, которая характеризуется: 1) комплексом теоретических и практических идей, новых технологий; 2) многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями; 3) относительной самостоятельностью (обособленностью) от других составляющих педагогической действительности (процессов обучения, управления, соревнований и др.); 4) способностью к интеграции, трансформации.

В арт-терапевтическом процессе приобретает ценный опыт позитивных изменений в структуре личности юных спортсменов. Постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост. Это потенциальный путь к самоопределению, самореализации личности.

Следовательно, имеется широкий спектр показаний для проведения арт-терапевтической работы, как в системе обра-

зования, так и в спортивной деятельности, причем не только с детьми, но и в педагогическом коллективе, коллективе тренеров.

Среди них:

- негативная «Я-концепция», дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия;
- трудности эмоционального развития, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, агрессивность;
- переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, стрессовые состояния, депрессия;
- неадекватное поведение, конфликты в межличностных отношениях, враждебность к окружающим.

Среди позитивных феноменов, зафиксированных как зарубежными, так и отечественными специалистами, назовем научно аргументированные наиболее значимые для спортивной деятельности.

Итак, арт-терапия:

- Создает положительный эмоциональный настрой в группе.
- Облегчает процесс коммуникации со сверстниками, с тренером, другими взрослыми.
- Дает возможность на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме.
- Развивает чувство внутреннего контроля. Арт-терапевтические занятия создают условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, стимулируют развитие сенсомоторных умений и в целом правого полушария головного мозга, отвечающего за интуицию и ориентацию в пространстве.
- Снижает утомление, негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные со спортом.
- Эффективна в коррекции различных отклонений и нарушений личностного развития. Опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления.

Система занятий с юными спортсменами представляет модель краткосрочной тематически-ориентированной арт-терапии. При этом основной акцент смещается с лечебных и коррекционных целей на цели психопрофилактические, социально-терапевтические, воспитательные, развивающие, диагностические.

Длительность одной встречи с группой составляет 30-120 минут (в зависимости от арт-терапевтической цели, логики работы и возраста участников). Периодичность: 1-2 раза в неделю.

Тема, четко выраженная структура, определенное содержание каждого этапа занятия задают организационную упорядоченность, некоторую директивность. Однако по стилю психотерапевтических отношений, эмоциональной атмосфере арт-терапевтическое взаимодействие отличается демократичностью, творческим гуманистическим характером, личностно ориентировано.

Предложенные техники довольно универсальны и подходят для работы практически со всеми возрастными группами: от младших школьников, начиная с семи лет, до взрослых людей. Могут быть адаптированы для индивидуальной арт-терапии.

Структура занятия.

Этапы занятия названы условно. Их количество может варьироваться в зависимости от цели, темы, темпа работы участников.

1. Настрой («разогрев»).
2. Актуализация визуальных, аудиальных, кинестетических ощущений.
3. Индивидуальная изобразительная работа (разработка темы).
4. Этап вербализации (активизация вербальной и невербальной коммуникации).
5. Коллективная работа (театрализация, ритуальная драматизация).
6. Заключительный этап. Рефлексивный анализ.

В процессе занятий мы опирались, как на базовые техники арт-терапии: рисунок, музыкотерапия, танцевальная терапия, сказкотерапия, и т.д., так и на техники трансформации и интеграции личности: медитативное

рисование для гармонизации личности, работа с масками, создание мандалы для трансформации, техники работы с глиной: ресурсы трансформации, метаморфозы, «сопротивление материала» при лепке, работа с агрессией и аутоагрессией.

Достижение положительных психокоррекционных результатов в арт-терапии происходит за счет следующих феноменов:

- у юных спортсменов развивается и усиливается внимание к своим чувствам и переживаниям, что повышает самооценку;

- возникает чувство внутреннего контроля и порядка, так как творчество приводит к необходимости организовывать окружающее пространство:

- происходит освоение новых форм опыта.

Процесс арт-терапии позволяет сделать неосознаваемое видимым и посредством вербализации продукта творчества помогает юным спортсменам осознать и переработать на новом уровне свой прошлый опыт.

Разговоры о том, есть ли предел спортивным рекордам или его нет, постепенно затухают. Ясно, что где-то есть этот предел, также как и есть предел физическим возможностям человека. Но вот о пределе психических возможностей человека никто даже не пытается дискутировать. В этой сфере потенциал человечества поистине не ограничен.

Специалисты в полной мере овладели искусством физической подготовки, но проблемы психологического обеспечения спортсменов пока далеки от совершенства. В своей работе мы стремимся устранить этот пробел и решить его, опираясь на современные методы интегративной психологии и арт-терапии.

**КОЛЛАЖ КАК АРТ-ТЕХНОЛОГИЯ:  
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В СФЕРЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ  
И ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРЫ У СТУДЕНТОВ**

Касимова Е. Г., Яценко Е. Ф. (Челябинск)

Одной из разновидностей арт-технологий является техника коллажирования, выполняющая одновременно диагностические, психокоррекционные и терапевтические функции.

Специалисты отмечают, что метод коллажирования предполагает большую степень свободы, дает возможность раскрыть

потенциальные ресурсы личности, является безболезненным методом работы с личностью, опирается на положительные эмоциональные переживания, связанные с процессом творчества, приглашает к диалогу с психологом и самим собой (своими личностными подструктурами: потребностями, ценностями, субличностями). Кроме того, при изготовле-

нии коллажа не возникает напряжения, связанного с отсутствием у участников художественных способностей, эта техника позволяет каждому получить успешный результат. Коллажирование позволяет определить существующее на данный момент психологическое состояние человека, выявить актуальное содержание его самосознания, личностные переживания.

Коллажирование как арт-технология обладает большими диагностическими возможностями, широкой областью применения и позволяет решать большой круг задач. В частности, коллаж целесообразно применять в области сопровождения профессионально-го становления студентов.

Так, в консультативном центре «ТОП-500 ЮУрГУ», созданном на базе Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск) с целью содействия в развитии личности и профессиональных компетенций у студентов, аспирантов, магистрантов и выпускников, успешно зарекомендовало себя проведение социально-психологической мастерской «Моя карьера: как я ее вижу». В мастерской принимали участие 15 студентов 3-6 курсов различных факультетов. Целью данной мастерской является введение в проблематику ценностно-смыслового аспекта построения карьеры. В качестве методов определены мини-лекция «Карьера как социально-психологический феномен», тестирование (методика «Карьерные ориентации» Н.Н. Мельниковой), коллажирование, групповое обсуждение и модерация.

Методика «Карьерные ориентации» (КарО) была разработана Н. Н Мельниковой – сотрудником факультета психологии ЮУрГУ (г. Челябинск, 2000-2010-е гг.) и направлена на выявление личных ориентаций в отношении построения карьеры. Опросник состоит из 24 утверждений. Испытуемому предлагается выразить согласие или несогласие с каждым из утверждений, выбрав один из четырёх вариантов ответа. КарО содержит четыре шкалы, соответствующие четырём карьерным ориентациям: Управление (У), Предпринимательство (П), Служение (С), Профессиональное мастерство (М), и два фактора: карьера вверх (У+П), карьера вглубь (С+М), а также выявляет общий показатель «Общая направленность на построение карьеры» (У+П+С+М). Согласно данной методике, человек с карьерной ориентацией «управление» видит свою карьеру как продвижение по должностной лестнице, занятия руководящих постов, ему интересны вопросы управления деятельностью других людей, отлаживание организационной системы. Для человека с ориентацией на предпринимательство важно создать своё дело, он стремится к финансовой самостоятельности, об-

ладает «творческой жилкой» – желанием запустить, раскрутить что-то с нуля. Для людей с карьерной ориентацией «служение» важна уверенность в том, что их работа важна и нужна. Движущими мотивами здесь выступают общечеловеческие идеалы: желание сделать мир лучше, оставить что-то после себя. Человек с ориентацией на мастерство стремится быть мастером своего дела, лучшим специалистом в своей области, поэтому он склонен долгое время оставаться в одной профессиональной области, оттачивая свой профессионализм. Стоит отметить следующее: чтобы результаты теста не повлияли на составление коллажа, участники мастерской заполняли тест до составления коллажа, а результаты теста получали после его составления.

В процессе выполнения коллажей студенты получают возможность осознать свои карьерные ориентации, стратегии построения карьеры, степень своего соответствия выбранной профессиональной подготовке (техническая, гуманитарная, экономическая). На первой встрече студенты выполняли КарО, составляли коллаж на тему «Моя карьера: как я ее вижу» и проводили его презентацию. На второй встрече студенты получали обратную связь – психологические портреты, составленные на основе коллажей, и, в завершении, выполняли групповые коллажи на тему «Как я представляю карьеру «вверх» и «Как я представляю карьеру «вглубь».

В коллаже на тему «Как я представляю карьеру «вверх» представлены движение, динамика, проблематика постановки и достижения целей (многократно присутствуют многоэтажные дома со шпилями, башнями, устремлённые к вершине горы скалолазы-спортсмены). Карьеру «вверх» студенты связывают также с материальным благополучием (дважды отмечены дорогие машины, богатый особняк) и социальным статусом (трижды показано желание работать в офисе, расположенном в престижном современном и элитном здании, иметь напряжённую, приносящую возрастающую прибыль работу (пачки денег), путешествовать и иметь экзотические и дорогие хобби).

В коллаже на тему «Как я представляю карьеру «вглубь» представлена идея служения, тематика сотрудничества. Карьеру «вглубь» студенты связывают прежде всего с духовностью (дважды представлены храмы, памятник Ленину как символу предыдущей государственной идеологии, олицетворявшей идеи свободы, равенства и братства; рабочий в связке на большой высоте; борцы за свободу слова за решёткой), красотой (возможностью заниматься искусством и постигать прекрасное; гитара в руках молодых лю-

дей), образованием (сорбонка, книги в руках молодых людей; созданная конструкторским коллективом высокосложная ракета) и ценностью каждого человека и жизни в целом (люди показаны не в офисе, а в обычной для себя обстановке и за любимыми занятиями; часы, символизирующие быстротечность жизни; кардиограмма как свидетельство живого и неравнодушного сердца).

По итогам анализа коллажей, выполненных студентами, выделено 8 категорий (сюжетных линий), позволяющих диагностировать 4 ценностные (семейные отношения, отдых, креативность, здоровье) и 4 карьерные ориентации (управление, предпринимательство, служение, мастерство). Каждая категория представлена тремя образами, символами. Так, например, карьерная ориентация «управление» включает три образа: высотные здания (как признак вертикальной карьеры), офисный дорогой костюм и машина бизнес-класса (как показатель социального статуса), современные технические устройства (как символ принятия управленческих решений). Карьерная ориентация «предпринимательство» включает деньги, кредитную карту (стремление к материальному обогащению), удобную одежду и оптимальную для работы машину в движении (что раскрывает отношение к вещам: одежда, машина для дела, для работы, а не для статуса). Карьерная ориентация «служение» также содержит три образа: образ земного шара (носитель идеи «мир во всем мире», раскрывает глобальность мышления людей с данной ориентацией: работая, принести пользу всему человечеству), образ наставника, учителя (как символ передачи знаний будущим поколениям) и живое человеческое лицо (много разных лиц,

индивидуальностей, выбор этой картинки показывает – человек думает о людях, человечестве в целом). Наконец, карьерная ориентация «мастерство» содержит три компонента: во-первых, сложные механизмы, инструменты, приборы, во-вторых, книги и, в-третьих, спецодежда (ученый в белом халате, рабочий в спецовке). Все эти три образа выступают в качестве атрибута знаний, профессиональной компетенции.

Таким образом, был сформирован набор из 24 карточек с вырезками из журналов, отобранных экспертным путем для диагностики карьерных предпочтений и ценностных ориентаций. Набор категорий послужит средством для анализа последующих коллажей по данной тематике, а набор карточек – проективным методом изучения карьерных предпочтений. Методически это может выглядеть так: респондента просят из всего набора поэтапно выбирать наиболее близкие ему карточки, сначала двенадцать, затем шесть из выбранных, и, наконец, три из шести. Для проверки валидности данной методики будет использован тест «Карьерные ориентации» (КарО) Н. Н. Мельниковой. О подтверждении или опровержении гипотезы (о том, что данная категория-картинка служит показателем выраженности определенной карьерной ориентации) можно судить исходя из коэффициента корреляции числа выборов данной картинки (0, 1, 2 или 3) и показателя карьерной ориентации (от 0 до 18 сырых баллов). Таким образом, арт-технология коллажирования является эффективным экологичным методом работы с личностью и группой, и может применяться в сфере психологического сопровождения профессионального становления студентов в высшей школе.

## **ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ**

**Кашапов М. М. (Ярославль)**

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ  
(Проект № 10-06-00459а)*

Проблему динамических характеристик творческого профессионального мышления изучают в нескольких направлениях: философском, психологическом, педагогическом, акмеологическом. Эти направления, являясь теоретической и методологической основой для решения сложных междисциплинарных, общепсихологических и прикладных психолого-педагогических задач, рассматривают динамику отдельных компонентов или объединенных структур творческого профессионального мышления в связи с достижением определенных результатов. Вме-

сте с тем, акцентирование внимания, в основном, на результативном аспекте творческого мышления, означает, что данные модели в силу сложности проблемы оставляют большое проблемное поле для перспективных исследований.

Успешность и весь ход творческого мышления как процесса зависит от более конкретных и менее четко определенных факторов ситуации, её формальных и содержательных компонентов. Так, традиционно под формальными элементами ситуации творческого решения задачи подразумевают

временные характеристики мыслительного процесса: время от начала решения данной задачи, очередность предъявления основной задачи и задачи-подсказки, а также других заданий, наличие факта неудачи. Содержательные элементы – это, прежде всего, наличие и сила поисковой доминанты, преобладание осознаваемых и неосознаваемых мыслительных процессов, эмоциональный фон испытуемого, в том числе, и переживание им неудачи.

Одним из базовых оснований разработанной нами концепции служит выявление и описание уровней становления творческого профессионального мышления как познавательного процесса. В контексте данной концепции исследование следующих основных единиц периодизации становления творческого профессионального мышления: этапы, периоды, фазы, стадии.

**Этапы** – самые крупные единицы периодизации творческого мышления профессионала. Они соотносятся с основными этапами профессиональной социализации, но не совпадают с ними по направлению, времени и содержанию (операциональным характеристикам). В качестве ведущего критерия выделения этапа является принятие субъектом конкретной ситуации профессионального развития как руководства к действию. Переход ситуации в событие сопровождается коренными изменениями в ключевых характеристиках личности и её отношений. Игнорирование закона ситуации мгновенно, а порой, и необратимо, «вышибает» человека из потока жизни. Высокая степень адекватности ситуации существенным образом отличает творческий процесс решения профессиональной проблемы от нетворческого. Именно в этом случае ситуация приобретает для субъекта событийное значение, связанное только с теми ситуациями, которые стали яркими событиями и «запали в душу». В наших работах методом поперечных срезов исследовано творческое профессиональное мышление на каждом этапе: довузовское (профильное), вузовское, послевузовское обучение, а также самостоятельная профессиональная деятельность. В силу размытости границ между этапами предпринята попытка выявить специфику процесса их взаимного проникновения.

Так, в исследовании, проведенном совместно с Т. В. Огородовой, получены следующие результаты: 1. Существуют значимые различия между уровнем профессионального мышления у студентов-психологов. Студенты 3 и 4 курса обладают большей надситуативностью в разрешении проблемных ситуаций, чем студенты 1 и 2 курсов. 2. Существуют значимые различия в уровне проблемности у студентов-психологов в на-

чале и в конце учебного года: у студентов 3 и 4 курсов в конце учебного года уровень надситуативной проблемности увеличился. 3. Существует взаимосвязь между уровнем профессионального мышления студента-психолога и уровнем самоактуализации: у студентов-психологов с надситуативным уровнем мышления уровень самоактуализации намного выше, чем у студентов-психологов с ситуативным уровнем мышления.

Каждый из отмеченных этапов имеет сквозную характеристику: 1) пассивная адаптация; 2) активная адаптация; 3) период творческого решения основной задачи профессионального становления на данной стадии; 4) создание предпосылок для перехода на новую стадию профессионального развития.

Этапы характеризуются психологической неоднородностью, поэтому делятся на отдельные **периоды**: 1) формирование творческих ресурсов для решения новых задач; 2) возникновение позитивных новообразований в субъекте мыслительной деятельности; 3) привнесение конструктивных преобразований в познаваемую профессиональную ситуацию.

Каждый период имеет свои определенные элементы – **фазы**. Так, период овладения нормативно-одобренным способом деятельности (по В.Д.Шадрикову) характеризуется следующими фазами: а) использование имеющихся средств деятельности в целях накопления творческого потенциала; б) поиск путей и средств самоактуализации и самореализации творческого потенциала личности; в) выход на необходимый уровень нормативно-одобренного способа выполнения профессиональной деятельности; г) творческий – продуктивно-конструктивный выход за пределы адаптационных способов профессионального решения производственных проблем.

Фазы характеризуются психологической неоднородностью, поэтому делятся на отдельные **стадии**. Динамические характеристики творческого профессионального мышления наиболее ярко проявляются в процессе актуализации определенных стадий выявления и разрешения профессиональной проблемности. Эмпирическим путем выявлено и теоретически обосновано 7 основных стадий творческого мышления профессионала (комплексный анализ ситуации; разнообразный поиск решения; единодушное принятие решения; активная реализация решения; текущий контроль за исполнением решения; интерпретация; выводы на будущее). Осуществлено агрегирование, углубление психологического анализа выделенных стадий. В каждой из семи стадий творческого мышления профессионала содержится более 25 интел-

лектуальных качеств. Все исследуемые интеллектуальные качества, а их более 180, в своей совокупности образуют творческое мышление профессионала. Относительно некоторых качеств (абнотивность, надситуативность, прогностичность и др.) проделана определенная работа: разработаны психодиагностические методики, прошедшие психометрическую проверку; созданы психотехнические процедуры, направленные на совершенствование данных качеств. В рамках каждой стадии проводится верификация этих качеств, а также дальнейшая разработка соответствующих методик их диагностики и методов формирования.

Основной предмет нашего изучения – психологическая структура творческого профессионального мышления педагога в соотношении с основными уровнями единиц периодизации его становления: стадии, периоды, фазы, этапы. Данный подход предполагает разработку и внедрение принципиально новой структурно-динамической концепции творческого мышления педагога. Следует подчеркнуть, что в решении проблемы актуализации и организации эффективного творческого профессионального мышления педагога преобладают эмпирические исследования, исходящие из тренингового подхода, предоставляющие информацию о неэффективных условиях функционирования творческого профессионального мышления и путях их исправлений. Аналитическая установка таких исследований не позволяет учесть реальные условия актуализации творческого потенциала в профессиональной деятельности, снижает их научную и практическую ценность, способствует дальнейшему накоплению разрозненных и необобщенных данных.

Психологии творческого мышления уделяется пристальное внимание, поскольку проблема исследования творческого профессионального мышления является одной из фундаментальных. Её значимость обусловлена ролью творческого мышления в организации и осуществлении профессиональной деятельности. Познание динамических и структурных характеристик мыслительной деятельности профессионала, а также выявление её психологических закономерностей и механизмов является необходимым условием решения, как общих теоретических вопросов психологии, так и основных прикладных проблем.

Обобщение полученных эмпирических данных позволяет рассматривать творческое мышление студентов как вид мышления, предшествующего профессиональному творческому мышлению, проявляющегося в обнаружении и снятии проблемности. Протекание процесса профессионального мышления исследовалось нами на двух уровнях:

ситуативном и надситуативном. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной (или учебно-профессиональной) деятельности, эмоциональным отношением к проблемной ситуации, ее участникам, стремлением приступить к решению проблемы без предварительного анализа. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта аналитической деятельности за пределы конкретной проблемной ситуации. Противоречие, существующее в ситуации, становится стимулом для профессионального саморазвития. Для профессионалов с надситуативной проблемностью характерны критичность мышления, стремление к доказательности своей профессиональной позиции, способность вести дискуссию, адекватная самооценка. Специалисты с надситуативным уровнем мышления в целом более успешны в профессиональной деятельности.

В ходе проведенного нами исследования структурно-динамических характеристик творческого мышления профессионала в условиях вузовского обучения установлено, что когнитивные характеристики преподавателя являются ключевым звеном, поскольку условием воспитания творческой личности является и высокий уровень творчества самого преподавателя. В определенной мере преподаватель является для студентов «результативистом» – образцом профессионального поведения и мышления. Специфика профессионального мышления преподавателя наиболее полно проявляется в условиях решения проблемных ситуаций. Сознательный учёт и применение психологических феноменов деятельности позволяет преподавателю стать хозяином положения, а не рабом обстоятельств, плетущегося в хвосте событий. Знание закономерностей открывает новые горизонты творческого поиска, избавляет от блуждания в потёмках, позволяет быстрее и увереннее находить верные решения профессиональных проблем. Иначе формируется усредненность, стереотипность мышления. Поэтому становится очевидной важность понимания преподавателями и студентами практического смысла закономерностей творческой деятельности и умения этим пользоваться. Понимание смысла достигается в процессе переживания событийности.

Возникновение событийности в определенной мере связано с праймингом, выступающим в качестве процесса актуализации установки (аттитюда). Прайминг иногда трактуется как синоним термина «фиксирование (фиксация) установки» (по Д. Н. Узнадзе). Однако судя по экспериментальной ситуации изучения прайминга, он является процессом активации и актуализации уже существовавшей установки, которая может привести к ис-

каженной интерпретации воспринимаемой ситуации. С этой точки зрения прайминг можно представить как аналог ситуации испытания условного рефлекса, в которой условный раздражитель (прайм) создает ожидание и готовность воспринимать некоторое следующее событие, но реальное событие может оказаться как соответствующим, так и несоответствующим ожидаемому.

Под событийностью понимается часть со-бытия людей как потенциала возможностей решений коллективного субъекта, реализуемых в рамках диалога внутри микрогруппы и с окружающим его многомерным миром. Событийность характеризуется насыщенностью эмоционально окрашенными событиями, значимыми для конкретной личности или группы. Событие, воспринимаемое вторичным, влияет на восприятие первичного и обуславливает восприятие и осмысление последующего события. Адекватное понимание психологических механизмов влияния события на личность возможно с учетом данного контекста взаимосвязи событий. Поэтому важной составляющей творческого мышления является линейное мышление, которое проявляется в установлении логически вытекающих друг из друга явлений, твердо установленных фактов – событий, относительно легко поддающихся суммированию или квантификации.

Яркие воспоминания о событиях, которые вызвали эмоциональное потрясение, и событиях, которые только «сопутствовали» эмоциогенным событиям, дали основание для образного выражения — мнемическая фотовспышка (англ. flashbulb memory). Подобные эффекты легче объяснить влиянием эмоций на механизмы запоминания и воспроизведения; значительно труднее доказать существование особого механизма хранения эмоционально окрашенной информации.

Событие служит показателем, по которому можно судить о ходе какого-либо процесса. Переживаемое событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению экзистенциального опыта. Поэтому важно научиться опережать те события, которые могут навредить и конструировать те события, благодаря которым осуществляется формирование новообразований в личности. Психологическая поддержка корректируется в зависимости от степени глубины и направленности экзистенциальных проблем. Экзистенциальные проблемы по источнику тревожности можно разделить на 3 вида: в себе, в окружении, в событиях и обстоятельствах. Опережающее воздействие в процессе решения этих проблем опирается на прогнозирование развития акме-событий, как особого типа событий,

имеющих наиболее сильное воздействия на коренные изменения в личности.

Успешное конструирование событий тогда возможно, когда мы ориентируется не на стимуляцию, а на мотивацию оппонента. Для обеспечения мотивации важно использовать вместо одной категории предикатов «должен», «обязан», «необходимо» другие: «целесообразно», «желательно», «предпочтительно». В этом случае оппонент в большей степени будет склонен захотеть сделать то, что нам представляется наиболее важным в процессе достижения намеченной цели.

В отличие от стимуляции именно мотивация обеспечивает действенность переживаемого события. Переживаемость событий может быть прогнозируемой или стихийной. Если мы можем представить, какой резонанс вызовет ситуация, в которой оказался оппонент, то мы в большей степени целенаправленно воздействуем на его активность. Резонанс есть переживаемая индивидом величина. Отклик оппонента связан с тем выбором, который он делает. Важно научиться посредством вероятностного прогнозирования опережать те события, которые могут навредить. Такое прогнозирование строится на основе субъективной оценки вероятности наступления события, что позволяет предвидеть его ход. Актуализация инновационной интуиции как способности быстрого и верного нахождения решения проблемы и ориентировки в новых сложных ситуациях, позволяет прогнозировать ход развития событий. На выбор в существенной мере влияет как индивидуальная, так и корпоративная ментальность.

