

Региональная общественная организация ученых:
БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
Отделение личностного развития и практической психологии

**Посвящается 300-летию
Санкт-Петербурга**

**ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

Вып. 50- 2003 г.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГИИ ТРУДА И РАЗВИТИЯ**

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2003**

Редакционная коллегия выпуска:

Волков И.П., Тутушкина М.К., Грановская Р.М., Оганян К.М., Советова О.С.,
Рудкевич Л.А.

Ответственный за выпуск:

Ученый секретарь ОЛРПП, кандидат психологических наук, доцент кафедры
практической психологии СПбГАСУ, В.А. Артемьева
Компьютерная верстка В.А. Артемьева

Редакция вестника:

Главный редактор – **И.П. Волков**
Зам. Главного редактора – **М.К. Тутушкина**
Секретарь – **В.А. Артемьева**

Адрес редакции вестника:

198005, Санкт-Петербург, ул. 2-я Красноармейская д.4.
СПб ГАСУ . Кафедра практической психологии
Тел. (812) 304 – 05 – 05
E-mail: nicsan@mail.wplus.net
www.rooubpa.spb.ru

В36 © *Балтийская Педагогическая Академия*
© **М.К. Тутушкина**

Печатается на средства авторов выпуска и членские взносы ОЛР и ПП БПА

В43162014 – 75 Без объявления
С 96(03) – 2003

ISBN 5-85029-080-X

«ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ»
Научное издание (сокращенное название: «Вестник БПА»)

Основан в июле 1995 года
В г. Санкт-Петербурге

Гос. Лицензия ЛП СПб
№ 78-005832. Рег.2160\2000

Подписано к печати 05.04.2003 г.

Печать ризографическая. Зак 01. Тираж 500 экз. Формат бумаги 210x297. Изд. БПА

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тутушкина М.К, Афонькина Ю.А. Актуальные проблемы современной психологии труда.....	5
Троицкая И.В. Труд и сознание в методологии исследования мотивации в организациях.....	10
Крюкова В.И. Психологические факторы, влияющие на выбор профессии..	15
Лобанова Ю.И. Особенности морально-нравственных критериев оценки ситуации как фактор психологической устойчивости.....	19
Токарева Г.А. Исследование моральных компонентов надежности деятельности менеджера.....	24
Мязина М.Б. К условиям возникновения психологического барьера у студентов.....	27
Волкова С.В. Психология профессионализма словесника (акмеологический аспект).....	30
Андреев Г.П., Бугаев Н.И., Романов Н.Н. Язык образования как способ формирования культурных ценностей.....	35
Пурнис Н.Е. Основы арт-терапии в контексте психологии труда.....	39
Дудко Е.Д. Выявление профессиональной направленности студентов педагогического колледжа.....	45
Бразевич С.С. К вопросу конфликтологической компетентности современного российского руководителя.....	48
Артемьева В.А., Товбин Г.М. Исследование некоторых особенностей толерантного поведения.....	51
Силантьева М.В. Факторы риска и неопределенности в трудовой деятельности персонала организации.....	55
Советова О.С. Психология инноваций и креативный менеджмент.....	60
Оганян К.М., Майданов Н.П. Диагностика синдрома «эмоционального выгорания». Методологический аспект.....	65
Пашенко Е.И. Социальный интеллект и факторы биографии.....	70
Волков С.А. Фундаментальные принципы, механизмы и основы технологии творчества.....	73
Васильева Н.Л. Психоанализ в России: осмысление отечественных истоков	81
Галибина Л.А. Проблемы воспитания здорового образа жизни у учащейся молодежи в системе общего среднего и высшего образования.....	84

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И СЕМЬИ

Ядова Е.Н. Особенности и практическая значимость характеристик идентичности современной молодежи в процессе социализации.....	90
Роговкина Н.М. Изучение формирования профессиональной направленности у подростков и в ранней юности.....	98

Кисель С.Г. Память в структуре личности.....	102
Ермакова Н.Г., Бугаков В.М. Проблемы психологической коррекции детей с задержками развития.....	105
Терехова З.М. Коррекция речевых нарушений у воспитанников детского дома в структуре комплексного психолого-педагогического воздействия.....	111
Самойлова О.Д. Приемная семья: некоторые мотивационные аспекты.....	116
Кораблина Е.П., Ткачевская Я.Г. Возможности психологической помощи в детских больницах.....	120
Ившина О.О. Применение проективных методов рисования в работе с женщинами из дисгармоничных семей в процессе психотерапии.....	124

ПРОГРАММЫ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЙ

Митрофанова Н.И., Митрофанов В.О. Концепция программы развития психолого-педагогического центра.....	130
Оганян К.М., Пророк В.Я. Оптимальные программы тестирования.....	133
Львин Ю.М. Психологическое сопровождение учебного процесса и управление качеством подготовки специалистов в вузе.....	140
Багрецов С.А., Оганян К.М., Филяев М.П. Социально-психологические аспекты и методы комплектования учебных групп вуза.....	146

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Уилсон Питер (Австралия) Психологические аспекты «звона в ушах»	153
--	-----

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА

**Доктор психологических наук, профессор М.К.Тутушкина,
Кандидат психологических наук, доцент Ю.А.Афонькина**

Современная психология труда характеризуется многообразием решаемых ею задач, которое определяется, во-первых, все возрастающим разнообразием видов и форм трудовой деятельности; во-вторых, динамичностью мира труда, выражающейся в трансформации привычных представлений о разных компонентах профессий; в-третьих, расширением диапазона проявлений человека в труде как индивида, личности и субъекта деятельности.

Содержанием специальности «Психология труда, инженерная психология, эргономика», в области психологических наук является исследование или проектирование процессов, характеризующих субъекта труда в соответствующих средах обитания. Труд понимается в широком смысле как производство людьми ценностей при взаимодействии с системами природы или культуры. Объектом исследования, проектирования являются факты и закономерности формирования, функционирования субъектов труда (индивидуальных, групповых) в разнообразных условиях среды.

Предмет психологии труда состоит в изучении закономерностей развития и функционирования человека как субъекта труда, т.е. психология труда ориентируется не на изучение профессиональной деятельности как таковой, а на изучение психики человека, включенного в труд. Перемещаются акценты с изучение трудовых процессов на изучение субъекта, их осуществляющего.

Изучение труда вне анализа внутренних психологических особенностей профессионала приводит к сужению предмета психологии труда. Приоритет изучения трудовой деятельности как таковой над изучением субъекта, ее производящего, лишает психологию труда собственно психологического содержания.

Поскольку « субъект труда» является составной частью понятия индивидуальности наряду с «индивидом» и «личностью», то следует признать предметом современной психологии труда закономерности развития и проявления индивидуальности в труде, включающей индивидуально-типологические свойства, необходимые для осуществления трудовой деятельности.

Такой подход является развитием идей Б.Г.Ананьева, который рассматривал труд как *сферу проявления* индивидуальных, личностных, субъектных свойств человека.

Таким образом, на психологию труда распространяются принципы гуманистической психологии, а изучение индивидуальности вводится в новый контекст – в контекст трудовой деятельности. Тем самым не только преобразуется предмет психологии труда согласно новым подходам в

современной психологии, но и обогащается научное представление об индивидуальности человека. Профессия выводится за рамки трудового процесса и рассматривается не с технологической, а с антропологической позиции. Изучение проблем психологии труда с антропологической (человекоцентрированной) позиции позволяет решить задачу, которую М.А.Дмитриева признает главной для психологии труда: это установление динамического равновесия в системе субъект труда- профессиональная среда. Собственная активность человека выступает гарантией его успешного профессионального функционирования и профессионального развития.

Приоритетными направлениями в современном психологическом изучении профессий, согласно подходам А.А.Бодалева, Д.Н.Завалишиной, Н.С.Пряжникова, следует назвать:

- самореализация и самоактуализация в профессии;
- профессия и смысл жизни;
- профессия и человеческое достоинство;
- самосовершенствование и самовоспитание в профессии.

Налицо сложная диалектическая взаимосвязь исследования личностного и профессионального развития, которая является важнейшим методологическим основанием для изучения всех проблем психологии труда.

Наряду с традиционно выделяемыми разделами психологии труда: собственно психологией труда, инженерной психологией и эргономикой (Н.С.Пряжников) необходимо расширить ее разделы, выделив организационную и экономическую психологию.

Собственно психология труда предполагает изучение, классификацию и проектирование профессий как областей приложения духовных и физических сил людей, анализ требований, предъявляемых разными видами труда к личным качествам человека, условий безопасности труда, оптимизации режимов труда и отдыха в разных профессиях и др. Главная проблема собственно психологии труда- изучение профессии и индивидуальности.

Инженерная психология предполагает изучение отношений в системе человек-техника, а именно психологические проблемы конструирования, эксплуатации и производства сложных технических систем, особенности функционирования операторов и операторских групп, включенных в управление сложными автоматизированными системами, вопросы тренажерной подготовки и психологической подготовки.

Организационная психология предполагает изучение отношений в организации организационного поведения и культуры, функционирование человека в организационных системах, в процессах руководства, включая конфликтные и экстремальные ситуации.

Экономическая психология предполагает изучение субъектов хозяйственных отношений, отношений между производителем и потребителем, а также экономической деятельности и поведения, психологические проблемы маркетинга, рекламы, распределения ресурсов.

Эргономика является наукой о труде, имеющей много параметров, характеризующих труд в различных аспектах, уровнях. Эргономика делает акцент на технологической стороне трудовой деятельности, например, это

анализ и проектирование рабочего пространства, изучение, оценка и оптимизация трудовых процессов в разных профессиях.

Итак, пять разделов психологии труда характеризуют труд и функционирование в нем субъекта труда с разных сторон.

В современной психологии труда, исходя из понимания ее предмета, выделяются узловые проблемы, вокруг которых группируются более частные (вторичного или даже третичного уровня). Образуется семейство проблем или гнездо, связанных между собой проблем (рис.1). Решение частной проблемы возможно путем включения ее в более общую, узловую проблему. В то же время решение частных проблем определяет возможности пути реализации узловой проблемы.

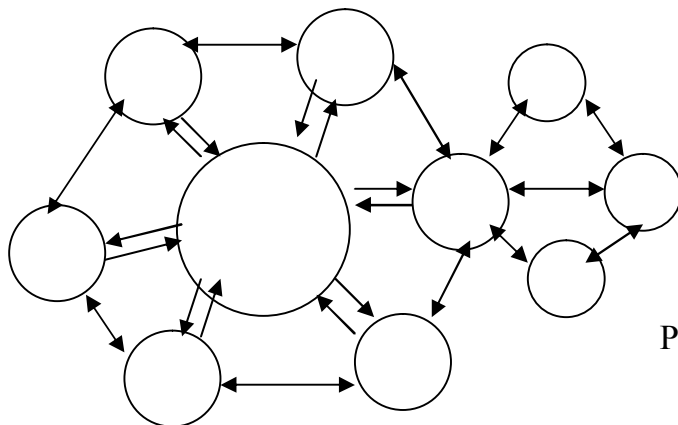


Рисунок 1.

Очень важно, начиная исследование, определить проблему какого уровня предполагается решить и в какой круг иных проблем она входит. Тем самым будет возможность определить методологию и методику исследования.

К узловым проблемам современной психологии труда можно отнести ниже перечисленные:

1. **Индивидуальность в труде и профессии.** Сюда входит изучение структуры индивидуальности и ее свойств, проявляющихся в трудовой деятельности, индивидуального стиля деятельности. Это изучение носит методологический характер.

2. **Трудовая деятельность как условие для реализации потенциала индивидуальности.** Сюда включается отношение к труду, удовлетворенность трудом, привлекательность труда, эффективность трудовой деятельности, психологическая готовность к труду, мотивация трудовой деятельности, потребности, как факторы повышения эффективности труда. В целом рассматривается семейство проблем, определяющих значение труда для человека.

3. **Профессия как характеристика овладения человеком трудовой деятельности.** Сюда входит изучение процесса формирования профессионала, профессиональных умений и навыков, стереотипов поведения, характеристика профессионализма и его духовных основ. Профессионализм рассматривается как совокупность характеристик субъекта труда, необходимых для производства им инновационных продуктов деятельности с ориентацией на общечеловеческие ценности.

4. **Профессионально-значимые качества индивидуальности.** Сюда относится изучение профессионально ценных особенностей психики людей,

своеобразия психического склада у представителей разнотипных профессий, особенностей, познавательной, волевой, эмоциональной и коммуникативной сферы людей разных профессий. Сюда также относятся проблемы профессионального отбора и диагностики, профессиональной пригодности. основополагающим моментом для изучения обозначенной проблематики выступает идея С.Л.Рубинштейна о том, что во всяком труде, как умственном, так и физическом, участвуют в той или иной степени все стороны личности.

5. Профессиональная направленность как программирующее и регулирующее свойство индивидуальности. Профессиональная направленность- это интегративное образование, система побуждений, определяющих избирательное отношение человека к разным аспектам мира профессий, источник активности человека в труде.

6. Профессиональное самосознание как системообразующий фактор индивидуальности в труде, создающий возможности для личностного и профессионального роста и развития индивидуальности. Сюда относится целое семейство проблем таких, как изучение самоопределения, самооценки, саморефлексии, саморегуляции, самоактуализации и самореализации в профессии, а также самовоспитания.

7. Профессиональная психологическая устойчивость как изучение психических состояний в труде. Сюда относятся изучение помехоустойчивости, надежности, стрессоустойчивости, адаптации в профессии, здоровье профессионала, а также противоположных процессов дезадаптации, профессионального выгорания и деформации. Решение данного круга проблем становится возможным через изучение "жизнетворческого потенциала человека" (Л.В.Сохань), имеющего важное значение для преодоления и предупреждения возникновения ситуации риска в социальной и индивидуальной жизни личности.

8. Психология безопасности труда. Решается круг проблем, связанных с укреплением, поддержанием и восстановлением здоровья профессионала, с развитием его способности решать профессиональные проблемы. Рассматриваются разнообразные факторы риска здоровью и пути профилактики болезни.

9. Кривая развития человека как профессионала в процессе жизни. Сюда относится изучение периодов допрофессионального развития, профессиональной подготовки, профессиональной ориентации и профессионального консультирования, достижение оптимума профессионального развития- пик оптимальной эффективности в профессии (акмэ), профессионального долголетия, а также кризисы профессионального становления. Рассматриваются сложные механизмы приобщения человека к труду, в том числе профессиональному, с учетом психологических тенденций, характерных для разных возрастных периодов. Каждый возрастной период рассматривается как с точки зрения собственной ценности, так и с точки зрения того вклада, который период вносит в целостный процесс профессионального развития.

Между узловыми проблемами психологии труда существуют взаимосвязи, которые проявляются через пересечения частных проблем (рис.2). Изучением таких взаимосвязей достигается комплексность в исследовании предмета современной психологии труда.

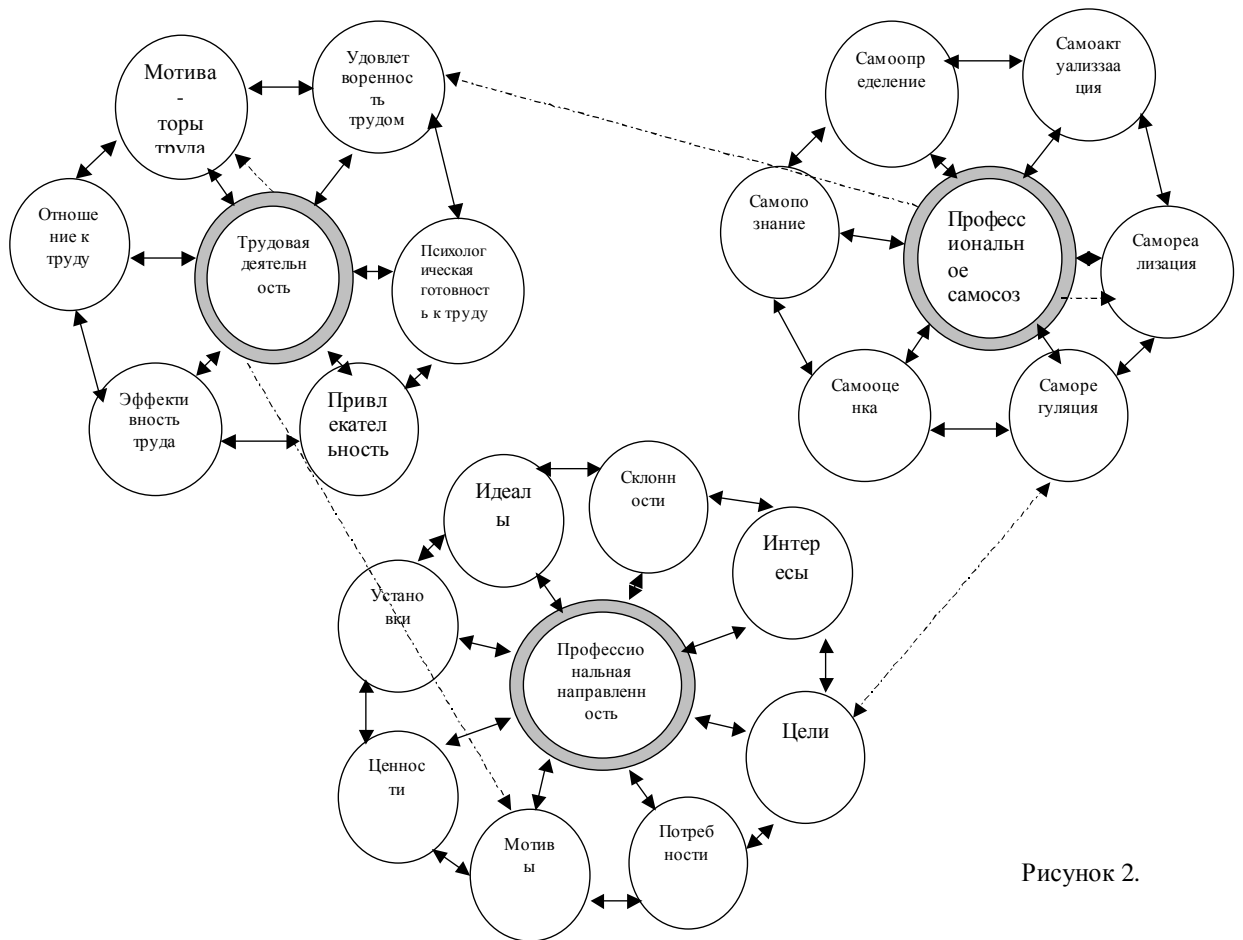


Рисунок 2.

Современное понимание психологии труда и ее актуальных проблем значительно расширяет сферы ее взаимодействия с другими отраслями психологии, а также требует поиска новых методологических решений. Возникла насущная необходимость расширения методов исследования в психологии труда, что подчеркивают Е.А.Климов, Н.С.Пряжников. Нам представляется, качественные изменения в отношении методов психологии труда прежде всего предполагают все более активное использование эмпирических методов вместо экспериментальных в лабораторных условиях, обогащение арсенала диагностических методов за счет социально-психологических и проективных, необходимость стимулирования процессов самосознания субъекта труда в процессе его изучения. Конкретные методики должны быть подобраны так, чтобы раскрывать картину психологических проявлений человека в профессии, образ профессии, психологические основания регуляции человеком своих действий в трудовой деятельности. Только таким образом может быть понята суть активности человека в труде, его формирование как профессионала.

Все вышеизложенное позволяет нам выделить этапы построения исследования в психологии труда.

Первый этап. Определить раздел психологии труда, в рамках которого проводится исследование.

Второй этап. Определить область психологии труда, которая будет изучаться - какая профессия или группа профессий(по типу: человек- человек, человек - техника и т.д.)

Третий этап. Определить к какой узловой проблеме имеет отношение изучаемая частная проблема, например, профессиональная устойчивость, и выделить задачи исследования.

Четвертый этап. Разработать соответствующую задачам методическую базу исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
 2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002.
 3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М., 2001.
- *Кафедра практической психологии Санкт- Петербургского архитектурно-строительного университета.
**Кафедра специальной педагогики и психологии Мурманского государственного пед. Университета.

ТРУД И СОЗНАНИЕ В МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ

Доцент, кандидат психологических наук И. В. Троицкая

Отдельные исследователи – социологи и экономисты – заключают о наступлении «деградации [упадке] трудового сознания» у российских работников (Международный Клуб Директоров, 1996; А. Кочеткова, В. М. Соколинский, 2001) [7, 11]. Отмечается также и снижение в системе мотивации трудовых ресурсов (В. П. Пугачев, 2001) [13]. Авторы главной причиной (механизмом) «упадка сознания» считают иждивенческую позицию работников [установку]; низкий уровень притязаний; пассивность в новых экономических условиях. Снижение мотивации, в первую очередь, объясняется особенностями руководителей, привнесших прошлый опыт командно-административной системы советского строя в новые условия. Речь также идет скорее об «установках руководителей» (установка – готовность действовать определенным образом).

Если понимать труд как производство материальной жизни, констатация факта «деградации трудового сознания» для непредвзятого в научной терминологии наблюдателя несет, с позиции психолога, очень отрицательную морально-нравственную нагрузку, подавляющую настроение индивидуума. После подобной оценки может создаться впечатление о том, что в стране не производят товары, ученые не делают открытия, режиссеры и актеры не ставят фильмы и спектакли, хлеборобы не вспахивают землю, педагоги не обучают, а студенты не осваивают специальности. Это не так.

Возможно, секрет расхождения впечатления о факте «упадка» и положение дел с функционированием труда в обществе в действительности кроется в том, что границы понятий «труд» и «сознание», тем более «трудовое сознание», не совпадают с границами опытного предмета указанных авторов. Может быть,

результаты их опыта касались проблемы «организации труда» на исследованных предприятиях? Суть этого вопроса побуждает провести методологический анализ понятия «трудовое сознание». Исчерпывается ли оно только социально-психологическими установками работников и руководителей?

Важность работы по соотнесению, идентификации понятий и установлению в их системе иерархии подчеркивал Б. Г. Ананьев. Он писал: «...расширенное толкование некоторых понятий обозначает нечто большее, чем признание относительности границ и взаимосвязи явлений, так как оно приводит к общему смещению перспективных линий научного познания» [2].

Представляется, что, формулируя выводы научного исследования с использованием понятий «труд», «сознание» и «мотивация», необходимо отдавать отчет в системном характере явлений, обозначаемых этими терминами. Труд и сознание – это категории-универсалии (всеобщие). Если бытие и сознание, человек и общество – это признанные оппозиции, то функция труда как производства материальной жизни конструируется в качестве связующего звена между человеком, и его внешней и внутренней средой обитания, как баланс между человеком, природой и обществом (теория гомеостаза) [2].

Труд - понятие многозначное. Общефилософское и естественнонаучное понимание его сущности, по нашему мнению, предельно выражено в определении труда у К. Маркса и Ф. Энгельса как «всеобщего условия обмена веществ между человеком и природой, вечного естественного условия человеческой жизни» (Соч., т. 23, с. 195). Пренебрежение мыслями упомянутых авторов, возможно, вызвано тем, что марксово учение в роли «теоретического орудия пролетариата» дисквалифицировано. Однако, это не умаляет философских и экономических размышлений и находок этих ученых.

Качество «идейного щита» в сфере политики труд приобретает, благодаря присущей ему экономической функции: быть ресурсом, источником для действия, орудием обретения благ. По поводу трудовых ресурсов в политических играх, как это не цинично, решается вопрос: кто из нас станет играть роль шерпов и возьмет на себя «груз» материальных усилий, а кто будет погонять, и указывать направление движения. (Шерпы – народ Непала и районов Индии, берущийся за работу носильщиков в горах).

В экономике трудовыми ресурсами являются «люди с их знаниями, умениями, которые образуют производительные силы человека». Эти ресурсы считаются доступными из-за процессов миграции людей и относительно свободных оценок труда [9]. Думаем, что в отсутствии критериев объективной оценки рабочих усилий кроются причины спекуляций и манипуляций людьми как субъектами трудовой деятельности. Человеческий трудовой ресурс требует затрат на восстановление жизненной энергии. Закон беззатратного результата и минимизации усилий может приводить к уменьшению вложений в работников. Баланс этих расходов будет определяться уровнем гуманности «хозяина» ресурса.