Корпоративную ментальность можно рассматривать как интегративное образование, которое порождается коллективным субъектом – трудовым коллективом, включенным в более широкий макросоциальный контекст взаимодействия. Условиями, при которых коллективный субъект порождает ментальность, являются событийность, активность, деятельность, время, пространство. Ментальность как часть со-бытия людей всегда есть потенциал возможностей решений коллективного субъекта, реализуемых в рамках диалога внутри профессиональной группы и с окружающим его многомерным миром. Корпоративная ментальность как событие порождается в группе, которой присуща определенная активность, деятельность, выполняемая совместно членами коллектива на протяжении всей совместной профессиональной деятельности, но вместе с тем, это группа, которая имеет ценностно-смысловое единство, приобретенное в определенном времени и пространстве.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДЕКСА ЛИЧНОСТНОГО ЭГОЦЕНТРИЗМА  
СРЕДИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ**

Козлов В. В. (Ярославль), Санникова Н. Г. (Астана)

Творческий акт способствует формированию творческого поведения, одной из значимых характеристик которого является способность к интеграции. Интеграция внутренних сил и сосредоточение всего себя на чем-то одном является предпосылкой к возникновению вдохновения и прозрения. Именно благодаря способности к интеграции, творческая личность, остается верна самой себе, своим принципам и идеалам. Этот процесс требует достаточных усилий и представляет собой постоянное соотнесение старого с новым: ощущений прошлых лет с новыми возникающими ощущениями, прошлых воспоминаний с картинками настоящего, нового мировосприятия с прежним, устоявшимся. Творческая личность, способная к интеграции «в меньшей степени сравнивает себя с другими и в меньшей степени зависит от оценок других, поскольку ее оценка интегративна и сформирована; при этом она может воспринимать все оценки со стороны, соотносить с тем, что уже сформировалось» [2]. Однако частое возникновение тщеславных мыслей и аффектов самодовольства, озабоченность только своими достоинствами и превосходствами способствует блокированию внимания к подсознанию, к интуиции, к поиску нового. Формируется эгоцентрическая направленность личности. По мнению А. Галина, «это «мажорная болезнь», экзальтация самодовольства и переживания успеха, отчасти действительного, отчасти мнимого, в его поведении будут проявляться черты нарциссической личности или он станет нарциссической личностью...» [2]. «Ц. П. Короленко и Т. А. Донских (1990, с. 191) отмечают, что нарциссическое поведение может оказаться деструктивным для развития личности» [2]. Так как творческие личности с нарциссическими качествами постепенно утрачивают способность к интеграции, они становятся зависимы от оценок окружающих и нуждаются в постоянных поощрениях (это отмечают Ц. П. Короленко и Т. А. Донских (1990, с. 199) [2].

Эгоцентризм можно рассматривать как социально-психологическое качество личности, которое проявляется в социальном взаимодействии между людьми и определяет в дальнейшем возникновение новых типов взаимоотношений. Мы считаем, что на фоне высокого уровня эгоцентрической направленности личности высока вероятность фор-

мирования деструктивных взаимоотношений с окружающими.

С целью изучения индекса личностного эгоцентризма мы провели исследование среди студентов творческих профессий на базе Евразийского национального университета (ЕНУ) им. Л.Н.Гумилева. В исследовании приняло участие 100 человек в возрасте от 19 до 22 лет: 50 студентов второго и третьего курсов факультета «Графический дизайн» и 50 студентов третьего курса факультета архитектуры, дизайна и изобразительного искусства. На основании полученных от преподавателей ВУЗов описаний своих студентов мы выделили в общей выборке (первая группа) отдельно группу студентов, которые имели проблемы с посещаемостью, часто конфликтовали с окружающими, в результате чего изолировались от основной массы обучающихся, либо формировали вокруг себя референтную группу. Эти студенты, по мнению кураторов групп, имели достаточный для обучения и развития на данных факультетах творческий потенциал, однако не успевали по дисциплинам по причине своей низкой посещаемости. Количество испытуемых чистой выборки составило 12 человек факультета «Графический дизайн» и 9 человек факультета архитектуры, дизайна и изобразительного искусства, всего 21 (вторая группа). В качестве метода исследования нами была использована методика диагностики личностного эгоцентризма, которая прошла апробацию в России и в настоящее время широко применяется в практической деятельности психологов [7]. Она содержит 40 незаконченных предложений и позволяет определить уровень эгоцентрической направленности личности. Время выполнения задания фиксировалось самими испытуемыми.

В результате проведенного нами исследования были получены следующие показатели: в первой группе испытуемых (общая выборка) доминирует средний уровень эгоцентризма (64% лиц). Испытуемые этой группы достаточно коммуникабельны, в законченных ими предложениях часто упоминаются родные, близкие и любимые люди. Удивителен тот факт, что законченные ими предложения у большей половины представителей этой группы имеют духовную направленность (частые упоминания таких категорий как счастье и горе, добро и зло, любовь и ненависть, прощение и чудо и др.). Остальные

больше склонны в своих фразах концентрироваться на материальных ценностях.

Количество испытуемых с низким показателем индекса эгоцентрической направленности – 36% соответственно. Наличие в данной группе испытуемых лиц с низким индексом эгоцентризма, возможно, следствие авторитарного стиля воспитания в родительской семье и постоянного подавления их творческой активности. Творческое самовыражение свободно, творческий человек зависит лишь от своей инициативы, поэтому мы склонны думать, что такие личности редко становятся поистине творческими. Они обязательны, податливы и угодливы вышестоящим, «авторитетным» органам, так как покорно выполняют заказ на «продукт творчества» и работают чаще по жестко заданному шаблону, схеме. По мнению Дружинина, самые исполнительные люди далеки от личного творчества, по причине постоянной занятости выполнением долга и обязательств [4]. Смысл законченных ими фраз в большинстве бланков имел социальную направленность, упоминались люди и общество в целом.

По времени заполнения испытуемые со средним уровнем эгоцентрической направленности справились с тестом быстрее (в среднем 5-7 минут), в сравнении с испытуемыми с низким индексом эгоцентризма (в среднем 10 минут), что опять же свидетельствует нам о том, что, возможно, последним приходилось привычно подавлять свой эмоциональный отклик на приведенные фразы и затрачивать чуть больше времени на рациональное обдумывание.

Во второй группе исследованных студентов, которые отличились низкой посещаемостью и высокой конфликтностью, отмечается следующее: преобладание среднего индекса эгоцентризма (у 76% испытуемых) и наличие представителей с высоким уровнем эгоцентрической направленности (24%). Лиц с низким индексом эгоцентризма в данной группе выявлено не было. Мы предполагаем, что высокая эгоцентрическая направленность приводит к учитыванию только своих интересов в межличностном общении и непониманию смысла фраз и чувств собеседника, вследствие чего общение часто бывает конфликтным. Такая личность склонна к использованию других в своих целях, возможно, поэтому она зачастую остается одинока, либо вокруг нее все-таки формируется

группа «исполнителей» (референтная группа в нашем случае).

В большинстве законченных испытуемыми этой группы фраз имеет место четко сформированная жизненная цель, представление о себе как о достаточно способной личности, которая сможет добиться успеха, оценка своего прошлого и осознание настоящих ценностей. Удивителен тот факт, что в некоторых фразах идет противопоставление личности обществу, упоминание о своем одиночестве и непонятности социумом. По времени заполнения тестовых бланков испытуемые этой группы отличились максимальными показателями (в среднем 15-20 минут), что, возможно является следствием их большей интеграции в свой внутренний мир во время выполнения задания и более осознанного отражения своих ощущений и мировосприятия.

Таким образом, из проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что высокая эгоцентрическая направленность творческих личностей способствует формированию деструктивных взаимоотношений с окружающими и как следствие замкнутости и духовному одиночеству.

1. Байнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990.

2. Галин А. Психологические особенности творческого поведения. – Н: Изд-во

3. Новосибирского государственного университета, 2001

4. Галин А. Л. Творчество и отношения с окружающими. – Новосибирск: НГУ, 2000.

5. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М: "ПЕР СЭ" – СПб.: "ИМАТОН-М", 2000.

6. Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. М.: ГАЛА-Издательство, 2008.

7. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.

8. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ СПОСОБОВ РЕАГИРОВАНИЯ НА ФРУСТРАЦИЮ С УСПЕШНОСТЬЮ АДАПТАЦИИ НА ПРИМЕРЕ РЕАКТИВНОЙ АГРЕССИИ**

Копылова Д.В. (Новосибирск)

В статье рассматривается реактивная агрессия как способ реагирования на фрустрацию и условия, при которых она может быть как адаптивной, так и дезадаптивной. Приводятся данные эмпирического исследования взаимосвязи способов реагирования на фрустрацию с успешностью адаптации личности.

Недавно, одна учительница рассказала мне, как её ученик заявил ей следующее: «Я буду оскорблять вас до тех пор, пока не доведу». Это не единичная ситуация, педагогам ежедневно приходится сталкиваться с проявлениями агрессии учащимися: драками, словесными оскорблениями, распусканием слухов (косвенная агрессия) и т.д. Кроме того, самим педагогам бывает нелегко справиться с возникающим раздражением. Опытный, эмоционально устойчивый педагог может справляться с подобными ситуациями, однако неопытные, молодые педагоги могут не знать, что делать. Вероятнее всего они будут испытывать фрустрацию. Фрустрация – это психическое состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи (Н.Д.Левитов, 1967) [1, с. 120]. Добавим также, что это психическое состояние возникает «при удовлетворении значимых потребностей и проявляется ощущением неудовлетворенности и психического напряжения, возникающего из-за невозможности реализовать те или иные цели» [4, с. 6]. Эмоциональные, поведенческие, когнитивные реакции на фрустрацию, действие механизмов защиты, направленных на «управление, контроль, канализирование и использование сил, которые могут привести к неврозу» [3, с. 120] носят адаптивный характер. Например, с точки зрения эволюционной теории, агрессия – это метод разрешения проблем, страх активизируется сигналами реальной или мнимой опасности и, следовательно, помогает избежать ее; в современном психоанализе тревога понимается как стимул к развитию, а механизмы защиты как «глобальные, закономерные, здоровые, адаптивные способы переживания мира» [2, с.130]. Однако, на практике, одни и те же поведенческие, когнитивные, эмоциональные реакции, механизмы

защиты могут быть как адаптивными, так и дезадаптивными. Например, агрессия может быть мощной наступательной силой, направленной на успешное достижение целей (в спорте или в процессе жестких деловых переговоров) или быть разрушительной силой, лежащей в основе противоправного поведения. Здесь перед нами встает вопрос, который мы исследуем на примере агрессивной фрустрационной реакции: почему в одних случаях агрессивные импульсы адаптивны и полезны, а в других дезадаптивны и разрушительны, что делает их таковыми? Исследуем данный вопрос на примере агрессивной фрустрационной реакции. Гипотезу фрустрации-агрессии в 1939г. выдвинули Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears. Согласно этой гипотезе появление агрессии всегда предполагает фрустрацию (то есть, если мы увидели проявления агрессии, мы должны предположить, что она возникла вследствие фрустрации), однако, обратное утверждение о том, что наличие фрустрации всегда ведет к какой-либо форме агрессии неверно. Согласно Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, агрессия является лишь одним из возможных типов реагирования, однако, немаловажным: если неагрессивные реакции не приводят к уменьшению фрустрированности, то возрастает сила агрессивных побуждений, которые в итоге проявятся [5, с.338].

Выделяют различные типы агрессии: физическая и нефизическая, прямая и косвенная, но генетически связанной с теорией фрустрации-агрессии является реактивная агрессия (vs проактивная). Реактивная агрессия «возникает как следствие предшествующих событий реальной или воспринимаемой таковой провокации, фрустрации или угрозы и обычно сопровождается выражением гнева» [7, с.178]. Реактивная агрессия является достаточно незамедлительным и импульсивным ответом на источник провокации или угрозы. Проактивная агрессия, напротив, «управляется предполагаемыми наградами, которые последуют за совершением агрессивного действия» [7, с.179], т.е. является целенаправленной. Таким образом, гипотеза фрустрации-агрессии верна только для реактивной агрессии, но не для проактивной, которая лежит в русле теории социального научения А. Бандуры. Поскольку в данной статье мы говорим о фрустрации, рассмот-

рим более подробно феномен реактивной агрессии.

Согласно исследованиям Dodge, 1991; Kolko & Brown, 1997; Price & Dodge, 1996, 1989, реактивно агрессивные дети (в отличие от проактивно агрессивных) обнаруживают дефицит направленности на решение проблем в сложных социальных ситуациях [7, с.183]. Таким образом, в соответствии с классификацией фрустрационных реакций, предложенных С. Розенцвейгом, мы можем предположить, что реактивная агрессия как таковая не связана с необходимо-упорствующим типом реагирования на фрустрацию, который «служит осуществлению фрустрированной потребности вопреки существующим помехам» [6, с. 347]. Возможно, в данном случае подключается проактивная агрессия, поскольку именно она используется как способ достижения желаемых целей. По-видимому, реактивная агрессия связана с эго-защитным стилем реагирования, «возникающим только при особых условиях угрозы эго» [6, с. 347]. В пользу этого предположения говорят данные Prince и Arias о том, что реактивная агрессия связана с применением силы против близких, которое «часто возникает как защита от переживания фрустрации или уязвимости в ситуациях конфликта с партнером» [7, с.188]. Таким образом, объединяя теории фрустрационных реакций Розенцвейга и реактивной агрессии, мы можем говорить о том, что реактивная агрессия является экстрапунитивной эго-защитной реакцией. Экстрапунитивные (внешнеобвинительные) реакции связаны с направленностью реакции вовне, человек обвиняет в случившемся обстоятельства, других людей, подчеркиваются внешние причины фрустрирующей ситуации, разрешения фрустрирующей ситуации могут требовать от другого лица; у человека могут возникнуть раздражительность, досада, озлобленность, упрямство.

Вернемся к вопросу, поставленному в начале статьи: что делает агрессивные импульсы, равнозначные по силе, адаптивными или дезадаптивными? В нашем исследовании мы сравнивали 2 группы учащихся 10-х классов 15-16 лет. В первой группе показатели испытуемых по шкале адаптации в Методике диагностики адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда были ниже среднего по выборке, во второй – выше среднего. Для выявления характерных для испытуемых фрустрационных реакций и механизмов защиты использовались соответственно Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга и Опросник Плутчика-Келлермана-Конте Life Style Index. Иерархический кластерный анализ по двум группам выявил кластеры, представляющие собой сочетания фрустрационных реакций и механизмов защиты, которые мы

тракуем как адаптивные комплексы (индивидуальные комбинации приемов, позволяющих справляться с затруднениями), характерные для испытуемых в каждой группе. Поскольку в данной статье мы рассматриваем связь между фрустрационными реакциями, механизмами защиты и успешностью адаптации на примере реактивной агрессии, то обсудим только те кластеры, которые содержат именно экстрапунитивные эго-защитные реакции. В первой группе (менее успешно адаптирующихся) испытуемых в один кластер вошли только экстрапунитивные и эго-защитные реакции, во второй группе (более успешно адаптирующихся) испытуемых в один кластер вошли также экстрапунитивные и эго-защитные реакции, но к ним добавились еще два механизма защиты: замещение и интеллектуализация. Таким образом, для испытуемых обеих групп характерны внешнеобвинительные эго-защитные реакции (между группами нет различий в их интенсивности), однако, если в первой группе они непосредственны в своем выражении, то во второй агрессивные реакции, видимо, могут быть подвергнуты замещению или интеллектуализации. Интеллектуализация позволяет сдерживать переполнение эмоциями. Например, человек использующий интеллектуализацию, может равнодушным тоном сказать: «Ну да, естественно, я сержусь по этому поводу», это высказывание предполагает, что сама мысль о чувстве гнева приемлема, но его актуальное выражение блокировано. Замещение позволяет выражать гнев и другие негативные эмоции в «безопасной» форме. Например, вместо того, чтобы наругать учителю и спровоцировать этим длительный конфликт с вызовом родителей в школу, подросток может подраться со сверстником, испачкать стены подъезда или «выпустить пар» на тренировке. Поскольку обществом агрессия не приветствуется, необходимо выражать её в «безопасных» формах, переадресовывать менее угрожающему объекту или, признавая наличие эмоций, подчинять их рациональному началу. Мы предполагаем, что такое использование замещения и интеллектуализации испытуемыми из второй группы позволяет им более успешно адаптироваться. В то время как использование адаптивного комплекса, содержащего только экстрапунитивные самозащитные реакции, испытуемыми из первой группы не позволяет им сдерживать эмоции тогда, когда их проявление грозит неприятностями.

Безусловно, проблема связи фрустрационных реакций и механизмов защиты с успешностью адаптации требует дальнейшего теоретического и экспериментального изучения. Но в первом приближении, наше исследование позволяет ответить на постав-

ленный выше вопрос следующим образом: адаптивность или дезадаптивность реакции на фрустрацию (в нашем случае реактивной агрессии) связана в первую очередь не с её интенсивностью, а с тем, с какими способами реагирования, механизмами защиты эта реакция составляет единый адаптивный комплекс. Таким образом, мы делаем вывод о том, что успешность адаптации к фрустрирующей ситуации связана с индивидуальным стилем борьбы с трудностями человека в целом, а не с отдельными его элементами. Исходя из этого, мы можем говорить не о понижении агрессивности у учащихся, а об обучении самоконтролю и социально приемлемым методам выражения агрессивных импульсов.

То же самое можно сказать и о педагогах. Например, раздражение, возникшее из-за нарушающего учебный процесс поведения учащегося, можно сдерживать (что может привести к более позднему и более сильному «взрыву» эмоций), можно накричать на ученика (этим можно заложить основу того, что иные, менее интенсивные, формы организации дисциплины в классе на него действовать не будут), а можно в жесткой и непререкаемой манере потребовать дисциплины – таким образом, педагог не будет копить раздражение в себе, не будет вступать в конфликт с учеником, а использует энергию агрессивных побуждений для настойчивого достижения

## **СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Ложкова Г.М. (Тобольск)**

Преподаватель – работник средней или высшей школы, преподающий какой-либо учебный предмет. В общеобразовательной школе преподавателя принято называть учителем.

В вузах на преподавателя возлагается учебная и методическая работа по своей специальности, руководство учебной и производственной практикой, самостоятельными занятиями студентов и научно-исследовательская работа.

Основное содержание деятельности преподавателя вуза включает выполнение ряда функций, которые являются конкретными видами профессиональной педагогической деятельности: обучающая, воспитывающая, научно-исследовательская; организующая.

1. Обучающая деятельность преподавателя направлена на передачу знания, формирования навыков, умений, вызывает у студентов действия, ведущие к усвоению учебного материала.

2. Воспитывающая деятельность преподавателя связана с воспитанием высоких моральных, умственных, волевых, эстетических и других качеств у студентов, заботой о всестороннем развитии их личности.

3. Научно-исследовательская деятельность преподавателя – деятельность ученого в области преподаваемой дисциплины. Он не только знаток своего предмета, но и проводит научные исследования, обогащающие новыми выводами и его курс.

4. Организующая деятельность преподавателя предполагает организация им учебных занятия, самостоятельную работу

студентов, контролирует и оценивает работу студентов, назначает консультации и т. п.

Эти конкретные виды деятельности проявляются в целостной профессиональной педагогической деятельности, хотя в каждом конкретном случае у многих одни из них довлеют над другими. Наиболее специфичным для преподавателя высшей школы является сочетание педагогической и научно-исследовательской деятельности; научно-исследовательская работа обогащает его внутренний мир, развивает творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. Большинство исследователей считают педагогическую деятельность ведущей в профессиональной деятельности преподавателя, признавая при этом, что профессионализм преподавателя быстро угасает, если не подкрепляется научно-исследовательской работой.

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович отмечают, «что для преподавателя высшей школы характерно сочетание педагогической и научной деятельности. Гармоничное сочетание научной и педагогической работы в деятельности преподавателя способствует успеху преподавания, повышению в нем творчества. Участие преподавателя в научно-исследовательской работе повышает эффективность его преподавательской деятельности, способствует его росту как ученого, усиливает его творческий потенциал».

Научно-исследовательская работа может включать: подготовку и защиту преподавателем диссертации; написание монографий, учебников; патентование научных работ; подготовку докладов на научные мероприятия; научных статей; научное редакти-

рование учебных пособий, монографий, научных статей; написание отзывов на авторские заявки на изобретение; участие в НИР кафедры, запланированных научных программах и конкурсах; участие в научных проектах совместно с другими научно-исследовательскими организациями и учреждениями; подготовку творческих материалов (картин, рисунков, моделей одежды, компьютерных дизайн-проектов, разработок и изделий декоративно-прикладного творчества и др.); проведение персональной выставки работ с подготовкой и изданием каталога (вне вуза); подготовку проектов для участия в конкурсах, тендерах и др.

В рекомендациях по организации научно-исследовательской деятельности вузов даются следующие определения научно-исследовательской и инновационной деятельности. «Научная (научно-исследовательская) деятельность (далее – научно-исследовательская деятельность) – деятельность, направленная на получение и применение новых знаний. Инновационная деятельность – деятельность, направленная на создание и освоение инноваций, обновление продукции, услуг и производства на различных этапах инновационного процесса – от разработки идеи или новой технологии до производства научно-технической продукции и ее реализации на рынке».

В Стратегии развития науки и инноваций в Российской Федерации на период 2015 года указывается необходимость интеграции науки и образования, внесение инновационной деятельности в типовую устав вуза в качестве одного из основных видов уставной деятельности организации. В связи с этим в анализе деятельности вузов, а значит и в анализе деятельности преподавателей научно-исследовательская и инновационная деятельность объединяются, т.к., исходя из определений, они взаимосвязаны. Инновационная деятельность преподавателя, прежде всего, предполагает (начинается) с научно-исследовательской деятельности.

Для обеспечения качества учебного процесса преподаватели вуза должны участвовать в научных исследованиях и разработках по профилю преподаваемых им дисциплин. Однако, следует учитывать, что основным видом деятельности для них является образовательная деятельность, а в качестве научных сотрудников они выступают как соинициаторы в свободное от учебного процесса время. Образовательная деятельность при полной нагрузке (непосредственно учебный процесс, подготовка к занятиям, разработка и подготовка учебно-методического обеспечения, воспитательная работа) занимает у преподавателя, как правило, большую часть рабочего времени. Следовательно, при

организации научно-исследовательской деятельности преподавателя вузам необходимо учитывать и предусматривать разработку механизмов стимулирования и поддержки участия преподавателей в реальных научных исследованиях и инновационных разработках.

Профессиональная педагогическая деятельность преподавателя вуза требует постоянного самосовершенствования. Самосовершенствование – это процесс сознательного управления развитием личности, своих качеств и способностей. Самосовершенствование побуждается чаще всего стремлением превзойти себя сегодняшнего, добиться более высоких результатов, повысить свое мастерство, приобрести значимые для себя качества личности. Это постоянная работа над собой с целью позитивного изменения, приближения к некоторому идеалу Я, реализации тенденции к личностному росту.

Как отмечает Ю.М. Орлов, процесс самосовершенствования педагога включает в себя следующие этапы:

- самоанализ собственной личности, деятельности и общения. В ходе самопознания проясняется представление о себе, о своих сильных и слабых сторонах личности, срабатывают механизмы самопринятия личности. В зависимости от того, принимает себя личность или нет (принимает или не принимает отдельные качества личности), будет зависеть выбор стратегий самосовершенствования;

- формирование идеального образа Я осуществляется посредством задействования механизмов самопрогнозирования; сам этот образ может быть более или менее обобщенным или конкретизированным, удаленным или приближенным во времени и т.п.;

- формулирование программы саморазвития, где определяется порядок и последовательность действий педагога по самосовершенствованию, время, условия, прогнозируются результаты, способы и приемы самовоспитания и самообразования;

- реализация программы;

- контроль и оценка эффективности проведенной работы с внесением коррективов в дальнейшую работу над собой по своему профессиональному развитию.

Таким образом, профессиональное самосовершенствование педагога осознанный, целенаправленный процесс повышения своей профессиональной компетентности, развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями педагогической деятельности и личной программой развития.

К результатам самосовершенствования относят удовлетворенность собой, свои-

ми достижениями, тем, что ты справляешься со своими собственными требованиями; удовлетворенность жизнью, деятельностью, отношением к окружающим людям.

По мнению А.А. Деркача и В.Г. Зазыкиной, в процессе личностно-профессионального развития происходят прогрессивные изменения в структуре личности. Толчком к самосовершенствованию является осознание своего несовершенства и наличие достижимого идеала.

Целью профессионального самосовершенствования является достижение осознанного и усвоенного образа (идеала) высококвалифицированного педагога. Цель самосовершенствования, в сущности, недостижима, поскольку предела развитию личности не существует, но важен сам процесс приближения к этой цели как к постоянно ускользающей линии горизонта.

Встать на путь саморазвития, самосовершенствования воспитателям, учителям, преподавателям мешают барьеры саморазвития.

Внешними объективными барьерами саморазвития являются низкая заработная плата; большая семья; большая загруженность на работе; плохое состояние здоровья.

Внешними субъективными барьерами бывают случаи, когда в учебном заведении намеренно не создаются условия для благоприятного саморазвития педагогов; враждебность, зависть; наличие конфликтов.

Внутренними объективными барьерами считаются отсутствие способностей к саморазвитию, приверженность к шаблонам и стереотипам; отсутствие мотивов и потребностей саморазвития; неразвитость психологических механизмов самопознания и само-

развития: идентификации и рефлексии, самопринятия и самопрогнозирования; слабое владение «технологиями» саморазвития и самовоспитания.

Внутренними субъективными барьерами могут быть собственная инертность, лень, неспособность и нежелание мобилизовать себя на изменения, личностный рост; разочарование в профессии из-за неудач, восприятие профессии как неблагодарной, не дающей жизненного удовлетворения; самоуверенность, блокирующая стремления к изменениям; отрицательное отношение ко всякого рода инновациям (внедрению нового), которые нарушают привычный уклад и заставляют работать над собой; личность убеждена, что всякие инновации вредны и не нужны в системе образования.