Культурологическое и социологическое изучение функции труда привело Э. Фромма, П. Друкера и других мыслителей XX века к описанию явления тотального отчуждения современного им человека капиталистического общества от продуктов своего труда и от самого себя как духовно-психологической ценности. Индустриальная эпоха мировой экономики с прогрессом знаний и

концентрацией и специализацией производства усиливает жесткое принуждение к труду; распространение наемного труда превращает человека в часть оборудования, и развивает атмосферу угнетенности трудом. Процесс отстраненности касается и рабочего, и специалиста, и предпринимателя [5, 18].

Обратный процесс, гуманистический, описывается в организационной психологии как «коллегиальная модель управления» в противовес авторитарной, опекающей и поддерживающей. В первой подчеркивается отношение работников к производству «с умеренным энтузиазмом» [10]. В силу подавляющего, депрессивного влияния труда на человека Э. Фромм предлагает психологии рассматривать не «человеческую проблему промышленного производства», а «производственные проблемы человеческих существ». То есть преобразовывать прежде надо не человека и кнуты и пряники в системе стимуляции, а условия производства, так как в их характере содержатся причины лени и затаенной, «хотя зачастую и бессознательной, враждебности по отношению к труду» [18].

Подтверждение именно такого восприятия понятия «труд» на уровне содержания сознания разных групп людей мы находим в результате эмпирического исследования средствами цветового теста отношений (авторы метода ЦТО М. Люшер, 1959; А. М. Эткинд, 1980; выборка = 252 человекам). Ассоциации по поводу труда у испытуемых связывались с переживаниями противоборства, стеничности, достижений, активности, агрессивности. Эти тенденции были выражены в подгруппах: женщины, руководители, сельские жители, представители гуманитарных специальностей и высшего образования, пенсионеры (уровень значимости $p = ,003-0,001$). Также отмечались реакции на труд деструктивно - негативные, указывающие на фрустрированность потребностей в физиологическом комфорте, тревожности, усталости, перенапряжении, потребности щадящего режима, восстановления сил (тенденции подгрупп: мужчины, не руководители, в зависимости от уровня достатка, прочие профили специальностей, школьники, студенты, эксперты; уровень значимости $p = ,000-0,017$) [16].

Таким образом, сниженных «упаднических» тенденций относительно труда в приведенном опыте не отмечено. Категория «сознание» в этом исследовании рассматривалась как насыщенное эмоциями и чувствами, образом поступков и мыслей содержание психической деятельности людей. Такое понимание не противоречит определению сознания «как эмпирического факта представленности субъекту картины мира и самого себя, как выраженная в словах способность испытуемого отдавать себе отчет в том, что происходит» [1].

Неравномерность развития производственных организаций, различия деловых и жизненных циклов, субъективные представления сотрудников о реальностях внутренней и внешней среды своего предприятия являются существенными факторами содержания разного характера сознания и разного отношения людей к труду, к работе, к руководству и прочее. Поэтому необходимо разделять индивидуальное и групповое сознание. О. С. Дейнека по результатам десятилетних наблюдений отмечает дробность, неодинаковость группового сознания, морально – нравственных основ этики у представителей разных предприятий в условиях переходной экономики [3].

«Трудовое сознание» как понятие, охватывающее широкое поле явлений, нуждается в конкретизации. Общефилософское толкование сознания как отражения бытия в духовной жизни людей при обращении в программу прикладных исследований требует описание условий конкретного предприятия. Сознание в общенаучном смысле по Дж. Серлу и М. К. Мамардашвили можно понять как описание факта причастности, соотнесенности того или иного субъекта познания фактам действительности. Поле этих фактов может быть широким и узким. Важно определить границы описания факта, события [8, 15].

Поиски причин неэффективности, низкой производительности работ привели Ф. Герцберга, после основательного исследования промышленной компании в шестидесятых годах XX века, к выводу, что указанные факты связаны с ухудшением таких показателей как: заработная плата дополнительные льготы и привилегии, политика компании и администрации, поведение начальства, условия труда. Это интегрируется в «санитарно-гигиенический» фактор, вбирающий в себя то, что играет роль антистимулов к труду. Отрицательная их выраженность вызывает у людей недовольство и отбивает желание работать [4].

Желание работы – это благоприятный психологический признак и показатель того, что свои текущие потребности человек связывает с процессом труда, труд выполняет свою функцию жизнеобеспечения и удовлетворяет. Это значит, администрацией достигнуты условия для эффективной работы. Неблагоприятные чувства и эмоции сигнализируют о том, что не происходит разрешение потребностей людей в ходе актуальной работы, они неудовлетворенны, и это ведет к недовольству, физическим, психофизическим потерям, нарушению деловых циклов организации и людей.

В теории мотивации экономической деятельности «удовлетворение», по замечанию Т. Парсонса, - наиболее общая категория [12]. Исследования Китвеля и его коллег также подтверждают то, что: качества трудовой сферы и трудовых ресурсов проявляются через многоаспектные индикаторы удовлетворенности работников [6]. «Затушить» или усилить личную мотивацию сотрудников к работе может определенный психологический климат предприятия со всеми факторами влияния на него (стиль руководства в т. ч.) [14].

Прямая, мобилизующая на работу мотивация, в исследованной Герцбергом компании, состояла в обращении к высшим потребностям работников - социальным и духовным: личным достижениям, признанию, высокой ответственности, возможности профессионального и личностного совершенствования, продвижению по службе, и всему, что послужит самореализации конкретного человека в процессе работы.

Конечно, остается когорта руководителей, думающих так: «Я ему плачу! Какое такое еще удовлетворение я должен ему доставить?» Однако это суждение справедливо до тех пор, пока немодно подсчитывать финансовые потери от текучки кадров и отсутствуют объективные критерии шкалы оценки труда специалистов. Проблема закрепления кадров иногда решается не работой над системой стимулов и производственной среды, а принципом формального требования возраста, «семейственностью» - набором «своих», просеиванием в предприятие «слабых личностей», которыми легко помыкать (не управляя даже),

устрашением тех, кто уходит, «длинными руками» и невыплатой выходных пособий, уверенностью в бездонности рынка труда.

Одной из составляющих «высоких запросов» является «самоуважение». Воспользуемся приемами психологии гештальта. Представим себе руководителя, уважающего себя за роль «хозяина» (подчас безраздельного) и с установкой на работника как на винтик в механизме получения прибылей, как на безликий «трудовой ресурс» в фоне производственной ситуации. Работник в свою очередь, уважая себя за профессиональную компетентность, готов видеть в руководителе фигуру партнера по преобразованию производственной задачи. Окажется, что два эти человека находятся в разных плоскостях, друг друга не видят: руководитель выстраивает свою фигуру в другом фоне (его фигура в плоскости финансовых планов и раздувания щек «первого лица»). Куда уходит рабочая энергия того и другого? Не на рабочую задачу, а на бесплодные «поиски» друг друга. Каждый ищет в своем пространстве.

Из этого вытекает вывод: для результативного производства, прежде всего, создается для работника и для руководителя адекватный единообразный совпадающий производственный фон, оптимально благоприятные условия труда (концепция «качества трудовой жизни» - КТЖ). Контроль и конструирование КТЖ - это форма ответственности организации и тех, кто считает себя «первыми лицами» за создание оптимальных условий для работы. Взаимосвязь характеристик труда, психологических эффектов и их воздействие на процесс труда, Р. Хакман и Г. Олдхам объединили в пять направлений: квалификационность (навыки и умения); идентифицированность заданий; значимость задачи (знание ее социальной ценности, влияние на других); степень свободы действий (автономность, контроль); обратная связь (сличение и коррекция). Увязывание этих блоков на производстве составляет задачу управленцев [10].

Таким образом, производственная (рабочая, трудовая) мотивация – это системный процесс взаимодействия субъектных (индивидуально - психологических) тенденций работника и руководителя и качества производственной среды (не только установки). Все элементы этой системы влияют на общий результат организации как показателя эффекта от усилий, труда и работников, и руководителей в целом.

Категория труд как данность общественного сознания – предмет экономики и социологии, специфицируется в понимании «труд в функции работа» в психофизическом смысле. В этом случае она описывает необходимое, но недостаточное условие осуществления всех сущностных сил человека. Приоритет не безразличия к индивидуальным, собственно человеческим качествам людей в их духовно-ценностном смысле, остается признать лишь за науками о психологии профессиональной деятельности (психология труда, менеджмента, организации), в поле внимания которых попадает изучение того, какие условия достаточны для реализации потенциальных и актуальных способностей человека [17]. Тогда это уже иное предметное поле – профессиональное сознание и самосознание, где стимулы и мотивы обретают личностную значимость и где настоятельно требуются объективные критерии оценки усилий и результатов труда людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. – СПб.: ДНК, 2000. – 528 с. – с. 116.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – С. 71, 266.
3. Дейнека О.С. Экономическая психология в российской политике переходного периода // Автореф. диссерт. на соиск. уч. степ. докт. псих. н. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. – 28 с.
4. Дизель М. Пол и др. Поведение человека в организации./ Пер с англ. – М.: Фонд за экономическую грамотность, 1993, - 272 с. – С. 233-267.
5. Друкер П. Труд и управление в современном мире. // США. - № 5. – 1993. - С. 106-115.
6. Китвель Т. Отношение к труду. Таллин. Эстираамат. – 136 с.
7. Кочеткова А. Психологический портрет российского работника: черновой набросок. // Персонал-микс. - № 3. – 2001. – С. 65-67
8. Мамардашвили М. К. Стрела познания (набросок естественноисторической гносеологии). М.: школа «Языки русской культуры», 1997. – 304 с.
9. Марковская Е.И. Экономико-психологические аспекты интеллектуальной собственности: В Учебном пособии для студентов вузов. / Под ред. проф. М.К. Тутушкиной. – СПб.: Дидактика Плюс. – 2002. – 365 с. – с. 153.
10. Ньюстром Д. , Дэвис К. Организационное поведение / Пер. с англ. Под ред Ю.Н. Каптуревского. – СПб.: Питер, 2000. – 448с. – с. 40.
11. Отношение работников к труду. // ж. ЭКО. - № 3. – 1996. – С. 104-112.
12. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академ. проект, 2000. – 880 с. – с. 340.
13. Пугачев В.П. Микрополитика в мотивации трудовых ресурсов современной России. // Вестн. Моск. Ун-та. - № 1. – 2000. – С. 129-144.
14. Свенцицкий А.Л. Исследование стресса в производственной организации (социально – психологический подход). // Обзор. психол. и мед. псих. – 1995. - №№ 3 – 4. – С. 252 – 257, 345 – 346.
15. Серл Д. Открывая сознание заново. / Пер. с англ. А. Ф. Грязнова. – М.: Идея-Пресс, 2002. – 256с.
16. Троицкая И. В. Отношение к понятиям «работа» и «труд» как проблема мотивации. // IY-я Всеросс. нпк «Современ. пробл. экономич. психол. и этики дел. общ. в труд., управленч. и предприним. деят-сти. Материалы конф.. – СПб.: СПбГУЭиФ, - 2001, 29 октября- 1 ноября. – С. 161-162. – 191 с.
17. Тутушкина М.К. Индивидуальность в труде. / В кн. Практическая психология для экономистов и менеджеров: Учебник для вузов. – СПб.: Дидактика Плюс. – 2002. – Гл. 1 – Ч. 1. – С. 10-62.
18. Фромм Э. Здоровое общество. В кн. Психоанализ и культура: Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. – М.: Юрист, 1995. – С. 273-597. - 623 с.

*Кафедра практической психологии СПбГАСУ.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ.

Аспирант В.И. Крюкова

Профессиональное самоопределение рассматривается большинством авторов как звено психического развития личности, как сложный, многоступенчатый процесс, важнейшим этапом которого является выбор профессии. Все исследователи подчеркивают значимость выбора человеком сферы деятельности. Однако разные авторы совершенно по-разному определяют факторы, которые могут влиять на этот выбор, как и их значимость.

Исследования Л.А. Головей, Е.А. Климова, М.К. Тутушкиной показывают, что важной детерминантой профессиональной деятельности выступает профессиональная направленность, как и общая направленность детерминирует любую деятельность человека. Именно в направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, ее мотивы и субъективные отношения к различным сторонам действительности. Результаты исследований Л.А. Головей показывают, что адекватная и сформированная мотивация выбора

профессиональной деятельности оказывает существенное влияние на успешность профессионального обучения и на продуктивность деятельности. Изучение мотивов выбора профессии школьниками показало, что значительную роль в этом играют советы окружающих: 25% ребят выбирают профессию под влиянием друга, который более самостоятелен, 17% - по совету родителей, 9% - под влиянием средств массовой информации, еще 9% руководствуются в выборе малозначительными факторами (например, близость к дому).

Е.А. Климов именно с направленностью связывает такие важные регуляторы поведения и деяний человека в труде, как интересы, идеалы, идейные убеждения, склонности и способности. В то же время, Е.А. Климов, говоря о будущих субъектах профессионального труда, отмечает: «Тщетно ожидать, что у подрастающего человека, полностью предоставленного самому себе, могут «проявиться» или могут быть диагностированы, скажем, интересы, склонности, способности к некоей деятельности... С какой стати такого рода качества окажутся заложенными в человека «от природы»?» [3, с.5]. Среди особенностей субъекта деятельности автор различает те, которые характеризуются природной обусловленностью, и те, которые определяются макро- и микросоциальными условиями развития человека.

Большинство авторов называют способности, тесно связанные с направленностью личности, в качестве условия успешной деятельности человека. В теоретическом плане проблема способностей разработана в исследованиях Б. Г. Ананьева, А. Г. Ковалева, Н. Д. Левитова, А. А. Леонтьева, В.С. Мерлина, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова, Б. М. Теплова и других. Соотношение задатков, способностей и одаренности, общие и специальные способности и т.д. – получили детальное обсуждение в этих работах. При этом большинство авторов отмечает, что предпосылкой для выбора сферы деятельности являются в основном общие способности, а специальные способности, задатки и склонности сами формируются и изменяются в процессе профессиональной деятельности. Движущей силой развития способностей, по мнению В.Н. Мясищева, является труд. «Только в ходе самой деятельности выяснится, подходит ли она подростку или нет. Если я никогда не пробовал рисовать, откуда я узнаю, имеется ли у меня талант художника? А все формы деятельности испробовать невозможно» [4, с.196].

По мнению И.С. Кона выбор профессии включает в себя два главных компонента: определение уровня квалификации будущего труда, объема, длительности подготовки к нему и выбор специальности. Существенными факторами профессионального самоопределения исследователь называет возраст, в котором осуществляется выбор, уровень притязаний и уровень информированности молодого человека. При этом необходимо, по его мнению, наличие двух аспектов информации: 1) о мире профессий в целом и возможностях, требованиях каждой из них; 2) о самом себе, своих способностях, интересах, системе собственных ценностей. Кон И.С. отмечает зависимость выбора от социальной престижности профессий. Уровень социальных притязаний в немалой степени зависит от объективных условий – социального положения, материального благосостояния семьи и уровня образования родителей.

Многие исследователи подчеркивают, что семья оказывает значительное влияние на профессиональное самоопределение. Б.Г. Ананьев, Ю.А. Афонькина, Л.А. Головей, Е.А. Климов, И.С. Кон рассматривают различные аспекты воздействия семьи на выбор профессии молодым человеком. Ю.А. Афонькина исследует, как пример родительских профессий влияет на развитие профессиональной направленности. Е.А. Климов поясняет, что семья оказывает сильное влияние на профессиональное самоопределение не только в форме прямых воздействий – требований родителей, но и в роли реального фактора, косвенно, но закономерно определяющего идеалы, устремления, ценности детей.

Шеховцова Л.Ф. указывает на внешние и внутренние факторы выбора профессий. При этом к внешним или социальным факторам относятся советы, пожелания окружающих, социальные стереотипы, устоявшиеся представления в обществе и престижность, популярность профессии. Внутренние факторы – образ профессии, куда входит и «образ себя» в профессии, а также уровень притязаний и самооценка.

Исследования Л.В. Андреевой, В.Д. Брагиной, В.И. Степанского, Е.М. Шалиной и других убедительно показывают, что на момент выбора профессии и начала ее освоения подростками у них имеются слабые представления о содержании и характере будущей профессиональной деятельности. Учащиеся лишь знакомятся с ней. А их профессиональную активность детерминируют эмоциональные побуждения и нереалистические представления. По данным исследований Л.А. Головей только 40% подростков выбирают профессию, ориентируясь на содержание деятельности, хотя многочисленные исследования показывают, что профессиональные намерения являются более устойчивыми, а овладение деятельностью проходят быстрее и эффективнее, если главной причиной выбора является ориентация на содержание предстоящей деятельности.

Верещагина Л.А. отмечает влияние мотивации на выбор профессии. Мотивация, обуславливая поведение и деятельность, оказывает влияние на профессиональное самоопределение, на удовлетворенность человека своим трудом. Профессиональная мотивация – это действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией. Автор подчеркивает, что профессиональная мотивация формируется у молодежи под влиянием факторов окружающей действительности, под постоянным воздействием объективных и субъективных факторов.

Наряду с явлениями психической реальности, которые осознаются человеком как влияющие на выбор профессии, современные исследователи все больше внимания уделяют неосознаваемым механизмам профессионального самоопределения. Так Е.А. Климов выделяет две зоны «психологического устройства» человека в рамках психологии профессионального самоопределения: 1) зона неосознаваемых особенностей психики, включая как временно неосознаваемые, так и трудно поддающиеся осознанию; 2) зона относительно ясного сознания «связного мирового целого» и самого себя. При этом области сознаваемого и неосознаваемого, сознательного и бессознательного находятся в постоянной динамике, границы их изменчивы, текучи.

Анализируя проблему соотношения деятельности и психики, Б.Ф. Ломов отмечает, что любая деятельность имеет внешнюю и внутреннюю стороны, и они связаны между собой неразрывно. Разделение деятельности на внешние и внутренние - это искусственное разделение. Любое внешнее действие опосредуется процессами, протекающими внутри.

Таким образом, сложный и длительный процесс выбора профессии исследовался многими авторами, но, несмотря на это, вопросы профессионального самоопределения не имеют однозначных решений. На основе анализа литературы, в которой исследуются проблемы становления профессиональной направленности, в данной работе предпринята попытка объединения факторов, которые, по нашему мнению, могут влиять на профессиональный выбор человека, что отражено в приведенной ниже схеме.

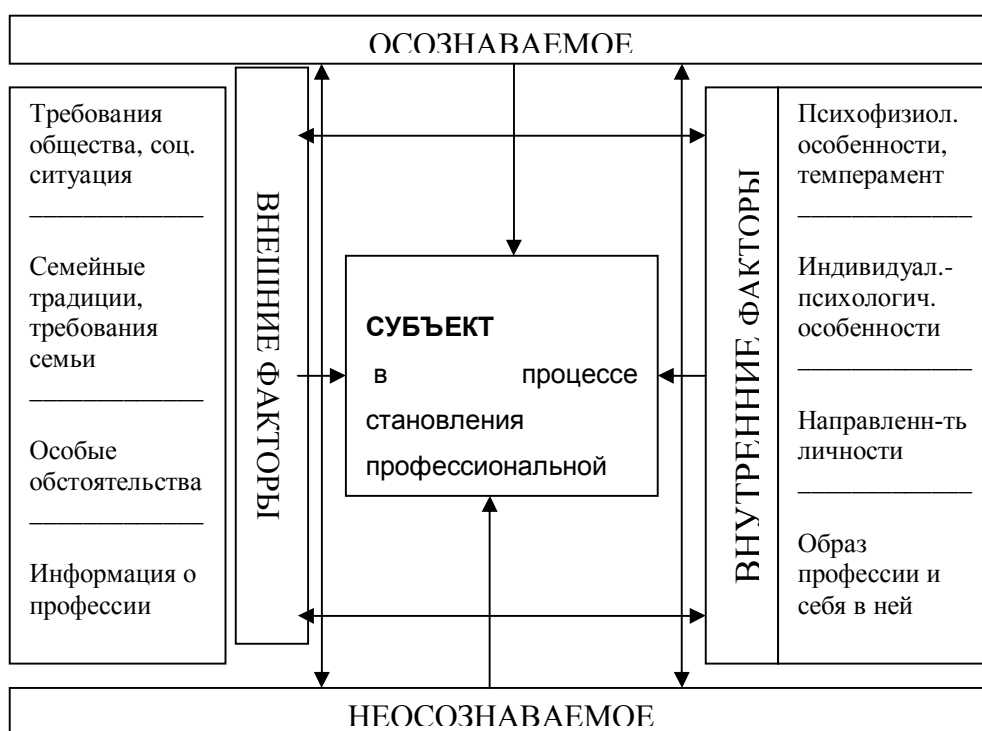


Рис. Психологические факторы, влияющие на выбор профессии.

Все факторы, влияющие на субъекта, выбирающего профессию, условно разделены нами на внешние и внутренние. К внешним факторам мы отнесли социальные условия, в которых формируется субъект: 1) «заинтересованность» общества в тех или иных профессиях: престижные, востребованные, высокооплачиваемые специальности; 2) социальные (групповые, полоролевые и т.п.) стереотипы; 3) советы, рекомендации окружающих (друзей, учителей, психологов и т.п.). К социальным факторам можно отнести и влияние семьи: 1) советы, рекомендации родителей; 2) семейные профессиональные традиции; 3) образы родителей, их требования и отношение к субъекту; 4) положение семьи в обществе (социальное, материальное, уровень образования и т.п.). К внешним факторам нами отнесены и особые обстоятельства, такие как близость учебного заведения, стоимость обучения, выбор специальности «за компанию» и т.п., и имеющаяся информация о профессии, которую человек получает из книг, справочников, в профориентационных центрах, от окружающих и т.п.

Внутренние факторы включают в себя, во-первых, психофизиологические особенности индивида, а также темперамент, формирующийся на их основе. Во-вторых, индивидуально-психологические особенности человека. В-третьих, это направленность личности, определяемая мотивационной системой человека, характеризующаяся интересами, склонностями, убеждениями, идеалами и т.п. Последнее, что было выделено нами как внутренняя причина выбора, - то, как субъект представляет избранную специальность и каким видит себя и свои индивидуальные особенности в конкретной профессии.

Необходимо отметить, что как внешние, так и внутренние факторы могут быть осознаваемы субъектом, но существуют и такие, которые находятся в зоне полностью или частично неосознаваемого. Все части схемы при этом выделены в отдельные блоки достаточно условно – стрелками на схеме показаны их взаимозависимость, в какой-то мере взаимозаменяемость, влияние друг на друга.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Афонькина Ю.А. Становление профессиональной направленности в развитии человека. – Мурманск: МГПИ, 2001. – 280 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии. // Психологический журнал. 1981, т.2, №5. – с. 3-22.
6. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. / Под ред. Крылова А.А., Маничева С.А. – СПб: «Питер», 2000. – 560 с.
7. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 184 с.
8. Шеховцова Л.Ф. Психологическое обеспечение в школе выбора профессии. – СПб: Гос. университет пед. мастерства, 2000. – 98 с.

*Кафедра практической психологии СПбГАСУ.

ОСОБЕННОСТИ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ СИТУАЦИИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

кандидат психологических наук, старший преподаватель Ю. И. Лобанова

В предыдущей работе автором была обоснована актуальность темы психологической устойчивости в современном обществе, а также предлагалась формулировка понятия «психологическая устойчивость». Предполагалось, что психологическая устойчивость может рассматриваться как профессиональное важное качество специалиста, обеспечивающее сохранность результативности выполняемой деятельности и уровня адекватности избираемых средств психологической защиты и психологического воздействия при активном психологическом воздействии извне. При этом оценку уровня психологической устойчивости конкретного специалиста предполагалось производить как через объективные, так и субъективные показатели.

К объективным показателям были отнесены:

- 1) Успешность осуществляемого взаимодействия при проведении в жизнь решений профессиональных задач (к примеру, результат проведенных переговоров;
- 2) Время, потраченное на осуществление успешного воздействия или время восстановления после неблагоприятного исхода; во втором варианте можно особенности восстановления характеризовать не временем, а по результатам сравнения показателей деятельности до и после неудачи;

К субъективным же показателям был отнесен уровень изменений психофизиологических показателей при проведении психологического воздействия или при оказании психологического воздействия на него.