Таким образом, преподаватель вуза – это педагог, ученый, исследователь. Содержание профессиональной педагогической преподавателя вуза включает выполнение им обучающей, воспитательной, научно-исследовательской деятельности. Для преподавателя высшей школы характерно сочетание педагогической и научно-исследовательской деятельности. Современные требования к науке и образованию предполагают включение преподавателей в инновационную деятельность. Профессиональная педагогическая деятельность преподавателя вуза требует постоянного самосовершенствования, т.е. повышения своей профессиональной компетентности, развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями педагогической деятельности и личной программой развития.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СПОСОБА ПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ**

Лопаткова И.В. (Сергиев Посад)

Высшее образование одной из главных своих задач считает становление и развитие субъектности профессионала. Субъектность подразумевает способность личности к активному преобразованию заданных условий при решении жизненных, личных и профессиональных задач, что, в свою очередь, подразумевает как творческую позицию по отношению к заданным профессиональными задачами условиям и требованиям, так и развитое умение представлять, т.е. мыслить образами. Следовательно, необходимо включение в процессы образования технологий, способствующих интегрированному раз-

витию и того, и другого. Логично предположить, что художественное творчество, имеющее своими основными элементами художественный образ, художественное действие и взаимодействие – это вполне релевантный способ для решения поставленных задач. Тем более, задачи образования будущих психологов, познающих психические феномены, т.е. продукты субъективного отражения объективного мира и готовящихся к преобразованию психической реальности людей, обращающихся к ним за психологической помощью.

Большинство образовательных технологий имеет в своей основе научный и эмпирический способы познания, что ограничивает образовательное пространство по многим параметрам: по качеству предмета изучения, процессов предоставления и восприятия информации, эмоциональной и интеллектуальной включенности субъектов и др. Художественный способ познания как основание для образовательной технологии используется весьма скудно. Например, для иллюстраций, при обучении арт-терапии, при организации внеурочных и досуговых мероприятий. И это, несмотря на то, что художественное творчество выполняет множественные полезные для познания психических феноменов функции: способствует прояснению неактуализированных ранее сторон познаваемого объекта (проясняющая функция), проекции и самовыражению (проективная функция), интеграции общего и частного (интегративная функция), формированию новых смыслов, отношений, эмоций (формирующая функция), отражению и выражению значимого, рефлексии и саморефлексии (гностическая функция), коммуникации с собой и миром (коммуникативная функция), расширению и углублению информационного пространства (информативная функция).

Результаты исследования возможностей художественного творчества в профессиональной подготовке будущих психологов, проведенного в течение десяти лет в Сергиево-Посадском гуманитарном институте, разработки и включения в образовательное пространство вуза технологии художественного поля, позволили определить психолого-педагогические основания интегрирования художественного способа познания, в целом, и технологии художественного поля самоактуализации, в частности, в процессы познания психологических феноменов. Обозначим основные из них.

В коммуникативной парадигме художественный образ рассматривается, как средство художественного общения, квази-объект, отражающий «связи и отношения реальных предметов и явлений действительности, вынесенных за пределы этой действительности, спроецированные на материальные объекты, которые сами по себе могут ничего общего не иметь с исходными реальными предметами и явлениями» [2, с. 41-42]. Художественный образ, как субъект коммуникации, является динамичным, открытым, толерантным и, что немаловажно, стимулирующим творческую активность. Общение в художественном взаимодействии весьма активно по информационному обмену, по интенсивности, напряженности работы психики, оно производит релаксирующий и катарсический эффекты, которые обеспечиваются

ощущением внутренней защищенности и свободы от «давления» социального отношения. Художественное творчество инициирует коммуникации неосознаваемого (бессознательного, надсознательного, сверхсознательного), сознательного, эмоционального в континууме Я - другие. Художественный образ способствует парадигмальному, инструментальному и ситуативному самоопределению субъекта в проблемном пространстве, выступая как в качестве проявляющей инстанции, так и в качестве продукта самовыражения и проекции своего внутреннего мира, в качестве отражения общего в частном, в качестве выражения отношений, переживаний, в качестве участника эффективной коммуникации.

Художник, находясь в двух реальностях – общей и личной – постоянно соотносит элементы воспринимаемой информации с аналогичными, но индивидуализированными, образованиями. Процесс соотнесения своего (близкого, значимого) и чужого (отстраненного, следовательно, менее присвоенного) порождает энергию противоречия - узнавания, которая и становится основанием для чувственного переживания и интеллектуального, творческого поиска своего в чужом и чужого в своем. Художественный образ – это своеобразный компромисс между личностным и общим значимым, между вымыслом и реальностью, порождаемый в ходе внутреннего диалога. Все процессы, связанные с созданием и восприятием воплощенных в художественных образах психических феноменов, осуществляются в диалогической форме, которая способствует: 1) «символическому углублению природы автором в сторону неожиданных смыслов» [1, с. 140], 2) формированию новых внутриличностных феноменов, в частности, новых ипостасей (идентичностей), 3) одновременному действию в трех позициях: исследователь – тот, кто пытается понять (субъект), исследуемое – то неизвестное, что стимулирует процессы восприятия и изучения (объект) и произведение – то, что стремятся создать, трансформировать, конструировать. Диалог с художественным образом в процессе его создания/восприятия активизирует рефлексивные процессы, в которых актуализируется не только «когнитивная часть, связанная с представлениями (мысли, убеждения, предположения, ожидания: опасения, надежды и др.), но и аффективная часть взаимодействия, обусловленная самоотношением (самооценкой)» [1, с.45], а также продукты бессознательного, которые, в ходе взаимодействия с окружающим миром могут быть осознаны, но могут оставаться «бессознательными, тем не менее, мотивируя сознательное Эго в направлении его развития». Диалог с художественным образом отличает

ся механизмами экономии энергии, распределения аффекта, максимальной открытостью и неограниченностью эмоциональной доверительности и индивидуализацией процесса, интенсивностью представления, восприятия и интеграции информации.

Конфликтность художественного образа создает энергетическую среду для продуцирования нового видения, а не для противостояния, сопротивления. Данная среда характеризуется позитивной противоречивостью, преодоление которой имеет характер возвышения, что создает прецедент для надситуативной активности.

Художественное творчество расширяет личностный позиционный репертуар, сферу для актуализации и самоактуализации возможностей, позиций. Являясь результатом активного взаимодействия личности и окружающего мира, он интегрирует в единую динамическую композицию идеалы, ценности, убеждения, мотивы, символы, типы, оценки, отношения, эмоции. В результате он не только демонстрирует существующее на данный отрезок времени, но и, вызывая эстетическую реакцию, активизируя продуктивное воображение, эмпатические процессы сопереживания и сотворчества, создает прогнозическое пространство. Он способствует реконструкции личностного пространства самоопределения, самоорганизации и персонализации, продуцирует перспективное пространство, проясняющее и открывающее личностный и социальный потенциал.

Художественный образ репрезентирует содержательные компоненты объекта познания, эффективно, динамично и целостно транслируя и трансформируя их в художественной форме.

Технология художественного поля, как совокупность методов, средств и инструментов, предлагает в качестве основного психологического средства становления субъектности студентов художественное творчество как особую форму обобщенного отражения внутренней и внешней реальности в разнообразных способах выражения художественно-творческой активности, что спо-

собствует амплификации содержания образования. Художественный образ обеспечивает локомоции в образовательном пространстве в диалогически творческом латеральном режиме. К примеру, включение в образовательное пространство художественно-образных форм познания – метафор, аллегорий, оксюморонов и др. расширяет идентификационное пространство, способствует активизации художественного воображения, восприятия, действия. Они инициируют выход в неосвоенные ранее сферы познания психологической реальности, предлагают качественно и процессуально иной способ освоения информации.

В художественном поле создается прецедент для принципиально инновационного подхода к изучаемому предмету. В нем инициируется выход за привычные человеку границы его восприятия и описания. Напомним, что художественное обобщение рассматривается в качестве одного из средств исследования психического.

Студенты творчески взаимодействуют с воплощенными и воспринимаемыми в художественном образе исследуемыми объектами, при этом расширяя и углубляя психическую реальность не за счет общих смыслов воспринимаемой информации, а за счет созидания своих смыслов, отношений, умозаключений, образов, эмоций. Воплощая изучаемые объекты в художественные образы и взаимодействуя с ними, студенты не только более глубоко чувствуют и понимают их, но и авторски владеют ими. Это способствует как более эффективному усвоению знаний, так и развитию способностей к их преобразованию, т.е. формированию субъектной профессиональной позиции.

**Литература:**

1. Давыдова Г.И. Семенов И.Н. Теоретические и прикладные аспекты рефлексивной диалога – терапии. Журнал практического психолога 2004 №1 – с. 39 – 47
2. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. - М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1999. – 236 с.

**ОДАРЕННОСТЬ И ВЗРОСЛЕНИЕ**

Овчарова О. Н. (Ярославль)

На современном уровне развития общества изучение психологии одаренности становится одним из важнейших научных направлений в психологии. Необходимость в выявлении и поддержке одаренных, как носителей исключительных интеллектуальных и творческих способностей, не вызывает сомнений и имеет все основания для того, что-

бы занять место приоритетной задачи для государства и общества в целом. На протяжении всей истории человечества развитие происходило за счет прорывов, источником которых видится одаренность. Именно поэтому все большее внимание во всем мире уделяется творческим конкурсам, направленным на выявление одаренных, их профиль-

ному образованию, адаптации в социуме. Прослеживается динамика отношения к одаренным людям и внутри психологии одаренности. Периоды полного отрицания уникальности отдельных людей сменялись периодами гонений на них или наоборот яркой культивацией одаренных. На данный момент в центре внимания изучения одаренности становятся не вопросы, связанные с уточнением определений, психометрическими процедурами, количественной диагностикой, а с тормозящими развитие одаренности преградами (И.Ф. Сибгатуллина, В.В. Васина), поиском средств их преодоления.

Современные ученые, развивая отечественные традиции (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), предложили ряд оригинальных концепций детской одаренности. Наиболее крупной работой в этой области явилась концептуальная модель одаренности, предложенная в рамках целевой программы «Одаренные дети» и опубликованная под редакцией Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова. Предлагаемая рабочая концепция является обобщением современного состояния знаний в области психологии одаренности. Она позволяет успешно решать широкий спектр научно-практических задач диагностики и выявления, прогнозирования развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка, воспитания и обучения одаренных детей в образовательном процессе, а также описывает необходимые профессионально-личностные особенности педагогов, взаимодействующих с одаренными детьми в рамках школы. Как уже говорилось ранее большинство отечественных работ посвящено тематике раскрытия, развития и социализации одаренных дошкольников и школьников, таким образом, одаренные дети составляют один из полюсов научного интереса в психологии одаренности, второй полюс — взрослые. Х. Грабер, в ходе исследования биографии Ч. Дарвина пришел к выводу о необходимости разводить два подхода к изучению вопроса проявления одаренности в детском и взрослом возрасте.

Еще в прошлом веке Г. Леман пробудил интерес к наукометрическому подходу в проблеме возрастной динамике творчества, а Э.Перна поднимал вопрос о пиках творчества, предполагая, опираясь на анализ биографий великих людей, что в среднем пик творческой активности приходится на 35 лет. Вероятно, в связи с такими данными интерес для исследователей составляют взрослые, зрелые одаренные. Активно разрабатываются вопросы, связанные с результатом перехода одаренных детей в одаренных взрослых (М.А.Холодная, И.Ф. Сибгатуллина, В.В. Васина и др.), их социализации и адаптации на работе (N. Nauta, F. Corten). При этом анализ

непосредственно механизма перехода от детства в зрелость с учетом возможных преград, возникающих на пути ребенка при взрослении недостаточен. Даже существующие лонгитюдные исследования одаренных (J. Freeman, B. Terman) не дают ответ на вопрос о том, какие обстоятельства, на какой возрастной ступени необходимы и достаточны для развития и взросления ребенка, подростка с сохранением одаренности? Открытым остается вопрос развития личности одаренного ребенка, подростка во времени.

Учитывая специфику возрастного развития можно выделить два типа одаренных взрослых, те, кто не проявлял себя в детстве и актуализировал свой дар с возрастом, и те, кто сохранили свою детскую одаренность. Многочисленные исследования показывают, что лишь небольшой процент одаренных детей успешно реализует свои потенциальные возможности [6.]. По заверению J.Фреема только 3% из 210 ее подопечных одаренных смогли реализовать себя [13.]. Большинству же впоследствии не удалось достигнуть в деятельности, изначально принесшей статус одаренности ребенку, результатов, превосходящих средний уровень. Так что же происходит с детьми, на каком этапе их жизненного пути происходит трансформация одаренности или, возможно, ее затухание. Ученые (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин и др.) озвучивают мысль, что дальнейшая эволюция одаренности зависит от развитости и сформированности личности, ее способностей. Приведем анализ спада проявлений детской одаренности к концу школьного возраста, проведенный Н. С. Лейтесом. Во-первых, у детей с опережающим развитием, вызванным педагогическим воздействием или неравномерностью в развитии психических функций, вследствие компенсации проявлений асинхронии развития преодолеваются. Такая компенсация часто влечет за собой «снижение» возможностей такого ребенка, на фоне возрастной нормы они перестают быть заметными. Во-вторых, встречаются дети, у которых активность мысли, ее своеобразие, изобретательность проявляются в оперировании абстрактными понятиями, схемами и возрастающие требования к анализу конкретного содержательного материала затрудняют, тормозят активность. В-третьих, нередки случаи, когда недостаток работоспособности, трудолюбия, упрямства, неумение преодолевать трудности могут стать преградой в развитии способностей. В-четвертых, возможные с возрастом изменения направленности личности, связанные с потерей интереса к умственным занятиям, с безразличием к учению, могут приостановить развитие способностей [6.].

Мы видим, что одарённость вбирает в себя не только мышление или отдельные психические функции, а целостную личность человека, включая мотивационную и эмоционально-волевою сферу, интересы, креативность (С.Л. Рубинштейн, Дж.Галахер, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, В.С.Юркевич и др.). Более того, на формирование и сохранение одаренности влияют такие личностные переменные, как самооценка, а J.Freeman отмечает, что исследования представителей творческих профессий показали, что при достижении высокого уровня специализации личностные характеристики, такие как независимость, вносят большой вклад в получение еще более значимых результатов, чем интеллектуальные факторы [17.]. Приведем еще одну теорию, подтверждающую идею о широком понимании одаренности, как феномена, затрагивающем всю личность. В пользу этого выступает одна из современных теорий одаренности, идея - концепция человеческого потенциала американского психолога *J Renzulli*. Согласно его учению, одаренность представляет собой сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень); творческой; настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Наиболее желательно, с точки зрения одаренности, доминирование мотивов, связанных с содержанием учения (ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями, закономерностями; ориентация на усвоение способов приобретения знаний и т. п.).

Таким образом, для сохранения и успешной трансформации одаренности ребенку необходимо не просто успешно пройти все восемь этапов личностного развития, предложенные С.Ю. Манухиной, благополучно развиваться психофизиологически, психосоциально и интеллектуально, но и приложить много сил для саморазвития и самоактуализации в заданном им самим направлении. Сопровождающим взросление одаренных детей (родители, учителя), стоит помнить, что внимание к ребенку не должно исчерпываться лишь периодом его обучения в школе. Существенной задачей является увидеть в признаках одаренности детей и подростков, то, что относится к свойствам возраста и является переходящим, и то устойчивое, собственно индивидуальное, чему предстоит укорениться, развиваться. Важным и открытым остается вопрос учета преград, стоящих перед взрослеющим одаренным ребенком.

**Список литературы**

6. Васина В. В. Особенности коммуникативно-волевого компонента в структуре диссинхронии психического развития одаренных взрослых: диссертация... к. психол. н. 19.00.13. – Казань, 2006. – 210 с.
7. Выготский Л. С. Психология. – М. «Эксмо», 2003. – 1134 с.
8. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – Питер, 1999. – 368с.
9. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия.- М., Воронеж, 1997. – 448 с.
10. Лейтес Н. С. Проблема общих способностей в возрастном аспекте // Вопросы психологии. – 1969. - №2. – С. 15-23.
11. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.
12. Матюшкин А. М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. 1989, №6, 29-33с.
13. Основные современные концепции творчества и одарённости / Под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997.
14. Одарённые дети / Под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 380 с.
15. Психология одарённости детей и подростков/ Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Изд. Центр «Академия», 1996. – 407 с.
16. Рабочая концепция одаренности под. ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – М., 1998.
17. Теплов Б. М. Способности и одарённость // Избр. Труды. – Т 1.
18. Фримен Дж. Одаренные дети и их образование: Обзор международных исследований // Иностранная психология. – 1999. – № 11. - –С. 10-18.
19. Щепланова Е. И. Неуспешные одарённые школьники: их проблемы и особенности // Школа здоровья. – 1999. – №3. – С. 41-55.
20. Clark B. Growing up gifted. New York: Macmillan. 1992.
21. Gifted Adults in Work Nauta, N. & Corten, F. Bohn Stafleu van Loghum (Kumar Jamdagni , trans.) // Journal for Occupational and Insurance Physicians) 2002 10(11) p.332-335.
22. J. Freeman Gifted Lives. What Happens when Gifted Children Grow Up. London: David Fulton Publications; Philade.

## К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Огородова Т. В., Медведева Ю. С. (Ярославль)

Научные кадры – это интеллектуальный потенциал России. В последние два десятилетия важнейшей проблемой российской науки является сохранение научных традиций и широкого спектра направлений научных исследований. Из-за хронического недофинансирования науки в 90-е годы прошлого века система воспроизводства научных кадров оказалась подорванной. Неизбежным результатом этого стал кризис, который выразился в массовом оттоке из научно-исследовательских институтов, конструкторских бюро, научных подразделений высших учебных заведений квалифицированных специалистов, в основном молодого и среднего возраста, что создало реальную угрозу утраты преемственности между поколениями российских ученых, разрушения научных школ, снижения эффективности научного труда и, соответственно, вела к ослаблению всей инновационной системы страны.

Постановлением Правительства Российской Федерации утверждена федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы». Цель федеральной целевой программы является создание условий для эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров и закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий, сохранения преемственности поколений в науке и образовании.

Именно на молодое поколение ученых возлагаются большие надежды развития российской науки. Это поколение, рожденное в новых условиях, думающее, дерзкое, жаждущее новых открытий. Становление ученого сложный процесс и трудно однозначно сказать, когда он начинается. В какой момент закладывается то главное, что в будущем приводит к достижениям? Какой он, человек, ступающий на путь служения науке, и что им движет.

Вопрос о специфических свойствах человека науки занимал умы исследователей уже тогда, когда изучение научного творчества только зарождалось. Начало его изучению положил знаменитый Ф. Гальтон своей книгой «Люди науки: их природа и воспитание», им интересовался известный химик В. Оствальд, ему отдали дань многие другие ученые-естествоиспытатели и психологи. Но расцвет исследований личности ученого начинается с конца 50-х годов нашего века, когда, как уже отмечалось, поиск творческих

способностей переносится в сферу личности и ее мотивации. Большинство работ по этой проблеме можно отнести к одному из трех направлений:

1) выявление комплекса личностных качеств, специфичных для ученых;

2) изучение мотивации научной деятельности и ее влияния на продуктивность;

3) анализ факторов, ответственных за появление интереса к научной деятельности и формирование особых черт личности, присущих ученому.

Возможность реализации творческого потенциала модифицируется под влиянием мотивации, которая либо помогает, либо препятствует его воплощению в исследовательской деятельности. Именно в «изъянах» мотивации некоторые исследователи видят причину того, что часть людей, давно работающих в науке, не реализуют свои способности, остаются посредственными научными работниками. За счет того же фактора - сильной внутренней мотивации - не столь способные ученые могут добиваться поразительных успехов в своей работе. И потому утверждение о том, что «настоящим» ученым может стать лишь тот, кто любит науку ради нее самой, а не ради тех благ, которые она дает, возможно является справедливым. **Наука** – особый вид познавательной деятельности, направленной на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний о мире.

Значение научно-исследовательской деятельности для школьников достаточно велико, т. к. формируются первые предпосылки для становления нового специалиста и, что не менее важно, ученого. Известно, что школьники ищут свой путь, самоопределяются в выборе дальнейшего направления своей жизни и если вовремя направить молодого человека в определенной русло, то на выходе мы получим специалиста высоко замотивированного в успехе своего дела. Если предположить, что человек склонен к научным изысканиям, то в итоге можно воспитать цвет российской науки, а это в свою очередь влияет и на развитие самого государства в целом и его престижа на мировой арене.

Цель работы: Установить ведущие мотивационные факторы включенности в научно-исследовательскую деятельность у школьников.

В нашем исследовании приняли участие учащиеся старших классов города Ярославля, всего 38 человек.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутых гипотез использовались следующие методики: «Изучение мотивационного профиля личности» (Ш. Ричи, П. Мартин), «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якукин), «Изучение мотивации научно-исследовательской деятельности» (Т.В. Огородова, Ю.С. Медведева).

В результате проведенного исследования установлено, что «социальная полезность» и «материальное благосостояние» имеют обратную значимую корреляцию ( $r = -0,486$ ;  $p = 0,025$ ). Научная деятельность воспринимается как социально значимая, но малооплачиваемая. В сознании школьников формируется представление о том что либо человек совершает что-то важное, значимое, но при этом не получает достойного вознаграждения, либо идет путями, уже давно освоенными и приносящими личную выгоду, но не представляющими большой значимости.

Мотивы «карьера» и «материальное благосостояние» коррелируют значимо ( $r = 0,586$ ;  $p = 0,005$ ), что является логически закономерным для принятого в обществе мнения о карьерной лестнице: чем выше занимаемая должность, тем более она материально благополучна. Из этого вытекает следующая особенность: «карьера» и «материальное благосостояние» коррелируют между собой, и этим можно объяснить обратную корреляцию «карьеры» и «социальной полезности» ( $r = -0,515$ ;  $p = 0,017$ ). Таким образом, социально полезная деятельность не является в представлении учащихся и материально привлекательной, ни привлекательной в плане карьерного продвижения.

Так же мотивы «карьера» и «материальное благосостояние» имеют отрицательную связь с мотивом «творчество» ( $r = -0,782$ ;  $p = 0,001$ ), ( $r = -0,783$ ;  $p = 0,001$ ). Творчество требует новаторского подхода и свежих идей, для учащихся же «карьера» и «материальное положение», скорее всего, связаны с пониманием стабильности и в некоторой степени консерватизма, тогда как «творчество» относится скорее к свободной деятельности, хобби и т.д. и является несколько рискованным.

При рассмотрении мотивов «карьера» и «профессиональный уровень», которые получили обратную корреляцию ( $r = -0,445$ ;  $p = 0,041$ ), мы пришли к выводу, что учащиеся не совсем ясно представляют себе, как соотносятся «карьера» и «профессиональный уровень». То есть, чтобы достичь карьерного успеха, необходим карьерный рост, а значит и определенный профессиональный уровень с соответствующей для этого профессиональной подготовкой.

Значимая обратная корреляция мотива «профессиональный уровень» и «комфорт» ( $r = -0,432$ ;  $p = 0,051$ ) свидетельствует о том, что старшеклассники приходят к пониманию «цены» за определенный уровень человека, в выбранной профессии. Чем выше статус, тем сложнее осуществлять свою профессиональную, научную и др. деятельность, т.к. требуется повышение ответственности, идет большой расход умственной энергии и времени.

Таким образом, на первом этапе исследования выявлены представления старшеклассников об основных мотивационных факторах научно-исследовательской деятельности.

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

**Пачина Н. Н. (Елец)**

Издание осуществлено при финансовой поддержке РФНФ,  
проект №11-16- 48-001а/Ц.

В России многоуровневая модель высшего профессионального образования, являющаяся важнейшим компонентом Болонского процесса, была введена постановлением Комитета по высшей школе Минобрнауки России от 13 марта 1992 года № 13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации». Подготовка бакалавров рассматривалась как базовая и предназначенная, прежде всего, для

продолжения образования в магистратуре или подготовки специалистов. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» от 12 августа 1994 года № 940 уточнило структуру высшего профессионального образования: вузам предоставлялась возможность реализовать пятилетние программы подготовки дипломиро-

ванных специалистов (5 лет обучения), а также вводить программы подготовки бакалавров (4 года обучения) и магистров (6 лет обучения, включая бакалавриат). Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ) законодательно закрепил наличие трех видов программ высшего профессионального образования (подготовки бакалавров, специалистов и магистров).

Введение многоуровневой системы подготовки специалиста в России послужило законодательной основой развития полипрофессионализма – освоения нескольких профессий. Исследование полипрофессионализма ярко представлено в акмеологических исследованиях: раскрытие проблемы полипрофессионализма конкретного творческого деятеля мы находим в трудах И. А. Валеевой, Н. Е. Казаковой, Н. В. Кузьминой, Л. Ф. Луневой, О. Г. Носковой, полипрофессионализм в педагогическом колледже в исследовании Д. М. Вечедова. Полипрофессионализм в каждом из исследований приобретает свои специфические черты.

Рассмотрение классификации полипрофессионализма значимо для определения различных видов полипрофессиональной подготовки. Так по Н. Е. Казаковой системная классификация полипрофессионализма включает следующие разновидности: творческий, нетворческий; внутридисциплинарный, междисциплинарный; взаимодействующий, эклектический, антагонистический.

Творческий полипрофессионализм Н. Е. Казаковой понимается как функциональная система, обеспечивающая взаимодействие и непрерывность развития различных видов профессиональной деятельности, нацеленных на получение высокого нового (объективно или субъективно) конечного результата. Соответственно, нетворческий полипрофессионализм – это функциональная система, в которой результаты взаимодействия различных видов профессиональной деятельности носят репродуктивный характер.

Внутридисциплинарный полипрофессионализм Н. Е. Казаковой определяется как система, обеспечивающая достижение высоких результатов в различных отраслях одной науки. Междисциплинарный полипрофессионализм как функциональная система, обеспечивающая достижение высоких результатов в различных отраслях знания.