Однако, самым важным показателем в оценке психологической устойчивости окажется степень удовлетворенности специалиста собственным трудом. В конце концов, переговоры можно проиграть, психоэмоциональные потери перенести ощутимые, но при этом испытывать “чувство выполненного долга” и, как следствие, полную удовлетворенность собой.

Процесс делового общения, а особенно переговоры, часто представляют собой решение задач сразу с тремя неизвестными. Первое - это та истина, те интересы, которые мы представляем. Второе - это наши отношения с партнером. И третье – это мнение третьих лиц, общества о сторонах, участвующих в переговорном процессе. Интересы сторон, естественно, могут не совпадать. Настаивая на получении очевидной выгоды, мы рискуем проиграть в долгосрочных отношениях и в общественном мнении. Вот поэтому в таких ситуациях довольно часто прибегают к манипуляции. Манипуляция (по мнению Е.Л.Доценко “Психология манипуляции” (с.59, М., ЧеРо Изд. МГУ, 2000г.) – это весьма искусное психологическое воздействие, мишенью которого являются побудители и регуляторы активности человека, а целью - изменение поведение в сторону, не совпадающее с его актуальными потребностями. Зачастую – замысел манипулятивного воздействия может быть осуществлен при помощи простых логических выкладок, однако развитого логического мышления для успеха вряд ли будет достаточно, ведь человек, против которого используется манипуляция, является при этом только средством достижения цели. Не для каждого собеседника будет легко отнестись к другому человеку как к промежуточному звену на пути к достижению своей цели. Особенно непросто должно быть людям, придерживающимся высоких морально- нравственных критериев. Ограничения в выборе поведения, связанные со строгим морально - нравственным воспитанием, вероятно, будут мешать как осуществлению манипулятивных техник, так и распознаванию их (сам так не поступаю, значит, и от других этого не жду), а следовательно, способствовать проигрышу. Таким

образом, объективные показатели могут демонстрировать низкий уровень психологической устойчивости у лиц с высокими морально- нравственными критериями, однако возможно, и наличие неких компенсаторных механизмов, которые могут способствовать использованию ими других средств психологического воздействия (помимо манипулятивных) или усилению роли субъективных показателей за счет защитных механизмов психики.

Одной из задач своей работы мы считаем выяснение особенностей влияния морально- нравственных критериев человека на уровень его психологической устойчивости. Связь между этими двумя факторами вполне может оказаться не такой однозначной, какой она кажется на первый взгляд.

Для начала же нам было необходимо подобрать методику, которая бы могла помочь в оценке морально- нравственных критериев специалистов. Пилотажное исследование (в нем участвовали две студенческие группы первого курса СПбГАСУ) позволило выделить ряд ситуаций, поступков, которые оценивались студентами как аморальные: 1.Предательство, подлость 2.Неуважение, хамство (к родным, близким, окружающим) 3.Преступления, воровство 4. Лживость 5. Пренебрежение к пожилым людям 6. Мат

На основе этих ответов, ситуаций, предлагаемых Ф.Котлером в книге «Основы маркетинга» (с. 680-682, М.: Прогресс, 1990), и ситуаций из личного жизненного и производственного опыта были составлены 37 ситуаций (18 – производственных, 19 – жизненных);

Подбор разнотипных ситуаций разного плана был произведен в первую очередь интуитивно (толчком стала попытка специалистов различных областей (врачей, психологов) сформировать профессиональный этический кодекс именно для своей профессии).

Ситуации были подобраны следующим образом:

- Часть из них предусматривала возможность уголовно или административно преследуемых деяний (например, получение взятки, поездка в общественном транспорте по подложным документам);
- Часть из них предполагала ненаказуемых действий, все же ведущих к нанесению вреда отдельным людям или обществу в целом (например, эксплуатация обманным путем чужого труда и времени, выплата алиментов успешным бизнесменом по документам официально безработного);
- Некоторые же ситуации предполагали добровольный выбор, связанный с возможностью поделиться собственными ресурсами (местом, деньгами, временем) (например, подача милостыни, помощь коллеге по работе);

В эксперименте участвовали 60 студентов 1-го курса и 30 студентов– 3-го. Задача ставилась не просто проанализировать особенности нравственного выбора студентов, а сравнить между собой ответы первокурсников и

третьекурсников. Предполагалось, что ответы будут отличаться в силу особенностей менталитета студентов (большей или меньшей близости к временам социалистического воспитания). Однако, забегая вперед, можно отметить, что ответы в целом были очень близки, а если и отличались по содержанию, то скорее всего в связи именно с возрастными особенностями, которые свидетельствовали о большем или меньшем жизненном опыте. При оценке результатов в первую очередь анализировалось наличие ответов в обеих категориях, к которым бы примыкало большинство (больше 80%), а также неоднозначные ответы (50/50); Удалось это сделать и в жизненных, и в производственных ситуациях, однако были определенные различия: при оценке производственных ситуаций было больше однозначных ответов и эти ответы чаще носили характер негативного выбора;

Ответы каждого испытуемого при оценке производственных ситуаций оценивались таким образом: за каждое совпадение “положительного” нравственного выбора как с однозначно, так и с неоднозначно оцененными ситуациями, присваивался один балл. При оценке жизненных ситуаций за каждое совпадение ответа со статистическим большинством присваивался один балл, если положительный выбор осуществлялся в ситуации, которая однозначной оценки у большинства не получила, то – два балла. Затем подсчитывалась две суммы баллов: за оценку производственных и жизненных ситуаций. Таким образом, каждый испытуемый получал две оценки, рассматриваемые нами как уровень морально- нравственных критериев человека в производственной деятельности и в личной жизни.

«Положительным» выбор считался в том случае, если испытуемый сам демонстрировал готовность поделиться ресурсами, отказаться от обманным путем получаемой прибыли, отрицательно, аморально расценивал поведение других людей в подобных же ситуациях. Отрицательным считались выборы противоположного типа.

В принципе, при сравнении ответов студентов 3-го и 1-го курсов, оказалось, что их мнения во многом совпали, однако, были и некоторые особенности; так студенты 1-го курса были более категоричны в порицании некоторых жизненных ситуаций (например, когда родители оказывали предпочтение одному из детей, несправедливо обижая другого, или, когда дети отказывали в помощи бросившим их, но престарелым родителям). 3-ий курс оказался более единодушен в возможности пренебрежением общественных интересов (пользоваться подложными проездными документами в стесненных денежных обстоятельствах они считали вполне морально оправданным); в производственной ситуации 1-ый курс в меньшей степени склонялся к выполнению работы, деньги за которую проходят «черным налом»;

Т.к. при анализе протоколов складывалось впечатление, что ответы испытуемых сильно различались (о семье, близких, друзьях, любимых – в «розовом свете»; о производстве – в негативном), то возникала идея, что, возможно, для молодежи характерна некоторая двойственность при выборе морально- нравственных критериев. Так, следование достаточно высоким моральным критериям в жизненных ситуациях может сочетаться с ориентацией на сравнительно низкие в производственных. Статистическая проверка этой гипотезы показала отсутствие значимой корреляционной связи между исповедуемыми испытуемыми моральными нормами в жизни и на производстве. Возможно, существование такой двойной морали, двойных стандартов в отношении производства и личной жизни – и есть первый защитный механизм от манипуляции. Однако, нам представляется, что не единственный.

Наличие двойных стандартов позволяет адекватно воспринимать действительность и реагировать на нее с одной стороны, а с другой, акцент на миролюбие, дружелюбие в семейных отношениях, является, возможно некоторой компенсацией жесткости, проявляемой в производственных условиях. Уровень морально- нравственных критериев испытуемых в производственной деятельности и в личной жизни был сопоставлен с результатами, полученными по шкале контроля за действием Ю.Куля. Данная методика позволяет измерить, на что человек ориентируется в ситуации неудачи, планировании деятельности и ее реализации: на свое состояние или на аспекты самого действия. Самой надежной шкалой считается шкала контроля при неудаче. Ориентация на действие связана с лучшим исполнением задания в стрессогенных условиях, ориентация на состояние - с менее удачным. (В.А.Бодров “Информационный стресс”, с. 260, М., 2000). Интересным показалось наличие статистически значимой корреляционной связи между ($r = 0.389$ при 0.1) между уровнем морально- нравственных критериев, на которые ориентируется человек в производственных ситуациях и шкалой контроля за действием при планировании (т.е. более высокий в нравственном отношении выбор делали испытуемые с более выраженной ориентацией на действие при планировании, т.е. являющиеся более стрессоустойчивыми в момент замысла будущей деятельности). С остальными шкалами значимых корреляций не оказалось. Видимо, строгость морально- нравственных критериев способствует повышению стрессоустойчивости при планирования деятельности. Сформированность критериев, возможно, служит связующим материалом, который не позволяет разрушать систему планирования при попытках разрушения ее извне. Как следствие – человек в случае помех изменяет только детали плана, делая его более адекватным ситуации, но не переходит к анализу собственного состояния, т.е. убежденность в правильности выбора не снижается,

нет необходимости в ее дополнительной поддержке. Но планирование действия – все-таки – лишь прообраз будущего. Возможно, в данном случае сформированности внутренних критериев достаточно для поддержания спроектированного, но еще нереального будущего. А вот на этапах реализации или переживания неудачи этот механизм уже не срабатывает.

*Кафедра практической психологии СПбГАСУ.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОРАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ НАДЕЖНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

Аспирант, ассистент кафедры практической психологии Г. А. Токарева

Сегодня не мало говорится о том, что в современной России продолжается процесс перестроения – перестроения сознания, образа жизни, способов поведения, системы ценностей и этических представлений. Это касается не только обыденной жизни, но и профессиональной деятельности, экономического поведения. О необходимости учета этического фактора при анализе экономического развития писал Макс Вебер. Ряд современных авторов отмечает значимость нравственного фактора, например, О. С. Дейнека говорит о том, что «индивидуально-психологические особенности этической мотивации являются важным фактором поведения» [1, 34]. Как мы уже писали, также ссылаясь на ряд современных авторов, будущее России видится, скорее, в связи с поиском нравственных оснований экономического развития в русской традиции, с учетом, естественно, мирового опыта, чем с простым копированием нравственной культуры других стран [2, 21]. Поэтому исследование моральных компонентов надежности профессиональной деятельности представляется нам достаточно актуальным.

С этой точки зрения мы остановились на конкретной профессии – менеджер. С одной стороны, менеджеры являются наиболее показательными носителями организационной культуры, что позволяет косвенно оценить этические традиции современных российских предприятий. С другой стороны, менеджер как руководитель выполняет определенную воспитательную функцию относительно своих подчиненных – является образцом для подражания. Формирует определенные нормы поведения в коллективе.

На нравственное поведение сотрудника организации оказывает влияние комплекс факторов, среди которых: состояние и принципы общественной морали, требования, предъявляемые обществом и предприятием к профессии и должности, нормы, включенные в корпоративную культуру конкретной организации, индивидуальная система нравственных принципов, мировоззрение. Т. е. корни нравственного поведения человека лежат в его личности, в организации, где он работает и в обществе, в котором он живет. Проявление нравственного фактора в деятельности, по нашим предположениям, влияет на эффективность деятельности и здоровье менеджера.

Этим был обоснован выбор нами методик для исследования:

1. Шестнадцатифакторный личностный опросник Кеттелла.

2. Методика «Выявление установок «труд – деньги»» (фрагмент методики О. Ф. Потемкиной).
3. Методика «Мотив власти» Е. П. Ильина.
4. Опросник «Психическое выгорание» (разработан Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой на основе модели К. Маслач и С. Джексон).
5. Методика «Привлекательность труда в организации» В. М. Снеткова.
6. Модифицированная нами методика «Совет другу» Е. К. Веселовой, позволяющая подсчитать общий индекс нравственности. Представляет собой ряд этически сложных ситуаций, из которых предлагается подсказать выход. В настоящем виде методика включает в себя как общежитейские, так и производственные этически сложные ситуации.
7. Разработанная в соответствии с задачами исследования анкета, позволяющая выявить некоторые нравственные установки менеджеров, их взгляд на свою профессию, а также самооценку индивидуальной успешности.

Нами было также проведено небольшое пилотажное исследование, целью которого явилась проверка работоспособности модифицированной методики «Совет другу» и анкеты, а также общее отношение менеджеров к проблеме нравственного фактора в их профессиональной деятельности.

В пилотажном исследовании приняло участие 14 менеджеров – руководителей среднего (50 % выборки) и высшего (50 % выборки) звена управления коммерческих организаций Санкт-Петербурга в возрасте от 29 до 54 лет, 43 % мужчин и 57 % женщин. Почти все опрошенные (93 %) имеют высшее образование, 7 % - среднее специальное. Стаж руководящей работы – от 2,25 до 28 лет.

Приведем некоторые результаты пилотажного исследования. В методику «Совет другу» мы ввели дополнительный показатель – оценка опрашиваемым степени проблемности ситуации, сложности выбора однозначного варианта поведения в данной этической ситуации (по 10-балльной шкале). Как мы и предполагали, в большинстве случаев (71,4 %) уровень проблемности общенравственных ситуаций оценивается выше, чем производственных. Обратная ситуация – у 21,4 % опрошенных. Средняя оценка степени проблемности общенравственных ситуаций – 4,6 балла по 10-балльной шкале (от 2 до 6,9 б.), этически сложных производственных ситуаций – 2,9 балла (от 1 до 6,6 б.). Не останавливаясь на анализе ответов опрошенных, заметим, что пилотажный эксперимент подтвердил возможность дальнейшего использования методики в целях исследования.

Исследование отношения к нравственному фактору в работе менеджеров дало следующие результаты:

- Считают нравственный фактор необходимым и ставят его над другими факторами – 35,7 % опрошенных;
- Выражают сожаление и отмечают невысокий уровень присутствия в работе нравственного фактора – 28,6 %;
- Считают, что нравственный фактор мешает в работе – 21,4 %;
- Не дали ответа – 14,3 % опрошенных.

Хотя большая часть опрошенных оценивает нравственный фактор как необходимый, легко заметить противоречивость ответов на данный вопрос, что

подчеркивает актуальность и высокую степень проблемности выбранной нами темы.

Далее, один из вопросов анкеты предлагал руководителям назвать наиболее значимые пункты, которые они хотели бы внести в этический кодекс руководителя. Анализ ответов показал, что на первое место руководители ставят универсальные этические принципы (перечислим по убыванию): честность, порядочность, корректность. Называются также следующие универсальные этические принципы: единство слова и дела, справедливость, ответственность. В первую очередь, речь идет об этичном поведении по отношению к подчиненным и коллегам. Блок «отношение к коллегам и подчиненным» включает также следующие качества: уважение (к личности и опыту), тактичность, конфиденциальность, принятие на себя ответственности за подчиненных, чуткость, справедливость, уважение.

Следующий блок принципов (по частоте встречаемости) мы условно назовем «отношение к партнерам». Основные принципы здесь – уважение и честность по отношению к партнерам и конкурентам.

Третий блок принципов – «корпоративность»: умение работать в команде, поддержание корпоративной культуры, имидж.

Четвертый блок – «профессионализм», где называются: грамотность, постоянное стремление к обучению, собственно профессионализм.

Эти данные еще раз подтверждают, что профессиональная этика руководителя складывается из нескольких составляющих: принятие и реализация в поведении универсальных этических принципов, этичность по отношению к сотрудникам организации (в первую очередь – к непосредственным подчиненным), деловым партнерам и конкурентам (из чего складывается имидж компании), лояльность к организации, а также личный профессионализм и качество работы.

В исследовании ставился также вопрос о присутствии у менеджеров нравственных переживаний за принятые решения и совершенные на работе поступки. Ответы распределились следующим образом:

- В основном, уверены в правильности своих решений и редко испытывают по этому поводу какие-либо «угрызения совести» (1-3 балла по 10-б. шкале) – 64,3 % опрошенных;
- Периодически переживают и чувствуют некоторые сомнения в правильности принятых решений и поступков (4-5 баллов) – 21,4 %;
- Испытывают чувство неуверенности и вины почти постоянно (9-10 баллов) – 14,3 % опрошенных.

Т.о. имеет место определенная включенность субъективной оценки собственной профессиональной деятельности в палитру личных переживаний.

Любопытным нам также представляется анализ еще одного показателя. В анкете были описаны три ситуации, в которых герой (героиня) ситуации проявлял определенное самопожертвование: (а) жертвовал карьерой ради дружбы; (б) в трудной для организации экономической ситуации продолжала материально поддерживать больного сотрудника; (в) жертвовала достатком и карьерой ради ухода за родным человеком. Менеджерам предлагалось оценить поступок героя ситуации и объяснить, почему тот повел себя именно так.

Интересно, но ни одной однозначно отрицательной оценки поступка дано не было. Большинство опрошенных дали положительную оценку поведения героя ситуации. В ситуации (а) 64,3 % дали положительную оценку поступка, 35,7 % опрошенных продемонстрировали нейтральную позицию: неуверенность, внутренний конфликт относительно того, верный ли шаг был совершен героем. В качестве оснований поступка были названы: дружба, порядочность героя, совесть.

Ситуация (б) была почти однозначно оценена положительно (92,9 %), лишь 1 человек (7,1 %) дал нейтральную оценку. Причем в качестве оснований поступка звучали определенные мотивы «высшей справедливости»: поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой. Опрашиваемые также отметили, что подобное проявление порядочности и человечности влечет за собой отклик со стороны персонала: лояльность и высокую мотивацию.

В ситуации (в) 71,4 % дали положительную оценку поступка, 28,6 % - нейтральную. Положительные оценки менеджеров были связаны с проявлением героиней ситуации чувства долга, благодарности, самоотверженности. Нейтральные – были продиктованы оценкой поведения как нерационального, личной жертвы – возможно, не стоящей того.

В целом, полученные в результате пилотажного исследования данные подтверждают высокую степень актуальности темы, особенно для российской выборки, поскольку именно в российской культуре нравственный фактор и ощущение справедливости всегда стояли на первом месте, индивидуальная мораль и профессиональная этика были тесно переплетены. Мы надеемся на получение более полноценных результатов в ходе дальнейшего исследования, которое, как нам кажется, необходимо продолжать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дейнека О. С. Экономическая психология: Учеб. Пособие. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2000.
2. Токарева Г. А. Моральные аспекты менеджмента в современной России // Вестник Балтийской Педагогической Академии, Вып. 48 – 2002.

*Кафедра практической психологии СПбГАСУ

К УСЛОВИЯМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БАРЬЕРА У СТУДЕНТОВ

Ст. преподаватель М.Б. Мязина

Одним из факторов, препятствующих психологической готовности к обучению, личностному росту в профессии и развитию профессиональной устойчивости является возникновение психологического барьера по отношению к отдельным аспектам обучения в вузе. Психологический барьер рассматривается как субъективированное переживание затруднений в деятельности, трудности достижения ее цели, сопровождающееся

неблагоприятным психическим состоянием, блокирующим активную деятельность.

В области исследования психологического барьера до сих пор внимание главным образом уделялось психологическому барьеру, возникающему в процессе профессиональной деятельности сложившихся специалистов. Поэтому мы обратились к изучению специфики психологического барьера, возникающего уже в процессе обучения в вузе, и препятствующего успешному овладению знаниями и навыками, необходимыми в профессиональной подготовке и дальнейшей профессиональной деятельности, исследованию условий и причин его возникновения.

Психологический барьер проявляется в пассивности на занятиях, стремлении уклониться от выполнения заданий, откладывании их выполнения на последний момент. У студентов, подверженных влиянию психологического барьера наблюдается отчетливая тенденция к избеганию неудачи, проявляющаяся в стремлении браться только за то, с чем они наверняка справятся, к занижению притязаний.

По данным ряда авторов [1] для возникновения психологического барьера необходимо два условия: наличие неблагоприятной внешней среды и внутренней готовности субъекта к формированию психологического барьера.

Наше исследование подтверждает комплексное влияние внешних и внутренних условий на возникновение психологического барьера.

Среди внешних факторов в условиях вуза можно назвать условия обучения, изменение статуса учащегося, превращение его из школьника в студента, объективную сложность программы, качество преподавания, влияние установок преподавателя, его способность заинтересовать своим предметом. Расхождение между ожидаемым и реальным статусом квалифицированного инженера также служит фактором, способствующим возникновению психологического барьера в техническом вузе.

Большое влияние на профессиональное становление и успешность обучения оказывают такие факторы, как представление о будущей профессиональной деятельности, оценка перспектив применения профессиональных навыков, прошлый опыт личности, объективные потребности в различных видах деятельности, содержание образования и престижность специальности.

Как одно из условий возникновения психологического барьера по нашему мнению может расцениваться меньшая заинтересованность в обучении, которая часто наблюдается, если студент не прикладывал усилий к поступлению, и не связывает свое благополучие со своей профессиональной деятельностью, здесь играет свою роль мотивационный фактор. Как правило, именно те, кто

предпочел данный вуз и какую-либо специальность в нем, руководствуясь почти стопроцентной возможностью поступления по сравнению с той специальностью, которой действительно хотел бы заниматься, приобретают психологический барьер в процессе обучения.

Нами были выделены личностные особенности, характерные для лиц проявляющих психологический барьер в определенных сферах обучения и личностные особенности, которые встречаются у студентов во всех исследованных сферах и влияют, по-видимому, на предрасположенность к возникновению психологического барьера

Таковыми особенностями оказались: неадекватность ценностных ориентаций целям и задачам обучения в вузе, неадекватная самооценка, повышенная тревожность, интернальность в области неудач, ригидность.

Наличие этих особенностей и их взаимодействие проявляется в поведении студента.

Размышления о проблемной ситуации, в которой оказывается студент, часто усугубляют возникающее у него негативное состояние, так как направлены на неблагоприятные стороны ситуации, возможные негативные результаты в будущем, осмысление негативных эмоций в настоящем. При этом идет успешный поиск информации, подкрепляющей субъективные негативные предположения о результатах деятельности, отношении других участников и т.д.

В сфере коммуникации – это участники общения, их отношение к индивиду и т.д.; при изучении отдельных предметов – заниженная оценка своих возможностей, при завышенных требованиях к результату, или желание достичь немедленных результатов, с игнорированием необходимости временных затрат и интеллектуальных усилий. Если что-то не получается с первого раза, нередко происходит утрата интереса к продолжению занятий.

Происходит негативная оценка перспектив деятельности в данной сфере, своих способностей; или завышенная оценка своих способностей и результатов и негативное отношение к чужой оценке и соответственно к тем, от кого она исходит, объяснение низких оценок "личной неприязнью" экзаменаторов или преподавателей.

Наблюдается отчетливая тенденция к избеганию неудачи, проявляющаяся в стремлении браться только за то, с чем студент, по его мнению, наверняка справится, занижение притязаний. Это может быть связано в первом случае (заниженная самооценка) с неуверенностью в достижении более сложных целей, во втором случае (завышенная самооценка) с осознанным или не до конца осознанным стремлением поддержать свою самооценку в собственных глазах.

Взаимосвязь внешних и внутренних причин можно увидеть на примере несоответствия новых условий обучения и привычного для первокурсника

стиля деятельности. Отсутствие, по сравнению со школой, строгого ежедневного контроля со стороны преподавателей и родителей, при наличии у студента нерационального стиля деятельности и внешнего локуса контроля, приводит к нерегулярности посещения занятий и выполнения заданий. В связи с откладыванием их выполнения возникает чрезмерная загруженность в конце семестра, которая вызывает ощущение невозможности справиться со всем сразу и возникновение психологического барьера. Ситуация усугубляется объективным повышением сложности программы, по сравнению со школьной, и соответствующими программой высокими требованиями, предъявляемыми к сдаче экзаменов.

Подобная ситуация складывается и в том случае, когда выполнение заданий откладывается потому, что они оцениваются как слишком сложные или не очень важные, это касается как профилирующих, так и непрофилирующих дисциплин. В этом случае такое избегание связано с действием уже существующего барьера в данной сфере, и возникновение трудностей, вызванных накоплением задолженностей, в свою очередь способствует его закреплению.

По нашему мнению это свидетельствует о несформированности или несовершенстве механизмов саморегуляции деятельности студента, что влияет на индивидуальный стиль деятельности. При изменении условий обучения в этом случае не происходит нормальной адаптации, вместо возникновения состояния психологической готовности к обучению возникает и закрепляется психологический барьер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. С.Пб, ИГУП, 1999.

*Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СЛОВЕСНИКА (акмеологический аспект)

С. В. Волкова.

Акмеологическая наука, рожденная преподавателями разных образовательных систем в процессе поиска путей совершенствования деятельности, "открывает перед обществом, перед конкретными людьми новые перспективы в повышении качества коллективной групповой и индивидуальной деятельности". [3] Акмеология родилась из ответственности учителей перед своими учениками, из требовательности преподавателя к себе, собственному

профессиональному мастерству в каждый момент общения с обучающимися. Важнейшая акмеологическая категория - профессионализм. Акмеологи (Богданов Е.Н., Гусева А.С., Деркач А.А., Дьячков В.М., Зазыкин В.Г., Кузьмина Н.В., Омаров А.М., Шепель В.М. и др.) рассматривают категорию профессионализма в широком контексте, в деятельностном и личностном проявлениях: личностно-профессиональном, профессионально-квалификационном, профессионально-должностном и нравственном развитии. Профессиональной можно назвать такую деятельность словесника, которая отражает высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью [2,с.74]. Профессионализм личности - качественная характеристика учителя словесности, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариант профессионализма, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие обучающихся. (там же).

Словесник-профессионал - в известной мере личность исключительная. "...Она пила кубок своей жизни с наслаждением , и преподавание было не трудом её, а счастьем." Такой метафорой духовный наставник советской молодёжи драматург Виктор Розов определил ценность труда словесника: учить человека быть счастливым. Психологическим результатом труда учителя становится направленность учащихся. Деятельность словесника включает следующие взаимосвязанные функции: образовательные, воспитательно-развивающие, коммуникативно-обучающие, направленные на формирование культуры речи и мышления, научного мировоззрения и морально-нравственных ценностей, воспитание культуры чувств и потребностей в самовоспитании и саморазвитии.

Акмеологами разработаны критерии оценки уровня продуктивности учебной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя. "Высший уровень деятельности педагога отличается тем, что при формулировании педагогических задач точкой отсчета становится сам учащийся и те классы задач , которые ему предстоит самостоятельно решать." [3, с.57] .В этом контексте мы рассмотрим систему факторов , обеспечивающих создание высокого и стабильного уровня внутренней мотивации обучающихся. Эта система определяет и продуктивность деятельности учителя русского языка.

Фактором называют движущую силу какого-либо процесса. В акмеологии, науке, исследующей закономерности саморазвития, самореализации творческого

потенциала, факторы - это объективные причины, обуславливающие самодвижение индивидуальности к вершинам профессиональной деятельности, т.е. к высшим достижениям. Рассмотрим факторы, помогающие преодолевать трудности в изучении родного языка.

1. Отбор речевого материала. Главное на уроке словесности - живое слово. Связный текст может быть взят в соответствии с интересами и коммуникативными потребностями обучающихся и преподавателя. Это поможет решить не только образовательную задачу (формирование лексико-грамматических и речевых навыков), но и обеспечит эмоциональную активизацию, повышающую качество усвоения. Творчески работающий учитель подбирает тексты актуальные и социально значимые, личностно ценностные для учащегося, имеющие высокий интеллектуальный уровень материала, активизирующие умственную деятельность. Это позволяет увеличить объём вводимого материала без напряжения.

2. Снятие эмоциональной напряжённости в процессе учебной деятельности. Этот фактор обуславливает поддержание интереса к восприятию материала. Известно, что интерес поддерживается переживанием успеха. О взаимосвязи мотивации учения и академической успеваемости при доминирующем влиянии фактора успеваемости говорят исследования, проведенные как в школах, так и в вузах..[4, с.85].Цель деятельности обучающихся смещается с содержания обучения на внешний фактор получения положительной отметки. Происходит разведение мотива и цели действия. Снятию эмоциональной напряженности способствует использование педагогического менеджмента, ориентированного не на поиски универсального метода, а на адекватные средства обучения в реальном учебном процессе. Так, в одних ситуациях эффективным будет привлечение художественной речи как психологического фактора оптимизации обучения русскому языку : "...если только ребенок почувствовал аромат слова, его сердце охватывает вдохновение, - отмечает В.А.Сухомлинский. - Я тысячу раз убеждался : без поэтической, эмоционально-эстетической струи невозможно полноценное умственное воспитание ребенка."[5, с.128]. В других случаях словесник использует материалы занимательной грамматики - учащиеся с удовольствием составляют тематические кроссворды, грамматические рифмовки, загадки, ребусы, миниатюры... . Музыка и живопись на уроках словесности – не только средство активизации и развития ассоциативного мышления, творческого воображения. Параллелизм между живописным и повествовательными текстами позволяет сравнивать их морфологию, синтаксис и семантику: морфология живописного текста - это " инструменты», т.е. линия, цвет, светотень; синтаксис - "форма", т.е. пространство, композиция; семантика-идейное содержание... Цветомузыка и "звучащие" картины М.К. Чюрлёниса

помогают понять аллитерацию в стихах С.А. Есенина и А.А. Блока. Женские образы на полотнах О. Кипренского и К. Брюллова, А. Венецианова и А. Антропова, И. Аргунова и Ф. Рокотова обогащают восприятие и помогают представить самобытных героинь произведений А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого. Литература не отвечает на все вопросы, но врачует и исцеляет "лекарственными травами гуманизма". Высшие социальные чувства – эстетические эмоции. По мнению Л.С. Выготского, эстетические эмоции имеют "интеллектуальное" происхождение: важнейшая роль в их возникновении принадлежит "сознающему" началу, освобождающему их от простейших нервных ощущений и поднимающему на высоту "думающего чувства". Учитель учит читать духовными глазами.

3. Фактором продуктивной деятельности учителя словесности, стабилизирующим внутреннюю мотивацию в учебном процессе, является обеспечение высокого интеллектуального уровня материала урока, активизация умственной деятельности учащихся. Более высокий уровень требований к обучающимся способствует формированию творческого отношения к изучаемому материалу. Творческая активность обеспечивает принцип развивающего обучения. Ш. А. Амонашвили называет трудности, возникающие в процессе усвоения учебного материала и вызывающие напряженную работу познавательных сил, одним из источников мотивации учебной и познавательной деятельности учащихся [1]. Работа над стилем художественных произведений обычно не вызывает восторга у школьников, не умеющих отдаваться магии слова и наслаждаться узнаванием "почерка" автора. Продуктивным становится герменевтический подход к изучению литературного произведения: философы (Шлейермахер) предлагают два возможных метода толкования текста-грамматический и психологический, позволяющие постичь "дух языка" и "дух автора", выявить взаимосвязь между автором текста, самим текстом и читателем (герменевтический треугольник); постижение смысла высказывания увязывается с практическим правилом герменевтики: восхождение от части к целому и от целого затем к части. Урок - это писатель, учитель и ученик, и каждый имеет право на собственную позицию. Войти в герменевтический круг - значит принять мир писателя, его время, его окружение. Этому помогает литературное краеведение. Учащиеся, побывавшие в местах, где жил Родион Раскольников, легко осознают ключевое слово автора романа "Преступление и наказание"-*угол*. Слово повторяется несколько раз, наслаивая на свое конкретно-бытовое значение - *забиться в угол, снять угол (комнату, каморку)* - широкое социальное содержание - *угол жизни, быть загнанным в угол*. Тот, кто был там, "где шумят Михайловские рощи", или в лермонтовском краю Синих гор, не забудет, как "душа стесняется лирическим волнением", как "звезда с звездой

говорит", тот услышит блоковскую "музыку стихов" и поймет есенинское "нежностью пропитанное слово".

Анализируемые факторы, обеспечивающие продуктивность деятельности словесника, находятся в системе взаимосвязанности следствий их реализации. Так, фактор 1(отбор материала, отвечающего интересам и потребностям обучающихся,) и фактор 2 (снятие эмоциональной напряженности) являются необходимыми условиями действительности всех остальных факторов. Они соотносятся с определенными личностными свойствами учителя, его профессионально-педагогической компетентностью, с такими её основными элементами, как специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины, методическая компетентность в области способов формирования знаний и умений учащихся, социально-психологическая компетентность в области процессов общения, дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся.[2, с.90].

4.Обеспечение индивидуальных стратегий усвоения материала учащимися в прямой зависимости от дифференциально-психологической компетентности педагога, от его умения согласовывать содержание обучения, приёмы презентации, тренировки и контроля с психологическими факторами эффективности учебного процесса, индивидуальными особенностями учебной деятельности учащихся. Для обеспечения индивидуализации в обучении родному языку необходимо учитывать особенности мыслительной деятельности, уровень развития синтетических и аналитических операций, интересы и мотивы, волевые качества и многое другое. Индивидуальная стратегия усвоения учебного материала учащимися рационально-логического типа (чаще интроверты) требует формулировки правил, а стратегия экстравертов (эмоционально-образный тип мышления) - самостоятельное вычленение закономерностей высказывания. Обучение должно обеспечивать оба пути усвоения. Наличие индивидуальных различий свидетельствует о том, что к одной и той же цели учащиеся идут разными путями и с разной скоростью. Пока остается мечтать об индивидуализированном учебнике, который не будет мешать ученику изучать предмет самостоятельно или с учителем. Генеральным фактором продуктивной деятельности словесника остается его способность к овладению выбранной профессией. Профессиограмма учителя русского языка не допускает отсутствия таких качеств, как эмпатия, эмоциональность, доброжелательность, сдержанность, корректность, справедливость, личное обаяние, демократичность, авторитетность, поэтичность... Важнейшие профессиональные свойства словесника - коммуникативная готовность , проявляющаяся в активности, внутренней свободе, в позитивном поведении,

увлеченности, успешности в контакте, и готовность к творчеству. Качества творческой личности: " жажда созидания, сильная воля, вера в призвание, эмоциональность, надличная жизнь, единство чувств, интеллекта и воли". (Р.Г.Эфендиева.) .

" Она умела восхищаться и ликовать, а уж это счастье дано не каждому. Думаю, у Евгении Николаевны не было ни одного серого дня жизни, каждый был освещён счастьем, глубоким раздумьем, битвой, горем, но только не тусклым мерцанием полубытия". (В. Розов).

ЛИТЕРАТУРА.

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников .- М., 1984.
- 2.Зыкин В.Г. Акмеографический подход в акмеологических исследованиях. Акмеология: методология, методы и технологии. М., 1998, 74с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш.шк.,1990.-119с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.- 96
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1974.

* ИФА ГПС МЧС РФ (Ивановский филиал Академии противопожарной службы)

ЯЗЫК ОБРАЗОВАНИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

**кандидат пед. наук, Проректор Саха гос. пед. академии, Г. П. Андреев;
кандидат филол. наук, Н. И. Бугаев; доцент Н.Н. Романов.**

XX век продемонстрировал, с одной стороны, насколько общество бессильно перед тоталитарными системами, а с другой стороны - слабость самих тоталитарных режимов перед грядущими системными изменениями, связанными с необходимостью разрешения противоречивости результатов научно-технического прогресса, ухудшения генофонда человечества, манипулирования психикой человека. Проблема нравственного императива человека и свободного времени становится критической – для возвышения человека или для его падения? Есть ли твердая почва, на которую будет опираться человеческая психика?

Что собой представляет вообще образование? И что это за система - образование? И какая наука занимается проблемами системы образования? Является ли педагогика вообще наукой?

Если это и наука, то она должна иметь свой предмет исследования, свой элемент и свой язык.

Для изучения собственно внутреннего устройства системы образования целесообразно отвлечься от внешних элементов системы образования, от действий (поступков), от истории образования. Что же остается для рассмотрения? Образование как система внутренних элементов, взятая в статике. Это и есть образование как система знаков.

Наиболее существенная закономерность знаков - это их системность. Системность образования - это внутренне организованная совокупность элементов, связанных определенными отношениями. Знак, созданный для обозначения вещи, как бы отрывается от этой вещи и начинает вести самостоятельное существование, которое зависит от системы знаков, элементом которой он является. Элемент системы образования существует лишь постольку, поскольку он противопоставляется другим элементам системы образования. Иначе он существовать не может. Системность - главное условие самого существования этих элементов. Содержание знака, его «ценность» определяются его местом в системе.

Таким образом, можно допустить, что языком образования является способ организации образовательной деятельности. А выражается язык образования в образовательных действиях (поступках).

Как показывает история, педагогика в прошлом, как и весь уклад жизни, способствовала воспроизведению традиционного типа личности, следовательно, сохранению и упрочению существующего общества. Что же она может предложить сейчас?

Культура от культуры отличается способом действия, при этом языком культуры является образование. Язык в философском смысле – это способ существования индивидуального самосознания. А культура - это самодетерминация личности, следовательно, понятия “культура” и “образование” – синонимы. Идентичны также их функции в освоении и преобразовании мира. Иначе говоря, культурную идентификацию, или образование можно представить как “погружение” личности в поток культуры, общение с прошлым и будущим, представление в своей биографии Космоса, Природы, Истории.

А мир культуры, кроме всего прочего, включает и общечеловеческие идеалы (Истины, Добра, Красоты, Гармонии и др.) и добродетелей (справедливости, любви к ближнему, правдивости, искренности, самообладания и др.). Но как же все это соотносено с восприятием ребенка, с его внутренним миром?

Видимо, здесь нам придется столкнуться с понятием культурного архетипа – некоего коллективного бессознательного образа, существующего в сознании между реальным и идеальным. По определению К.Г. Юнга, “архетип ...лежит в основе мифов, символики художественного творчества, сновидений и т.д.” Культурный архетип через иерофанические процессы напрямую влияет на способ восприятия мира.

Видоизменяется архетип – меняется и способ как язык культуры.

И вообще, если восстановить генезис Знания как такового, то результат напрямую подведет к нашему определению языка образования как способа организации образовательной деятельности.

Для Античного мира характерен взгляд на Знание как на Эйдос (явленная абстрактная образность). Об этом сейчас не вспоминают. А вот Средневековье со Знанием, понимаемым как навык, до сих пор «имеет место быть». Разве традиционную начальную школу можно назвать иначе? Новое время так же внесло свой вклад в развитие понятия Знания. Оно стало пониматься как

теоретические понятия. И, наконец, век XX. Появился новый вид Знания, теоретические понятия, моделируемые в ходе образовательной деятельности.

Обратим свое внимание на три последних вида Знания. Это и три разных языка, три способа восприятия мира, три разных основания для анализа и структурирования содержания образования.

Это становится определяющим принципом отбора содержания образования. Когда мы говорим о разных укладах жизни и способах производства на селе и в городе, то речь идет о различных способах построения знания.

Поэтому, в содержании образования предпочтительней учитывать эволюцию «отхода» человека от природы, когда с возникновением капитализма взаимодействие «человек – природа» становится настолько опосредованным, что определяющим становится только способ производства. На селе же при любом способе производства нельзя не учитывать и природный фактор, а это – совершенно иная образовательная парадигма, нежели в урбанистическом социуме.

Следовательно, определяясь в языке (способе) приобретения знания, мы определяемся и в целеполагании. Очевидно, на практике, в отдельно взятой школе, параллельно могут существовать все три способа восприятия мира. Значит, с самого начала при анализе ситуации или экспертизе любого проекта необходимо применить все три методологии. Возникает вопрос подготовки универсальных аналитиков, экспертов, или присутствие при экспертизе представителей всех трех направлений деятельности.

Вернемся к нашему изначальному вопросу. Цивилизация – культурологический образ того, что на политологическом языке всегда называлось и называется «империей», т.е. большим пространством, в пределах которого соблюдаются некоторые императивы. Спрашивается: возможна ли гуманитарно-цивилизационная «империя» (парадигма?), построенная на гуманитарной или гуманитарно-технологической основе? Иначе говоря, какие должны быть нравственные императивы и как сократить разрыв между интеллектуальным развитием и эмоциональной культурой?

Здесь нет, и не может быть оппозиции. Развитие и эмоции отнюдь не полярны, а вытекают одно из другого – именно с эмоционального взрыва и начинается движение мысли. Вспомним психологическую структуру деятельности. Сперва происходит перевод нужды в потребность, а потребность проявляется через те или иные эмоции. И, скорее всего, не эмоциональная культура, а эмоции и культура, которая из этих эмоций и вырастает. Генезис культуры свидетельствует именно об этом: сперва игра, из игры культ, из кulta культура. И снова всплывает оппозиция «культура и образование». «Культура и содержание образования». А культура (если она из кulta) всегда и какие-то императивы, в т.ч. нравственные. И тогда, к примеру, возникает вопрос: а является ли «прекрасное» нравственным императивом? Но Прекрасное – это то вечное, которое проявляется только как мгновение. Оно и вечно, только потому что мгновенно. А мы хотим, чтобы оно никогда не кончалось. То есть нам придется неизбежно решать проблему о понимании того же Прекрасного как на Западе, так и на Востоке.

Русская классическая философия всегда искала формулу жизни через образ любви, и до образа Бога она дошла посредством осознания любви к

Всевышнему. Когда Ф.М. Достоевский (и Ф. Ницше) пришел к выводу, что «Бог умер», кажется, в этом он старался обозначить свое желание смерти Бога, но не просто как эсхатологической истины своего времени, а как необходимости хотя бы поиска истин и ценностей жизни. А Л. Фейербах всегда говорил, что нужна религия любви вместо любви к Богу.

Действительно, мы пока занимаемся только статистическими измерениями, прекрасно понимая, что измерять можно только то, что можно остановить. В этом смысле преобладает точка зрения Запада на универсалии культуры и нравственные императивы. Но императив – это зеркало, неважно какое, плоское или кривое. В любом зеркале есть изъяны. При этом императив не статичен, это – не имя существительное, а некий принцип, причина и следствие движения. Следовательно, императив – тот универсальный закон, из которого вытекает следующий принцип, затем другой – и так далее.

Можно допустить наличие следующих императивов, связанных с:

- культурными традициями;
- социальной ситуацией и социальными функциями общения;
- особенностями психических процессов и различных видов деятельности;
- наличием тех или иных невербальных средств;
- определением специфики и структуры способа.

Деятельность школы нацелена на формирование таких личных качеств, благодаря которым ученик сможет поставить лично и социально значимые задачи и добиться их достижения, реализовать свой потенциал. В современных условиях особенно важным считаем подчеркнуть мысль о том, что воспитать компетентного человека – это значит не только обучать его функциональной грамотности, но и формировать способность ставить перед собой образовательные задачи.

Развитие возникает тогда, когда педагогическое опробование (как способ) цели действием порождает новообразования, которые затем становятся базовыми. В этом смысле, деятельностное образование как новый способ – это форма движения содержания в процессе обучения. Значит, содержание образования должно быть структурировано по другому. Учебную деятельность ученика можно рассматривать иначе: ошибку ученика – как парадоксальную направленность в новое, иное, другое. Парадоксальное умозаключение, поведение становится базовым (так сказать, нормальным), полностью вытесняя старое. Другими словами, ученик учится только через совершенные «сознательно» (для учителя) ошибки. Ведь сам ученик не должен считать, что он совершает ошибку (для учителя), а ищет, пробует, делает попытку, сомневается и пр. Он не должен бояться ошибок (с точки зрения учителя), он как можно дольше должен находиться в ситуациях произвольных (как бы неосознанных и потому парадоксальных) действий.

Наверное, любое знание применимо как в условиях видимой, так и воображаемой реальности. Главное в том, как педагог может (и должен) «видеть» эти приложенности или просто проявленности Знания. Таким образом, нужна не сумма неких знаний, а определенная (иными словами – личностная) система Знания, своеобразно сотканная из представлений, понятий, смыслов и ценностей за счет также системы обладания способами образовательной деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что только в событии, как в совместном проживании реальности, может возникнуть сомнение, сопереживая которое мы приходим к согласию и, в результате наших содействий возникнет сообразность, которая целиком зависит от нашей совести в нашем сообществе.

Это и есть сознание как содержание становящегося смысла, благодаря которому осуществляется само-детерминация личности каждого участника образовательного процесса как его самообразование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1972. - 318 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979. - 422 с.
3. Бердяев Н.А. Е человеку, его свободе и духовности: Избранные труды. – М., 1999. – 312
4. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. - М., 1991. - 176 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. -М., 1982, Т. 2. - 504 с.
6. Генисаретский О. Схема двойного знания в ММК и параллельные серии (би-сериальность) Ж.Делеза // Вестник высшей школы, 2002, №4, С.19-31.
7. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М., 1969. - 307 с.
8. Леонтьев А.Н. О социальной природе психики человека/Вопросы философии, 1961, №1.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1972. - 584 с.
10. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла // Вопросы философии. – 1989. № 5. С. 131-143.
11. Фейербах Л. Избранные философские произведения. Т.1. – М., 1955. 400 с.
12. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Сборник. - М., 1991. -192 с

* г. Иркутск

ОСНОВЫ АРТ-ТЕРАПИИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА.

аспирант Н.Е. Пурнис

Современное развитие общества требует от психологии труда новых методов, направленных на личностный и профессиональный рост специалиста. Именно в профессиональной деятельности человек стремится реализовать свои лучшие качества. Современные задачи исследования все чаще заставляют обращаться к идеям и методам искусства. Не подлежит сомнению, что в деле познания человека, как самого себя, так и окружающего его мира, психология и искусство дополняют и обогащают друг друга.

В этом контексте значительный интерес представляет инновационная для отечественной науки отрасль психологического знания - арт-терапия. Основанная на достижениях общественных (философия, эстетика, социология, культурология и др.), медицинских (физиология, психотерапия и др.) наук, педагогики (социальная, коррекционная, лечебная и др.), психологии (личности, профессиональной деятельности, возрастной и др.), и базируясь на интернациональном языке искусства, арт-терапия провоцирует появление инновационных междисциплинарных проектов.

Дословный перевод с английского языка термина «арт-терапия» означает «лечение, основанное на занятиях художественным творчеством». В англоязычных странах «Art-therapy» относят, прежде всего, к так называемым визуальным искусствам: живописи, графике, скульптуре, дизайну, либо к таким формам творчества, в которых визуальный канал коммуникации играет ведущую роль (кинематограф, видео - арт, компьютерное творчество, перфоманс и др.)[2]. Для обозначения частных форм терапии творчеством применяются так называемые семейственные понятия: драма-, музыка-, библио-, танцевдвигательная терапия и др.

Иное значение слова арт-терапия, - «исцеление...». Искусство изначально восстанавливало нашу целостность с того самого момента, когда человек подошел к стадии развития персонального уровня сознания. Художник, в силу целостного восприятия мира, изображает одну из частей любой целостности таким образом, что само изображение делается как бы отдельной целостностью. Результатом художественного творчества является законченное произведение - единственный продукт человеческой деятельности, в котором человек воспроизводит собственную структуру, т.е. самого себя и окружающий его мир.

По причине многообразия теоретических представлений и практической деятельности арт-терапии, как в нашей стране, так и за рубежом, трудно дать исчерпывающее определение данному феномену. Обратим внимание на содержание и основные механизмы ее воздействия.

При помощи разных средств искусства, художественной практики и специальных арт-терапевтических техник, а также обязательном участии арт-терапевта эмоционально травмирующая человека ситуация, находит свое внешнее выражение в продукте изобразительной деятельности (рисование, лепка, графика, и др.). Особенности арт-терапевтического процесса определяются избранной арт-терапевтом моделью и формой арт-терапии, которые в свою очередь зависят от множества факторов. В дальнейшем, при исследовании изобразительного продукта арт-терапевтом выделяются те факторы воздействия, которые составляют позитивный потенциал для изменений внутреннего мира, эмоционального, поведенческого паттернов участника арт-терапевтического процесса (клиента) и облегчают ему отреагирование переживаний, эмоций, фантазий. Арт-терапия как метод предполагает использование тех или иных приемов, направленных на обучение участника видению в своей изобразительной продукции некоего смысла и осознание ее связей с содержанием своего внутреннего мира и опыта, а также на развитие способности к ведению «внутреннего диалога», к интроспекции и рефлексии. Следует также обратить особое внимание на фактор интерпретации и вербальной обратной связи в практических условиях, так как он является

одним из трех важнейших факторов психотерапевтического воздействия в арт-терапии. Будучи методом психологической работы, арт-терапия позволяет одновременно создавать определенную творческую ситуацию, обращаться к внутренним образам человека в обход эго-цензуры и выводить эти образы на сознательный уровень. А также предоставляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде, либо слабо проявлены в повседневной жизни [6].