Под взаимодействующим полипрофессионализмом автором понимается функциональная система, обеспечивающая гармоническое взаимодействие и непрерывность развития равноценных подсистем (различных видов профессиональной деятельно-

сти), нацеленных на получение высокого конечного результата в деятельности субъектов. Антагонистический полипрофессионализм представляет собой такую систему, при которой различные виды профессиональной деятельности, находятся между собой в состоянии острой конкуренции. Достижение высокого профессионального результата субъектом в одной из областей достигается за счет подавления и сознательного ограничения, снижения результата в другой профессиональной отрасли (одно приносит в жертву другому). При эклектическом полипрофессионализме различные виды профессиональной деятельности (подсистемы) существуют параллельно друг другу, без регулярного творческого контакта; их встречи носят бессистемный, нерегулярный характер.

На наш взгляд, акмеологически обоснованным является определение различных видов полипрофессиональной подготовки, используя за основу понятия «внутридисциплинарный» и «междисциплинарный полипрофессионализм». На основе проделанного анализа, мы считаем, рациональным рассматривать полипрофессионализм как систему и результат, а полипрофессиональную подготовку как процесс. В связи с этим полипрофессионализм – функциональная система взаимодействия подсистем – профессиональных областей деятельности – обеспечивающих достижение вершинных результатов. Полипрофессиональная подготовка специалиста – процесс многоуровневого взаимодействия обучающихся и обучающихся с целью овладения вершинами различных профессиональных деятельностей.

В связи с этим, внутридисциплинарная полипрофессиональная подготовка специалиста – это процесс многоуровневого взаимодействия обучающихся и обучающихся с целью овладения вершинами в различных отраслях одной науки. Междисциплинарная полипрофессиональная подготовка специалиста – это процесс многоуровневого взаимодействия обучающихся и обучающихся с целью овладения вершинами в различных отраслях знания. В рамках внутридисциплинарной и междисциплинарной полипрофессиональной подготовки специалиста акмеологически обоснованным является направленность на творческий и взаимодействующий полипрофессионализм.

Основными методологическими подходами в полипрофессиональной подготовке специалиста – основополагающих начал, идей и требований – являются следующие: акмеологический, компетентностный, системный, интегративно целостностный.

Акмеологические основания полипрофессиональной подготовки специалиста способствуют выявлению факторов, обеспе-

чивающих многовариантное профессиональное развитие будущего специалиста и факторов, препятствующих данному развитию, на основе этого акмеологическое обоснование создания условий многовариантного профессионального развития. Осуществление комплексного исследования и восстановления целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того, чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый. При формулировании акмеологической закономерности образовательного пространства Н. В. Кузьмина дает определения понятий: продуктивного функционирования образовательных систем (ОС) в образовательных маршрутах (ОМ), продуктивный процесс деятельности участников образовательного процесса, качество продуктов образования, качество образовательного процесса, приводящего или не приводящего к созданию «продуктов», которые удовлетворяют требованиям качества. Определение данных понятий становится значимым, когда речь идет о продуктивной компетентности в полипрофессиональной подготовке специалиста.

С позиций компетентностного подхода исследуется развитие и оценка различных компетентностей в полипрофессиональной подготовке будущего специалиста через решение соответствующих задач. Принимая во внимание выделенные нами виды зависимостей между понятиями «компетентность» и «компетенция», мы сформулировали определения «компетентности» и «компетенции», в которых выявленные зависимости объективируются в закономерность. Компетентность - это качество личности, в котором заключена структурно-видовая иерархия компетенций различных сфер жизнедеятельности в соответствии с социальными требованиями общества. Компетенция – совокупность знаний, умений, навыков, качеств личности необходимых для реализации определенных видов деятельности.

Компетентностный подход позволяет более точно определить номенклатуру и логику развития значимых в профессиональном плане знаний и умений в области самоопределения и профессионального роста. На его основе предоставляется возможность наиболее точно определить ориентиры в конструировании приобретаемых компетенций в полипрофессиональной подготовке специалиста. Необходимо обеспечить развитие продуктивной компетентности, которая представляет собой совокупность функциональных систем – мотивационной, когнитивной, технологической, рефлексивной - в полипро-

фессиональной подготовке специалиста, разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня ее сформированности на всех этапах данной подготовки.

В рамках системного подхода развитие продуктивной компетентности в полипрофессиональной подготовке специалиста рассматривается как явление, включенное в определенную систему во всех его взаимосвязях и проявлениях. Развитие продуктивной компетентности в полипрофессиональной подготовке специалиста многомерно и многоуровнево и рассматривается в разных системах координат. Необходим учет совокупности разнопорядковых качеств и свойств в процессе полипрофессиональной подготовки специалиста. Развитие продуктивной компетентности в полипрофессиональной подготовке специалиста - это движение его оснований, сменность детерминант, возникновение и преобразование новых качеств и свойств их полисистемности и интегральности.

В рамках интегративно целостного подхода основными процессами в полипрофессиональной подготовке специалиста являются процессы организации, то есть образования новых структур и их интеграция в системы более сложной организации. Повышение их целостности и внутренней непротиворечивости является прогрессивным, а увеличение раздробленности, конфликтности понимается как деструктивное и регрессивное. Полипрофессиональная подготовка будущего специалиста определяется как живой, развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно свойственна определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость от целого. Все стороны полипрофессиональной подготовки специалиста должны рассматриваться в их органическом единстве: развитие ни одной из сторон не должно осуществляться за счет другой или, тем более в ущерб другой. Интегративно целостный подход составляют положения, относящиеся, главным образом, к содержательным признакам интегративных традиций:

1. Интеграция есть всепроникающий процесс движения составляющих мира, в том числе знаний о нем, путем приобретения этими составляющими гармонической цельности, существующей до своих частей и не сводимой к ней. Из данного положения вытекает идея глубинной интеграции, выражаемой формулой «все во всем!». В основе ее лежит понимание мира как целостной совокупности взаимосвязей и взаимозависимостей всех материальных, энергетических и информационных

феноменов, включая субъектно-объектные отношения.

2. Целое определяет каждую отдельную составляющую, исходя из самого себя, в соответствии со своей сущностью. Данное положение порождает идеи первичности целого в ходе осуществления интеграции, позволяющие представить последнюю как живой, развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно свойственна как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость от целого.

3. Углубление или расширение внешних или внутренних связей целого или его частей (целого и частей) не должны осуществляться за счет нарушения закона гармоничного равновесия, согласно которому сбалансированное отношение между кооперируемыми частями возможно лишь при условии сохранения ими генетических исходных признаков в процессе формирования на их основе целостных новообразований.

В рамках интегративно целостного подхода полипрофессиональная подготовка определяется как многоуровневая система, обладающая интегративными качествами, проявляющаяся в разных уровнях целостности. Данные уровни заложены в критерии развития продуктивной компетентности в полипрофессиональной подготовке специалиста. Определение методологических оснований позволяет говорить о методах комплексного исследования полипрофессиональной подготовки специалиста.

Определение методологических оснований позволяет говорить о методах комплексного исследования полипрофессиональной подготовки специалиста.

**СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ  
КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ**  
Ракитина О. В. (Ярославль)

*(Статья подготовлена по проекту «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» в рамках программы Рособразования РФ «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»)*

Психологическая система научно-исследовательских компетенций (НИК) студентов, аспирантов и преподавателей вуза представляет собой интегративное, динамично развивающееся образование, имеющее сложную структуру, характеризующееся специфическими показателями и, в свою очередь, интегрированное в структуру общей компетентности профессионала.

В процессе работы над проектом «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» в соответствии с теорией системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова были определены следующие научно-исследовательские компетенции: личностно-мотивационные, целеобразования, компетенциям в области разработки и реализации программы исследования, в области принятия решений, в области информационной основы деятельности, последние включают в себя информационные компетенции в области предмета исследования, в области методов исследования, в области межличностного взаимодействия, в области самопознания, а также компетенции в области организации и самоконтроля научно-исследовательской работы (НИР). Компетенции в области НИР студентов и аспирантов мы рассматриваем как новообразования

личности обучающихся, т.е. качества, которые впервые возникают на данном этапе, обуславливают внутриличностные изменения и которые в самом главном и основном определяют сознание субъекта и его отношение к научной деятельности, его развитие в целом. Проведенное нами исследование позволяет определить изменения в структуре НИК студентов и аспирантов, обусловленные уровнем системой образования, выявить некоторые психологические закономерности их развития. Под психологическими закономерностями мы будем понимать существенные, устойчивые, повторяющиеся связи, имеющие однотипный характер изменений в развитии и формировании компетенций в области научно-исследовательской работы обучающихся на разных уровнях образования.

В ходе исследования было выявлено, что формирование НИК обучающихся осуществляется как за счет развития компетенций инвариантного характера (фиксируемых на всех ступенях образования), так и за счет приращения специализированных компетенций, впервые появляющихся на определенной ступени образования. Эти компетенции находятся в неразрывном единстве и интеграции. Компетенции, формирующиеся на предыдущем уровне обучения и входящие в

зону актуального развития студента, становятся необходимым условием формирования научно-исследовательских компетенций (НИК) на последующем этапе.

Система представлений о научно-исследовательских компетенциях студентов и аспирантов педвуза у различных субъектов учебно-профессиональной деятельности характеризуется наличием универсальных составляющих, которые отмечаются всеми категориями субъектов образовательной деятельности (бакалаврами, магистрантами, аспирантами, преподавателями как экспертами), а также совокупностью специфических для каждой категории субъектов представлений, обусловленных позиционными характеристиками этих субъектов. Так, бакалаврами, магистрантами, аспирантами выделяются качества личности, необходимые с их точки зрения для успешного осуществления научно-исследовательской деятельности, в то время как преподаватели не относят их к категории необходимых, и наоборот, преподавателями выделяется группа качеств, важных для успешной научной работы, а сами обучающиеся не придают им такого значения. Наличие этих расхождений фиксируется на всех этапах обучения и наблюдается и в области представлений о деятельностно-важных качествах обучающихся и в области выделяемых функциональных задач деятельности. Компетенции, в представлении которых у преподавателей и обучающихся фиксируются расхождения, отчасти характеризуют объективно существующие противоречия во взглядах на научно-исследовательскую деятельность обучающихся и преподавателей и могут быть определены как источники проблем, которые необходимо учитывать при организации взаимодействия научного руководителя и обучающегося на каждой ступени образования.

Развитие структуры компетенций субъекта в области научно-исследовательской работы осуществляется по принципам неравномерности развития, проявляющейся в том, что на разных этапах обучения научно-исследовательские компетенции развиваются различными темпами. Уровень развития НИК растет от бакалавриата к аспирантуре. Наибольшие темпы развития НИК фиксируются на этапе обучения в бакалавриате. Принимая на этапе бакалавриата вид системных качественных образований личности, научно-исследовательские компетенции претерпевают в дальнейшем количественные и качественные изменения. На этапе магистратуры темпы развития компетенций несколько снижаются, но при этом происходит качественная перестройка системы НИК. Таким образом, пик развития компетенций приходится на этап обучения в маги-

стратуре, а не в аспирантуре, как изначально предполагалось.

В ходе исследования были выявлены изменения, характер которых позволяет говорить о кумулятивности развития, проявляющейся в том, что система НИК, сформированная на предшествующем этапе обучения, на последующих стадиях трансформируется в более сложную систему.

Гетерохронность развития НИК имеет внутрисистемный характер и проявляется в неодновременной закладке и несовпадении по времени фаз развития отдельных функциональных блоков научно-исследовательских компетенций.

Организованный нами лонгитюд, позволил определить динамику НИК в индивидуальных вариантах личностного развития субъектов учебно-профессиональной деятельности. Интервал времени между двумя срезами составлял восемь месяцев. Несмотря на то, что интервал был не очень значительный, в структуре НИК обучающихся на этапе бакалавриата были зафиксированы изменения, имеющие существенный характер, касающийся повышения практически всех показателей.

На этапе обучения в магистратуре все блоки НИК развиваются, повышается и общий уровень. Но только изменения в личностно-мотивационных, целеобразующих и программы деятельности компетенциях являются существенными, значительными. У студентов магистратуры повышается познавательная мотивация, проявляющаяся в активном участии в различных формах научно-исследовательской деятельности (в лабораториях, конкурсах, конференциях, практических занятиях и т.п.), в том, что они гораздо больше свободного времени посвящают научно-исследовательской деятельности, занимаются подготовкой магистерской диссертации: Полученные в ходе исследования результаты все в большей степени соответствуют поставленной цели.

В области самоконтроля и оценки у магистрантов существенно повышается самостоятельность в исправлении допущенных ошибок и в корректировке деятельности. В области информационной основы деятельности студенты используют более конструктивные способы при отстаивании своей точки зрения. В отношении остальных компетенций значимых различий не обнаружено.

Именно на данном этапе обучения, как уже отмечалось, НИК достигают своего пика в развитии, в структуре компетенций происходят существенным положительным изменения.

Полученные результаты позволяют по-новому осмыслить роль и значение магистратуры в системе многоуровневого образо-

вания. На наш взгляд, ее уникальность состоит в том, что система обучения магистрантов создает достаточно благоприятные условия для определенных количественных «приращений» и внутренних качественных изменений в структуре научных компетенций будущего педагога-исследователя.

В целом можно резюмировать, что на этапе обучения в магистратуре наблюдаются интенсивные изменения на уровне отдельных компонентов подструктур. Значительные «приращения» наблюдаются в блоках компетенций в области принятия решений, информационных и целеобразующих компетенциях. Меньшие темпы развития наблюдаются в отношении личностно-мотивационных компетенций и компетенций программы деятельности, самоконтроля и коррекции результатов деятельности, а также компетенций в области целеполагания. Данный компонент имеет ключевое значение в структуре научной деятельности в целом.

Самооценки компетенций магистрантами разных направлений подготовки характеризуются общими тенденциями. В частности, студентами в меньшей степени осознаются личностно-мотивационные компетенции, а также компетенции в области программы деятельности. Вероятно, это связано с тем, что НИР часто не имеет личностного смысла для исполнителя и студенты ориентированы на формальную сторону вопроса («лишь бы сделать (сдать)!»), а также тем, что направляющая, ориентирующая функция в организации работы сохраняется за научным руководителем. Поскольку он, как правило, является руководителем НИР студентов и в бакалавриате и в магистратуре, им не совсем осознаются различия в специфике научного руководства на разных уровнях обучения, сохраняется преимущественно активная преподавательская позиция. Вследствие этого у магистрантов, внешнемотивированных на исследование, часто возникают сложности в самостоятельном планировании своей работы, недостаточно активная позиция приводит к несвоевременному выполнению программы исследования.

На втором году обучения в магистратуре снижается уровень компетенций в области контроля и оценки своей работы. Возможно, это связано с осознанием, что усвоенные в процессе обучения в бакалавриате системы оценки и контроля НИР оказываются неэффективными в связи с повышением уровня сложности выполняемой в магистратуре работы и невозможностью применения выработанных ранее критериев, а также с отсутствием разработанной объективной системы критериев качества НИР и уровня развития НИК.

Как и следовало ожидать, значимых различий в развитии НИК магистрантов первого и второго курсов (независимо от направления подготовки) практически нет, они касаются только одной частной компетенции: по мнению магистрантов, ко второму курсу значительно снижается уровень анализа практических результатов, представленных в соответствующих главах научной работы. По остальным показателям существенных отличий не наблюдается. Нужно отметить, что анализ полученных результатов является наиболее сложной задачей исследования и зачастую, самым слабым местом НИР студентов, независимо от уровня обучения. Но, по-видимому, студентами собственные ограничения осознаются только к концу обучения в магистратуре.

Таким образом, можно предположить, что работа по формированию и развитию научно-исследовательских компетенций у магистров в меньшей степени ориентирована на формирование мотивационных аспектов научно-исследовательской деятельности, а установки научных руководителей к организации НИР на данной ступени обучения практически не отличаются от установок работы с бакалаврами.

Лонгитюдное исследование на выборке аспирантов также показало, что произошли некоторые изменения за истекший срок обучения в аспирантуре, хотя и не столь интенсивный, нежели у бакалавров или магистров. Существенных изменений в итоговых показателях не произошло, однако практически для всех показателей характерна тенденция к их увеличению, за исключением компетенций в области контроля и оценивания деятельности и ее результатов.

Для первого года обучения в аспирантуре характерны достаточно тесные внутренние связи между оценками экспертов блоков научно-исследовательских компетенции, внутренние связи в самооценке аспирантов, и практически отсутствие связей между экспертной оценкой и самооценкой. Личностно-мотивационные характеристики экспертами оцениваются более высоко, по сравнению с самооценкой аспирантов, а компетенции в области контроля и оценивания научно-исследовательской деятельности занижаются. Аспиранты склонны оценивать себя несколько выше, нежели научные руководители. Самооценки аспирантов распределяются весьма неравномерно, колеблются от слишком высоких до слишком низких, в то время как компетенции в области целеобразования оцениваются аспирантами, особенно второго и третьего курса, примерно одинаково, как не достигшие высокого уровня. Это ставит перед аспирантурой достаточно серьезную задачу организации целенаправленной подго-

товки аспирантов в области самостоятельного и адекватного целеобразования, что обеспечит более высокий уровень эффективности обучения в аспирантуре в целом.

Выше всего всеми аспирантами оцениваются компетенции в области принятия решений - умение правильно выбрать тему исследования, подобрать аргументы для доказательства и обоснования полученных результатов, подобрать методы и способы организации и проведения исследования, сформулировать самостоятельно выводы, что, несомненно, является важным для аспиранта.

С возрастом аспиранта снижается его личностно-мотивационная готовность и компетенции в области целеобразования. Аспиранты изначально оценивают собственные личностно-мотивационные компетенции не очень высоко. Уровень кругозора, активность в занятиях научно-исследовательской деятельностью, участие в делах кафедры и работа со студентами является важной составляющей обучения в аспирантуре, но часто воспринимается аспирантами как дополнительная нагрузка, отвлекающая их от работы над диссертацией.

Самым низким показателем для аспирантов первого курса, кроме того, являются еще и компетенции в области целеобразования, что можно рассматривать как отголосок проблем обучения в качестве студентов бакалавриата, магистратуры или специалиста.

В сознании аспирантов не происходит существенных изменений в представлениях о своих возможностях и умениях как исследователей. Нет ощущения личностного роста, хотя эффективность научной деятельности,

год от года растет. Это может быть, как раз, связано с тем, что аспиранты не включаются активно в преподавательскую работу, не привлекают студентов к своим исследованиям, т.е. осознают себя по-прежнему обучающимися.

Обязательным условием для формирования научно-исследовательских компетенций обучающихся является высокий уровень самостоятельности в осуществлении научно-исследовательской деятельности.

В результате исследования была обнаружена еще одна важная закономерность: на всех уровнях образования обучающиеся формируют более адекватные представления о собственных научно-исследовательских умениях и способностях, если получают обратную связь от научных руководителей. Отсюда – насущная необходимость разработки универсальной объективной системы критериев контроля развития НИК и качества НИР магистрантов (и не только), а также выработки постоянной развернутой системы обратной связи от научного руководителя к студенту. Кроме того, необходимо обучать самих научных руководителей объективным способам дифференцированного и индивидуализированного оценивания НИР студентов. Анализ результатов исследования и специфика выявленных закономерностей позволяет разработать рекомендации и предложения по совершенствованию организации научно-исследовательской работы и формированию научно-исследовательских компетенций студентов и аспирантов в условиях многоуровневого обучения в вузе.

## **СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Ракицкая А.В. (Гродно)

Синдром эмоционального выгорания как предмет социально-психологических исследований активно изучается в последние десятилетия как зарубежными (Х.Фрейдберг, К.Маслач, С.Джексон, М.Ляйтер, Д.Этзион, Д.Дирендок, В.Шауфели, Х.Сиксма, А.Пайнс, Е.Аронсон, П.Брилл, М.Буриш, К.Чернисс, А.Гарден, Д. Грин), так и отечественными психологами (Т.В.Форманюк, Т.И.Ронгинская, В.Е.Орёл, А.А.Рукавишников, В.В.Бойко, Н.Е.Водопьянова, Е.С.Старченкова).

Мы вслед за А.А. Рукавишниковым, рассматриваем выгорание как устойчивое, прогрессирующее, негативно окрашенное психологическое явление, характеризующиеся психо-эмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок на работе, потерей профессиональной мотивации, проявляющееся в профессиональной деятельности у лиц, не страдающих психопатологией.

Теоретические и практические исследования выгорания, по мнению В.Е.Орла,

в современной психологии осуществляются в следующих направлениях:

1. Определение понятия выгорания и его структуры (рассматривается как состояние и как процесс);

2. Исследование факторов, вызывающих данный феномен.

3. Изучение влияния выгорания на показатели поведения и деятельности субъекта.

4. Исследование генезиса возникновения структурных компонентов выгорания и его динамики в процессе профессионального развития.

Особую актуальность приобретает изучение синдрома эмоционального выгорания у педагогов, а также связи выгорания с психологическим климатом в педагогическом коллективе.

Профессиональная деятельность педагога, решение стоящих перед ним воспитательных, развивающих и образовательных задач не могут быть изолированы от совокупности взаимоотношений и контактов в школе. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе определяет существование как благоприятных, так и неблагоприятных условий для успешной педагогической деятельности. Особенности взаимоотношений людей, находящихся в непосредственном контакте друг с другом приводят к созданию системы межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого учителя. В настоящее время в отечественной психологии существует три основных подхода к пониманию природы психологического климата.

Сторонники первого подхода (Е. С. Кузьмин, К. К. Платонов) рассматривают климат как общественно-психологический феномен, как состояние коллективного сознания. Климат понимается как отражение в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования. Под психологическим климатом, считает Е. С. Кузьмин, необходимо понимать такое социально-психологическое состояние первичного трудового коллектива, которое отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов коллектива.

Сторонники второго подхода (А. Н. Лутошкин) подчеркивают, что сущностной характеристикой психологического климата является общий эмоционально-психологический настрой коллектива. Климат понимается как настроение группы людей.

Наиболее популярен третий подход, который позволяет анализировать психологический климат через особенности взаимоотношений людей, находящихся в непосредственном контакте друг с другом, поскольку

при этом складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого члена коллектива (Аникеева Н.П., А.Г.Ковалев и др.).

Объект нашего исследования: синдром эмоционального выгорания у педагогов. Предмет исследования: связь синдрома эмоционального выгорания у педагогов и психологического климата в педагогическом коллективе. Цель нашего исследования является выявление связи синдрома эмоционального выгорания у педагогов с психологическим климатом в педагогическом коллективе. Мы предполагаем, что существует связь между эмоциональным выгоранием у педагогов и психологическим климатом в педагогическом коллективе. Для диагностики эмоционального выгорания учителей использован опросник «психического выгорания» для учителей А.А.Рукавишников. Для изучения психологического климата в педагогическом коллективе использована методика изучения психологической атмосферы в коллективе Ф. Фидлера. Метод математической статистики: коэффициент ранговой корреляции  $r$  Пирсона. Данные обработаны при помощи программ «Excel», «STATISTICA 6.0». Исследование проведено в школе № 13 г. Гродно. Выборка составила 40 педагогов женского пола, в возрасте от 23 до 65 лет и со стажем работы от 1 года до 45 лет.

Рассмотрим результаты исследования синдрома эмоционального выгорания у педагогов. У 73,75% учителей выявлено среднее значение индекса психического выгорания, что свидетельствует о том, что данные педагоги адекватно оценивают свои силы и энергию, затрачиваемые в профессиональной сфере, достаточно вовлечены в работу, в учебный процесс. Однако необходимо, обратить внимание, что у данных людей риск эмоционального выгорания выше, чем у людей с низким индексом психического выгорания.

Ряд респондентов (8,75%) имеют низкий индекс психического выгорания, что свидетельствует о высокой степени вовлеченности работника в свою профессию. Они считают, что их профессия важна для общества и стремятся помогать другим людям. Они полны сил и энергии, характеризуются оптимизмом и положительным отношением к окружающим людям. Могут работать довольно продолжительное время в условиях рабочих перегрузок.

У 6,25% педагогов выявлен высокий индекс психического выгорания, что свидетельствует о потере для них смысла педагогической профессии. Учителя данной группы рассматривают ее как малозначимую и не имеющую ценности для общества. Считают,

что личные усилия в работе – пустая трата времени. Респонденты чувствуют себя эмоционально опустошенными, усталыми, их энергетические ресурсы не подлежат восстановлению. Они стремятся уйти от контактов с окружающими людьми. Проблемы других абсолютно не волнуют и даже вызывают раздражение. Оценка окружающих людей данной группой педагогов характеризуется негативизмом. Поведение в ситуациях общения с другими людьми отличается раздражительностью и нетерпимостью.

Исследование показало, что 8,75% респондентов имеют крайне высокий индекс психического выгорания, что свидетельствует о том, что проблемы и беды других людей расценивают как благо для них же самих. Уровень профессиональной мотивации и вовлеченности в работу крайне низкий. Они не испытывают интереса к работе, не стремятся к повышению своей профессиональной компетентности, а живут старым багажом знаний. Свою собственную компетентность и продуктивность своей работы оценивают также низко. Работа является бессмысленной тратой времени.

У незначительного количества педагогов (2,5%) выявлен крайне низкий индекс психического выгорания, что свидетельствует о большом количестве испытываемых положительных эмоций. Такие учителя могут работать довольно продолжительное время в условиях рабочих перегрузок. Они нацелены на контакт с людьми, стремятся понять их проблемы и трудности и оказать посильную помощь в их разрешении. Такие профессионалы характеризуются высокой степенью включенности в педагогический процесс, творческой активностью, стремлением повысить свою профессиональную компетент-

ность. Себя рассматривают как успешных и знающих свое дело профессионалов.

Рассмотрим результаты исследования психологического климата педагогического коллектива. Вследствие анализа данных эмпирического исследования было установлено: из 80 испытуемых 43 человека отметили наличие благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, что составляет 53,7% от общего количества выборки. 35% педагогов показали среднюю степень благоприятности психологического климата. По оценкам 7,5% респондентов климат в коллективе относительно неблагоприятный, 2,5% человек считают психологическую атмосферу в педагогическом коллективе неблагоприятной. Среднее значение интегрального показателя психологического климата в педагогическом коллективе свидетельствует о том, что уровень удовлетворенности учителей своими контактами средний.

В результате обработки данных при помощи методов математической статистики (коэффициент ранговой корреляции  $r$  Пирсона) установлены средние значения положительных корреляционных связей: психологического климата и личностного отдаления ( $r=0,533518$ ), психологического климата и психоэмоционального истощения ( $r=0,521817$ ), психологического климата и профессиональной мотивации ( $r=0,430161$ ), психологического климата и интегрального показателя индекса психического выгорания ( $r=0,541632$ ).

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют утверждать наличие связи синдрома эмоционального выгорания у педагогов с психологическим климатом в педагогическом коллективе.

## **ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ТИПА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЦЕННОСТНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Румянцева Т. В. (Ярославль)

Проблема семейного воспитания является одной из важнейших как в рамках психологического исследования семьи, так и в рамках психологического консультирования по вопросам детско-родительских отношений. Ведь семья образует первичное жизненное пространство, в котором протекает большая часть жизни ребенка. Она является начальной ступенькой социализации и формирования самосознания: первоначально формирует личность человека, обеспечивая ему чувство стабильности и эмоционального равно-

весия, гарантируя его безопасность во взаимодействии с окружающим миром, в освоении новых способов его исследования и реагирования. В родительской семье протекает важнейшая часть жизни человека - от рождения до начала взрослой жизни. В этот период человек наиболее чувствителен к любого рода внешним воздействиям, под их влиянием идет интенсивное формирование и развитие основных психологических образований и базовых личностных характеристик.

В настоящее время тема семейного воспитания представлена в науке разнообразными подходами. Многие исследования посвящены данной проблеме, однако до сих пор не существует единой научной терминологии для обозначения этого психологического феномена, нет общего теоретического подхода к определению содержания основных понятий, связанных с семейным воспитанием, нет единой точки зрения на то, что является наиболее важным в воспитании. Чаще всего проблема описания типов воспитания в семье возникает в связи с вопросом о механизмах формирования отклоняющегося или любого другого неадекватного поведения детей. Немногочисленными являются данные о влиянии типа, стиля семейного воспитания на более поздние личностные образования, имеющие преимущественно социальную обусловленность, например, на мировоззрение, ценности. Те научные исследования, которые, так или иначе, касаются проблемы формирования ценностей, рассматривают ее как проблему усвоения ребенком ценностей ближайшего социального окружения (семьи, референтной группы) (Смирнова Е.О., Быкова М.В., 2001). Изучение механизмов формирования ценностных предпочтений открывает возможности для целенаправленного воздействия на структуру ценностных ориентаций школьников, что актуально в свете существования проблемы недостаточно обдуманного и обоснованного выбора жизненного пути учащимися по окончании школы.

Исследование, выполненное под нашим руководством, было посвящено проблеме формирования системы ценностей у старших школьников в условиях семейного воспитания и, в частности, изучению влияния стилей семейного воспитания на ценностные предпочтения старших школьников.

Анализ литературы по исследуемой проблеме позволил установить, что понятие типа семейного воспитания может быть раскрыто через ряд ключевых показателей, которые сводятся к следующим: эмоциональное отношение родителей к ребенку (эмоциональный тон взаимоотношений, эмоциональная дистанция в отношениях с ребенком, интенсивность интереса к личности ребенка); степень и характер контроля за его поведением (способ предъявления требований, степень самостоятельности ребенка, характер руководства, наличие системы правил и норм поведения); средства воспитания (наличие системы санкций, формы поощрения и наказания). В проведенном исследовании под типом семейного воспитания понималась совокупность аспектов воздействия взрослых на детей в семье, которые в наибольшей степени оказывают влияние на психическое развитие ребенка и развитие его личности: эмо-

циональное отношение родителей к ребенку, степень и характер контроля, средства воспитания.

Под ценностными ориентациями мы понимали социально детерминированную и зафиксированную в психике человека направленность личности на цели и средства деятельности. Исходили из того, что ценностные ориентации отражают отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяют широкую мотивацию его поведения. В структуре ценностных ориентаций личности выделяются три интегративных элемента: познавательный (понимание объективного содержания и значимости определенного факта в системе общественных отношений); эмоциональный (личностное отношение к данному факту); поведенческий (действенность ценностных ориентаций, готовность индивида действовать определенным образом по отношению к объекту ценностного выбора). При этом каждый из компонентов может иметь самостоятельное значение в процессе формирования ценностных ориентаций личности.

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что система ценностей у старших школьников определяется доминирующим типом семейного воспитания, а именно различия по выраженности отдельных ценностей у подростков связаны с соотношением директивности и позитивного интереса в отношениях родителей и подростка.

Для исследования типа воспитания в семье использовался опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR). Для исследования ценностных ориентаций был использован опросник терминальных ценностей «ОТеЦ» (подростковый вариант). В исследовании приняли участие подростки г. Ярославля в возрасте 14-15 лет. Кратко представим результаты исследования.

1. Определение групп семей, отличных по типу воспитания:

На начальном этапе исследования по каждой шкале опросника «ADOR», выявляющего различные аспекты воспитания в семье, были подсчитаны среднее значение, дисперсия и стандартное отклонение. Используя значения выборочных средних и стандартных отклонений по каждой шкале, вся выборка была поделена на 4 группы, отличающиеся по характеру воспитания. Условно каждой группе было присвоено название, отражающее ключевые аспекты взаимоотношений в семье данного типа. Так, группа 1 получила название «Контролирующий тип». Она включает родителей, имеющих высокие значения по шкалам позитивного интереса (POZ) и директивности (DIR). Взаимоотношения в такой семье характеризуются эмоциональной теп-

лотой, принятием и доверием со стороны родителей. Однако о равенстве взрослого и ребенка-подростка пока речи нет, родители предпочитают сами руководить его поведением. Искренне интересуясь личностью своего ребенка, проявляя заботу об удовлетворении его материальных и духовных потребностей, родители стараются свою систему требований согласовывать с возможностью их выполнения ребенком. Они часто стремятся найти компромиссное решение, при этом, оставляя за собой право последнего решения, которое, как правило, считают более правильным и разумным.

Группа 2 - «Уступчивый тип». Она включает родителей, имеющих высокое значение по шкале позитивного интереса (POZ) и низкое - по шкале директивности (DIR). Родители полностью открыты в общении с ребенком, они не скрывают своей любви и доверия. Таким родителям свойственно воспринимать своего ребенка-подростка как способного самостоятельно решать, как себя вести и что делать. Отсутствие разумных правил и регламентаций может доходить до вседозволенности и манипуляций на родительской любви.

Группа 3 - «Попустительский тип». Она включает родителей, имеющих низкие значения по шкалам позитивного интереса (POZ) и директивности (DIR). Отсутствие эмоциональной теплоты и доверия со стороны родителей создает в семье неблагоприятную психологическую атмосферу. Ребенок родителям, как правило, безразличен, поэтому они не считают нужным как бы то ни было его воспитывать. Подросток предоставлен самому себе, делает, что хочет.

Группа 4 - «Авторитарный тип». Она включает родителей, имеющих высокую директивность (DIR) при низком позитивном интересе (POZ). Внимание и любовь родителей обращено больше на себя или кого-то еще, только не на ребенка. Они могут считать, что главное в воспитании жесткость и требовательность, либо просто ограждают себя от лишних забот, но в любом случае не терпят непослушания. В данном случае можно вести речь о так называемой условной любви, когда ребенок может почувствовать положительное (или по крайней мере не отрицательное) эмоциональное отношение родителей только полностью подчиняясь их требованиям.

2. Сравнительный анализ групп по ценностным предпочтениям.

На следующем этапе исследования в этих группах по каждой из шкал ценностей были посчитаны значения выборочных средних. Используя критерий Стьюдента для определения достоверности различий выборочных средних, удалось выявить следующее. Группа семей авторитарного типа воспитания

отличается от остальных тем, что в ней значимо преобладают такие ценности, как: собственный престиж - завоевание своего признания в обществе; высокое материальное положение - обращение к факторам материального плана как к главному смыслу существования; духовное удовлетворение - стремление получать внутреннее удовлетворение от того, что нравится, что интересно; сохранение собственной индивидуальности - преобладание собственных взглядов, мнений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости. Данная ценность для подростков из семей контролирующего и авторитарного типа воспитания (высокая директивность) важнее, чем в семьях устойчивого и попустительского типа.

В группе семей попустительского типа воспитания значимо менее ценится креативность. Остальные влияния носят более частный характер: важность активных социальных контактов и достижений статистически значимо выше для подростков из авторитарных семей в отличие от таких, которые воспитываются в условиях попустительства. Развитие себя представляется более важным для подростков из семей с высоким значением по фактору директивности (группа семей авторитарного и контролирующего типа) по сравнению с группой семей попустительского типа.

Таким образом, основное количество различий, полученных в исследовании, заключено между группами семей, отличающихся по степени директивности в отношениях с ребенком. На основании данных исследования можно сделать вывод, что директивность оказывает влияние на ценностные предпочтения подростка, если она действует совокупно с эмоциональной холодностью и отчужденностью родителей. Атмосфера принятия и взаимопонимания в семье открывают возможность влияния на ценностные предпочтения других факторов (факторов вне семейного окружения). Однако при этом значимость собственной индивидуальности повышается для подростка, если наряду с теплотой и принятием родители ограничивают его инициативу. Когда в семье доминируют эмоционально холодные отношения в совокупности с директивной установкой родителей по отношению к ребенку, идет формирование личности, для которой более чем для других ценны: собственный престиж (поиск своего признания в обществе); высокое материальное положение (материальные факторы - главное в жизни); духовное удовлетворение (стремление к получению внутреннего удовольствия от того, что нравится, что интересно); сохранение собственной индивидуальности (преобладание собственных мнений и взглядов над общепринятыми, стремление к

независимости). То есть воспитание в условиях подавления личности, индивидуальности ребенка, отрицание его ценности для семьи формирует личность с эгоцентрическими чертами, что можно объяснить действием механизма общей компенсации: то, что подавляется в личности ребенка родителями, постепенно акцентируется и приобретает высокую значимость, ценность.

Таким образом, в эмпирическом исследовании была подтверждена гипотеза о влиянии типа семейного воспитания на цен-

ностные предпочтения старших школьников. Было установлено, что типовые (стилевые) характеристики действительно оказывают влияние на ценностные предпочтения старших подростков. Однако это влияние неоднозначно. Разные параметры типа семейного воспитания имеют различную силу влияния. И то, какие ценности будут доминировать в ценностной структуре старшего школьника, в определенной степени зависит от степени директивности его родителей.

## **СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Румянцева Т. В., Швецова С.В., Нагорнов И.В. (Ярославль)**

Анализ деятельности психологов образовательных учреждений г. Ярославля показывает, что основное внимание психологов сосредоточено непосредственно на работе с ребенком, а не на «содействии администрации и педагогическим коллективам в создании социальной ситуации развития ребенка», как обозначено в Положении о службе практической психологии в образовании в качестве первоочередной цели. Как правило, психологи работают преимущественно по таким направлениям, как диагностика учащихся и воспитанников, психологическое просвещение родителей, педагогов, консультирование по обращениям учащихся и родителей.

Ориентация на работу непосредственно с ребенком, а не с процессами, неизбежно порождает ряд проблем, которые отмечают и сами психологи при самоанализе собственной деятельности. Одной из основных является несоответствие между недостаточным количеством психологов в образовательном учреждении и требуемым качеством психологического сопровождения ребенка. Так, чтобы качественно сопровождать детей в процессе образования, непосредственно с ним взаимодействуя, количество психологов в образовательном учреждении должно быть намного больше, чем один или два.

Другая проблема, которая часто обсуждается психологами, работающими в школах, заключается в отсутствии образа перспективного результата их деятельности. Психолог ожидает постановки задачи от администрации, а та, как правило, не имея специальных знаний, не может этого сделать. Отсюда возникает взаимное недопонимание, неудовлетворенность работой, и, как следствие, быстрое эмоциональное выгорание психологов.

Очевидно, что это вызвано отсутствием у всех субъектов образовательного про-

цесса целостного, единого, системного представления о месте и роли психолога в образовании. В этом случае усилия специалистов психологической службы оказываются несогласованными с администрацией и педагогическим коллективом, и, как правило, направлены лишь на отдельных субъектов, что делает их работу в целом недостаточно эффективной.

Для того, чтобы сделать работу психологической службы эффективной, необходимо сформировать общее для всех понимание цели деятельности службы практической психологии образования.

При разработке концепции развития Службы практической психологии муниципальной системы образования (МСО) г. Ярославля мы исходили из того, что Служба – это одна из функциональных подсистем системы образования, созданная с целью повышения качества образовательной деятельности.

Это определяет цель деятельности Службы – повышение эффективности образовательной деятельности средствами психологической науки и практики.

Для того, чтобы определить конкретные действия по достижению поставленной цели, необходимо не только определить состояние основных участников образовательной системы (учащихся, учителей, администрации ОУ), но и выявить те переменные (факторы), минимальное воздействие на которые будет приводить к повышению эффективности образовательной деятельности в целом.

Таким образом, одними из основных направлений деятельности Службы практической психологии муниципальной системы образования должны стать следующие:

– исследовательская деятельность, направленная на выявление

условий и способов повышения эффективности образовательного процесса;

- психологическое сопровождение педагогической и управленческой деятельности;

- повышение психологической компетентности участников образовательного процесса.

С нашей точки зрения, в качестве принципов развития службы практической психологии муниципальной системы образования могут выступить следующие принципы:

- принцип системного целеполагания – рассмотрение психологической службы как подсистемы муниципальной системы образования;

- принцип целостности – психологическая служба должна быть ориентирована на образовательное учреждение как на целое, как на единую систему;

- принцип взаимодействия – деятельность психологов, учителей, администрации основана на взаимодействии, направлена на достижение общей цели;

- принцип информатизации – использование автоматизированных систем обработки и представления данных.

- принцип «минимизации усилий» – минимизация количества методик для проведения диагностики и направленного воздействия при условии сохранения необходимого уровня качества, отказ от сложных для респондентов методик, минимизации привлекаемых ресурсов, управленческих воздействий и т.п.

Необходимо отметить, что идеи и положения рассматриваемой концепции развития Службы практической психологии муниципальной системы образования (МСО) г. Ярославля возникли как итог осмысления, с одной стороны, трудностей и проблем актуального состояния Службы практической психологии, с другой стороны, анализа результатов ряда проведенных исследований. Можно сказать, что предложенная концепция представляет собой одновременно и проект решения текущих проблем, а также может рассматриваться как развернутые рекомендации по использованию на практике результатов, проведенных исследований.

*Первоначальным было исследование психоэмоционального состояния учащихся. Исследование включало диагностику учащихся с использованием таких методик как: «Самооценка», «Школьная тревожность», «Склонность к отклоняющемуся поведению», «Социометрия» и др. В анализ были также включены традиционные показатели успешности учебной деятельности: итоговые от-*

метки, результаты проверки знаний в тестовой форме.

Приведенная ниже структурограмма получена на выборке 1835 учащихся (2005-2006 учебный год).

Максимально нагруженным оказался показатель «Фрустрация потребности в достижении успеха». Следовательно, можно предположить, что он является системообразующим и может рассматриваться в качестве «кандидата» на роль одного из факторов, воздействуя на которые, можно повышать эффективность образовательной деятельности.

В данном случае, такое воздействие может выражаться в том, что учитель будет не просто называть вслух оценку, но и кратко комментировать ее, давая обратную связь ученику, указывая в первую очередь на его сильные стороны, подчеркивая те позитивные моменты, которых он достиг. При этом негативные проявления учебной деятельности ученика должны рассматриваться учителем через призму анализа его конкретных ошибок и поиска путей их преодоления с опорой на уже достигнутый успех учащегося. К сожалению, в реальной практике обучения такой конструктивный вариант обратной связи от учителя ученик редко получает. Понять причину данного состояния дел стало целью следующего этапа исследования.

*Второй этап исследований предусматривал диагностику психоэмоционального состояния педагогов. Приведенная ниже структурограмма получена на выборке 182 педагога (2007-2008 учебный год).*

Максимально нагруженными показателями оказались «Общий уровень саморегуляции» и «Эмоциональная возбудимость».

Можно предположить, что уровень саморегуляции является системообразующим, воздействуя на который, можно улучшить состояние педагога (в том числе – и уровня эмоциональной возбудимости). Таким образом, одним из важнейших направлений деятельности психолога должна стать работа с педагогическим коллективом, направленная на формирование эффективных способов саморегуляции. Именно собственная психоэмоциональная напряженность может лежать в основе неконструктивных способов взаимодействия с учащимися, затрудняет учителю оказание необходимой поддержки ученику. Таким образом, формирование у учителей умения давать «позитивно детализированную» оценку ученику предполагает целенаправленную и систематическую работу школьной психологической службы.

Рассмотрение деятельности отдельного учителя как важного участника образовательного процесса выявило актуальную

необходимость исследования и состояния всего педагогического коллектива в целом.

Таким образом, *третий этап* исследования включал в себя диагностику состояния организационной культуры школ. Приведенная ниже структурограмма получена на выборке 1878 педагогов (2009-2010 учебный год).

Максимально нагруженными оказались показатели, связанные с ощущением уважения, признания и одобрения со стороны руководства школы. Соответственно, необходима работа с администрацией школ по целенаправленному формированию навыков конструктивного, позитивного взаимодействия с педагогическим коллективом; выявлена важность формирования позитивной организационной культуры ОУ. Другими словами, исследование показало, что необходимо психологическое сопровождение не только педагогической деятельности, но и управленческой деятельности.

Таким образом, концепция развития Службы практической психологии муниципальной системы образования г.Ярославля была разработана на основе полученных результатов исследований и анализа практической деятельности школьных психологов.

Намечены пути реализации двух основных направлений деятельности Службы:

– психологическое сопровождение педагогической деятельности;

– психологическое сопровождение управленческой деятельности.

*Психологическое сопровождение педагогической деятельности*

Реализацию психологического сопровождения педагогической деятельности можно осуществить через посещение психологом уроков с последующим совместным с педаго-

гом социально-психологическим анализом ситуаций его взаимодействия с учениками на посещенных уроках. Совместная аналитическая работа психолога с педагогом должна быть направлена на формирование навыков грамотного педагогического общения, формирования навыков конструктивной обратной связи. Первоочередной задачей психолога при работе с педагогами является помощь им в нахождении собственного подхода к созданию и сохранению учебной мотивации у учащихся, создание ситуации успеха на уроке. Такая работа требует повышения компетентности самого школьного психолога в области педагогического общения. В этой связи необходима организация курсов повышения квалификации, обучающих семинаров, других форм работы.

*Психологическое сопровождение управленческой деятельности*

Реализация психологического сопровождения управленческой деятельности может быть осуществлена через содействие формированию позитивной организационной культуры в образовательных учреждениях муниципальной системы образования.

В рамках этого направления уже проведены исследования организационной культуры каждого ОУ. Результаты исследования доводятся до каждого учреждения (как в целом по системе образования, так и по каждому учреждению). Планируется организация консультирования тех администраций школ, организационная культура которых находится в наиболее неблагоприятном состоянии.

Для отслеживания результатов планируемых воздействий на систему предполагается проведение психолого-педагогического мониторинга состояния МСО в рамках психологического сопровождения управленческой и педагогической деятельности:

## **ДИНАМИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛогоВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Самаль Е.В. (Минск)

Наиболее детально изучением студенчества как социальной группы занималась лаборатория социологических исследований ЛГУ под руководством В.Т. Лисовского. Студенчество объединяет молодых людей, занимающихся одним видом деятельности — учением, направленным на специальное образование, имеющих единые цели и мотивы, примерно одного возраста (18-25 лет) с единым образовательным уровнем, период существования которых ограничен временем (в среднем 5 лет). Его отличительными чертами

являются: характер их труда, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной деятельности, а также в самостоятельном «добывании» знаний; его основные социальные роли и принадлежность к большой социальной группе — молодежи, стремящейся к поиску своего места в жизни через личностное и профессиональное самоопределение.

Как специфическая социальная группа студенчество характеризуется определен-

ной системой ценностных и смысложизненных ориентации. В качестве основных черт, отличающих студенчество от остальных групп, выделяются социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям.

По мнению П.А. Шавир, показателем успешности и завершенности профессионального самоопределения студента может служить степень сформированности его профессионального самосознания. Профессиональное самосознание характеризует определенный уровень самоопределения личности. Личность, самоопределившаяся в профессиональном плане, — это индивид, осознающий свои жизненные цели, планы, связанные с самореализацией в профессиональной сфере, профессиональные намерения (что он хочет), свои личностные и физические качества (что он представляет собой как профессионал), свои возможности, способности, дарования (что он может, пределы его самосовершенствования), требования, предъявляемые деятельностью, профессиональной группой (что от него требуют). Смысложизненные ориентации в этом аспекте являются как показателем личностного и профессионального самоопределения, так и его составляющим компонентом.

Проблему поиска личностью собственного смысла в жизни активно разрабатывал за рубежом В. Франкл. Однако, он не первый ученый, которого заинтересовала эта проблема. Понятие смысла разрабатывалось такими авторами, как А. Бине, Ван дер Вельт, Э. Титченер, Ф. Бартлет. Общим в концепциях этих психологов была попытка понять смысл как явление сознания, не выходя за пределы самого сознания. В отечественной психологии Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым был осуществлен принципиально новый подход к пониманию смысла. Характерным для этого подхода является то, что проблема смысла как психологического понятия была раскрыта в результате анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта, явлений его реального взаимодействия с окружающим миром.

Исследуя структуру человеческой деятельности, устанавливая объективные отношения между ее компонентами, А.Н. Леонтьев показал, что смысл создается в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены, как на свой непосредственный результат (цель). Именно отношение мотива к цели, по А.Н. Леонтьеву, порождает личностный смысл, причем смыслообразующая функция в этом отношении принадлежит мотиву. Возникая в деятельно-

сти, смыслы становятся единицами человеческого сознания, его «образующими».

В последующем эти идеи легли в основу в концепции смысложизненных ориентаций личности Д.А. Леонтьева. Им была адаптирована версия теста «Цель в жизни» Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Сама методика была разработана авторами на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла и преследовала цель эмпирической валидации ряда представлений из этой теории, в частности, представлений об экзистенциальном вакууме и ноогенных неврозах. Суть этих представлений заключается в том; что неудача в поиске человеком смысла своей жизни (экзистенциальная фрустрация) и вытекающее из нее ощущение утраты смысла (экзистенциальный вакуум) являются причиной особого класса душевных заболеваний — ноогенных неврозов.

Новая русскоязычная версия получила название «Тест смысложизненных ориентаций» (Леонтьев Д.А., 1992). Обоснованием применения методики СЖО в психологии является то, что она измеряет степень «экзистенциального вакуума» и диагностирует переживание человеком значимости своей жизни.

В нашем исследовании особенностей смысложизненных ориентаций студентов-психологов использовалась данная версия СЖО. В исследовании приняли участие студенты факультета психологии гуманитарного вуза 1–5 курса очной формы обучения в количестве 158 человек: 1 курс – 34 человека; 2 – курс – 32 человек; 3 – курс – 31 человек; 4 курс – 31 человек; 5 курс – 30 человек.

Анализ полученных результатов по всей выборке показал наличие выраженности осмысленности жизни на уровне выше среднего ( $OЖ=104,3$ ). Это указывает на наличие у студентов целей в жизни, которые придают ей осмысленность, направленность и временную перспективу ( $Ц=32,2$ ). Сам процесс жизни воспринимается студентами как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом ( $П=31,5$ ), а прожитый отрезок жизни результативным и продуктивным ( $Р=26,2$ ). Собственная личность воспринимается относительно сильной и обладающей свободой выбора в построении жизни согласно целям и смыслам ( $Л/Я=21$ ), а сама жизнь в меру управляемой собственными решениями и действиями ( $Л/Ж=31$ ).

Анализ динамики смысложизненных ориентаций от курса к курсу осуществлялся методом поперечных срезов с использованием t-критерия Стьюдента и дисперсионного анализа. Сопоставление полученных данных по всем шкалам методики от курса к курсу, показало, что спад показателей по наличию

целей в жизни, восприятию процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом, ощущению того, насколько продуктивна прожитая часть жизни, а жизнь в целом управляема, приходится на 2-й и 4-й курсы. Однако применение *t*-критерия Стьюдента не выявило значимых различий между показателями 1-го и 2-го курса.

Аналогичное сравнение 2-го курса с 3-м показало, что значения всех выделенных параметров увеличиваются к 3-му курсу. Это означает, что у студентов жизнь становится более осмысленной (2 курс ОЖ=89,9; 3 курс ОЖ=111,7;  $t=-4,07$  при  $p \leq 0,01$ ) за счет появления новых целей, придающих ей направленность и временную перспективу (2 курс Ц=28,3; 3 курс Ц=33,1;  $t=-2,39$  при  $p \leq 0,05$ ). Процесс своей жизни воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный, наполненный смыслом и результативный (2 курс П=26; 3 курс П=33,6;  $t=-2,88$  при  $p \leq 0,01$ ; 2 курс Р= 22,3; 3 курс Р=28,4;  $t=-3,41$  при  $p \leq 0,01$ ). Растет и уверенность в том, что жизнь можно контролировать и строить самостоятельно (2 курс Л/Ж= 25,5; 3 курс Л/Ж=34,4;  $t=-5,82$  при  $p \leq 0,01$ ).