В процессе развития арт-терапевтической теории и практики произошло постепенное обособление самостоятельных направлений: медицинского, социального, педагогического, экологического, которые в свою очередь различаются приоритетными подходами, такими как: психодинамический, трансперсональный, социально – конструкционистский, гуманистический и др.

Психодинамический подход позволил обогатить теоретические представления художественного творчества, эстетического опыта, восприятия продуктов деятельности. Модель психотерапевтических отношений в контексте этого подхода взята за основу при разработке некоторых видов групповой арт-терапии.

Исполнение психоаналитической модели имеет определенные ограничения. В частности, она наиболее продуктивна в решении клинических задач и в меньшей степени - в решении проблем в социальной сфере и образовании.

Распространение трансперсонального подхода, как методологии, привлекло в арт-терапию малообразованных психотерапевтов, художников маргиналов и прочих. Отсюда, неоднозначное отношение многих представителей арт-терапевтического сообщества. Благодаря вкладу трансперсонального подхода, арт-терапевты в тех случаях, где необходимо пробудить спонтанность применяют: техники активного воображения или интенсивной, направленной визуализации в сочетании с глубокой релаксацией и с последующей изобразительной деятельностью. Известны также некоторые варианты песочной терапии и др. Следует отметить, что внутри этого подхода существует различие между трансперсональным и юнгианским методом [2].

Гуманистическая психология и психотерапия внесли определенный вклад в развитие арт-терапевтического направления, в частности, выход арт-терапии во внемедицинскую сферу, в превращение из лечебно-реабилитационного метода в психопрофилактический инструмент, в средство развития человеческого потенциала. Принципиальное отличие метода от медицинской

модели состоит в использовании арт-терапевтического процесса с целью гармонизации и гуманизации отношений, личностного роста, с целью изменения качества сознания. С влиянием именно этого подхода связывают распространение представлений о креативности как постоянно присутствующем, внутриспсихическом ресурсе личности, развитие которого помогает в реализации собственного потенциала в разных видах деятельности. Задача арт-терапии состоит не в том, чтобы сделать участника процесса художником, а в том, чтобы активизировать творческие способности, возбудить у человека активность, направленную на реализацию его предельных творческих возможностей и самостоятельно продолжать процесс личностного совершенствования.

Таким образом, сторонники данного направления понимают арт-терапию, как слияние творчества и терапевтической (или консультационной) практики, как способность реализации скрытой энергии в результате творческого осмысления, тренировки, личностного роста.

Наиболее распространенные основания для применения этого метода: негативная «Я-концепция», искаженная самооценка, низкая степень самопринятия, неадекватное поведение, конфликты в межличностных отношениях, нетерпимость и агрессивное отношение к окружающим[4].

Существует ряд различий при сравнении арт-терапии и проективного рисунка. Среди них: цель и тема задания, диагностический материал и средства, действие психологических механизмов (проекция, перенос, контрперенос), интерпретация результатов. Заметно и принципиальное отличие арт-терапии от обучения изобразительному искусству, которое проявляется в постановке цели, отсутствии оценочных суждений, запрете на любые формы критики изобразительной продукции, в игнорировании эстетической стороны продукта изобразительной деятельности, в более свободном самовыражении и исполнении.

Арт-терапевтический процесс может происходить как в индивидуальной, так и групповой форме. Существуют следующие разновидности арт-терапевтических групп: тематически–ориентированная, студийная, открытая, закрытая, структурированная и неструктурированная. Для проведения исследований в психологии труда возможно сочетание разных по форме групп, с учетом их характерных различных признаков. Это дает возможность использовать потенциальные возможности разных подходов, адаптировав к конкретным задачам, условиям и направленности работы [3].

Местом проведения арт-терапевтической работы может быть класс, зал, помещение. Поскольку в нашей стране не предусмотрена самостоятельная должность арт-терапевта, его функции выполняют специалисты, получившие

профессиональную подготовку. В системе архитектурного образования эти функции может выполнять, преподаватель художественных или графических дисциплин, поскольку они имеют подготовку в области визуального искусства и значительный личный опыт изобразительной деятельности.

Существует ряд требований к качеству и наличию выбора применяемых художественных материалов. Во-первых, их качество должно быть по возможности достаточно высоким, чтобы не снизить ценность работы и ее результат в глазах участника. Во-вторых, учитывая личностные особенности участника и динамику процесса, предполагается наличие широкого выбора: красок, карандашей, пастели, мелков, кистей разных размеров, губок, бумаги разных форматов и оттенков, глины, пластилина, фольги, текстиля, материалов для коллажей (журналов) и пр.

Одной из специфической особенности арт-терапии является триадичность. В качестве триады выступают арт-терапевт, участник арт-терапии, и созданный им художественный образ или произведение искусств.

В процессе работы создается арт-терапевтическое пространство, на которое оказывают влияние различные внешние (профессиональное, семейное и социальное окружение) и внутренние факторы (индивидуальные и личностные особенности; психологические проблемы; самосознание и его аспекты, культурный опыт; способы восприятия пространства и времени; образ «Я» и другие).

В контексте психологии труда интересно не только влияние отдельных факторов на собственно арт-терапевтический процесс, но и целостное исследование развития профессионального самосознания специалиста, например, архитектора. Заметим, что данный феномен, в свою очередь, не может не отразиться на становлении теории и практики арт-терапии. Так, в качестве изобразительной продукции может выступать не только результат спонтанного творчества, но и сам архитектурный рисунок, имеющий самостоятельную художественную ценность, эскиз и т.д. "...Поиск того единственного решения, которое наиболее полно выражает отношение архитектора к данной проектной задаче, превращает проектирование в специфическую форму художественной деятельности, в искусство, а сам проект деятельности в необходимое условие создания архитектуры, как художественного произведения» [9]. Дополнительные высказывания специалистов приводят к очевидному пониманию возможности использования арт-терапии в профессиональной деятельности архитектора в нескольких направлениях. Например: архитектор Д. Понти отмечал: «Архитектурные образы возникают, прежде всего, в нашей фантазии и, прежде всего мы отчетливо воспринимаем их нашим внутренним взором, а затем, рисуя их, мы копируем эти внутренние, сокровенные образы».

В арт-терапии есть возможность использовать метафору, как обучающий, социализирующий и исцеляющий механизм. О дополнительном исцеляющем компоненте метафоры отмечено Н. Роджерс: «Мы используем искусство в целях высвобождения, выражения, облегчения. Мы можем также получить интуитивное откровение, инсайт, если обратимся к символическим или метафорическим смыслам, содержащимся в собственных произведениях...» [8]. В арт-терапии наряду с анализом продуктов изобразительной деятельности используется речевая коммуникация. Обратная вербальная связь построена на рефлексии автора работы, осознании им не только содержания своего внутреннего мира, но и травматического опыта. Выступая одновременно в роли «свидетеля» и «автора», участник имеет возможность, по словам Р. Гудман, проводить рефлексию своего опыта, «переводя» информацию о нем, с эмоционального уровня на когнитивный уровень [1].

Иными словами, арт-терапия предоставляет возможность диагностировать и корректировать психологическое состояние личности одновременно. Хорошие результаты достигаются в коррекции ситуативной и личностной тревожности, раздражительности, агрессии, эмоционального самочувствия, а также низкой самооценки, искаженного образа «Я», в целом, в коррекции и укреплении «психологического здоровья».

В развитии профессионального самосознания архитекторов нам представляется продуктивной позиция Столина В.В., согласно которой при рассмотрении проблемы развития профессионального самосознания можно опираться на богатый материал по становлению самосознания личности вообще. Термин «самосознание» во многом близок терминам «образ Я», «Я - образ», «Я - концепция», а также таким терминам, как «идентичность». В качестве основных «единиц самосознания» на уровнях личности и индивида, В. В. Столин предлагает «не образы сами по себе, и не самооценки в когнитивной и эмоциональной формах, и не образы + самооценки», а «конфликтный личностный смысл, отражающий столкновение различных жизненных отношений субъекта, столкновение его мотивов и деятельности». Это столкновение «осуществляется путем поступков, которые, таким образом, являются пусковым моментом образования противоречивого отношения к себе» [7].

В диссертационном исследовании Л.Д. Лебедевой [4] арт-терапия, по критерию Г.С. Селевко, отнесена к психогенным технологиям, согласно которым результат развития во многом зависит от самого человека, его предшествующего опыта, определяется процессами самосовершенствования. По ориентации на личностные структуры – это технология саморазвития, по характеру содержания и структуры – проникающая технология, по научной

концепции усвоения опыта технология арт-терапии соответствует ассоциативно-рефлекторным и развивающим технологиям.

Остановимся на характеристике основных компонентов технологического уровня арт-терапии, которые могут быть значимы для работы в области профессиональной деятельности [4]:

- аксиологический (введение человека в мир ценностей, сопровождение и помощь в выборе лично значимой системы ценностных ориентации и др.);
- деятельностно-творческий (развитие разнообразных способов деятельности, творческих и коммуникативных способностей и др.);
- личностный (самопознание, развитие рефлексии, саморегуляции, личностный рост, стремление к самоактуализации и др.);
- когнитивный (участник арт-терапии попутно получает знания о человеке как таковом, его эмоциях, темпераменте, стилях взаимодействия и способах реагирования и т.д.). Следует добавить слова архитектора А.К. Красовского: «Архитектор должен быть внимательным наблюдателем чувств человека, потому что только посредством их и на них производится каждое действие искусства».

Таким образом, обозначенные технологические, творческие, терапевтические ресурсы арт-терапии являются достаточным основанием для исследования данного феномена в контексте психологии труда архитекторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудман Р. Обсуждение и создание детских рисунков /Практикум по арт-терапии.- СПб, 2000, с. 136-138
2. Копытин.А.И. Основы арт-терапии. – СПб, Лань, 1999, 255 с.
3. Копытин.А.И. Руководство по групповой арт-терапии .- СПб, Речь, 2003, 319 с.
4. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании.- СПб, ЛОИРО, 2001, 319 с
5. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий.- СПб, Речь, 2003, 254 с.
6. Платонова О.В., Н.Ю. Жвйтиашвили. Арттерапия в художественном музее.– СПб, СпецЛит,2000, 142с
7. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М,Акад.,2001,477с
8. Роджерс К. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств.- Alien Art Studio, 1997
9. Человек и профессия /Ред. Е.А.Климов.- Лениздат, 1986, 136-138 с.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.

Аспирант Е.Д. Дудко

В меняющемся мире профессий, профессия Учителя остается неизменной, хотя её содержание, условия труда меняются.

Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем, отвечая за себя, свою

профессиональную подготовку, своё право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем.

Социальная значимость педагогической профессии сегодня возрастает и, следовательно, должны возрасти и требования к профессиональному отбору.

Педагогическая направленность является разновидностью профессиональной направленности.

Н.Д.Левитов педагогическую направленность определял как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия личности. Близок к такому пониманию Ф.Н.Гоноболин, который в структуре личности учителя выделяет педагогические способности и общие личностные свойства, называя их направленностью. К направленности он относит убеждённость учителя, его целенаправленность и принципиальность. В.А. Слостёнин в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя включает профессионально – педагогическую направленность, представляющую: интерес и любовь к ребёнку как отражение потребности к педагогической деятельности; психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность; педагогический такт; организаторские способности; профессиональную работоспособность и другие.

А.И. Щербаков сущность педагогической направленности определяет через профессионально – значимые качества личности учителя. Н.В. Кузьмина под сущностью педагогической направленности понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства.

В более узком смысле педагогическая направленность понимается либо как положительное отношение к педагогической деятельности (Голубева, Дмитренко, Деркач и др.), либо как склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью (Томилова, Спириин, Степинский, Фрумкин и др.). Ряд авторов в определении сущности педагогической направленности отмечают ведущие мотивы и доминирующие интересы (Зимичева, Никиреев, Ассадулин, Воробьёв и др.).

В определении сущности и структуры педагогической направленности можно выделить три направления, определяющие сущность её: эмоционально – ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (Кузьмина, Коломинский, Томилова, Зимичева и др.); профессионально – значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (Гоноболин, Щербаков, Слостёнин, Леонтьев, Бодалёв и др.); рефлексивное управление развитием учащихся (Кулюткин, Сухобская, Вершловский, Фастовец и др.).

Таким образом, анализ отечественной литературы по исследуемой проблеме показал, что не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры педагогической направленности учителя.

В исследовании была поставлена задача выяснить, меняются ли профессиональные мотивы студентов на третьем и пятом курсах (третий курс – первый год обучения -125 человек; пятый курс – те же студенты, но уже выпускники).

Студентам была предложена анкета с 36 утверждениями (мотивы выбора педагогической профессии) которые надо было оценить по шкале баллов (от 0 до 4).

В результате обработки было выделено 10 доминирующих мотивов профессионального выбора.

Таблица №1

Иерархия профессиональных мотивов

ранг	Профессиональные мотивы	ранг	Профессиональные мотивы
Третий курс		Пятый курс	
1.	Интересно общение с другими людьми	1	Нравится заниматься, общаться, учить детей
2	Нравится заниматься, общаться, учить детей	2	Интересно общение с другими людьми
3	Возможность развития своего интеллекта	3	Хочется творческой работы
4	В колледж поступать было легче, чем куда-то ещё	4	Надеюсь лучше учить, воспитывать своих детей
5	Надеюсь лучше учить, воспитывать своих детей	5	Люблю помогать другим
6	Нравится возможность творческого роста	6	Возможность развития своего интеллекта
7	Люблю помогать другим	7	Нравится возможность творческого роста
8	Нравится конкретность педагогической профессии	8	В колледж поступать было легче, чем куда-то ещё
9	Хочется творческой работы	9	Люблю заниматься самообразованием
10	Хочется быть лучше преподавателей, учивших меня	1 0	Очень хочется быть воспитателем (учителем)

Таким образом, у студентов 3 и 5 курсов выражена направленность на ребёнка.

У студентов 5 курса, по сравнению с результатами исследования на 3 курсе повысилась значимость таких профессиональных мотивов как: желание развития своего интеллекта, желание заниматься самообразованием, что говорит о возрастании направленности на себя, связанной с потребностями в самосовершенствовании.

Мотивы, связанные с особенностями работы, такие как: привлекателен большой отпуск, привлекательна короткая рабочая неделя, у педагога много

свободного времени, нравится удобный режим работы, привлекателен постоянный летний отдых являются менее значимыми.

Так же на каждом возрастном этапе выявлены мотивы, занявшие последние места в общем рейтинге

Таблица №2

Иерархия иных мотивов

ранг	Мотивы выбора	ранг	Мотивы выбора
Третий курс		Пятый курс	
31	Пошла в колледж с подругой «за компанию»	31	Пошла в колледж с подругой «за компанию»
32	Я больше ничего не умею делать	32	Родители решили кем быть
33	Последовала примеру родителей	33	Последовала примеру родителей
34	Больше работать негде	34	Я больше ничего не умею делать
35	Родители решили кем быть	35	Не всё ли равно где работать

Как видно из данных, эти мотивы не отражают направленность на педагогическую профессию.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что в педагогической направленности студентов – выпускников выражается стремление самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности.

* Кафедра практической психологии СПБГАСУ

К ВОПРОСУ О КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Доктор социологических наук, профессор С. С. Бразевич

В современных социально-экономических условиях одной из важнейших черт профессионализма руководителей является конфликтологическая компетентность. Она позволяет точно разбираться в истинных причинах и движущих силах конфликтного противоборства, личностных особенностях конфликтующих сторон, их эмоциональных состояниях, планируемых стратегиях конфликтной деятельности и возможных приемах воздействия. Конфликтологическая компетентность руководителя позволяет успешно управлять конфликтом и разрешать его, выступая в качестве «третьей стороны», оказывать влияние на участников конфликта, снижать уровень конфликтности обстановки. Таким образом, высокий уровень

конфликтологической компетентности становится важной характеристикой профессионализма современных руководителей, так как бесконфликтное управление в подавляющем большинстве случаев позитивно сказывается на результативности деятельности организации.

В настоящее время существует противоречие между количеством и «ценой» конфликтов и уровнем конфликтологической компетентности руководителей. Данное противоречие не разрешается интуитивным путем, а представляет собой проблему, требующую проведения специальных теоретических и прикладных исследований. Целью данной статьи является уточнение понятия конфликтологической компетентности руководителя, определение ее психологической структуры и содержания.

При разработке данной проблемы в конфликтологии, психологии конфликтов и организационной конфликтологии основное внимание уделялось структуре и содержанию конфликтов, типологии, общим характеристикам, источникам их возникновения, динамике, фазам или этапам, психологическим особенностям конфликтного противоборства, психологическим характеристикам конфликтных личностей, методам разрешения и предупреждения конфликтов, профилактике конфликтов (Анцупов А.Я., Брудный В.И., Гришина Н.В., Гусева А.С., Дружинин В.В., Ершов А.А., Зазыкин В.Г., Зайцева Е.В., Козлов В.В., Ковалев А.Г., Коваленко Б.В., Крогиус Н.В., Кудрявцев В.Н., Сухов А.Н., Сулимова Т.С., Шипилов А.И. и многие другие). Конфликты в управленческих системах описаны в социально-психологических, социологических и конфликтологических работах (Анцупов А.Я., Вендров Е.Е., Кузьмин Е.С., Князев В.Н., Моисеев Д.Л., Нечаева Н.С., Сухов А.Н., Рубахин В.Ф., Филиппов А.В. и др.). В этих работах отмечалась преимущественная «вертикальная» направленность конфликтов, рассматривались их временные, пространственные и иные характеристики, динамические особенности, специфика протекания и разрешения. Существенным вкладом стали работы по применению игромоделирования и психологических тренингов для приобретения навыков и умений управления конфликтами, их разрешения, ведения переговоров, влияния на оппонентов (Гусева А.С., Козлов В.В., Марасанов Г.И., Петровская Л.А., Хасан Б.И. и др.). Однако когнитивный и регулятивный аспекты проблемы, проецирующиеся в конфликтологической компетентности, изучены недостаточно.

Таким образом, российскими учеными проблема конфликтологической компетентности поставлена на концептуальном уровне и пока является только методологическим ориентиром. Ждут своего решения задачи определения психологической структуры конфликтологической компетентности в

конкретных видах профессиональной деятельности, ее содержания, методов диагностики и развития.

Сегодня в России значительное число конфликтов в управленческих системах, имеющих «вертикальную» или «горизонтальную» направленность, входят в предметное поле деятельности руководителя. Руководитель обязан уметь предвосхищать возникновение конфликтов, прогнозировать состав оппонентов, их поведение и приемы конфликтного противоборства; уметь управлять конфликтом, оказывая влияние на все его составляющие, осуществляя психологическое воздействие на оппонентов; уметь справедливо разрешить конфликт, создать психологически приемлемую постконфликтную ситуацию, осуществлять бесконфликтное управление. Главным условием успешности такой деятельности руководителя является высокий уровень конфликтологической компетентности.

Изучение конфликтологической компетентности руководителей должно базироваться на четком представлении о ее сущностных характеристиках. Теоретико-методологический анализ проблемы, соотнесение различных научных трактовок категории компетентность позволяет уточнить и конкретизировать ее определение: ее следует рассматривать как когнитивно-регулятивную подструктуру профессионализма личности и деятельности, позволяющую субъекту управленческой деятельности предвосхищать появление конфликтов, эффективно управлять ими, оказывать психологическое воздействие на оппонентов, разрешать конфликты на объективной основе, создавать необходимые условия для бесконфликтной работы организации.

Конфликтологическая компетентность руководителя состоит из нескольких компонентов: гностического, связанного с освоением системы специальных конфликтологических знаний; регулятивного, включающего умения воздействовать на различные составляющие конфликта и оппонентов, объективно разрешать его, осуществлять профилактику; проектировочного, заключающегося в умении предвосхищать возникновение конфликтных ситуаций, поведение оппонентов, динамику конфликта; рефлексивно-статусного, проявляющегося в системе эффективных обратных связей о характеристиках конфликта и дающего право действовать, управляя конфликтом и разрешая его; нормативного, определяющего круг полномочий и сферу ведения при управлении и разрешении конфликта; коммуникативного, связанного с умением осуществлять продуктивное деловое общение в условиях эмоциональной остроты конфликтных отношений.

Конфликтологическая компетентность, являясь важной составляющей профессиональной компетентности руководителя, тесно связана с другими видами компетентности: социально-психологической, психолого-

педагогической, социально-перцептивной, ауто-психологической, административно-правовой.

Конфликтологическая компетентность руководителя является сложной иерархически организованной развивающейся системой и может быть описана с опорой на методы системного подхода. Критерием развития конфликтологической компетентности являются ее уровни: низкий, средний, высокий.

Развитие конфликтологической компетентности должно осуществляться поэтапно от уровня накопления и осмысления знаний до рефлексии своей управленческой деятельности, стимулирующей личностно-профессиональный рост.

Таким образом, конфликтологическая компетентность, будучи разновидностью психологической компетентности, является важной составной частью профессиональной компетентности субъектов управленческой деятельности и входит в структуру профессионализма личности и деятельности. Конфликтологическая компетентность является сложным психологическим образованием и не сводится только к системе специальных знаний по психологии управления, конфликтологии и психологии конфликтов. Она обладает признаками системного качества, т.е. имеет свою структуру, уровни организации, функциональные связи, эталоны-цели развития.

Значимость психологической способности предвосхищать появление конфликтов, умения управлять ими и разрешать их, создавать условия бесконфликтной работы возрастают с повышением уровня и сложности управленческой системы.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

кандидат психол. н. В. А. Артемьева, кандидат психол. н. Г. М. Товбин.

Одной из предпосылок социальной стабильности в обществе является наличие у людей стереотипов толерантного поведения. При этом возникает задача выработки у подрастающего поколения установок толерантного сознания, предусматривающих «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов».

С учетом важности этих вопросов Правительством РФ было принято постановление о реализации федеральной целевой программы по

формированию установок толерантного сознания. Для решения поставленных задач необходим поиск методов анализа психологических характеристик личности, связанных с выбором человеком стратегий поведения в ситуациях общения [2], а также в конфликтных и стрессовых ситуациях.

На отделении ЛПР БПА исследование этих вопросов проводилось со студентами технических ВУЗов. На предварительном этапе изучались типы реакций человека на фрустрирующую ситуацию (использовался тест Розенцвейга) [3]. При этом анализировались также индивидуально-психологические характеристики студентов, участвовавших в проведении исследования.

Для анализа степени толерантности выбираемых человеком типов реакций на фрустрирующую ситуацию наиболее информативными оказалось рассмотрение «адекватных реакций» и «реакций враждебности». При изучении индивидуальных характеристик основное внимание уделялось характеристикам тревожности.

С учетом результатов предварительного этапа был сформирован план основной части исследования.

Выбор испытуемыми стратегий поведения в конфликтных ситуациях изучался с помощью методики Томаса.

При этом, как и в предыдущем исследовании, для дальнейшего анализа были выделены два вида выбираемых стратегий поведения. Первый вид - «сотрудничество», выбран потому, что именно в данной стратегии поведения человека реализуется кооперативность в самой высокой степени. Кооперативность (по Томасу) – характеризует поведение, направленное на учет интересов другого. И, второй вид - «соперничество, противоборство» - в данной стратегии поведения кооперативность является самой низкой.

Анализ личностных характеристик испытуемых проводился с помощью личностного опросника Кэттэлла.

На данном этапе исследования принимали участие 72 студента 4 курса Санкт-Петербургского Государственного архитектурно-строительного университета, строительного факультета. Из них 15 девушек, остальные юноши.

На основании анализа результатов исследования, выполненного с помощью методики Томаса, все студенты условно разделились на три основные группы:

1. К первой группе были отнесены студенты, выбравшие «сотрудничество» в качестве основной стратегии поведения в конфликтной ситуации. Таких студентов оказалось 8 человек из всей выборки, из них 4 девушки и 4 юноши.