У 4-го курса по сравнению с 3-м выявлены значимые различия только по параметру «Результативность жизни». Студенты становятся неудовлетворенными собственной самореализацией (3 курс Р=28,4; 4 курс Р=23,7;  $t=2,78$  при  $p \leq 0,01$ ). На 5-м курсе по сравнению с 4-м за год значимо повышается удовлетворенность самореализацией (4 курс Р=23,7; 5 курс Р=28,7;  $t=-3,10$  при  $p \leq 0,01$ ), жизнь воспринимается как осмысленная и продуктивная.

Как мы видим, самым подверженным изменению оказался параметр «Результативность жизни», т.е. у студентов от курса к курсу меняется удовлетворенность прожитой частью собственной жизни и личностными достижениями на данном этапе. Неудовлетворенность прожитой частью жизни наблюдается на 2-м и 4-м курсах, которые рассматриваются в психологии как кризисы учебно-профессиональной деятельности: на втором курсе кризис предшествует переходу от базовых дисциплин к дисциплинам специализации, а на четвертом – является выражением внутренних сомнений относительно собственного профессионализма после прохождения нескольких производственных практик.

Далее с помощью дисперсионного анализа мы установили наличие влияния фактора «курс обучения» на динамику смысловых ориентаций студентов. Дисперсионный анализ выполнялся методом

General Linear Model. Полученные результаты показали, что сильно подвержены изменению следующие параметры: «Результативность жизни» ( $F=4,91$ ;  $\sigma=0,01$ ), «Локус контроля Жизнь» ( $F=6,76$ ;  $\sigma=0,01$ ), «Осмысленность жизни» ( $F=5,14$ ;  $\sigma=0,01$ ). Как мы видим, у студентов от курса к курсу меняется осмысленность жизни и ответственность за определенные ее области. С одной стороны эти результаты можно объяснить естественными возрастными изменениями, но анализ пиков подъема и спада в показателях вызывает необходимость обратить внимание на ярко выраженные критические периоды.

Сопоставив полученные результаты, мы можем утверждать наличие критического периода в процессе профессионального обучения на 2-м и 4-м курсе. Полученные данные согласуются с результатами исследований идентичности студентов Т.В. Мищенко, Ю.П. Поваренковым. Результаты их исследований показали, что к концу 2-го курса у студентов преодолевается школьная идентичность, а становление студенческой идентичности в основном завершается к третьему курсу, что сопровождается ростом большинства самооценочных показателей, фиксацией социального статуса индивида в группе и стиля студенческой жизнедеятельности. На 3-м курсе окончательно складывается личность студента, как субъекта учебно-академической деятельности, т.е. индивид становится настоящим студентом и по формам деятельности, и по мировоззрению, и по отношениям к себе, к учебе, а также по системе ценностей и интересов. Однако уже на 4-м–5-м курсе (в зависимости от типа вуза) под влиянием производственной практики и все большей ориентации студентов на «послевузовскую жизнь» у них начинает складываться собственно профессиональная идентичность. 3-й и 5-й курсы определяются как кризисы идентичности.

Учитывая вышесказанное мы, ориентируясь на свои исследования, можем предполагать, что снижение показателей по всем параметрам смысловых ориентаций у студентов предшествует кризису идентичности или является его начальным этапом.

Учебно-профессиональная деятельность является ведущим видом деятельности для студентов очной формы обучения. Поэтому любые изменения, связанные с восприятием ее важности, нужности и полезности, успешности в ней, удовлетворенности ею будут сказываться на общей жизнедеятельности студента, постановке перспективных жизненных целей и оценке продуктивности определенного жизненного этапа.

## **МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ**

Скрипкина Н.В. (Челябинск)

Повышение эффективности педагогической деятельности является приоритетной задачей модернизации российского образования. На современном этапе эта проблема, в основном, решается на основе анализа научной обоснованности тех методов, способов и приемов, которыми пользуются педагоги в процессе взаимодействия со своими воспитанниками при обучении их наукам. Однако механизм такого взаимодействия не является целостным, пока не учитывает определенную систему отношений. Базируясь на работах Д.Б. Эльконина, отметим, что «любое, даже чисто техническое правило, включено в систему отношений «ребенок-взрослый», то есть любое правило первоначально персонифицировано». По убеждению Д.Б. Эльконина, возможно сформировать подчинение любому, даже бессмысленному правилу путем введения внешних опор социальных отношений «ребенок-взрослый». Поэтому при изучении возможностей модернизации российского образования целесообразно включение вопросов профессиональных взаимодействий, специфичность которых, как возлагает на субъекта деятельности определенные полномочия, так и актуализирует установочные механизмы определенного характера.

К определенным полномочиям, которые возлагает общество на представителей педагогической профессии, в сфере социальных отношений «ребенок-взрослый», принадлежит любовь к детям. По мнению В.Д. Шадрикова, любовь к ученику, с одной стороны, является глубочайшим источником одухотворения деятельности педагога, порождает у педагога чувство своей значимости, повышает интерес к жизни и открывает тайны педагогического мастерства; с другой стороны – раскрывает заложенные в ребенке потенции, открывает новое измерение ученика – его индивидуальность и самооценку. «Любовь к ребенку – это, прежде всего принятие его таким, каков он есть. Любить ребенка – это значит не путать «хороший» с «удобным» (В.Д. Шадриков).

Любовь педагога к ребенку демонстрирует положительное к нему отношение. Личностное отношение к детям показывает готовность субъекта действовать определенным образом по отношению к детям в типичных ситуациях взаимодействия в системе отношений «педагог-ребенок», то есть речь идет о такой психологической категории, как установка.

Установка – это готовность субъекта действовать определенным образом по отношению к определенному классу объектов в определенных ситуациях взаимодействия (Д.Н. Узнадзе). Установка педагога на детей входит в систему профессиональных педагогических установок и, как нам представляется, является одной из важнейших установок педагога, т.к. выступает как фактор эффективности профессиональной деятельности учителя.

Выше мы говорили об актуализации установочных механизмов определенного характера, индикатором которых и является любовь к детям, а её наличие определяет знак установки на детей. «Знак возникает тогда, когда есть значение, он носитель значения и поэтому организует, поэтому направлен внутрь» (Д.Б. Эльконин). Насыщение знака значением означает положительный или отрицательный характер установки на детей.

Кроме наличия знака, установка на детей (как и каждая установка) характеризуется такими показателями, как сила выраженности (сильная...слабая), которая иллюстрирует её устойчивость.

Определяющим показателем установки является её генезис (установка врожденная, установка приобретенная). Врожденная установка педагога на детей проявляется в виде реализации простого или сложного безусловного рефлекса; последний может быть представлен, например, в виде импринтинга. Врожденные установки присущи практически любому педагогам, как и практически любому взрослым (в том числе и родителям). Приобретенная установка педагога на детей проявляется в виде реализации простого или сложного условного рефлекса; последний может быть представлен в виде навыка. Приобретенная установка возникает как в результате специального обучения по ее формированию, так и в результате непреднамеренного обучения (так называемый жизненный опыт).

Знание субъектом факта наличия у него определенной установки характеризуется её осознанностью. Каждый педагог осознает наличие у него установки на детей («Можете ли Вы сказать, что Вы никак не относитесь к детям?» - «Нет, я отношусь к детям...»). Наличие иных установок – не к детям – может педагогом и не осознаваться. Однако наличие установки на детей всегда

осознается (даже если используется иной термин – не «установка»).

Осознанность педагогом знака своей установки на детей – это знание им того, как он оценивает объект установки (ребенка): положительно или отрицательно (как он относится к детям вообще). Осознанность силы установки на детей – это знание субъектом того, насколько у него сильно выражено такое-то по знаку отношение к детям. Осознанность знака и силы может быть ложной или истинной. Осознанность педагогом своих действий по реализации готовности – это знание того, что данные действия есть реализация такой-то установки. Эти знания также могут быть истинными или ложными.

Для полной ясности природы установки на детей необходимо пояснить положение о том, что знания об оценке знака и силы установки могут быть как истинными, так и ложными.

В педагогической профессии обязательное требование общества любить детей, совсем необязательно является истинной установкой каждого педагога. Это приводит к актуализации конфликтных переживаний в педагогической среде, провоцирует возникновение психосоматических заболеваний. Еще В.П. Мясищев писал о том, что всякого рода нарушения в системе отношений приводят к неврозам. Невротическое напряжение, направленное на удержание состояния «казаться, а не быть» приводит к переоценке своих сил, к включению механизмов психологической защиты и в итоге снижает эффективность педагогической деятельности. Когда ценность (например, любовь к детям) в педагогической профессии навязывается обществом, а не формируется у каждого конкретного субъекта, это снимает ответственность за

свое поведение. И тогда поведение педагога, указывающее на его нелюбовь к детям, маскируется усталостью, плохим самочувствием, обычной реакцией на поведение нарушителей дисциплины на уроке... В этом случае истинное отношение педагога к объекту своего труда и к профессии в целом не совпадает с представлениями общества о профессиональном мастерстве педагога. И тогда оно заменяется ложной установкой на детей, демонстрирующей якобы положительное отношение к детям, потому как принятие педагогом обратного означает признание в своей профессиональной несостоятельности.

Здесь решается вопрос о целесообразности, поскольку для того, чтобы быть успешным в какой-либо деятельности, необходимо демонстрировать социально-приемлемые и социально-допустимые в данной микросреде установки, формы поведения. В социальном плане проблема установки сводится к положению идеального должностования и реального положения. Тогда вопрос: «Нужно ли знать свои фактические, реальные (подсознательные установки)»? И ответ: «Да! Для того чтобы избежать профессиональных деформаций и повысить эффективность деятельности». Поскольку, если в деятельности мы можем демонстрировать сознательные установки (социально-допустимые и социально-одобряемые в данной микросреде), то мы можем изменять и перестроивать и подсознательные установки, являющиеся барьером на пути профессионализации. Особую важность такие программы формирования установок будут иметь в педагогической профессии, поскольку здесь любовь к детям (положительная установка на детей) является базовой характеристикой педагогического мастерства.

## **ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ У ПОДРОСТКОВ**

**Солдатенко Н. (Рига)**

Проблемы формирования представлений человека о себе, становление его «Я-концепции» привлекали внимание исследователей ещё до появления психологии как самостоятельной науки. Ещё в 1752 году представитель шотландской школы философии А.Смит определил функции общества в развитии самопонимания и самопознания человека: общество, по мнению Смита, является «зеркалом» для человека, глядя в которое, человек судит о своих поступках так, как ему кажется, об этом судят другие.

Позже идея «зеркала» легла в основу социального подхода к изучению личности, раз-

виваемого ещё в прошлом веке американскими социальными психологами Дж. Мидом и Ч.Кули. Дж.Мид определил две стадии развития «Я». На первой, игровой стадии дети принимают на себя роли «значимых других» - в первую очередь, матери и отца, демонстрирующих своим детям образцы поведения взрослых. На второй стадии дети более старшего возраста учатся представлять себе поведение других, их реакции на действия других. Принимая роль ребёнка руководствуется установками сообщества на выполнение этой роли, т.е. он ориентируется на «генерализованного другого», который контролирует

поведение исполнителя роли и развивает тем самым его самоконтроль. [4]

Ч.Кули, изучая процесс социализации индивида, предложил концепцию «зеркального Я».

В соответствии с концепцией «зеркального Я», индивид является отражением того, как другие его воспринимают, или как он представляет отражение себя другими: человек считает себя остроумным, потому что друзья смеются, когда он шутит, думает, что он талантлив, потому что учителя его хвалят, считает себя значимым человеком, потому что родители беспокоятся о нём. Мнение других о себе признаётся людьми как своё, и это формирует собственную идентичность [3, 36-37]

Философско-психологическая концепция сущности самосознания, его развития в онтогенезе наиболее детально была разработана С.Л.Рубинштейном: - человек есть человек лишь в своём взаимоотношении к другому человеку и родовое свойство человека раскрывается через отношения одного человека к другому. Это отношение начинается с некоторых фактов осознания детьми своего «Я». «Дети сначала называют себя так, как их называют другие (Петя, Ваня). Значит, ребёнок существует для себя, поскольку он выступает как объект для других. Он приходит к осознанию себя через отношение к нему других людей». [2, 333] Других ребёнок осознаёт раньше, чем себя, но сравнение себя с «ты», «оно» возможно, когда «Я» уже осознано. Рубинштейн отмечает, что выделение «Я» связано с человеческим произвольным действием: «Произвольная, управляемая, сознательно регулируемая деятельность необходимо предполагает действующее лицо, субъекта этой деятельности – «Я» данного индивида». [2, 334]

Самосознание, по определению С.Л.Рубинштейна, - это «осознание самого себя как сознательного субъекта, реального индивида, а вовсе не осознание своего сознания». [2, 334]

Таким образом, у Рубинштейна познающий себя человек является субъектом сознания, жизни, познания. Самосознание - не просто психический феномен. Развиваясь в процессе онтогенеза, в процессе деятельности, познания, самосознание становится результатом деятельности индивида.

Первой социальной группой ребёнка является семья. Р.Бернс писал, что «...именно в семье ребёнок впервые обнаруживает, любят ли его, принимают ли таким, какой он есть, сопутствует ли ему успех или неудачи. До того, как ребёнок пойдёт в школу, его нау-

чение фактически предопределяется только семьёй». [1, 110.] Бернс отмечает, что в первые пять лет у человека, в основном, формируется структура личности, закладываются основы Я-концепции. В общении с ребёнком родители используют для одобрения поведения ребёнка улыбки, словесную похвалу, подарки – это ведёт к повышению самооценки. Недовольное выражение лица, вербальная критика, физическое наказание в случае нежелательного поведения ребёнка - приводят к снижению его самооценки. [1, 227]

Обобщение этих ситуаций ребёнком всегда связано со словесным обозначением не только ситуации, но и действий ребёнка, его характеристик, выводимых из поведения в таких ситуациях. Слова, изначально предлагаемые взрослыми, присваиваются детьми и используются ими в случаях определения, описания своих личностных характеристик, вошедших в представления ребёнка о себе.

Было проведено исследование, в котором подростки давали характеристики, входящие в их представления о себе и характеристики, которые, по мнению подростков, дали бы им их родители. В исследовании приняли участие 232 подростка: 11-ти лет – 66 человек, 12-ти лет – 46 человек, 13-ти лет – 38 человек, 14-ти лет – 48 человек, 15-ти лет -34 человека.

Цель исследования была – установить соответствие представлений подростков о себе с представлениями о них их родителей, по мнению подростков.

В таблице №1 представлены результаты частоты использования подростками тех или иных характеристик для описания представлений о себе и представлений о них родителей, по мнению подростков.

**Таблица №1**  
**Характеристики, используемые подростками для описания представлений о себе и представлений о них родителей, по мнению подростков (в %)**

Характеристики и группы качеств	11 лет		12 лет		13 лет		14 лет		15 лет	
	Под р.	Род .								
«хороший», «отличный», «самый лучший»	64	55	57	59	45	46	52	52	38	35
«весёлый», «радостный», «счастливый», «жизнерадостный»	38	17	30	24	32	16	29	19	50	26
«умный», «неглупый», «остроумный», «любознательный»	21	30	17	24	21	29	29	31	18	29
«забавный», «игривый», «прикольный», «смешной»	9	5	9	0	8	0	4	4	15	12
«красивый», «симпатичный»	9	9	0	7	5	11	10	4	0	15
«хороший друг», «дружелюбный»	23	12	41	17	32	11	15	13	32	12
«глупый», «тупой», «бестолковый», «дебил»	5	5	2	2	0	3	2	0	3	3

Анализ результатов исследования выявил своеобразный подростковый «эгоцентризм» соответствия собственных представлений подростка о себе и приписываемых родителям представлений о нём. Особенно «эгоцентризм» проявляется при оценке такого качества, как «хороший», «отличный», «самый лучший». Одиннадцатилетние подростки приписали себе данные качества в 64% случаев, а их родители, по их мнению, оценили бы их так же в 55% случаев, у двенадцатилетних эти показатели составляют 57% и, соответственно, 59%; у тринадцатилетних – 45% и 46%; у четырнадцатилетних – 52% и 52%; у пятнадцатилетних – 38% и 35%. На основе этих данных можно сделать вывод, что родители смотрят на ребёнка его глазами.

Близкие показатели были выявлены при оценке интеллектуальных качеств - «умный», «неглупый», «остроумный», «любопытный»: 21% и 30% (11 лет), 17% и 24% (12 лет), 21% и 29% (13 лет), 29% и 31% (14 лет), 18% и 29% (15 лет).

Родители, по мнению подростков, оценивают их интеллектуальные качества даже выше, чем они сами. Такая тенденция сохраняется во всех группах.

При оценке позитивных эмоциональных качеств – «радостный», «счастливый» - оценки, приписываемые родителям, несколько ниже: 38% и 17% (11 лет), 30% и 24% (12 лет), 32% и 16% (13 лет), 29% и 19% (14 лет), 50% и 26% (15 лет). Разница в оценке увеличивается в группах одиннадцати и пятнадцатилетних, что можно объяснить возможным стремлением подростков скрывать многие свои переживания.

Низкие интеллектуальные качества отмечались подростками не так часто, как качества первой, второй и третьей группы, но совпадения собственной оценки с приписываемой родителям оценкой в группе одина-

дцатилетних 5% и 5%, двенадцатилетних – 2% и 2%, в группе пятнадцатилетних – 3% и 3%.

Интересно, что такое качество – «хороший друг», «дружелюбный» - которое проявляется в отношении к сверстнику, подростки не только фиксируют в своих собственных представлениях, но и приписывают их своим родителям: одиннадцатилетние – 23% и 12%, двенадцатилетние – 41% и 17%, тринадцатилетние – 32% и 11%, четырнадцатилетние – 15% и 13%, пятнадцатилетние – 32% и 12%.

Таким образом, представление подростков о себе значительно совпадает с представлением, приписываемым ими их родителям, по общим наиболее обобщённым характеристикам личности – «хороший», «умный».

В описании качеств, характеризующих отношение к сверстникам, частота совпадения оценок родителей и подростков уменьшается.

Многие подростки, усваивая содержание личностных характеристик в общении с родителями, интериоризируют эти качества в свои представления, продолжают ориентироваться на них и идентифицировать себя в соответствии с этими представлениями.

#### Список использованной литературы:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986, с.110.
2. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. Сб. Проблемы общей психологии. Отв.ред. Е.В.Шорохова. Москва: Педагогика, 1973, с.255-385.
3. Cooley C.H. Human nature and the social order. New York: Schocken, 1964. P.36-37.
4. Mead G.H. Mind, self and society. Chicago: University of Chicago. Press, 1934

## **СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ**

Тарасова А.А. (Ярославль)

В публикации представлены данные изучения субъективного благополучия студентов в процессе обучения в вузе [3]. Данный аспект представляется особенно важным в свете возросших требований к наличию у выпускников вуза не только знаний по определенным дисциплинам, но и личностной зрелости, умений ставить и решать задачи в практической сфере, исполнительской дисциплины, инициативности, творческого подхода к профессиональной деятельности.

В нашем исследовании участвовали 241 студент-медик 2-го курса медицинских вузов (4-й, весенний семестр, март-апрель).

Методики.

Для оценки субъективного благополучия использовалась скрининговая шкала Perjudent-Badox, Mendelsohn и Chiche, адаптированная для российской выборки. Эта шкала была разработана французскими психологами и опубликована впервые в 1988 году, адаптация методики к русской выборке про-

ведена в НПЦ «Психодиагностика» Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова) [2].

Шкала состоит из 17 пунктов, содержание которых связано с собственно эмоциональным состоянием, социальным поведением и некоторыми физическими симптомами. В соответствии с содержанием пункты делятся на шесть кластеров (ввиду незначительной распространенности методики дадим краткий комментарий по каждому из них):

- напряженность и чувствительность (субъективное переживание тяжести выполняемой работы; необходимость взаимодействовать с другими; потребность в уединении);

- признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику (нарушения сна; субъективно переживаемое чувство беспредметного беспокойства; чрезмерная острота реакций на незначительные препятствия и неудачи; нарастающее переживание усиления рассеянности);

- изменения настроения (ухудшение настроения; значительное снижение оптимистического модуса восприятия);

- значимость социального окружения (совместное решение проблем, переживание одиночества, отношение с семьей и друзьями);

- самооценка здоровья (общее переживание здоровья, вопрос физической «формы»);

- степень удовлетворенности повседневной деятельностью (переживание скуки в повседневной деятельности, настроение по утрам, собственно удовлетворенность повседневной деятельностью).

Развернутую личностную характеристику мы получали с помощью опросника приспособленности Белла.

Первоначальная версия опросника приспособленности Х. Белла была опубликована в 30-х годах прошлого века после трех лет экспериментальных исследований в высших и средних учебных заведениях. Опросник включал в себя измерение степени приспособленности в семейной жизни, в сфере здоровья, социальных отношений и эмоциональности. В результате дальнейших исследований в опросник были включены шкалы враждебности и мужественности-женственности. Начиная с 1962 года переработанная форма опросника приспособленности Белла для студентов содержит шесть параметров личности и социальной приспособленности. Опросник позволяет получить информацию о том, что индивид чувствует, думает о своих семейных отношениях, состоянии здоровья, друзьях и знакомых, об его отношении к ним, является ли агрессивным или робким, и наконец, насколько хорошо ему

удалось приспособиться к той или иной половой роли. Опросник позволяет узнать, насколько хорошо индивид приспособился жить со своими эмоциями и чувствами и насколько он способен ими управлять [1, 4].

Опросник приспособленности состоит из 200 вопросов, которые относятся к шести шкалам

Приспособленность в семье (а) - Оценивание семейной приспособленности указывает степень субъективного переживания качества семейных отношений. Высокий балл означает переживание семейных отношений как неблагоприятных, тогда как низкий балл указывает на удовлетворительные отношения в семье и хорошую приспособленность.

Здоровье (b) - Высокие баллы свидетельствуют о проблемах со здоровьем, которые являются следствием перенесенных травм, частых заболеваний или излишнего интереса к своему телу.

Субмиссивность (с) - Лица с высокими баллами имеют склонность быть зависимыми и пассивными в социальных контактах; лица с низкими баллами, наоборот, уверены в себе и своих силах.

Эмоциональность (d) - Высокие баллы указывают на эмоциональную нестабильность, неспособность управлять своими чувствами. Низкий балл свидетельствует об эмоциональной стабильности, уверенности, о способности контролировать свои субъективные переживания.

Враждебность (е) - Высокие баллы свидетельствуют о склонности проявлять враждебность и критичность в социальных контактах, о недоверии по отношению к окружающим. Лица с низкими баллами приветливы и полны понимания по отношению к другим.

Мужественность-женственность (f) - Высокий балл отражает предпочтение мужской деятельности и интересов, низкий балл - предпочтение женских интересов и обязанностей.

Оценки, полученные по этим шкалам, позволяют определить, в какой именно области индивид испытывает трудности приспособления.

Для обработки полученных результатов использовался метод корреляционного анализа.

Результаты.

Первая подшкала опросника Белла – «а» - «приспособленность в семье» показала самые высокие корреляции с высоким (тревожным, проблемным) уровнем субъективного неблагополучия. Корреляции, выраженные в показателях не менее критического значения 0,32 (при  $p \leq 0,001$ ) – были получены между практически всеми кластерами ШСБ

(второй-шестой кластер ШСБ и суммарный показатель)

Четвертая подшкала опросника Белла «d» - эмоциональность, заняла условное второе место по степени связанности со показателями субъективного неблагополучия (кластеры второй-шестой и суммарный балл).

Вторая подшкала Белла «b» - «самооценка здоровья» заняла в нашем своеобразном рейтинге третье место (кластеры «самооценка здоровья» и «суммарный балл», при  $p \leq 0,001$ ; кластеры «легкая психотичность» и «изменения настроения», при  $p \leq 0,01$ ).

Высокий уровень тесноты связей зафиксирован между суммарным показателем субъективного неблагополучия и подшкалой «e» - «враждебность» ( $p \leq 0,001$ ) опросника Белла. Несколько меньшие значения ( $p \leq 0,01$ ) связывают «враждебность» и кластеры ШСБ «нарушения в сфере социального окружения», «степень удовлетворенности повседневной деятельностью».

Кластер ШСБ «напряженность и чувствительность» обнаружил единственную несильную корреляционную связь ( $p \leq 0,01$ ) с подшкалой «f» - «мужественность-женственность» (причем с отрицательными значениями).

Подшкала «с» - «субмиссивность» также оказалась связана единственной корреляцией с кластером «изменения настроения»

Обсуждение результатов.

Как мы видим, две наименее связанных с высокими (дезадаптивными) показателями ШСБ – это подшкалы «субмиссивность» и «мужественность-женственность», другими словами гибкость и терпение существенно увеличивают адаптационные ресурсы студенческой молодежи. Однако это обстоит именно таким образом до определенной степени, в конечном итоге важными оказываются известная доля твердости и некоторое преобладание мужских интересов.

Что же снижает адаптационные ресурсы? Во-первых, проблемы в семейном окружении (дисфункциональные сценарии, привносимые человеком из опыта отношений в семье) и, во-вторых, неуравновешенная эмоциональность.