2. Ко второй группе были отнесены студенты, выбравшие «соперничество» в качестве основной стратегии поведения в конфликтной ситуации. Эта группа составила 16 человек, из них 2 девушки и 14 юношей.

3. И промежуточная группа - все остальные студенты, выбравшие иные стратегии поведения, или чей выбор остался не очевидным. Среди данной группы 9 девушек и 36 юношей, всего 47 человек.

Результаты тестирования данных групп были сопоставлены друг с другом и подвергнуты анализу средних с помощью t-критерия Стьюдента.

Рассмотрим значимые различия в двух основных выделенных нами группах.

Из результатов, приведенных в таблице, видно, что, по нашим данным, значимые различия мы наблюдаем лишь по нескольким показателям:

Таблица.

Показатели	Средние значения		Уровень значимости (в %)
	1	2	
Фактор В	8,6	6,7	**
Фактор Е	6,6	7,9	*
Фактор N	5,5	6,9	*
Фактор О	7,0	5,8	**
Фактор Q1	4,6	3,7	*

Где: * - 5% уровень значимости,
** - 1% уровень значимости,

Различия, выявленные нами по фактору Е («доминантность»), очевидно характеризуют вторую группу (группа «соперничество»), как группу людей властных, отличающихся стремлением к самоутверждению, доминированию, агрессивно отстаивающих свою точку зрения. Однако, для интерпретации данного фактора очень важен показатель интеллекта (фактор В), так как во многих случаях именно он определяет какую форму примет доминирование [4].

Показатели фактора В («интеллект») оказались гораздо выше в первой группе. Интерпретируя данный фактор, Кэттэлл обращал внимание на то, что низкие показатели по данному фактору могут быть получены как в результате низкого интеллекта, так и вследствие эмоциональной дезорганизации мышления. Однако, в момент проведения обследуемые добросовестно работали над выполнением задания, не отмечали факта эмоционального напряжения, а показатели по фактору N («проницательность») во второй группе выше, чем в первой, но замеченный нами комплекс различий требует, по нашему мнению, дополнительного исследования.

Различия по следующему показателю – фактору О («гипотимия», склонность к чувству вины) характеризует первую группу («сотрудничество»), как группу людей тревожных, склонных испытывать чувство вины, склонных к

размышлениям. Вторую же группу («соперничество») по данному показателю можно охарактеризовать, как группу людей активных, самоуверенных, нечувствительных к замечаниям и порицаниям. Несмотря на то, что данный фактор считается Р. Кэттеллом наименее четко определенным, но в сочетании с отмеченными выше различиями в выделенных нами группах, выделенные характеристики, по нашему мнению, достаточно важны и интересны.

Показатели гибкости (фактор Q1) в первой группе выше, чем во второй, что свидетельствует о том, что представители первой группы имеют разнообразные интеллектуальные интересы, обладают критическим мышлением, терпимы к противоречиям. Обладая описанными свойствами, личность с высокими показателями по фактору Q1 стремится к конструктивным преобразованиям. Очевидно, что в этом отношении фактор Q1 имеет много общего с фактором E, но в нем меньший упор делается на доминантность и враждебность и больший - на конструктивное преобразование [4].

Из приведенных результатов можно сделать вывод о том, что индивидуально-психологические характеристики представителей 1-ой и 2-ой групп существенно различаются. Используя интерпретацию факторов B, E, N, O и Q1 [4, 5], составим «психологические портреты» представителей каждой из групп:

Группа №1 - студенты, выбравшие «сотрудничество» в качестве основной стратегии поведения. Данную группу характеризуют следующие личностные особенности: широкие интеллектуальные интересы; сомнения по поводу фундаментальных проблем; выраженные возможности к осмысливанию нового материала и к обоснованным заключениям, некий скептицизм; стремление пересмотреть существующие принципы; склонность к экспериментированию; способность уступать дорогу другим; невысокую степень уверенности в себе.

Группа №2 – студенты, выбравшие «соперничество» в качестве основной стратегии поведения. Эту группу отличают: стремление к поддержке установившихся понятий; поддержка устоявшихся принципов и традиций; сомнение в новых целях; отрицание перемен; относительные трудности в мышлении и обучении; расчетливость, искушенность; цинизм, самоуверенность; доминантность; стремление в конфликтах обвинять других; нечувствительность к мнению о себе.

Исходя из сравнения предложенных «психологических портретов», и опыта работы с данной группой студентов, можно предположить, что для формирования установок толерантного поведения, действенными методами будут не только лекции в защиту толерантности, но и психологические тренинги личностного роста. Направленностью таких тренингов может быть содействие развитию у слушателей ряда характеристик, присущих представителям группы, выбравших «сотрудничество» как основную стратегию поведения. Однако, для более серьезных обобщений, несомненно, требуются дополнительные исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева В.А. Некоторые аспекты формирования установок толерантного поведения. Труды молодых ученых. СПбГАСУ, Часть 3., 2003 г.

2. Товбин Г.М. Стратегия поведения в ситуациях делового общения. Вестник Балтийской академии. Вып.2, 1995 г.
3. Павлов В.Н., Товбин Г.М. Психотехнологии формирования у студентов установок толерантного сознания и навыков адаптивного поведения. Материалы 8-ой международной конференции «современные технологии обучения «СТО-2002», СПб, 2002 г.
4. Рукавишников А.А., Соколова М.В. Факторный личностны опросник Р Кеттелла, С-Пб «Иматон» 1995
5. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации./ Под.ред. А.Ф.Кулешова. Петрозаводск.1992.

* Санкт-Петербург.

ФАКТОРЫ РИСКА И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ

Старший преподаватель М.В.Силантьева

В наше время много говорят о предпринимателе как некоем “реакторе” эпохи, знаковой и чуть ли не харизматической фигуре современности. И при этом как-то забывают о рядовом сотруднике организации - инженере, технике, научном сотруднике, социальном работнике, наконец, рабочем, которого, кстати, на протяжении многих лет именовали не иначе, как “его величество рабочий класс” и при этом без зазрения совести эксплуатировали). Люди, именуемые прежде “трудящимися”, по-прежнему составляют подавляющее большинство нашей страны, именно из них в основном состоят трудовые коллективы как государственных, так и коммерческих предприятий. Это обстоятельство зачастую упускается из виду некоторыми исследователями, работающими в области экономической психологии, междисциплинарной науки, возникшей относительно недавно на стыке экономики и психологии.

При анализе отношения индивидуума к новации на первый план выступают таким категории, как “риск” и “неопределенность”. По этим критериям в значительной степени оценивается трудовая и творческая деятельность сотрудника организации.

В отличие от многих категорий сравнительно молодой научной дисциплины, каковой является экономическая психология, природа и сопутствующие признаки риска и неопределенности исследованы относительно детально. Мы имеем в виду прежде всего известную монографию уже упомянутого Фрэнка Найта “Риск, неопределенность и прибыль”, опубликованную еще в 1921 году, но до сих пор не утратившую своей концептуальной эффективности, что особенно обнаруживается при сравнении данной монографии с работами, вышедшими в свет значительно позже. Так, в психологическом исследовании американцев Натана Когана и Майкла Вэллэха “Риск как функция ситуации, личности и группы” понятия “риск и “неопределенность” вообще не разводятся и располагаются в одном и том же концептуальном континууме, что, естественно, затрудняет использование этих категорий в экспериментальной практике [6, 111-278].

Найт же целенаправленно писал свою работу с расчетом применить разработанную им теорию в сложной экономической обстановке двадцатых годов, когда наиболее прозорливые экономисты уже почувствовали приближение “Великой Депрессии”. Найт сводит “практическую разницу между двумя категориями, риском и неопределенностью, к тому, что в первом случае мы можем предугадать результат, а во втором - нет.

Иными словами, если риск можно предвидеть, прогнозировать и до определенной степени измерить, то неопределенность непредсказуема и неизмерима. Поэтому Найт и предлагает “использовать такие эпитеты, как “объективный” и “субъективный” для обозначения соответственно риска и неопределенности.

Концепция Найта примечательна для нас не только четким анализом риска и неопределенности. Именно от этой концепции берет свое начало “теория принятия решения”, разработанная в более поздних научных исследованиях. Мы не собираемся воспроизводить в данной статье весь сложный математико-статистический аппарат этой теории, а лишь позаимствуем из нее описание четырех степеней риска, с которыми чаще всего сталкивается сотрудник организации и от наличия которых зависят его решения:

- 1) наличие полной информации, уверенности, определенности;
- 2) ситуация риска: объективно существующие и полученные эмпирическим путем данные;
- 3) структурированная или субъективная неопределенность: вероятность и достоверность носят субъективный характер;
- 4) неструктурированная неопределенность: отсутствует минимальная субъективная вероятность [7, 67].

Для нас данная типология интересна прежде всего тем, что, в свою очередь, составляет основу теории стратегии и тактики принятия экономически целесообразных решений как рядового сотрудника организации, так и руководителя. И тот и другой должны в идеале постоянно учитывать степень риска: от этого учета в значительной мере зависит их восприятие всякого рода новаций.

Поведение сотрудника организации в ситуациях, в большей или меньшей степени насыщенных риском, демонстрирует таблица, составленная английским экономистом Кристофером Фримэном и являющаяся своеобразным алгоритмом теории принятия решений. Таблица или модель Фримэна дала импульс дальнейшим разработкам разного рода эмпирических методик определения экономического успеха. Кроме того, эта модель представляет собой, на наш взгляд, наиболее удачную типологию личности сотрудника организации, его поведенческой стратегии и тактики:

Традиционная стратегия	1. Очень маленькая степень неопределенности	Новая модель. Новая разновидность старой продукции. Небольшие технические усовершенствования. Позднее принятие решения в зависимости от фактора обновления процесса изготовления.
------------------------	---	--

Имитационная стратегия	2. Небольшая степень неопределенности.	Применение лицензированного новшества. Имитация обновления продукции. Модификация продукции и методов производства.
	3. Умеренная неопределенность	Новые “поколения” старой продукции.
Оборонительная стратегия по отношению к новому	4. Высокая степень неопределенности.	Значительное обновление продукции. Основательное обновление внутренних (внутри организации) способов и методов экономической практики.
Наступательная стратегия по отношению к новому.	5. Очень высокая степень неопределенности.	Основательное обновление продукции. Основательное обновление внешних способов экономической практики.
	6. Полная неопределенность	Полная замена существующих методов исследования. Полностью новая продукция и полностью новые методы производства.

Исходя из данной модели, сотрудники организации, находящиеся в неопределенности 1, 2 и 3 типов, относятся к разряду “консерваторов”, а те, кто испытывает неопределенность 4, 5 и 5 типов, - “новаторы” или “инициаторы” [8, 255].

Несомненно, модель Фримэна может быть эффективно применена при анализе личности сотрудника организации, но ее математическое и статистическое обоснование, возможно, планомерное с точки зрения чисто экономического анализа, представляется нам не совсем корректным с позиций экономической психологии, так как в ригористической, до известной степени сциентистской, манере предписывает персоналу строго заданную манеру поведения, особенно поведения экономического. А нам, как никому, хорошо известно, что главное преимущество экономической стратегии и тактики - свобода выбора и маневра.

Типология Фримэна приобрела такую популярность - особенно в американской экономической психологии, - что ее автора стали именовать не иначе, как творцом “теории вероятности принятия решения” [9, 92].

Но что способно дать применение этой “теории вероятности” на практике? По сути дела, сотрудник организации ставится перед довольно жесткой дилеммой. С одной стороны, он моделирует в своем сознании различные эквиваленты решений, которые зачастую противоречат друг другу. Иначе и быть не может: многовариантность умозрительных моделей - свойство человеческого мозга. С другой стороны, индивидуум не должен принимать в расчет альтернативные модели, если он хочет выработать четкое и однозначное

решение. В результате подобного ситуативного противоречия оказываются неучтенными и нереализованными: творческие усилия по выбору решения, индивидуальные особенности характера сотрудника организации, могущие повлиять на формирование решения, и, разумеется, внешние обстоятельства и явления окружающей Среды. Легко себе представить, что игнорирование перечисленных выше факторов может привести к конструированию такой гипотезы, которая не будет иметь ничего общего с реальной обстановкой, содержать заведомо невыполнимые варианты решений и вообще в силу своей нереализуемости, непредсказуемости (и потому известной опасности) являться, по справедливому замечанию соотечественника и коллеги Фримэна Г.Л.Шэкла, одного из главных оппонентов “теории вероятности”, “ящиком Пандоры” [10, 22].

На наш взгляд, главная слабость модели Фримэна заключается в ее заведомой матричности, заданности, игнорировании факта наличия не одного варианта решения, а диффузионного пучка вариантов. При этом поиск способа решения проблемы происходит в нескольких как субъективных, так и объективных плоскостях, под влиянием факторов риска и неопределенности.

Однако не следует излишне и заведомо усложнять процесс преодоления чувства неопределенности и принятия рискованного решения, - и вообще пессимистически относиться к самой возможности выбора решения. Ведь, кроме внешнего мира, в пределах которого оформляется и реализуется то или иное решение, существует внутренний мир индивидуума (предмет анализа экономической психологии), который практически не поддается калькулированию и прогнозированию. Индивидуум генетически унаследовал этот мир, а затем усовершенствовал его в соответствии со своими индивидуальными способностями, творческим потенциалом, интеллектом, трудовыми навыками.

Еще очень важно учитывать, что внутренний мир индивидуума, его интеллект, творческий потенциал не переносят состояния неизвестности, неопределенности. Такова одна из закономерностей человеческой психики. Чувство неизвестности или неопределенности, причем неопределенности не абсолютной, а относительной, является своеобразным импульсом, заставляющим индивидуума искать и находить решение той или иной проблемы.

Некоторые экономические психологи склонны даже утверждать, что именно чувство неопределенности и никакое другое в структуре личности сотрудника организации заставляет его совершать творческий акт. Но результат творчества отнюдь не ликвидирует неопределенность. И это - правильно и закономерно, ибо неопределенность есть “особое субъективное по сути своей состояние разума” [11, 85]. Поэтому преодоление неопределенности было бы не плодотворно именно с креативной точки зрения.

Больше того, казуально попытки преодоления неопределенности под знаком риска приводят к глобальным просчетам. Именно так, полагает Шэкл, произошло с современной экономической наукой. Она начала усиленно применять новые методы, почерпнутые из математики, физики, экспериментальной психологии, намеренно сциентизировать манеру исследования... и заплатила за это неоправданно высокую цену: из ее поля зрения выпал огромный сегмент человеческой деятельности, где “беспорядок

является сутью ситуации, где все поставлено с ног на голову, где все оригинально, где поэтическое творчество и новация проявляют себя как в возвышенных контекстах, так и в приземленных ситуациях бизнеса, конфликта...” [12, 23].

Несмотря на демонстративную, мы бы даже сказали - воинствующую парадоксальность этого заявления, следует отнестись к нему с должной серьезностью, прежде всего потому, что Шэкл всячески подчеркивает значительность ситуации неопределенности, преодоление которой требует немалого риска.

Однако, как нам представляется, излишняя абсолютизация, даже некая поэтизация риска способствует скорее неудаче, нежели успеху, особенно в экономической сфере. Риск должен умело сочетаться с исчерпывающей (по возможности) информацией о том или ином феномене, что приводит к значительной редукции неопределенности, а также к структурированию проблемы, контуры которой ранее, в начале трудового и творческого процесса, были не совсем четкими. И только после обработки полученной информации можно приступить к наметке новых методологических подходов, к прогностическому оформлению новации.

Нам могут возразить: зачастую увеличение объема информации приводит не к решению, а, наоборот, к усложнению проблемы. Действительно, избыточная информация может ошеломить реципиента, привести к временному усилению фактора неопределенности, в конечном итоге даже отпугнуть. В этом случае индивидуум должен идти на определенный риск, не бояться неудачи. Согласно подсчету экономических психологов, примерно в пятнадцати случаях из ста риск оказывается оправданным. Найт считал, что процент вероятности успеха, обусловленного риском, еще выше и в качестве примера приводил автомобильного короля Форда.

Разумеется, времена изменились и риск, азарт уже не является одним из главных стимулов прогресса, как это было в эпоху фордизма.

И все же фактор риска нельзя исключать из контекста трудовой и творческой деятельности сотрудника организации. Он, этот фактор, существенным образом дополняет, а главное - активизирует такие необходимые качества трудового и творческого потенциала индивидуума, как:

- 1) компетентность (с ее помощью индивидуум, даже начисто лишенный профессионального азарта, способен здраво оценить степень риска, приступая к решению проблемы, контуры которой в значительной мере неопределенны)
- 2) профессиональная интуиция;
- 3) опыт решения сходных проблем;
- 4) мотивы трудовой и творческой деятельности, в том числе мотивы субъективные, зависящие от индивидуальных особенностей структуры личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kogan N., Wallach M., Risk Taking as Function of the Situation, the Person, and the Group, - in: New Directions in Psychology, N. Y., 1967.
2. Schneider D., Investition und Finanzierung, Koln, 1970.
3. Freeman Ch., The Economics of Industrial Innovation, Middlesex, 1974.
4. Popper K., Objektive Erkenntnis. Eir evolutionarer Entwurf, 2 Aufl., Hamburg, 1983.
5. Shackle G.L., An Economic Querist, Cambridge, 1993.

6. Shackle G.L., The Nature of Economic Thought, Cambridge, 1966.

7. Shackle G.L., Epistemics and Economics. A Critique of Economic Doctrines, 3 ed., Cambridge, 1996.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

ПСИХОЛОГИЯ ИННОВАЦИЙ И КРЕАТИВНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Доктор психологических наук, профессор О.С.Советова

В глубинном замысле креативный инновационный менеджмент - это прорыв человека за накладываемые социальным окружением ограничения, разрушение местнических, устоявшихся стандартов. Креативный менеджмент является предельно демократизированным феноменом и может проявляться не обязательно в среде профессиональных менеджеров и предпринимателей, что приводит в эту среду разных людей. Например, являясь инженером, кто-то экспериментирует с финансами, будучи рабочим, вносит рацпредложения по технологии. Таким образом, руководители постоянно оказываются в ситуации, когда недостаточно понимают глубинные процессы, но, несмотря на это, не могут избежать необходимости принимать решения. Инновационная деятельность неотделима от творчества.

Творчество предполагает новое, различные степени обновления и нетрадиционные способы решения существующих проблем. Творчество предполагает изменение привычного хода вещей. Творчество неотделимо от инноваций различного рода и вида. Можно говорить о том, что творчество предполагает и разнообразную инновационную деятельность. Любую инновационную деятельность можно понимать как определенную угрозу людям, которых затрагивают нововведения и изменения, вызывая различные отношения к ним, в том числе, и сопротивление. Планирующие нововведения руководители организации иногда полагают, что простое информирование о необходимости изменений и соответствующие приказы приведут к желаемым результатам.

Любой предлагающий творческие начинания должен быть готов к сопротивлению. Причем, чем радикальнее обновление, тем сильнее может быть ожидаемое противодействие. Вместе с тем, принуждение резко снижает творческую активность. На продвижение и осуществление творческих идей, нововведений существенное влияние оказывает отношение к ним.

Отношение к изменениям является предметом формирующейся в настоящий период психологии инноваций.

Примечательно, что современный этап становления психологии инноваций характеризуется противоречивым состоянием общественного сознания и психического состояния широких слоев населения. Имеется в виду, что на данном этапе преобразования общества проявляются такие черты модернизации, как расширение рамок социального взаимодействия, нарастающий информационный поток, освобождение от предрассудков тоталитаризма,

культурное многообразие. Они пересекаются, интерферируют, сочетаются с признаками кризисного состояния: ломкой старых социально-политических структур, угрозой безработицы, незащищенностью перед растущей инфляцией, неопределенностью и нестабильностью жизни, разрушением сложившихся представлений и стереотипов. Все перечисленные явления определяют психическое самочувствие людей.

Проблемами инноваций занимаются многие смежные дисциплины: социология, культурология, инноватика, медицина, психотерапия, педагогика, нельзя сказать, что психологические проблемы инноваций в этих дисциплинах получили достойное освещение и значение, скорее психологическая проблематика теряется, остается малозаметной и отрывочной в общем потоке комплексных междисциплинарных проблем реформирования общества, что повышает актуальность выделения социально-психологической тематики в самостоятельное направление - психологию инноваций.

Инновативная диспозиция – это предрасположенность личности к изменениям и нововведениям. Это составляющая часть всей диспозиционной структуры личности. Надо полагать, что инновативная диспозиция имеет сложную иерархическую структуру, соответствующую принципам организации общей диспозиционной структуры личности.

Следует различать собственно нововведения как процесс целенаправленных изменений в достаточно ограниченном пространственно—временном интервале, управляемый и предметно вполне определенный. Наряду с этим можно говорить о социальных изменениях в существенно более широком смысле, то есть об относительно целенаправленных и не жестко регулируемых, протекающих в не вполне определенных рамках времени и “социального пространства”, к тому же охватывающих достаточно большую область экономических, политических и социальных условий жизни людей. Это изменения глубокого социально-экономического и социально-культурного плана.

Исследуя инновативные диспозиции, мы должны, следовательно, в согласии с общей диспозиционной концепцией выделять обобщенную диспозицию в отношении позитивно—негативного отношения к изменению условий жизни и деятельности личности в достаточно широком диапазоне. Вместе с тем надо фиксировать диспозиции именно к нововведениям в более строгом понимании этого термина, то есть к планируемым модернизациям в относительно четко очерченных рамках по сферам деятельности, направленности самих нововведений и т.д.

Принципиальная схема инновативной диспозиции.

Уровень регуляции	Потребность(п) и ситуация (с)	Диспозиция	Инновативная диспозиция
Высший	п. Слияние с макро-социумом и само-актуализация с. Устойчивый образ жизни, социокультурные условия	Ценностные ориентации	Обобщенная диспозиция к изменениям
Средний	п. Освоение деятельности в определенных сферах с. Сфера деятельности	Направленность интересов	Оценочные характеристики отношения к инновациям в различных сферах жизнедеятельности
Низший	п. Включение в группу с. Социальные требования среды	Аттитюд	Конкретные инновационные установки

Соответственно на высшем диспозиционном уровне можно выделить обобщенные диспозиции, выражающие предрасположенность личности к изменениям в самом широком смысле.

На среднем уровне можно рассматривать оценочные характеристики отношения к инновациям в различных сферах жизнедеятельности.

Изучение конкретных инновационных установок в области профессиональной деятельности предположительно соответствует низшему уровню диспозиций (См. схему).

Надо полагать, что и в случае инновативной диспозиционной системы также наблюдается воздействие высших уровней иерархии диспозиций на нижележащие конкретные установки .

Конкретные инновационные установки, видимо, в большей степени зависят от особых требований среды и глубинных параметров личности, они более изменчивы под воздействием частных условий деятельности. Видимо, готовность к изменениям в конкретной деятельности будет выше, если этому способствует ценностно-ориентационная структура, то есть когда инновативная диспозиция внутренне согласована.

Перестройка диспозиций низших уровней должна характеризовать собой начальный этап изменения отношения к конкретным нововведениям, когда конкретная профессиональная деятельность в меньшей степени регулируется ценностно-ориентационной структурой. Ценностные ориентации также обладают приспособительной функцией на уровне макросоциума и могут способствовать или препятствовать изменениям на уровне конкретных инновационных установок.

Надо полагать, что обобщенная инновационная диспозиция определяется и более общими факторами, например, особенностями мировоззрения личности.

Вполне возможно, что диспозиции к нововведениям разных уровней по-разному связаны с личностными особенностями, но в то же время есть и такие личностные качества, которые присущи либо инноваторам, либо консерваторам.

Основная гипотеза исследования состояла в том, что обобщенные уровни диспозиционной инновативной системы (инновативная составляющая диспозиций), то есть ценностные ориентации, мировоззренческие структуры, должны быть связаны с более конкретизированными уровнями диспозиций – оценками изменений нововведений в отдельных областях общественной жизни и установками, отношениями к нововведениям в профессиональной работе. Предполагается, что высшие диспозиционные уровни оказывают влияние на нижележащие.

Главный вывод из рассмотрения распределения обобщенной инновационной диспозиции состоит в том, что умеренные и консервативные диспозиции доминируют в общественном сознании (71,2%).

Из общей тенденции “выпадают” работники сельского хозяйства (более консервативны) и представители вооруженных сил (средний офицерский состав – прапорщики), которые демонстрируют более сильные инновативные диспозиции. Последнее можно объяснить компенсаторными личностными механизмами, т.к. армия подвергается публичной критике со стороны радикалов, а ее представители “защищаются” демонстрацией своей готовности к переменам в обществе. Но, возможно, что в армии накопился “заряд” недовольства отсутствием существенных перемен.

Домохозяйки демонстрируют заметный разброс в обобщенных диспозициях, что свидетельствует об их маргинальном положении; школьники преимущественно “умеренны”. В среде работников сферы обслуживания меньше всего “радикалов”, а служащие аппарата управления отличаются радикально-инновационной диспозицией.

Еще раз подчеркнем, что в данном обследовании на уровне обобщенной готовности к восприятию перемен господствуют общекультурные тенденции, так что различия по социальным группам при упомянутых отклонениях в ту или иную сторону незначительны.

По отраслям производства прослеживается та же тенденция: “консерваторы” более всего представлены среди работников снабжения, а “инноваторы” в области науки, культуры, искусства и среди кооператоров.

Эти данные интересны для нас тем, что вполне подтверждают общую концепцию о статусе обобщенной диспозиционной готовности к изменениям. В названных сферах деятельности заняты люди, радикально отличающиеся по самому алгоритму профессиональной активности. В снабжении важны жесткость и неизбежность устоявшихся правил, порядок. В науке и искусстве, наоборот, доминирует творчество, объективно необходимы изменения, инновации.

Рассмотрим взаимосвязи между обобщенной инновационной диспозицией и оценками восприятия изменений реальной жизни. Предполагается, что если обобщенная диспозиция оказывает влияние на более низкие уровни диспозиционной системы, то должны быть найдены различия между восприятием реальной ситуации “инноваторами” и “консерваторами”. Эти различия мы наблюдаем, в частности, в оценках изменений в различных областях жизни.

В сфере производства и организации труда, где доли отмечающих изменения и не видящих таковых сбалансированы, имеется слабая тенденция в

сторону большей склонности консерваторов видеть позитивные изменения в сравнении с инноваторами. Для сферы обеспечения населения товарами и услугами (область потребления), где подавляющее большинство не видит изменений в лучшую сторону, связь обратная: при почти единодушном отрицании позитивных изменений инноваторы склонны видеть некоторые изменения, консерваторы – нет.

Для сферы культуры (удовлетворения культурных потребностей), где достаточно единодушно фиксируется много позитивных изменений, снова есть тенденция к тому, что инноваторы замечают больше изменений. Для области общественно-политической жизни, где отмечаются значительные изменения, тенденция подобна предыдущей.

В этом исследовании мы обнаруживаем довольно определенную тенденцию: инноваторы склонны видеть позитивные изменения и там, где они большинством не замечаются, и там, где большинство их видит.

Мировоззренческая позиция и общая направленность на инновационные преобразования определенно влияют на частные установки восприятия ситуации.

При этом не будем забывать, что и консерваторы, и инноваторы в большинстве оценок социальной ситуации отличаются достаточной рациональностью, то есть находятся в достаточном согласии с ситуацией на момент обследования. Они в целом фиксировали значительные изменения в сферах культуры, искусства и политической жизни, отмечали ухудшение или отсутствие позитивных изменений в сфере обслуживания и по-разному оценивали ситуацию в сферах производства и организации труда.

По данным массового обследования можно установить, как связаны обобщенная инновационная диспозиция с оценками той или иной сферы жизни.

Были выделены две группы общественных явлений: в одной – условия, обеспечивающие должную стабильность жизни и социальную безопасность (в таблице – группа I), а в другой – условия, обеспечивающие социальные перемены, развитие, возможности самовыражения личности (в таблице – группа II). В таблице отражены ответы на вопрос: “Какие проблемы жизни нашей страны Вы считаете наиболее важными, требующими первоочередного решения?” Оценки выражены в баллах.

Во всех случаях радикалы и инноваторы больше представлены в группе условий, обеспечивающих изменения, тогда как консерваторы и умеренные – в обеспечивающих нормальную жизнедеятельность.

Есть серьезное основание утверждать воздействие обобщенной инновационной диспозиции на установки к инновациям в профессиональной работе. Так, можно говорить о том, что слабая обобщенная инновационная диспозиция проявляется в объектной позиции в профессиональной деятельности, а сильная обобщенная инновационная диспозиция (инноваторы и крайние инноваторы) проявляется в субъектной позиции. Таким образом, последние обладают высокой конкретной инновационной установкой.

Отношение к изменениям зависит и от личностных особенностей: консервативные личности труднее воспринимают нововведения. Творческие, радикальные личностные особенности предполагают открытость изменениям и

их продуцирование, а также самодостаточность, эмоциональную нестабильность, беззаботность, восприимчивый интеллект.

В заключении можно говорить о том, что обнаруживающиеся связи творчества и психологии инноваций не являются пока на данный момент проработанными и хорошо исследованными, но тем не менее обосновано констатировать, что ценностные ориентации на изменения, новизну и творчество в широком смысле слова являются прогрессивными. Если предпочтение отдается повторяемости, сходству и порядку, то такую ориентацию скорее правомерно считать консервативной. Следует отметить, что желателен определенный баланс творческой, инновативной ориентации и консервативной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями. М., Экономика. 1989
2. Советова О.С. Основы социальной психологии инноваций. СПб., Изд-во СПб университета, 2000.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

ДИАГНОСТИКА СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ». МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.

Доктор философских наук, профессор К.М. Оганян
Зав. социологической лабораторией Н.П. Майданов.

«Психические состояния – категория психических явлений, до настоящего времени во многом недостаточно изучена – как в отношении их теоретических основ, так и в прикладном, практическом плане... В прикладном плане область изучения психических состояний предстает в виде мозаичной картины разнообразных факторов, частных методик, подходов и положений, разработанных в рамках отдельных отраслей психологии: труда и инженерной психологии, спорта и медицинской психологии. Разноплановость и фрагментарность ведущихся исследований обуславливает наличие разнообразных «белых пятен» в отношении «номенклатуры», состава, структуры, механизмов, детерминации и функции состояний, в разработке диагностических методик» (Прохоров А.О., 1998). Сказанное в полной мере относится к проблеме синдрома «эмоционального выгорания», как специфическому психическому состоянию, наиболее часто развивающемуся у лиц коммуникативных профессий. Данные профессии требуют от работников таких качеств личности, которые обеспечивают успешное взаимодействие, понимание людей и эффективное воздействие на них, установление контактов и

организации совместной деятельности. Главной особенностью деятельности является выраженное напряжение эмоциональных, физических и интеллектуальных сил, постоянное участие волевого компонента.

Термин «burnout» (эмоциональное выгорание) введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 г. для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Затем П. Марк, Дж. Молли, Р. Шваб в своих работах уточнили причины и особенности этого явления. Проблема «эмоционального выгорания» стала зоной повышенного внимания многих исследователей. Е. Махер (1983) в своем обзоре обобщает перечень симптомов «эмоционального выгорания»: усталость, утомление, истощение; психосоматические недомогания; бессонница, негативное отношение к клиентам; негативное отношение к самой работе; скудность репертуара рабочих действий; злоупотребления химическими агентами: табаком, кофе, алкоголем, наркотиками; отсутствие аппетита или, наоборот, переедание; негативная «Я-концепция»; агрессивные чувства; упадническое настроение и связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности; переживание чувства вины. С. Маслач (1981), Н. Александровская (2001) детализируют проявления этого синдрома: личностная и профессиональная самооценка сливаются в единую и начинают снижаться, стирается грань между работой и частной жизнью; развивается негативное самовосприятие в профессиональном плане — недостаток чувства профессионального мастерства, кажется, что определенную работу необходимо делать лучше, быстрее, другим способом, следствием является работа до самоотречения, без должного положительного заряда, изматывающая до изнеможения как эмоционального, так и физического, приводящая к истощению с ощущением собственной бесполезности (человек чувствует невозможность отдаваться работе так, как это было прежде); дегуманизация, деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к клиентам); сужается репертуар рабочих действий, развивается состояние профессиональной стагнации.

Приведенная характеристика синдрома «эмоционального выгорания» показывает, что данный синдром имеет многоуровневый причинно-следственный характер, что и обуславливает сложность его диагностики. Хорошо известно, что любой синдром не является диагнозом в клинической практике, а психологический «диагноз», оформленный в виде заключения, по существу описывает на уровне синдрома полученные в ходе исследования те или иные показатели. Следовательно, в заключении должна быть соблюдена

определенная иерархия признаков, в противном случае мы будем иметь то, что имеем в современной психодиагностике: множество психодиагностических методик, различные теоретические позиции психологов и, как следствие, описание одной и той же психологической реальности различными, зачастую противоречащими в лингвистическом отношении друг другу, терминами и понятиями. Поскольку синдром «эмоционального выгорания» включает в себя различные уровни дезадаптации, то и итоговое заключение должно строиться согласно иерархии признаков, характеризующих эти уровни. Литературные данные и наши собственные данные, полученные в ходе многолетнего социологического и психолого-педагогического сопровождения деятельности сотрудников одной из силовых структур, четко показывают, что в структуру синдрома «эмоционального выгорания» входят признаки социальной, профессиональной, психологической, психофизиологической дезадаптации. Критерием социально-профессиональной дезадаптации, на наш взгляд, может служить характеристика отклоняющегося поведения, психологической дезадаптации – характеристика неравновесного психологического состояния, психофизиологической дезадаптации – соотношение волновых характеристик сердечного ритма и обобщенная характеристика состояния адаптационных механизмов.

Важным в понимании природы эффективности деятельности специалистов системы «человек – человек» является вопрос о соотношении факторов, определяющих успешность профессиональной деятельности. Если система действий и поступков специалистов коммуникативных профессий на фоне развившегося синдрома «эмоционального выгорания» начинает противоречить принятым правовым и нравственным нормам, это приводит к нарушению существующего порядка, не соответствует ценностным ориентациям и установкам общества и, следовательно, может с полным основанием относиться к отклоняющемуся поведению. Проблема отклоняющегося поведения человека с развившимся синдромом «эмоционального выгорания» заключается в выполнении неумышленных действий, не предусмотренных нормативными документами или не соответствующих оптимальному набору профессионально-важных качеств специалиста системы «человек – человек». Решение проблемы отклоняющегося поведения в данном случае осложняется ее методологической и методической неразработанностью, поведение, грубо нарушающее социальные и правовые нормы, может быть оценено как нормальное с медицинской точки зрения (в номенклатуре заболеваний синдром «эмоционального выгорания» не значится), но эти же нарушения социальной и профессиональной адаптации могут быть следствием синдрома

«эмоционального выгорания», имеющего в основе реальные психофизиологические механизмы.

В условиях профессиональной деятельности решение вопроса прогнозирования отклоняющегося поведения возможно в рамках социологического и психолого-педагогического сопровождения как части системы профессионального отбора, направленного на своевременное выявление лиц с начальными проявлениями синдрома «эмоционального выгорания» с целью организации и проведения необходимых мероприятий для обеспечения их профессионального долголетия. На основе анализа соотношений моральных ценностей и мотиваций можно выделить основные разновидности отклоняющегося поведения лиц с синдромом «эмоционального выгорания»:

- нарушение механизмов формирования долга и ответственности (деформация мотивации);
- нарушение самооценки, самоконтроля и связанное с этим искажение представлений о добре и зле (деформация морали);
- искажение механизмов поддержания собственного престижа, приводящее к развитию нравственного безразличия и дискредитации норм и законов.

При формировании синдрома «эмоционального выгорания» обычные условия деятельности приобретают характер повышенной, высокой напряженности труда или перенапряжения. Область оптимальной напряженности труда соответствует состоянию адекватной мобилизации, обеспечивающему наивысшую эффективность деятельности.

Область повышенной напряженности труда характеризуется величинами, при которых могут наблюдаться отдельные признаки динамического рассогласования социально-психофизиологических функций на фоне отсутствия или слабой выраженности снижения эффективности деятельности. Здесь возможно полное восстановление оптимального функционального состояния за период отдыха.

Область высоких величин напряженности труда характеризуется динамическим рассогласованием социально-психофизиологических функций на фоне явного снижения эффективности деятельности. Полного восстановления оптимального функционального состояния за период отдыха не происходит.

Область перенапряжения характеризуется динамическим рассогласованием социально-психофизиологических функций на фоне низкой эффективности деятельности вплоть до полной ее дезорганизации.

Как видим, проявления синдрома «эмоционального выгорания» характеризуются различными классами социально-психофизиологической адаптации. Признаки разных уровней могут одновременно и не входить только в один класс, чаще наоборот, характеристика синдрома «эмоционального

выгорания» у конкретной личности включает признаки разных классов, поэтому целесообразно их первоначально классифицировать по соответствующим уровням анализа, а затем проводить их интегральную оценку. Начальные симптомы «эмоционального выгорания» - защитная реакция организма на нарушение адаптированности в данной социальной среде, но развитый синдром «эмоционального выгорания» является признаком социально-психологической и профессиональной дезадаптации специалистов коммуникативных профессий.

Ориентировочно динамику социально-психофизиологической адаптации при синдроме «эмоционального выгорания» можно проследить по следующей схеме: период формирования с низкой выраженностью признаков социально-психофизиологической дезадаптации (5-7 лет от начала профессиональной деятельности), период явных проявлений социально-психофизиологической дезадаптации (5 лет, период невротизации или психопатизации личности), затем период невротического или психопатического развития личности. Данная периодизация достаточно красноречиво подчеркивает практически линейный характер развития синдрома «эмоционального выгорания» и перерастание его в психосоматическую или нервно-психическую патологию (указанные периоды подтверждаются данными психиатрии).

Нами в течение шести лет проводилось изучение успешности деятельности руководителей среднего звена в одной из силовых структур. Изучение проводилось по вышеперечисленным уровням. Опыт показывает, что синдром «эмоционального выгорания» в различной степени выраженности у руководителей этого уровня достаточно частое явление. В целях раннего его выявления мы использовали метод экспертной оценки (экспертами являлись – сам испытуемый, руководитель, стоящий на равнозначной должности, вышестоящий руководитель, курирующий направление деятельности испытуемого, один из подчиненных испытуемого), ежегодно проводилось углубленное психологическое обследование, использовались ежегодные данные экзамена по специальности, на психофизиологическом уровне изучались данные простой и сложной сенсомоторных реакций, реакции на движущийся объект, пробы альтернативного выбора в условиях помех, анализировалось соотношение волновых характеристик, получаемых на основе спектрального анализа кардиоинтервалов с применением алгоритма Фурье как показателя эмоциональной напряженности (в качестве информационной нагрузки использовался тест Струпа), оценивался общий адаптационный потенциал к физическим нагрузкам с использованием батареи физиологических показателей. В целях детализации признаки каждого уровня распределялись по десятибалльной шкале. В ходе исследования поэтапно был сформирован банк данных, который впоследствии стал использоваться как база знаний и как

система экспресс-диагностики. Сформированный таким образом банк данных позволяет с достаточной для практических целей точностью провести оценку полученных в ходе социально-психологического исследования данных, и на ее основе организовать проведение адекватных мероприятий по управлению функциональным состоянием с использованием неспециализированных техник (испытуемый по адаптационным характеристикам находится в зоне благополучия) и коррекции состояния с использованием специализированных техник (испытуемый находится в зоне напряжения механизмов адаптации). Если испытуемый находится в зоне неудовлетворительной адаптации или в зоне срыва адаптации на всех уровнях, то в этом случае организация и проведение коррекционных психолого-педагогических мероприятий должна проводиться совместно со специалистами медицинского профиля, так как здесь существует высокая вероятность наличия патологического процесса. Мы специально разводим понятия «управление состоянием» и «коррекция состояния», так как это различные технологии, а используемые приемы оптимизации функционального состояния в зависимости от степени развития синдрома «эмоционального выгорания» могут меняться по значимости и эффективности.

Данный методологический подход к диагностике синдрома «эмоционального выгорания», на наш взгляд, позволяет существенно повысить точность оценки получаемых в ходе исследования признаков и, что особенно важно на практике, снизить вероятность ошибочных рекомендаций по организации и проведению профилактических и коррекционных мероприятий.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ФАКТОРЫ БИОГРАФИИ

Е. И Пашенко

В последние два десятилетия отечественная психологическая наука проявляет особый интерес к исследованию социального интеллекта. Выделение социального интеллекта как специальной области психологического исследования обусловлено относительной автономностью и сложностью этого феномена, определяющего успешность социального познания, социального взаимодействия и социальной адаптации.

Проблема формирования социального интеллекта в психологической литературе не разработана, что связано с тем, что само понятие «социальный интеллект» является относительно новым и находится в стадии уточнения. В

отечественной психологии наиболее фундаментальное исследование социального интеллекта осуществлено В.Н. Кунициной (1995), которая отмечает, что в отличие от структуры общего интеллекта, в структуре социального интеллекта большую роль играют личностные свойства и характеристики самосознания.

Развитие личности, как процесс «социализации индивида» осуществляется в определённых социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определённых социально политических, экономических условиях региона, страны, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макро ситуация личностного развития. В тоже время на каждой фазе жизненного пути, как подчёркивал Л.С.Выготский, складываются определённые социальные ситуации развития, как своеобразное отношение ребёнка к окружающей его социальной действительности.

На наш взгляд, существенным фактором формирования социального интеллекта являются некоторые характеристики социальной ситуации развития, связанные со становлением чувства социальной принадлежности, формированием положительного образа себя, самоуважения, а именно: *наличие идеализированного родительского образа в сочетании с позитивным стилем родительского воспитания и широтой контактов со сверстниками.*

Научное исследование социального интеллекта и факторов биографии было осуществлено в 2000/2001 учебном году на базе Санкт-Петербургского торгово-экономического института. В эксперименте приняли участие 358 студентов (282 женщины и 76 мужчины) в возрасте 19-25 лет.

Для реализации поставленной задачи была использована методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М.Салливена (адаптация Е.С.Михайловой-Алешиной) и специально разработанная психобиографическая анкета, оценивающая особенности прохождения этапов социализации студентами и их взаимоотношения с родителями. Полученные показатели были подвергнуты корреляционному анализу и проанализированы.

Исследование родительского стиля воспитания выявило различия между тактиками матерей и отцов и разное их влияние на формирование социального интеллекта.

Матери предпочитают предоставлять детям большую свободу по сравнению с отцами. В целом стиль воспитания отца можно охарактеризовать как более ограничивающий и менее одобряющий, чем стиль воспитания матери.

Анализ различий в воспитании девочек и мальчиков показал, что отцы демонстрируют большую любовь и предоставляют большую свободу сыновьям, чем дочерям. Матери проявляют значительную любовь к дочерям, но ещё большую любовь они проявляют к сыновьям. Что касается предоставляемой

ребенку свободы, матери на одинаковом уровне предпочитают контролировать и сыновей, и дочерей.

Обнаружены значительные различия между мужчинами и женщинами по количеству и структуре связей социального интеллекта и биографических показателей. Структура связей мужской выборки отличается большей широтой и разнообразием

Выявлено, что для развития социального интеллекта *мужчины* важно его взаимодействие, как с матерью, так и с отцом в дошкольный период. Чем чаще мальчик в этом возрасте участвует в совместных делах по хозяйству с мамой и, чем чаще отец играет с ребенком, предоставляя ему необходимую свободу самовыражения, тем выше зарегистрировано проявление в студенческом возрасте способности к пониманию логики развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия и выше суммарный показатель социального интеллекта.

Выявлено, что развитие некоторых способностей социального интеллекта мужчины по-разному (положительно или отрицательно) связано с уровнем образования отца и степенью предоставляемой отцом свободы.

Обнаружено, что, чем выше уровень образования отца, чем больше свободы он предоставляет ребенку, тем выше в студенческом возрасте способность мужчины к адекватному отражению вербальной экспрессии.

Одновременно с этим обнаружено, что, чем выше уровень образования отца и выше его социальное положение, тем в меньшей степени мужчина в студенческом возрасте способен предвидеть последствия поведения. По-видимому, формирование этой способности ухудшается из-за сокращения времени общения с отцом по причине его занятости.

Формирование способности мужчины к пониманию преобразований поведения людей, контекста и подтекста ситуации взаимодействия, связано с наличием опыта переживания потерь близких ребенку людей (в результате развода или смерти). Формирование этой способности связано, так же, с умением проявить инициативу и взять ответственность на себя в организации культурных мероприятий со сверстниками в старшем школьном возрасте.

Обнаружено, что некоторые способности социального интеллекта *женщин* связаны с социальным положением матери и количеством братьев и сестер. Чем выше социальное положение матери, чем больше братьев и сестер у ребенка, тем меньше, в период ранней взрослости, женщина способна к адекватному отражению невербальной экспрессии (мимики и пантомимики), что, по-видимому, связано с сокращением времени непосредственного общения с матерью, дающего возможность усвоения смысла невербальных знаков коммуникации.

Выявлено, что развитие социального интеллекта женщин отрицательно связано с отношением к ней со стороны отца по оси «отвержение – любовь». То есть, критичное и требовательное отношение отца к дочери способствует формированию к студенческому возрасту способности к адекватному отражению вербальной экспрессии, пониманию преобразований поведения человека в зависимости от контекста и подтекста ситуации. Формирование этой способности так же положительно связано с шириной внешкольных увлечений девочки-подростка (11-14 лет).

Анализ структуры связей социального интеллекта и биографических показателей *общей выборки* студентов показал, что наиболее существенный вклад в развитие социального интеллекта вносит широта внешкольных увлечений в подростковом возрасте и способность к ограничению круга своих интересов к юношескому возрасту. Излишняя инициатива, проявляемая подростком в организации вечеринок, совместного времяпрепровождения, не является фактором, положительно влияющим на становление социального интеллекта. Существенным фактором, влияющим на развитие социального интеллекта, является «авторитетный» стиль поведения отца, выражающийся в требовательном и одновременно уважительном отношении родителя к своему ребенку, а так же наличие потребности ребенка быть похожим на отца.

Таким образом, подтвердилось наше предположение о необходимости идеализированного родительского образа для возможности идентификации с сильной и умной личностью как необходимое условие формирования социального интеллекта. Авторитетный стиль воспитания, требовательный и одновременно поддерживающий, является идеальным для формирования у ребенка положительного образа себя, самоуважения. А наличие успешных контактов подростка в результате посещения кружков, спортивных секций и домов творчества дает ему чувство социальной принадлежности, формирует его социальную направленность и социальную компетентность.

* Санкт-Петербург

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ, МЕХАНИЗМЫ И ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА

Доктор технических наук, профессор С.А.Волков

Творчество позволяет добиться успеха в любой деятельности и дает всестороннее развитие человеку, и, особенно профессиональное. Но преподавание, например, инженерного творчества, ведется не во всех вузах и то в качестве дисциплины по выбору. Часто эта дисциплина служит для увеличения учебных часов специальных кафедр. Очень мало специалистов, владеющих

методами творческой работы, не сформирована методология и неясны механизмы творческого процесса.

Практически во всех научных дисциплинах, включая и психологию, считается, что творчество свойственно только человеку, что творчески одаренных людей мало – всего 2...5%. Но творение или самоорганизация проявляется везде: в разнообразии растений и организмов живых существ, в сложнейших биоценозах, в атомных и кристаллических структурах, в планетарных и галактических системах.

Единой сформировавшейся науки о творчестве еще нет, хотя потребность в ней ощущается остро. Знания о творчестве рассматриваются многими научными дисциплинами, в том числе философией, психологией, науко- и искусствоведением, кибернетикой, информатикой. В каждой из них свое видение и методы, но рекомендаций по активизации творчества мало, нерешенных вопросов множество.

Возможности мозга неисчерпаемы и до конца не познаваемы, т.к. система сама себя до конца познать не может (теорема Гёделя), поэтому неясны и механизмы творческого озарения, возникающие бессознательно на основе сознательной мыслительной деятельности. Вероятно, поэтому исследования творчества были направлены на изучение приемов и методов творческой деятельности, а также творческих способностей.