И в том и в другом случае, мы можем утверждать наличие устоявшейся проблемы и желательность внешней поддержки со стороны психологической службы вуза (если такова имеется). Проблемы личностной зрелости, как мы уже указывали выше, ориентирована в таких случаях не модель усиления «знаниевой» парадигмы обучения, а на модель «компетентностного» подхода в формировании личности будущего специалиста.

Шкала оценки субъективного благополучия, как следует из приведенного фрагмента исследования, может служить надежным скрининговым диагностическим инструментарием для проведения массовых исследований и организации оказания своевременной помощи нуждающимся в психологической поддержке студентам. Можно также утверждать, что своевременная поддержка может сократить число обращений студентов уже за собственно медицинской помощью.

Список литературы

1. *Рукавишников А.А., Соколова М.В.* (авторы адаптации). Опросник приспособленности. Руководство. Третье издание. - Ярославль. НПЦ «Психодиагностика», 1996. – 22 с.
2. *Соколова М. В.* Шкала субъективно-благополучия: руководство / М. В. Соколова. – 2-е изд. – Ярославль, 1996.
3. *Творогова Н. Д.* Благополучие / Н. Д. Творогова // Клиническая психология / под ред. Н.Д. Твороговой – М., 2006. – С. 160.
4. *Черны В., Колларик Т.* Компендиум психодиагностических методов. Т.2. – Братислава: Центр психодиагностики, 1988. - С.85-88.

**ВУЗОВСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ГОТОВНОСТИ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ЗАТРУДНЕНИЯМ  
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА**

**Торшинин М.Е. (Иваново)**

Проблема затруднений в профессиональной сфере как-то терялась среди множества других психолого-педагогических проблем, о ней даже стеснялись говорить. Это касалось лишь затруднений в профессиональной сфере, связанных с профессиональной деформацией личности, с формированием синдрома профессионального выгорания

учителя, с анализом категорий конфликтно-опасных, индивидуалистически мотивированных работников. А вопросам о том, почему, казалось бы, хороший работник становится «трудным» и в чем проявляется эта трудность, сколько времени и какие факторы необходимы для трансформации в «трудного» специалиста, не уделялось должного внима-

ния. Но «трудный» специалист не может находиться только в коллективе и с коллективом. Люди, которые входят в его межличностное пространство, вступают в систему социальных перцепций также «страдают» от «трудного» специалиста.

Сегодня имеется острая необходимость говорить о существовании данной проблемы, необходимо и привлечь к ней внимание исследователей. «Трудный» педагог, «трудный» специалист существуют. С большой долей уверенности можно утверждать, что на предприятиях работают «трудные» специалисты, и их профилактика представляет огромный интерес для руководителей. Каждый молодой специалист, недостаточно подготовленный вузом в коммуникативных компетенциях, тоже становится трудным для работодателей. К сожалению, выпускники это начинают признавать достаточно поздно, и не вырабатывают профессиональные навыки самоменеджмента в процессе обучения.

Вопрос о взаимоотношении объективного и субъективного «пространств» в личности «трудного» специалиста, так же как и вопрос о «перекосах» в ее развитии, требуют специального исследования. Многие авторы связывают процесс формирования «трудного» педагога с пробелами в подготовке учителя, отождествляя трудность и невладение «элементами педагогической деятельности». Это лишний раз подтверждает актуальность нашего исследования, а также заставляет нас оценить существование вышеперечисленных трудностей у студентов, получающих не только дополнительное педагогическое образование в техническом вузе, но и во всех педагогических системах. Назревает особая необходимость моделирования воспитательного процесса становления личности молодого специалиста в вузе. Данный процесс будет направлен на формирование готовности к профессиональным затруднениям молодых специалистов, что поможет последним замедлить процесс формирования «трудного» специалиста.

Мы считаем, что испытываемое состояние затруднения вызывает у субъекта желание избавиться от отрицательного эмоционального состояния и актуализирует различные действия по снятию напряжения. Действия могут иметь различную направленность и различную степень эффективности относительно целей педагогической деятельности и самого субъекта, его личностного роста. На наш взгляд, действие преодоления профессиональных затруднений будет эффективным действием против становления в личности конкурентоспособного специалиста «трудного» педагога.

Можно полагать, что затруднение есть состояние неудовлетворенности и тяжести, напряженности испытываемое большинством будущих учителей при столкновении с профессиональными трудностями. Состояние мобилизации или иное позитивное состояние, например, «творческое рабочее самочувствие», возникает также при столкновении с трудностями в педагогической деятельности но при условии преодоления негативного состояния - затруднения. Об этом сказано у Т.С. Поляковой в определении «дидактического затруднения» - «...или состояния собранности, мобилизационной готовности, эмоционального подъема, в случае обеспечения условий для его преодоления».

Развитие аксиопространства педагога, в котором одно из ведущих мест отводится ценности педагогической деятельности, поможет формированию ценностно-ориентационного и рефлексивно-оценочного компонентов профессиональной готовности к педагогической деятельности и сыграет системообразующую роль в перевоспитании «трудного» специалиста, в ломке стереотипов и постепенной перестройке сознания и поведения. Именно формирование ценностного отношения к деятельности, видение своего предназначения поможет «трудному» специалисту перестроить свое поведение и не стать фактором дестабилизации психологического климата в трудовом коллективе.

Современным кампаниям, заводам нужен квалифицированный, грамотный, коммуникабельный специалист, готовый с первых дней работы влиться в коллектив, с ответственностью относиться к своим должностным обязанностям. Как правильно делают замечания директора предприятий, молодые специалисты бывают не только не готовы к выполнению профессиональных обязанностей, но и к конструктивному общению с подчиненными. Проблему они видят в том, что в вузе не достаточно налажена взаимосвязь между гуманитарной и специальной подготовкой, в теснейшем взаимопроникновении одной дисциплины в другую формируются личностно-профессиональные компетенции. Это ко всему прочему связано и с тем, что молодые специалисты довольствуются лишь поверхностными знаниями в области педагогической науки, объясняя это спецификой технологического отношения к знанию.

С целью активизации формирования готовности к профессиональным затруднениям студентов нами была предпринята попытка взаимосвязи двух, казалось бы, не совместимых по содержанию дисциплин: базо-

вой «Автоматизированные системы управления» (АСУ) и дисциплины «Психология деловых отношений» (ПДО). Студентам были предложены несколько заданий творческого характера с точки зрения разных дисциплин. Например, «Система управления трудовым коллективом с конфликтными категориями работников», «Трудный специалист в системе организации межличностных отношений в коллективе»- ПДО и «Трудовой коллектив как автоматизированная система», «Рефлексивный контроль как самонастраивающаяся система личности трудного руководителя» - АСУ. Студентам разрешено было придумать свой виртуальный коллектив, руководителями которых они бы являлись, предложить проект управленческих решений и кейс педагогических условий по выходу из профессиональных затруднений и формированию благоприятного психологического климата в коллективе. Творческие задания представлялись на «Совещании управленцев», баллы выставлялись экспертной комиссией, в которую входили преподаватели разных кафедр и студенты. После защиты работ выставлялись баллы, в которые, как обязательной, входила оценка уровня развития готовности к профессиональной деятельности молодого специалиста. Данная психолого-педагогическая дефиниция оценивалась по разработанной методике, выявляющей уровень развития рефлексивного контроля профессиональной психолого-педагогической готовности к профессиональной деятельности специалиста.

Данные обстоятельства говорят о том, что вузу необходимо организовать такое психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса, что бы он становился личностно значимым для студента, помогал

сориентироваться в условиях социальной неопределенности. Обратная связь в педагогической диагностике замыкает цепочку алгоритма, подчеркивая круговой характер процесса. Функция обратной связи позволяет управлять процессом профессионального становления будущего специалиста, отслеживая процесс становления умений решения учебно-профессиональных задач и нахождения путей выхода из профессиональных затруднений.

Необходимо подчеркнуть, что диагностика формирования профессиональных затруднений позволяет отслеживать динамику изменений в структуре профессионального становления молодого специалиста, умения решать учебно-профессиональные задачи от этапа к этапу и применять накопленные знания на психолого-педагогической практике. Технологические стратегии обучения предполагают формирование нового типа мышления у преподавателей на основе педагогической компетентности и профессионального мастерства. Перестройка мировоззренческой позиции преподавателя является обязательной компонентой профилактики готовности к профессиональным затруднениям у молодых специалистов.

Внедрение в образовательный процесс подобным методик наряду с научным значением представляет и огромный практический интерес, поскольку нацелено, в конечном счёте, на решение многих психолого-педагогических вопросов, связанных с организацией эффективной работы коллектива, внедрением действенных воспитательных технологий, направленных на профилактику формирования в коллективах трудных специалистов.

## **СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Фадеева Ю. (Челябинск)

Средовыми детерминантами процесса развития обозначают разнонаправленные влияния, формирующие уникальность личности и похоть людей друг на друга. При этом наиболее влиятельными признаются факторы микросреды: семья, школа, близкое окружение.

Первоначально, такой институт социализации как семья исследовался и в отечественной науке и за рубежом лишь в рамках социологии и только позже семью стали рассматривать как одно из условий развития личности и фокус наблюдения сместился в область психологических исследований семьи. Здесь можно провести параллель с ис-

следованиями социального интеллекта в рамках психологии способностей, и необходимой тенденции смещения таких исследований в область психологии личности.

При изучении семейных отношений Е. Г. Алиева подчеркивает, что анализу подвергаются следующие параметры: 1) гармоничность – агармоничность отношений между родителями/между родителями и детьми, 2) социально-профессиональный статус и уровень образования родителей, 3) общность интеллектуальных интересов в кругу семьи, либо отсутствие таковой, 4) ожидания родителей по отношению к ребенку.

Подход с позиций семейной терапии позволяет рассматривать семью как систему отношений, основная функция которой поддержание индивидуальности каждого члена семьи за счет создания ощущения принадлежности к целому, получения необходимой эмоциональной поддержки и признания. Структура внутрисемейных отношений включает разного рода взаимосвязи между членами семьи среди одного поколения и между поколениями. При этом семейные подсистемы понимаются как дифференцированная совокупность семейных ролей, обеспечивающих жизнедеятельность семьи, за счет выполнения семейных функций (К. Маденас, Л. Хофман, Дж. Хейли, С. Минухин).

Складывающийся комплекс семейных взаимоотношений (супружеские, родительские, детско-родительские, детско-детские) определяют индивидуально-психологические особенности членов семьи, некоторые из которых являются продуктом этого комплекса, как результатом взаимоотношений.

В силу скрытости самой системы семейных отношений от внешнего наблюдения возможности изучения этой структуры ограничены. На данный момент наиболее изученными являются отношения в диаде «мать-дети».

Интеллектуальное развитие происходит в тесной связи с формированием личности, эти процессы переплетены и взаимосвязаны: как особенности личности влияют на характер интеллектуального развития, так и сами закономерности развития влияют на процесс формирования личности. При этом необходимо отметить особое значение межличностных отношений для становления Я-концепции и самосознания личности.

В контексте любого интеллектуального развития можно выделить две сферы развития – когнитивную (развитие всех способностей, в том числе умственных) и психосоциальную (динамика изменений эмоциональной и личностной сфер)

В. Н. Куницына подчеркивает значимость личностных свойств и характеристик самосознания в структуре социального интеллекта, и в степени такого влияния можно увидеть его отличие от общего интеллекта.

Согласно мнению Л. С. Выгодского, на каждой фазе жизненного пути складываются определенные «социальные ситуации развития», как своеобразное отношение ребенка к окружающей его социальной действительности. Социальная ситуация развития полностью определяет формы, пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества, – это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка, в течение определенного возрастного пе-

риода. Образ жизни ребенка обусловлен сложившейся системой взаимоотношений ребенка с взрослым, то есть характером социальной ситуации развития. Только оценив социальную ситуацию развития, мы сможем выяснить и понять, как возникают и развиваются те или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития ребенка.

Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и разворачивается ведущий вид деятельности. В младенчестве это непосредственное эмоциональное общение, в результате которого у ребенка стимулируется потребность в общении с другими людьми, формируется базовое доверие к людям, являющееся необходимым условием развития социального интеллекта, потом игровая деятельность, которая обеспечивает первичное познание социальных связей, правил и норм межличностного взаимодействия, а дальше произойдет расширение сферы ролевого взаимодействия в реальных ситуациях межличностного и профессионального взаимодействия. Предпосылки успешности социального взаимодействия, безусловно, закладываются в семье, на первых годах жизни, а если учесть и опыт трансперсональной и глубинной психологии и в перинатальный период от зачатия до рождения (базовые перинатальные матрицы С. Грофа).

В результате своих исследований Нора Ньюкомб пришла к выводу, что дети посредством подражания и идентификации перенимают у родителей стиль поведения, манеры, мотивы, отношения и убеждения, причем это не связано с целенаправленным обучением ребенка родителями, его воспитанием и попытками влиять на его поведение.

По результатам исследований Е.А. Воробьевой было установлено положительное влияние эмоциональной поддержки на интеллектуальную продуктивность, в то время как включение контроля над поведением сглаживает это влияние.

Зарубежные исследователи подтверждают гипотезу о том, что дети в большей степени идентифицируют себя с заботливыми, доминантными и властными родителями. В частности, Д. Баумринд, исследовавшая влияние моделей и стилей родительского поведения на развитие когнитивной и психосоциальной сфер ребенка, пришла к выводу о том, что авторитетный стиль воспитания, сочетающий в себе теплоту, отзывчивость и требовательность, наиболее благоприятен для ребенка. Дети, находящиеся в таких условиях воспитания были отзывчивы, наиболее компетентны в социальном плане, целеустремленны, организованны, интеллектуально активны. Дети авторитарных родителей были социально напористы (агрессивны),

а воспитание по либеральному и отвергающе-пренебрежительному типам было связано с низкой социальной компетентностью и склонностью к доминированию при отсутствии лидерских качеств. Д. Баумринд приходит к выводу, что «существуют лишь несколько возможностей оптимального воспитания, тогда как отступления от наиболее эффективной модели могут принимать разнообразнейшие формы».

С этим соглашается В. И. Гарбузов, который обозначает три типа «неправильного воспитания»: 1) неприятие ребенка, эмоциональное отвержение; 2) гиперсоциализация; 3) эгоцентрическое воспитание по типу «кумир семьи».

Очевидно, что социальное и интеллектуальное развитие детей зависит от общей модели родительского воспитания.

Как мы уже говорили, интеллектуальное и личностное развитие находятся в тесной взаимосвязи, поэтому успешность решения интеллектуальных, социальных, творческих задач связана с мотивационными, личностными качествами (эмоциональность, настойчивость, эстетическое чувство, толерантность к неопределенности).

Таким образом, определенные условия семейного воспитания позволяют формировать личностные качества, благоприятствующие либо препятствующие проявлению общих и специальных способностей, родители могут создать такую семейную ситуацию, в которой активизируются индивидуально-психологические качества и мотивы, благоприятно влияющие на успешность интеллектуальной и социальной деятельности ребенка.

Согласно Д. Б. Эльконину в детском развитии существуют периоды, в которые происходит развитие потребностно-мотивационной сферы (непосредственное эмоциональное общение с взрослыми, сюжетно-ролевая игра, общение со сверстниками), результатом чего является освоение задач, мотивов и норм отношений, и периоды преимущественного развития интеллектуально-познавательных сил (предметно-манипулятивная деятельность, учебная деятельность и профессиональная деятель-

ность), результатом чего является освоение эталонов и общественно-выработанных способов действия с предметами.

Опираясь на концепцию Д. Б. Эльконина, можно выделить 3 сензитивных периода для развития социального интеллекта:

1) возраст до 1 года, когда заканчивается формироваться базовое доверие миру, и успешность развития социального интеллекта напрямую зависит от качества непосредственно-эмоционального общения с родителями.

2) 3-6 лет, период развития и активного использования сюжетно-ролевой игры, в которой в доступной для ребенка форме познаются и осваиваются роли и нормы отношений между людьми.

3) 11-15 лет, период, когда в реальной форме осуществляется познание норм и правил взаимодействия между людьми.

В своей концепции нравственного развития Жан Пиаже подчеркивает важность развития способности к децентрации – способности вставать на точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных (фактически, он говорит о способности, лежащей в основе социального интеллекта). При этом Ж. Пиаже, полагал, что родители могут помочь своему ребенку достичь более высокого уровня нравственности, придерживаясь с ребенком эгалитарных отношений и менее авторитарного стиля.

Ввиду направленности социального интеллекта на анализ субъект-субъектных отношений окружающей действительности на первый план как качества выступают активность, сознательность, высокая организация и саморегуляция носителя, а так же его способность к децентрации и идентификации как основы рефлексии. Формирование предпосылок развития этих качеств закладывается в семье первоначально как доверие к другим людям, принятие и эмоциональная близость другого человека, а потом и формирование способности к пониманию и анализу невербальных средств коммуникаций. Таким образом, семья как первичный институт социализации является важным условием формирования вышеперечисленных качеств.

## **ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ.**

Федорова П. С. (Ярославль)

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, объединенных институтом высшего образования [1, с. 55 – 58].

Рассматривая студента как субъекта образовательного процесса, его можно определить как самоутверждающуюся, самореализующуюся в образовательном процессе

вуза личность, способную к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков.

По мнению различных исследователей, нынешнее студенчество, в сравнении со студентами конца прошлого века, более независимо в своих взглядах, позициях, отношениях, более автономно в своих ментальных основаниях и характеризуется осознанным отношением к себе, как к культурно-историческому субъекту.

Социологи, изучающие умонастроения современной российской молодежи, отмечают серьезные качественные изменения в её ментальности и аксиологических приоритетах. Молодые люди стали по-новому воспринимать, понимать и открывать мир, который они, говоря словами Д.И. Фельдштейна, во многом сами и изменили, и изменились в нем. Это проявляется в разных сферах, в том числе в сфере образования, и выражается в более глубокой рефлексии, осмыслении происходящего [8].

Анализ литературы, посвященной социально-психологическим исследованиям студенчества, показывает, что они в подавляющем своем большинстве носят проблемно-локальный характер. В последние годы был осуществлен целый ряд работ, позволивших, используя общие закономерности и зависимости, характеризующие развитие организационной культуры в сообществах разного типа, выявить ту специфику их проявления, которая определяет их реализацию в условиях современного образовательного учреждения (Т.Ю.Базаров, О.С.Виханский, Д.Ньюстром, Э.Шейн и другие). Одной из достаточно разработанных социально-психологических проблем применительно к психологии высшей школы является вопрос об адаптации студентов к новой и при этом референтной для него группе. Так в исследованиях П.Г.Медведева, Ю.В.Синягина раскрыт поликультурный характер психологического строения студенческого сообщества. Было показано, что, несмотря на то, что учебно-профессиональная деятельность студентов является формально заданной как значимая, целый ряд других сфер групповой активности субъективно выступает для студентов как определяющие факторы процессов группообразования и личностного развития. При этом именно в условиях интрагрупповой полиструктуры неуспех того или иного студента в какой-то одной сфере внутригрупповой активности может быть компенсирован его успешностью в другой сфере [2,4,7].

Ю.М.Кондратьев, О.Б.Крушельницкая считают, что студенческую группу следует рассматривать как малую группу, со всеми присущими ей механизмами и стадиями развития. Соглашаясь с данной точкой зрения,

мы рассматриваем студентов, обучающихся в вузе, через призму группообразования – то есть процесса формирования малой группы с осознанными целями и структурой, позволяющей их достигать [2].

Анализ сущностных характеристик субъекта и субъектности позволяет в качестве основных функций студента как субъекта деятельности выделить следующие: самопознание (рефлексивная мыслительность, осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью), «самореализация (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), самоутверждение (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта), самооценка (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей и других учебно-профессиональной деятельности)» [2, с. 131], саморегуляция (управление своим собственным развитием), самодетерминация («формирование смысловой системы представлений о себе» (М. Р. Гинзбург), самоактуализация («полное использование своих способностей и возможностей» (А. Маслоу).

Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза мы представляем как взаимодействие двух развернутых во времени процессов: внутренне детерминированного личностно-профессионального развития (самодвижения, в котором порождаются и реализуются потребности, мотивы, цели, задачи) и внешнего, по отношению к личности студента, обучения. Идея становления субъектности студента в образовательном процессе вуза заключается в том, что обучающийся рассматривается как носитель активности, индивидуального, субъектного опыта, он стремится к раскрытию, реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (гносеологического, аксиологического, коммуникативного, творческого).

Таким образом, становление субъектности студентов представляет собой процесс и результат возрастания их самоорганизации, самоутверждения и самореализации в социокультурной, профессиональной среде вуза. В соответствии с этим образовательный процесс рассматривается как средство и условие субъектного преобразования его участников (студентов и преподавателей) в едином пространстве взаимодействия. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента реализуется в процессе самопознания, анализа собственной деятельности и ее результатов. Личность существует и развивается в общении, взаимодействии. Это положение чрезвычайно важно для актуализации ресурса самообразова-

тельной деятельности студента. Самообразовательная деятельность – это деятельность, в процессе которой субъект имплицитно ориентирован на целеполагание, самосовершенствование личностных позиций, мотивов саморазвития, личностно и социально-значимых ценностей и умений. Основные характеристики самообразовательной деятельности – самостоятельный отбор материала; определение стратегии и тактики его изучения; самостоятельное его изучение; решение проблем, познавательных задач; самостоятельное преодоление противоречий; формирование собственного видения этого предмета. Ресурс самообразовательной деятельности студент актуализирует сам, найдя и апробировав различные модели поведения в конкретной предметной области. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента как систематическая и целенаправленная организация высшего профессионального образования существенно «работает» на развитие его «Я-концепции». При целевом обучении (обучение актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента) наблюдается нацеленность на самостоятельное приобретение студентом знаний, умений, опыта, на развитие самообразовательной компетентности. Развитие личности студента в процессе актуализации ресурса самообразовательной деятельности есть динамический процесс приобретения новых умений, достижения новых целей и саморазвития. Развитие можно рассматривать как становление, в котором человек берет на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала. Саморазвитие, являющееся целью и результатом самообразовательной деятельности, есть «внутреннее необходимое изменение системы, которое определяется ее противоречиями (С.И.Ожегов). Разрешение возникающих противоречий обеспечивает постоянное движение в личностном развитии. В последние годы на первый план выдвигаются профессионально-творческая самообразовательная деятельность, профессиональное становление, проблемы самоорганизации, готовность к непрерывному образованию. Учеными установлено, что среди основных факторов, препятствующих реализации ресурса самообразовательной деятельности студента, можно выделить инерцию, преждевременное разочарование, недостаток поддержки, неадекватная обратная связь, недостаток ресурсов. Проблема актуализации ресурса самообразовательной деятельности является актуальной и не достаточно раскрыта в практике организации учебного процесса вуза. Самообразование является одним из условий успешного реформирования высшего профессионального образования. На высо-

ком уровне развития актуализация ресурса самообразовательной деятельности становится самоуправляемой системой. В этой связи студент видит задачу в принципиальном изменении подхода к самому себе, замене внешней регуляции на саморегуляцию действий и поведения. По данным наблюдений было установлено, что при актуализации ресурса самообразовательной деятельности студенты начинают ясно осознавать роль самоуправления как фактора повышения эффективности деятельности. И.А. Редковец считает, что процесс актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента должен стать одной из функций оптимально организованного образовательного процесса [6].

В качестве теоретических регулятивов актуализации ресурса самообразовательной деятельности студентов можно выделить следующие:

- Философские теории, в основе которых лежит идея человека как меры всех вещей (Н.А.Бердяев, М.К.Мамардашвили, К.Ясперс).
- Культурологические теории, усматривающие в человеке как создателя культуры, так и результат культурологического воспитания (М.М.Бахтин, В.С.Библер).
- Психолого-педагогические теории, в центре которых лежат взгляды «человек – личность – цель» (К.А.Абульханова-Славская, В.П.Зинченко, А.Г.Асмолов) [5, с.49-54; 6].

Одним из важнейших вопросов, встающим в ходе образовательного процесса, является проблема профессиональной социализации студентов вуза. При рассмотрении данного вопроса с позиций синергетического подхода важным моментом выступает идея индивидуального выбора траектории социально-профессионального развития. Этот выбор обусловлен принципами самоорганизации сложных систем. Выделяют ряд принципов, оказывающих существенное влияние на профессиональную социализацию студента в вузе: корпоративности, сопричастности, социально-профессионального саморазвития индивида. Согласно принципу корпоративности в центре социально-профессионального пространства образовательной среды вуза находятся «не просто человек или среда, а метаболические процессы, которые происходят между ними» [3, с.74]. Социальная и профессиональная группа должна обладать корпоративной целостностью своих идей, взглядов, что создает предпосылки для динамики групповой идентичности, вырабатываемой в каждом субъекте выдержанность, организованность, мотивированность. Не менее важным принципом профессиональной социализации сту-

дента вуза является принцип сопричастности, который обусловлен как внутренней потребностью студента, готовящегося к социально-профессиональному самовыражению, так и внешней мотивацией к освоению совместной деятельности с профессиональной группой и другими субъектами.

Исходя из выше обозначенных позиций, нам представляется целесообразным организацию студенческого самоуправления в виде соуправления студентов, преподавателей и администрации образовательного учреждения. Это позитивно отразилось бы на мотивации субъектов образовательного процесса, что, в свою очередь, приведет к повышению эффективности функционирования образовательной среды отдельного образовательного учреждения и всей системы в целом.

**Литература:**

1. Витвицкая Л.А. Деятельностный подход к проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса // Высшее образование сегодня № 6 2008, с. 55 – 58
2. Кондратьев Ю.М. Социальная

психология студенчества: Учебное пособие.- М.:Московский психолого-социальный институт, 2006.-160с.

3. Курдюмов С.П. Синергетика и новое видение/С.П.Курдюмов//Синергетика. Философия. Культура. 2001. №2. с.74.
4. Медведев П.Г. Полиструктура малой группы как фактор стабилизации межличностных отношений//Педагогическое взаимодействие: психологический аспект.-М., 1990.
5. Миняева Н.М. Самообразование студента в вузе в свете ключевых идей гуманитарных наук// Высшее образование сегодня №7, 2010. С.49-54.
6. Редковец И.А. Формирование у учащихся общественно-ценной мотивации самообразования/И.А.Редковец. Волгоград: Изд-во ВГПИ, 1986. 88с.
7. Синягин Ю.В. Психологические особенности композиции групп разного типа// Педагогическое взаимодействие: психологический аспект.-М., 1990.
8. Фельдштейн Д.И. психология становления личности / Фельдштейн Д.И. Междунар. Пед. Академия. М., 1994. 192 с.

**ПОКАЗАТЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.**

Федорова П. С. (Ярославль)

По мнению Л.А. Демидовой образовательный процесс в высшей школе определяется как целенаправленный и организованный педагогический процесс по овладению студентами системой научных знаний, навыков и умений, формированию высоких личностных качеств, качественной подготовке к профессиональной деятельности в соответствии с должностным предназначением.

Такое понимание сущности образовательного процесса обуславливает его психолого-педагогическую структуру и специфический характер структурных элементов. Под структурой этого процесса понимается содержание и расположение его элементов, способ связей и взаимодействий между элементами, составляющими целостное психолого-педагогическое образование. Структура образовательного процесса в вузах предполагает наличие субъекта и объекта, четко поставленных целей и задач, содержания, тенденций, закономерностей и противоречий, принципов, методов, приемов, средств и форм его реализации, управления и видов контроля его результатов и направлений совершенствования в современных условиях.

Социальная психология образования и педагогическая психология уделяет много внимания разработке новых организационных подходов к формированию образовательной среды (Т.П. Браун, Т.М. Давыденко, Л.А. Демидова, А.М. Новиков, В.А. Сластенин и др.). В публикациях последних лет под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования, это мнение В.А.Козырева, И.К. Шалаева, А.А. Веряева. Анализируя различные подходы к вопросу об образовательной среде, исследователи имеют в виду конкретную среду учебного заведения, так как образовательная среда составляет совокупность материальных факторов; пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений. Все данные факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды, но и люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие.

В.С.Соболев и С.А.Степанов под образовательной средой понимают комплекс дополнительных факторов и вспомогатель-

ных услуг, обеспечивающих студентам комфортные условия обучения: сбалансированное расписание, удобство и обеспеченность учебными помещениями, доступ к компьютерам и Интернету, возможность использования ксерокса, мультимедийные средства обучения, наличие помещений для самостоятельных занятий и отдыха, удобство пользования библиотекой и т.п.

В диссертации А.В. Петуховой образовательная среда определяется как явление, возникающее в результате освоения субъектом части образовательного пространства, имеющее субъект-предметную содержательно-процессуальную природу. Предложенная трактовка отражает педагогическое понимание обсуждаемого понятия, подчёркивая феноменологические свойства объекта, и фиксирует субъектную позицию студента, являющегося главным условием существования образовательной среды.

Проанализировав существующие подходы по данному вопросу, можно определить образовательную среду как область действительности, в рамках которой происходит трансляция социокультурного опыта, и содержатся паттерны такого развития ее субъектов, вследствие которого они в состоянии осознанно, самостоятельно и ответственно осуществлять преобразование педагогической системы и самого себя. Основываясь на данном подходе, мы можем сформулировать следующее определение: образовательная среда вуза - это многоуровневая система условий, обеспечивающих оптимальные параметры образовательной деятельности в целевом, содержательном, процессуальном, результативном, ресурсном аспектах. Условия образовательной среды рассматриваются нами как система возможностей (внутренних и внешних, динамических и статических), необходимых для осуществления успешного развития профессиональной компетентности будущих специалистов. В связи с этим, свою актуальность приобретает проблема их оптимизации.

Как правило, под оптимизацией понимается «процесс выбора наилучшего варианта из возможных; процесс приведения системы в наилучшее оптимальное состояние», из чего можно сделать вывод о том. Что оптимизация – это процесс. В педагогической литературе многие авторы определяют оптимизацию как вид деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Оптимизацию условий образовательной среды можно рассматривать в нескольких аспектах:

1. Стадийность оптимизации. Оптимизация представляет собой последова-

тельность состояний, разворачивающуюся во времени.

2. Внутренние факторы оптимизации – такие ее побудительные причины, как надситуативная активность личности. Надситуативная активность – это готовность человека не только самостоятельно и осознанно совершать различные действия, но и стремление к чему-то новому, незапланированному в рамках уже осуществляемой деятельности. При оптимизации образовательной среды должны учитываться внутренние факторы (качества) как обучающихся, так и обучающихся.

С. В. Хребиной установлено, что оптимизация организации деятельности образовательной системы может реализоваться на основе:

1) проведения системного планирования деятельности всех ее звеньев и уровней;

2) осуществления многоуровневой координации функций деятельности всех ее звеньев и субъектов;

3) разработки и введения в деятельность всех ее звеньев и субъектов четких мер учета и контроля основных показателей результативности;

4) реализации научно-обоснованного стимулирования деятельности всех ее субъектов;

5) введения фактора перспективности в деятельность образовательной системы в целом и, соответственно, всех ее звеньев, уровней и субъектов;

6) привлечения к организации деятельности образовательной системы новых достижений науки и практики (прежде всего, психологической).

По нашему мнению, к перечисленным автором условиям следует также добавить оптимизацию средовых характеристик образовательного процесса. Исследователи, как правило, выделяют социально-педагогические; психолого-педагогические; организационно-педагогические условия образовательной среды. Рассмотрим более подробно организационно-психологические условия функционирования образовательной среды учреждения высшего профессионального образования. Можно выделить три условные области, характеризующие деятельность субъектов образования с организационно-психологических позиций:

- психологические аспекты эффективности системы образования (работы Д. И. Лапина, Т. Питерса, А. С. Семочкина, Д. С. Синка, Р. Уотермана),

- эффективности ее управления (Т. Коно, А. В. Кузнецов, К. Левин),

- эффективности деятельности субъектов образования (А. Д. Глоточкин,

К. М. Гуревич, В. Л. Маришук, А. К. Маркова, А. Т. Ростунов, И. Н. Семенов).

Каждая из этих областей может быть раскрыта через определенные показатели (критерии) и соответствующие им субъективные и объективные результаты.

1. Эффективность управления образовательной средой.

Составляющими этого критерия являются:

- общественная и государственно-общественная аккредитация (имидж, репутация, рейтинг);
- пространственно-предметные условия (разнообразие и сложность, зонирование и оформление, гибкость и управляемость среды, символика среды, автономность);
- собственно организационный.

В качестве субъективных и объективных результатов эффективного управления образовательной средой можно рассматривать удовлетворенность организацией труда, пространственно-предметными условиями, организацией образовательного процесса (доступность, открытость, гибкость); сайт образовательного учреждения (лицо вуза; доступность, открытость, оперативность); нормативно-правовая документация.

2. Психологические аспекты эффективности управления образовательной средой, раскрывающиеся через следующие критерии:

- социально-психологическая адаптация;
- социально-психологический уровень развития группы;
- уровень развития межличностных отношений;
- психологический климат.

Субъективными и объективными результатами данного показателя являются удовлетворенность содержанием и условиями труда, отношениями, уровнем развития и зрелости группы, удовлетворенность студентов взаимоотношениями с преподавателями, удовлетворенность преподавателей взаимоотношениями с учащимися (взаимоотношения между субъектами образовательного процесса).

3. Эффективность деятельности субъектов образования, рассматриваемая через инновационную деятельность в организации.

В данном случае можно выделить следующие субъективные и объективные результаты: «инновационный портрет» коллектива (сторонник, пассивный сторонник, противник, опасный элемент), характеристика среды по инновационному потенциалу, уровень конструктивности деловых отношений, тип организационной культуры.

Оптимальное функционирование образовательной среды обеспечивается соблюдением следующих основных принципов:

- принцип системности (системность задается едиными общими и стабильными в данной временной промежутке целями: обучение, воспитание и развитие);
- принцип открытости (открытость задается социальной включенностью системы изучаемых взаимодействий в более широкие структуры общественных связей);
- принцип активности субъектов взаимодействия как проявление изначально присущей внутренней энергетической характеристики данных субъектов;
- принцип гибкости структурных связей (гибкость задается вариативностью процессов обучения, воспитания и развития);
- принцип согласованности и координации функционирования отдельных элементов процесса взаимодействия субъектов и образовательной среды.
- принцип целостности модели;
- принцип многоаспектности;
- принцип избыточности.

В условиях модернизации системы высшего образования формирование эффективной образовательной среды вуза представляется чрезвычайно актуальным. По нашему мнению, этому будет способствовать реализация комплексной программы, включающей в себя:

- Организацию непрерывной комплексной организационно-психологической работы по социально-психологической и профессиональной адаптации студентов
- Принятие субъектами образовательной деятельности единых принципов взаимодействия.
- Развитие у субъектов образовательного процесса чувства ответственности и сопричастности за счет делегирования полномочий по вертикали и горизонтали.
- Благоприятный социально-психологический климат в группах различного уровня.
- Оптимизация отношений в педагогических и студенческих коллективах на основе совершенствования стиля руководства, сотрудничества.
- Введение процедур оптимизации межличностных отношений в студенческих группах: посредством выявления потенциальной командной роли и позиционирования.
- Организация студенческого самоуправления в виде соуправления.
- Соуправление преподавателей и студентов.

- Служба психологического сопровождения образовательного процесса, реализующая возникающие потребности субъектов в содействии разрешению индивидуальных и групповых затруднений.

- Ориентация субъектов образовательного процесса на организацию конструктивных деловых отношений («работа в команде»).

- Четко обозначенные требования к личности и деятельности субъектов образования позволят более эффективно реализовывать процессы, составляющие организационное поведение.

- Разработка психодиагностического комплекса оптимальности организационного поведения субъектов образования и программы его психологического сопровождения.

- Выявление психологических (организационно-психологических) источников стимулирования субъектов образования.

- Выявление универсальных и специфических для образовательных учреждений особенности личностных и поведен-

ческих проявлений субъектов образования, факторов, обеспечивающих оптимальность ее функционирования.

#### Литература:

1. Демидова, Л. А. Актуальные проблемы профессионального образования в высшей негосударственной школе: научная статья [Текст]. // Высшее профессиональное образование: международный, федеральный и региональный аспекты: материалы Международной научно-практической конференции, г. Минеральные Воды, 24-25 мая 2007 г. / Московский гуманитарно-экономический институт, Северо-Кавказский филиал. – М.: МГЭИ, 2007. – С. 9-23.

2. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования Университетское управление. 2004. № 2(30). С. 102-110.

3. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В.Петровский. М., 1982.

## О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ И ПРАКТИКЕ РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Фролова О.П., Радионова С.В. (г. Иркутск)

Практическая психология в нашей стране стремительно развивается в последние десятилетия, но все еще не имеет сколько-нибудь выраженного социального эффекта. Хотя, с одной стороны, продолжается недоверие (в разных его формах проявления, например, карикатурное изображение психолога в кино- и телефильмах) к способности психолога повлиять на что-то в жизни конкретных профессионалов, в семейных отношениях, в отдельной личности. С другой стороны, представители населения все чаще обращаются к психологу как последней надежде что-то изменить в своей судьбе, а часто – чтобы можно было делегировать ему часть ответственности за свои неудачи или проблемы. На наш взгляд, все это происходит от раздробленности самой науки психологии, ее теоретических и методологических основ, парадигмальной неопределенности и нецельности, которая не может дать практике пресловутой методологической обоснованности и четкости представлений – что и, главное, как развивать, обучать, корректировать, терапевтировать, чтобы простому человеку были ясны перспективы своего существования и личной реализации.

Таковыми возможностями, на наш взгляд, обладает интегративный подход, как в науке, так и на практике. «Методологический фундамент интегративного подхода состоит из методологических принципов целостности, развития, нелинейного детерминизма, многомерности истины, позитивности, соотнесенности, онтологического плюрализма» (В.В.Козлов, 2010). Развивающийся как насущная потребность изменить в психологии взгляд на сознание и психическое в человеке, интегративный методологический подход диктует переосмыслить факты, события и состояния человека, накопленные эмпирической психологией, которые раньше не подвергались изменению, учету, анализу, пониманию и объяснению. Проявление зарождающейся новой парадигмы предполагает консолидацию множества направлений, областей, школ и уровней знаний о психике и сознании человеке в метасмысловом поле психологии. Предполагается выработать единый язык для всех пяти ведущих парадигм психологии: физиологической, психоаналитической, бихевиористической, экзистенциально-гуманистической, трансперсональной (В.А.Мазилев. Козлов, 2003). Более того, построенная на этой базе интегратив-

ная психология стремится привлечь к анализу находок и достижений те психологические, философские, психодуховные традиции и подходы, которые эффективно работают в конкретной феноменальной области психологии. Цель интегративной психологии, кроме объяснительной и концептуальной, достаточно прагматична – изменить структуру и формы сознания человека (В.В. Козлов, 2010). То есть, интегративная психология как практика нацелена на помощь человеку, развить способность мыслить, рефлексировать и действовать адекватно соответствующей социокультурной среде, открыто принимать свое бытие в мире и созидать свою судьбу.

Опираясь на методологические основы интегративной психологии (Козлов, 2001) мы строим свою практику психологической поддержки каждого, обратившегося к нам за помощью. Положительное влияние такой поддержки оценивается не столько сиюминутными улучшениями, сколько продолжающимся интересом и потенциальным проявлением индивидуального личного или группового профессионального самопознания и совершенствования. Для решения подобных задач возникла потребность создать социальный институт в области психологии для поддержания здоровья и развития людей. Программными положениями которого стали: поддержка взрослых через активизацию личных ресурсов, раскрытие творческих возможностей, пробуждение радости жизни. На сущностном уровне для нас важна трансформация человека разумного и умелого (*homo sapiens* и *homo habilis*) в человека играющего и творящего мудрость (*homo ludens* и *homo creascificus*).

Что такое психологическая поддержка? Это помощь человеку в новых условиях, обстоятельствах, состояниях скорректировать, сменить или пересоздать свою «картину мира», «модель мира», которой он до сих пор пользовался. С какого-то момента она перестала быть продуктивной в подстройке к окружающей действительности. Произошел сбой, несостыковка, в связи с чем человек не может соотносить свои действия, диктуемые прежней, устаревшей схемой, с новой действительностью. В этом случае необходима «перезагрузка», но с новым или освеженным комплексом «файлов», с новыми представлениями и установками на сменившиеся ситуации. Для этого необходима дополнительная информация, как о меняющемся окружении, так и о себе («старом» и «новом»). Умение добывать эту информацию связано с умением интроецировать различные формы и виды информации, продуцировать новые знания, или обученностью индивида производить подобные действия. Таким образом, для взрослых важно не столько воспитание

или перевоспитание, а обучение и формирование способности быстрой переработки информации, рефлексии и размышлений.

Высказывания подобных идей не новы, но предложенные не в психологическом поле идей, а культурологическом, теософском, отмечаются ортодоксальными психологами как «душеведческие», но не психологические. Мы же, согласны с тезисом, что психология не должна отказываться от прошлого опыта исследования человека в духовных традициях искусства, теософии, философии, антропологии, а использовать различные элементы этих знаний в новых комбинациях, переосмысленных в рамках новых научных принципов. В своей психологической практике в области телесного и психического, целостного оздоровления, мы часто обращаемся к концепциям авторов социологии, социальной философии, антропологии, теософии, к учению Р.Штайнера и его последователей.

Так Конрад ван Хойген (2006), опираясь на антропософские традиции в отношении обучения взрослых, выдвинул тезис об обучении судьбой, через выражение всех аспектов человеческого существа. Под обучением взрослых он понимает раскрытие их индивидуальных возможностей, позволяющих применять «свою волю независимо от внешнего стимула, давления, дисциплины или внешнего задания, а его главное содержание всегда одно – это понимание, развитие и улучшение... Это должны быть новые способности для решения новых вопросов, они в нас дремлют, им надо научиться, т.е. научиться учиться и их не подавлять». Новые вопросы связаны, как мы отмечали, со стремительными потоками информации, требующей быстрой смены картины мира в изменяющемся мире, поддержания здоровой и продуктивной индивидуальной и организационной жизни, чтобы сделать творческий вклад в созидание мира.

Тейар де Шарден видел эволюцию как процесс, стремящийся к возрастающему одухотворению мира. Он считал, что эволюция идет через геосферу и биосферу к ноосфере, через материю и возникновение живого – к духовному. Это проявляется в эволюции мозга и формировании, в конце концов, мозга мозгов. С возникновением этого космического единства возрастет человечность, свобода, любовь, индивидуальная ответственность, отказ от индивидуализма и эгоизма. В наше время Х. Гайсельхарт (2004) представляет развитие предприняти в контексте духовно-научных, философских, теологических понятий и распространяет идею о бизнес-процессе как процессе Творения, сотворчестве служащих, которые сначала обучаются и вырабатывают духовную общность, а позднее она становится основой совмест-

ной деятельности. При этом в обучении делается упор на развитие рефлексии.

Роль учителя взрослых, считаем, должен выполнять психолог. Учителем взрослых может выступить не столько тот, кто знает и обучает в какой-либо профессиональной сфере, сколько человек, обладающий целостным видением развития личности и позитивным мышлением, дающий поддержку в выстраивании индивидуального жизненного пути, помогающий учиться у жизни, радоваться этой жизни и быть успешным. Его роль в данном процессе – запустить механизм самопознания и самообучения. Как отмечает Конрад ван Хойген, принципами такого обучения становятся: пробуждение воли к учебе через импульс пробуждения интереса к познанию и потребности в усовершенствовании. Развитие чувства истины, ощущения правды в отличие от иллюзий. Чаще оно пробуждается в процессе исследования и ответов на вопрос: Правда ли это? Воспитание двенадцати чувств человека: осязания, движения, равновесия, обоняния, вкуса, зрения, тепла, слуха, языка, мысли, я. Постоянно тренировать способность к сдержанности, открытости, удивлению и концентрации.

Обучение взрослых осуществляется тремя путями. Первый – профессиональное обучение, ориентированное на соответствие требованиям жизни, и кроме обретения специальности предполагает приобретение способности «не теряться в постоянно меняющемся мире технологий». Второй путь – обучение судьбой. Изучение и понимание своей биографии как обучающего комплекса. Развитие новых способностей, а именно восприятие судьбы (своей жизненной задачи) для наиболее полного самоосуществления. Третий путь связан с созданием ситуаций для самопознания. В свою очередь, самопознание и рефлексия являются способами развития самосознания. Тот, кто стремится к постоянному усовершенствованию в своей профессиональной жизни, достигает познания себя и со временем сумеет включить и то, и другое в формирование будущего.

И с позиции интегративного подхода раскрываются возможности развития рефлексивной творческой личности, сходные с антропософским. Материальное, социаль-

ное и духовное в трехчастной структуре личности (В.В.Козлов, 2002) развивается в рамках перечисленных путей. Первый соответствует в большей степени становлению «материального» Я, второй – социального, третий – духовного, как интегрирующего и основополагающего. Объединение трех путей обучения взрослых на практике разворачивается как следование собственным духовным тенденциям и самостоятельный и ответственный выбор за это.

Основными инструментами психологической поддержки на таком пути мы выбрали современные интегративные психотехнологии, включающие интенсивные дыхательные, телесно ориентированные, танцевально-двигательные, системные расстановки и др., но считаем обязательным использование их в комплексе и системно, с индивидуальными рекомендациями по применению. По многолетним наблюдениям и личной практике очевидно, что подобные психотехнологии дают возможность осознать индивидуальность пути, проверить истинность своих намерений, убедиться на эмоциональном, телесном и рациональном уровнях в жизненной эффективности самопознания и самосовершенствования. В последнее время применяем (одни из первых) современные психофизиологические компьютерные технологии, которые используются в компакт-вариантах, позволяя быстро получить желаемый результат в психофизиологической регуляции (например, стать увереннее или спокойнее). Использование психологических игр для развития рефлексивности не ново (например, игра самопознания «Лила» и др.), но организуя их как игровые групповые психотехники в формате вечерних клубов, мы открыли их новое назначение – моделирование ситуаций принятия судьбоносных решений и получение групповой резонансной поддержки при ответственном выборе.

Одной из задач Института Интегративной Психологии Здоровья и Развития ставится расширение диапазона применения и изучение эффективности психотехнологий индивидуальной и групповой, личностной и организационной, профессионально-социальной и духовной работы.

## **ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ УСПЕШНОСТИ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ**

**Цымзина С. В. (Владимир)**

В последнее время проблема качественной профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей является наиболее актуаль-

ной. Духовно-нравственное возрождение России неразрывно связано с развитием музыкальной культуры народа, где музыканту-

исполнителю отводится одна из ведущих ролей. Ю. А. Цагарелли отмечает, что одним из слоганов профессионального мастерства музыканта является музыкально-исполнительская направленность, которая проявляется в двух аспектах: в социальной направленности (внешней) и направленности на личностные интересы музыканта (внутренней). Внешняя направленность способствует музыкально-эстетическому воспитанию народа, развитию у «... широких народных масс способности к подлинно творческому восприятию музыки, неразрывно связанному с постижением сущности эмоционально-художественного содержания произведения, с развитием музыкальности». Таким образом, развивая музыкальность, музыкант-исполнитель способствует формированию гармонично развитой личности [Цагарелли Ю. А., 1989, с. 40].

Современное музыкальное образование предъявляет всё возрастающие требования к личности музыканта-исполнителя, обуславливающие эффективность его деятельности. Профессиональная подготовка музыкантов-исполнителей должна основываться на понимании детерминант, влияющих на успешность в данном виде деятельности. В частности очень важно изучение таких характеристик как ценностные ориентации. Известно, что активность и направленность личности определяется ценностными ориентациями. Данные характеристики являются основой в постановке целей и обосновании человеком своей деятельности.

В музыкальной психологии существует немало исследований, посвящённых изучению музыкально-исполнительской деятельности (Л. Л. Бочкарёва,

Д. К. Кирнарской, М. А. Кононенко, В. И. Петрушина, Б. М. Теплова, С. А. Томчук, Ю. А. Цагарелли, Г. М. Цыпина и др.), где рассматриваются способности и личностные качества, обеспечивающие успешность в данном виде деятельности, но в них недостаточно уделяется внимания ценностным ориентациям личности.

Целью нашей работы явилось изучение ценностных ориентаций студентов-музыкантов в процессе учебно-профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 150 студентов с первого по четвёртый курс Владимирского областного музыкального колледжа.

Методы исследования: тестирование с применением методики «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина [Сенин И. Г., 1991] – для определения ценностных ориентаций студентов; метод экспертных оценок – для определения успешных студентов в музыкально-исполнительской деятельности; методы математической статистики.

В результате исследования было установлено (по коэффициенту корреляции  $r$ -Пирсона), что успешность в музыкально-исполнительской деятельности имеет прямые связи с такими ценностными характеристиками, как креативность

( $r=0,229$ ;  $p \leq 0,01$ ), активные социальные контакты ( $r = 0,161$ ;  $p \leq 0,05$ ), развитие себя ( $r = 0,309$ ;  $p \leq 0,01$ ), достижения ( $r=0,213$ ;  $p \leq 0,01$ ), духовное удовлетворение ( $r=0,296$ ;  $p \leq 0,01$ ); а также со следующими жизненными сферами: профессиональная жизнь ( $r=0,275$ ;  $p \leq 0,01$ ), обучение и образование ( $r=0,201$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, креативность помогает музыканту-исполнителю реализовать свой творческий потенциал путём создания оригинальной интерпретации произведения, средствами исполнительского мастерства, и донесения до слушателя смысла, закодированного в музыкальном произведении. Кроме того, данная характеристика помогает адаптироваться в различных жизненных ситуациях, включая концертное выступление, и способствует развитию умения взаимодействовать с различными аудиториями.

Поскольку музыкант-исполнитель в концертном выступлении постоянно взаимодействует со слушателями, то такая ценность, как активные социальные контакты, для него также является значимой. От того насколько благоприятными будут взаимоотношения с аудиторией, зависит адекватность восприятия образцов строя музыкального произведения слушателями. Д. К. Кирнарская отмечает: «Артистический талант помимо ощущения своей миссии художественного посланника предполагает ещё любовь к публике и желание непосредственного общения с ней» [Кирнарская Д. К., 2004, с. 334].

Ценность развитие себя способствует постоянному совершенствованию своих способностей, через познание своих индивидуальных особенностей. Студенты с преобладанием данной ценности не останавливаются на достигнутом, всегда стремятся к лучшему, поэтому приоритет отдаётся обучению и образованию. А ценность достижения способствует движению к поставленной цели.

Необходимо отметить, что преобладающей ценностью для студентов-музыкантов является духовное удовлетворение.

Профессиональная сфера тоже важна для них, так как многие уже начинают делать первые шаги в профессии.

Из всего вышеизложенного следует, что, такие ценностные ориентации, как креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение; жизненные сферы: профессиональная жизнь, обучение и образование детерминируют успешность студентов в музыкально-исполнительской деятельности.

Полученные данные позволяют определить перспективы дальнейших исследований в данной области: рассмотреть в качестве детерминант успешности учебно-профессиональной деятельности студентов-музыкантов мотивационные характеристики. Результаты исследования могут быть использованы психологами и преподавателями для оптимизации учебно-профессиональной деятельности музыкантов-исполнителей.