Феномен творчества – это феномен любого развития, любой эволюции. Вне творчества нет жизни, оно присуще всей живой и неживой природе и проявляется через самоорганизацию [15], реализующуюся на основе принципов, составляющих триединство пар противоположностей: 1) стремление к минимуму энергии в действии и стремление к максимуму эффективности; 2) нарастание энтропии (но только в разрушающихся, отживающих системах) и стремление к минимуму энтропии за счет самозарождения и саморазвития новых систем (вопреки следствию второго начала термодинамики в природе преобладают антиэнтропийные процессы); 3) стремление к сохранению стабильности и устойчивости любой системы с одновременным ее изменением за счет адаптации как к изменяющимся условиям, так и к будущим изменениям на основе информации, возникшей в информационном поле. Адаптация, по сути, и определяет развитие любой системы, процесс эволюции или процесс творения в виде самоорганизации.

Возможно, что информация фиксируется на матрице вакуума (эфира) посредством сложных вихревых динамических структур (торсионных полей) или пакетов солитонов и передается нелинейными продольными волнами. Человек, решающий проблему, может оказаться в резонансе с той информацией, которая поможет ему найти необходимое решение (озарение). В творческом процессе формирования мысленной модели нейронная сеть головного мозга как антенна отправляет уже обновленную информацию в мировое (космическое) информационно-энергетическое поле, где непрерывно происходит самоорганизация информации. Мысленная же модель реализуется в вещественном мире, например, в виде изобретения. Такая гипотеза не противоречит принципам самоорганизации и предполагаемым механизмам творения и творчества, изложенным далее.

Почему же физика молчит об этом? В середине XIX в. считалось невозможным описывать свойства реальных веществ в рамках классического подхода и физика меняет предмет исследования. Она переходит от изучения и анализа процессов к изучению состояний и их характеристик, что означало возможность не интересоваться причинами происходящего в каждом конкретном акте взаимодействия, а перейти к усреднению соответствующих величин по времени и пространству. Без математического обоснования постулировалось свойство эргодичности: среднее по пространству равно среднему по времени. Статистические и вероятностные методы в математике исключили взаимодействие в моделях и узаконили “хаос”. Статистические методы распространились на все прикладные научные дисциплины и в психологию. Чтобы математика давала описание реального, необходимо ее одухотворить принципами, присущими реальному миру, наделить способностью, отражать в комбинациях символов реальные свойства и процессы [14].

Как показали многовековые наблюдения, в природе независимо от масштаба системы в процессе творения выдерживаются пропорции “золотого сечения” и люди интуитивно, воспринимая их, создавали шедевры архитектуры и искусства, при этом здания и сооружения, выдержанные в этих пропорциях, были не только красивы, но оптимальны по конструкции, эффективны и долговечны [16]. Тайны воздействия на людей как природных, так и рукотворных объектов, выдержанных в этих пропорциях, пока еще до конца не разгаданы. Только обозначились некоторые возможные направления исследований в физике, математике и психологии, но эти разработки официальной наукой оставляются в тени [8, 17]. Существование фрактальных множеств и их масштабная инвариантность позволяют объяснить результаты экспериментов, многие природные и социальные явления, а, возможно, и творчество [10].

Сам феномен творчества, как и феномен естественного творения и развития, связан с глубокими фундаментальными основами Мира и Космоса с основополагающими категориями мироздания: информация, энергия, материя. Именно эти категории определили три троичных структуры механизмов творения и творчества:

1) Информационный “метаболизм”: а) обмен информацией с окружающим миром и информационный отбор в т.ч. и как эволюционное действие, б) внутренний обмен информацией между подсистемами, в) преобразование и развитие информации (в деятельности человека - создание в творческом процессе мысленной нематериальной модели). Внутренняя передача информации у живых существ, в том числе и у человека, происходит с помощью нервных импульсов, представляющих собой вихревые солитоны. Они не подчиняются принципам суперпозиции (как бы не замечают друг друга) и не теряют своей силы, т.е. даже самые слабые сигналы доходят до места назначения, что достигается за счет нелинейности. Такую модель нервных импульсов во второй половине XIX века предложил Герман Гельмгольц. Нелинейность нервных импульсов, вероятно, поддерживается синапсами.

2) Энергетический обмен, определяемый информацией и реализующийся на материальном носителе: а) внешний (в определенных границах), б) внутренний, направленный на преобразование энергии, ее накопление и целенаправленное использование, в) трансформация и концентрация энергии (в соответствии с третьим законом Ньютона [11], но не по общепринятой его трактовке, преподносимой в течение более 300 лет). Часто наблюдаются нелинейные процессы, например землетрясения, извержения вулканов, лесные пожары, цунами, а у человека срывы в стрессовых ситуациях. Результаты нелинейных воздействий могут приводить к существенным изменениям в материальном мире.

3) Материальные преобразования и вещественный обмен, вызванные информационным и энергетическим воздействием: а) формирование структуры на основе элементов существующего мира; б) формирование систем связи с внешним миром, преобразования информации, энергии, материи и управления всей структурой; в) механизм адаптации (у живых существ, особенно у человека, - это разрушение стереотипов, что является важным элементом творчества).

Эти процессы, происходя в реальном мире и в творческой деятельности, создают новое, при этом взаимодействие механизмов как внутри рассмотренных групп, так и между группами происходит, буквально, по принципам Святой Троицы – “неслиянность – нераздельность – единосущность” в действии этих механизмов [7].

А.И.Субетто считает, что в творческой жизни пост-футуристический диморфизм на основе законов дуальности организации и управления, инвариантности и цикличности развития определяется механизмами “а” и “в” (гр. 3). Он считает, что механизм “а” обращен в прошлое и олицетворяет женское начало (доминирует правое полушарие), а механизм “в” обращен в будущее и олицетворяет мужское начало (доминирует левое полушарие) [15]. Вероятно механизм “б” связан со структурами мозга, связывающими левое и правое полушария и обеспечивающими их взаимодействие [9].

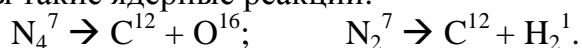
Творение всего в мире подчинено принципам, названным в триаде пар противоположностей. Природное творение не богато на механизмы, но дает огромное разнообразие видов и форм. Атомные структуры, молекулы, кристаллы, планетарные и галактические системы возникают и развиваются на основе рассмотренных принципов и механизмов. Например, стремление к минимуму энергии придает падающей капле шарообразную форму. Каждый атом имеет свою информацию в виде массы, заряда, валентности, что придает вполне определенную форму кристаллам различных веществ. Как же происходит творение в природе?

Мир веществ купается в океане электромагнитных волн, магнитных полей и в непознанной пока среде вакуума. При передаче энергии от волны к частице нельзя одновременно соблюдать законы сохранения энергии и сохранения импульса, т.к. частица должна получить значительно больший импульс, чем может передать волна. Энергия волны передается не частице, а кооперативному колебательному движению частиц. Этот процесс нелинейный, что способствует накоплению энергии и переходу тела в новое состояние. Опыт свидетельствует, что именно этот процесс интенсивно развивается при фазовых переходах, таких как плавление, парообразование. Именно эти процессы определяют эволюцию

долговременной прочности и образование микротрещин в материале в зонах крупномасштабных флуктуаций. Фактически это кооперативный фотоэффект. В кавитационных процессах из-за сильной нелинейности интенсивное поглощение энергии из окружающей среды приводит к локальному плавлению металла и даже локальным взрывам. Именно в этом секрет действия катализаторов[21]. Не в этом ли кроется секрет “холодной” ядерной реакции?

Ньютон формулирует третий закон, как равенство действия и противодействия, понимая под ними произведение силы на скорость [11, с.38, 52], что объясняет возникновение нового качества импульса силы. Трансформация импульса силы и получение нового следствия наблюдается в таких механизмах, как рычаг, полиспаст и домкрат. Передача действия от одного тела к другому завершается следствием, переходом системы взаимодействующих тел в новое состояние, удерживаемое “силой” инерции. Должна быть другая логика анализа процессов, другая математика, другое восприятие мира, как данного в движении и развитии. Освоение нового класса антиэнтропийных процессов может привести к созданию новых структур, технологий, техники, к решению проблем энергетики. Автор экспериментально наблюдал временное и локальное изменение свойств металла при динамическом воздействии. Нужно понять, как растения трансформируют и накапливают энергию высокого потенциала [5, 7, 14].

Есть основания полагать, что в живых организмах эффективно происходят антиэнтропийные процессы именно такого типа, обеспечивая физико-химические реакции вплоть до трансмутации элементов. Фотосинтез происходит под действием солнечных лучей, имеющих слабое давление, но огромную скорость. До сих пор медиков и физиологов волнует проблема энергообеспечения жизнедеятельности человека. Человеку для функционирования требуется значительно больше энергии, чем он получает с пищей. Известно, что при дыхании до 20% азота остается в организме. Белок состоит из N, C, O, H и, вероятно возможны такие ядерные реакции:



Опыты показывают, что в плодах некоторых микроэлементов содержится в 10 раз больше, чем в исходных веществах (почва, вода, воздух, удобрения).

Биологические структуры по сравнению с неживой материей на основе генной программы с одной стороны более устойчивы, а с другой более адаптивны. Животные, в дополнение к этому могут действовать рефлекторно и, в какой-то степени сознательно, в зависимости от уровня развития. Животные всех уровней познавательны активны. Полученная и переработанная информация формирует прогноз, платой за качество которого может быть жизнь. Качество прогноза зависит от глубины зондирования и темпов измерения информационного разнообразия в динамике его развития [10, 15]. “Изменчивость – это активный поиск саморазвития и самодвижения живой природы, лимитируемый условиями окружающей среды. К.А.Тимирязев одним из первых указал на сходство механизмов творческого мышления с механизмами возникновения новых видов в процессе эволюции живых существ” [13].

Человек, обладая всеми вышеназванными механизмами взаимодействия с окружающей средой, имеет открытый интеллект, позволяющий ему действовать не только на основе “предписаний” природы, но и на основе желаний или

приказа, что требует установки рамок в деятельности и в творчестве. Важно видеть пространство свободы. Свобода выбора и есть творчество. Открытость интеллекта обеспечила человеку наиболее высокий по сравнению с другими живыми существами уровень его развития, но, именно, эта открытость ослабила интуитивное и эмоциональное восприятие мира. Гордыня - сознание того, что человек – венец творения, разрушили границы пространства свободы, превратив свободу во вседозволенность. Физический ум подавил центры сознания и сознание клеток организма, которыми владели многие люди в древности. Это привело к нарушениям здоровья людей, к социальным и экологическим катастрофам, а так же к тому, что у большинства людей творческие задатки остаются нераскрытыми, тогда как от рождения они имеются у каждого.

Взаимодействие живого и “косного” волновало умы ученых еще в древности, но только в XX веке сформировалось учение о ноосфере, об эволюции биосферы в ноосферу, о влиянии биосферы на геосферу.[4, 12]. Официальная же наука трактует ноосферу только как техносферу, сферу созданного людьми, игнорируя ее информационно-энергетическую сущность.

В любой деятельности можно выделить: познание, реагирование и отношение. Если отсутствует интерес и человек не испытывает потребности в этой деятельности (отрицательная мотивация), то эти элементы деятельности превращаются в механическое запоминание, отрицание, конфронтацию, и труд становится подневольным. Положительная же мотивация обеспечивает осмысление в процессе познания, принятие (резонанс с делом) и сотрудничество, что делает труд творческим.

Творчество формирует новые знания, при освоении которых возникают умения, навыки, автоматизм и стереотипы. Этот процесс идет волнообразно. Автоматизм в виде отработанных приемов и даже стереотипы и «штампы» высвобождают время для творчества, облегчают общение людей, но они же и создают психологические барьеры, тормозя творчество. Смех и игры подкрепляют механизмы поиска и творчества, способствуют увеличению внутреннего информационного поля; по сути, они являются механизмами стирания уже ненужных стереотипов.

Неразделимы триады «смех – радость – счастье» и «свобода – творчество – счастье». Смех увеличивает внутреннюю свободу, а творчество рождает радость и дает положительный эмоциональный заряд. При достижении результата наступает короткий миг счастья, большого счастья. Но счастье не только в этом миге, а в его достижении, в самом процессе творчества. Зона счастья – активность. Нет счастья в бездействии.

Процесс творчества изучен недостаточно, но основные его принципы и механизмы отражены в законах диалектики и синергетики (синергетика – наука о саморазвитии сложных открытых систем). Творчество хорошо вписывается в модели, изучаемые синергетикой. Они справедливы для природных (физико-химических, биологических и др.) и социальных систем и явлений. Их вектор направлен на снижение энтропии, формирование новых структур, возникновение «порядка из хаоса».

Диалектика в самом обобщенном виде является технологией творчества

По закону единства и борьбы противоположностей считается, что единство относительно, а борьба абсолютна и является источником всякого движения

(самодвижения). Наверное, применительно к творчеству можно говорить просто о единстве противоположностей. Понятие борьбы может быть условно введено как преодоление противоречий, психологических барьеров, стереотипов, приложение волевых усилий. Преодолевать внешние обстоятельства и условия, мешающие творческому процессу, также лучше не на основе противостояния и борьбы, а на основе созидания и тренировки. В научном и инженерном творчестве нужен не спор, а диалог. Борьба людей между собой и с природой ведет к нарастанию хаоса, разрушению и гибели. Творчество же направлено на созидание и развитие. Противоположности его составляющих – «творчество и стереотипы», «логика и интуиция», «прошлый опыт и цель (ожидаемый будущий результат)» - дополняют друг друга.

Творцом можно стать, если системная триада «логика – интуиция - эмоции» будет гармонична. В каждой паре этой триады элементы дополняют друг друга, а третий задает меру неопределенности в соответствии с универсальным принципом «неопределенности – дополнительности - совместимости», впервые введенным в квантовой механике [1, 2, 6].

Закон отрицания отрицания, выражает преемственность (связь нового со старым) и развитие по спирали (повторяемость на более высоком уровне). Происходит отрицание какой-то части известного, преобразование оставшейся части и возникновение нового. Все изобретения создаются по этому закону, даже если авторы изобретений забыли или не знали его. Традиционно считается, что развитие происходит по расширяющейся спирали, что не согласуется с понятием устойчивости, характерной для развития процессов. Любая естественная система стремится к устойчивости и к минимуму энтропии. Её развитие идет по спирали, сужающейся кверху (стремление к истине, к центру), а “хаос” переходит в “порядок”. “Хаос” неэффективен, но он обеспечивает большую свободу выбора траекторий развития, а нарастание “порядка” снижает эту свободу и даже может привести систему к гибели. Поэтому, когда выбор путей развития существенно сокращается, возникает новая спираль развития в точке бифуркации на старой спирали. Этот процесс поддерживает единство противоположностей – “порядка” и “хаоса” [7].

Закон перехода количества в качество отражает один из важнейших механизмов творчества. Постепенное накопление информации и ее анализ (логика) завершается скачкообразным переходом к новому качеству в виде озарения (интуиции). Внезапное озарение, или инсайт, и есть, по сути, механизм разрушения стереотипов и адаптации, после которого включается механизм формирования новой структуры, более эффективной в данных конкретных условиях. Этот закон применительно к творчеству хорошо иллюстрируется словами А. Эйнштейна: «Я думаю и думаю месяцами и годами. Девяносто девять раз заключение неверно. В сотый раз я прав». Аналогично в изобретательстве – длительный поиск и изучение аналогов, озарение и новое техническое решение, а затем разработка на его основе нового способа или устройства. “Поиск информации и ее анализ – интуитивное озарение – синтез” это основные этапы любого творческого процесса. Озарение это переход в новое качество в соответствии с третьим законом Ньютона, по которому энергия, участвующая в действии определяет причину происходящего процесса и приводит к следствию.

Творчество невозможно без целеполагания. Четкие цели и творческая активность подкрепляют программу будущего, способствуя сохранению и укреплению физического и психического здоровья. Творческая деятельность, тренирует всю систему управления организмом, и этим существенно повышает адаптивность и жизнеспособность человека, но только если творчество направлено на созидание, а не на разрушение [6]. В психиатрии давно применяется терапия творчеством [4]. Из жизнеописаний великих ученых, писателей, художников и людей других творческих профессий видно как их здоровье поддерживалось творчеством. Необходима гармония здоровья всех трех уровней: духовного (нравственного), психического и физического. Это достигается переходом к Новой Культуре и Новому Мировоззрению. Такой переход сможет осуществиться только при изменении взгляда на методологию, при превращении ее в открытую и динамичную систему, отражающую мир в движении и постоянном развитии [1, 6, 7].

Методология должна из служебной научной дисциплины превратиться в естественную, т.е. в ее основу должны быть положены природные процессы, что успешно достигается с помощью применения систем триад. Тринитарная методология предполагает третий нерядопологаемый элемент, вносящий неопределенность в пару противоположностей, что обеспечивает дополнительную и совместимость всех элементов. Эффективен метод формирования троичных структур, опробованный автором в исследованиях феномена творчества, в процессе разработки новых технических решений (в т.ч. и на уровне изобретений) в области строительных машин, а также в раскрытии физической сущности таких деформационных процессов, как правка, виброрезка стальных стержней и контактная стыковая сварка термоупрочненной стали [2, 5, 6, 7].

Методология развития научных знаний и образования должна опираться на принципы “фундаментальности – синергетичности – целостности”, а требования “определенности – объективности – замкнутости” необходимо сменить требованиями “неопределенности – условности – открытости”, что обеспечит реализацию универсальных принципов “дополнительности – совместимости – самоорганизации”. Новый менталитет позволит открыть эпоху интеллектуально-нравственного возрождения и физического совершенствования Человека и Общества. Все эти принципы лежат в основе гуманизации техники, технологий, произведений искусства и т. п. Они существенно облегчают преодоление стереотипов и психологических барьеров в творческой деятельности [1, 2, 6, 7, 21, 23].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранцев Р.Г. Открытым системам - открытые методы // Синергетика и методы науки. СПб.: Наука, 1998. С. 28-40.
2. Баранцев Р.Г. Системная триада – структурная ячейка синтеза // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1988. М.: Наука, 1989. С. 193-209.
3. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М.: Медицина, 1989. 304 с.
4. Владимир Вернадский. Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. М.: Современник, 1993. 689 с.
5. Волков С.А. Влияние динамических нагрузок на прочность и реологическое поведение твердых тел // Синергетика и методы науки. СПб.: Наука, 1998. С. 131- 155.
6. Волков С.А. Парадигма гуманного созидания в развитии науки и образования // Вестник Балтийской педагог. акад. – 2001. –Вып. 38. – С. 30-38.

7. Волков С.А. Физические основы рабочих процессов машин для изготовления арматуры железобетонных конструкций: Моногр. СПб.: СПбГАСУ, 2001. 125 с.
8. Гладков Б.В. Сферодинамика. Математические начала объемного мышления. СПб.: 1998. 123 с.
9. Грановская Р.М., Березная И.Я. Интуиция и искусственный интеллект. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. 272 с.
10. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Наука, 1997. 285 с.
11. Ньютон И. Математические начала натуральной философии // Известия Николаевской Морской Академии. Выпуск IV, V. Петроград. 1915-1916., книги I, II, III. 620 с.
12. Пьер Тейяр де Шарден. Феномен Человека. М.: Наука, 1987. 240 с.
13. Симонов П. Сознание. Подсознание. Сверхсознание. // Наука и жизнь. – 1975. - № 12 - С. 45-51.
14. Смирнов А.П. Кризис современной физики. СПб.: ПиК, 1999. 72 с.
15. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии. М.: Логос, 1992. 204 с.
16. Шевелев И.Ш., Марутаев М.А., Шмелев И.П. Золотое сечение. Три взгляда на природу гармонии. М.: Стройиздат, 1990. 343 с.
17. Ясинский С.А. Основы логико-математического моделирования системы “человек-машина-среда”. СПб.: Воен. ун-т связи, 2002. 212 с.

*Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ПСИХОАНАЛИЗ В РОССИИ: ОСМЫСЛЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИСТОКОВ.

Н.Л. Васильева

В начале XX века в Российской психиатрии существовала сильная психоаналитическая традиция. Однако с середины 30-х годов психоанализ в России был предан забвению на долгие годы. Гипноз и рациональная психотерапия оставались доминирующими психотерапевтическими процедурами, вплоть до появления в 60-е годы теории отношений В.М. Мясищева, на основе которой отечественная психотерапия обогатилась психологическими способами работы с личностными проблемами.

После «перестройки» в 80-х годах ситуация в сфере психотерапии стала меняться коренным образом. Появившаяся открытость общества привела к тому, что в страну хлынул поток информации из-за рубежа. Иностранные специалисты познакомили российских психиатров и психологов практически со всеми мировыми школами психотерапии и способствовали распространению их в России. Постепенно отдельные семинары переросли в обучающие курсы, а затем и в независимые психотерапевтические центры, где дипломированные специалисты в области психического здоровья (психиатры, психотерапевты, психологи) могут пройти обучение в рамках того или иного психотерапевтического направления (гештальт-терапия, позитивная психотерапия, психодрама и т.п.)

Начиная с лета 1996 года, начала меняться и ситуация с психоанализом. Указ Президента Ельцина Б.Н. провозгласил необходимость возрождения психоанализа в России.

Началось развитие новой научной дисциплины - психоанализа. Семинары иностранных профессионалов, курсы обучения психоанализу за рубежом – все это вносит свой вклад в формирование новой научной области.

Начав изучать психоанализ, российские психологи с готовностью признавали, что осваивают новую для себя дисциплину, новый способ мышления. Однако многие обращали внимание и на возникавшее чувство узнавания. Российские психологи не могли не признать, что некоторые идеи психоанализа уже знакомы нам из отечественной психологической науки, возможно, в несколько отличном виде или с другими акцентами. Таким образом, увлеченно осваивая новую научную область, российские психологи не могут не обращаться к отечественной психологической науке, пытаясь соотнести психоаналитические теории личности с её идеями.

Российские психологи еще только подступаются к этой задаче. Тем временем свой вклад в решение данной проблемы внесли финские ученые. В Финляндии психоанализ стал частью науки уже с начала 60-х годов, а следовательно, и к задаче проведения психоаналитических исследований финские психологи подошли значительно раньше. Финский психолог М. Лейман (Leiman, 1995) обратился к научному творчеству выдающегося российского психолога Л.С.Выготского и сопоставил его теорию знаковой деятельности с теорией Британской школы объектных отношений.

Л.С. Выготский создал уникальную теорию психической деятельности, показав опосредованный (орудийный, знаковый) характер высших психических функций и их социальное происхождение. Он считал, что развитие высших психических функций – это процесс усвоения сложившихся, выработанных в истории общества форм поведения и выступает прежде всего как «история знаков». Описывая инструментальную функцию знака, он также показал, что структура психической деятельности аналогична внешней, практической деятельности.

Таким образом, в культурно-исторической теории, развитой Л.С.Выготским и его последователями, взаимоотношения человека с окружающим миром (миром вещей и миром людей) рассматриваются как социальные по своей природе. Восприятие индивидуумом окружающего и действия с ним обязательно включают использование культурально созданных орудий. Социальная среда и её орудия представлены словами, знаками и образами, которые в процессе онтогенетического развития становятся средствами внутренней психической деятельности. Первоначально совместные

формы деятельности ребенка и взрослого уступают место совместно-разделенным, а затем и самостоятельной деятельности. «В процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему». (Выготский, 1983, стр.141) Через интериоризацию сложившихся форм деятельности внешнее преобразуется во внутреннее. Несмотря на общий характер, это положение имеет прямое следствие для консультативной и психоаналитической практики.

Беседа в психоаналитической терапии может быть понята как рефлексивная деятельность, которая опосредована знаками так же, как и любая другая человеческая деятельность. То, что принято называть ростом самосознания может быть переформулировано как развитие рефлексивной деятельности, которая сначала возникает в диалоге, а позднее интериоризируется как способность к само-рефлексии.

В своем исследовании М. Лейман показывает сходство концепций Л.С.Выготского с идеями Д.В.Винникотта, выдающегося представителя школы объектных отношений. Он утверждает, что Винникотт в своем научном творчестве также исходил из теории опосредующей деятельности, хотя и не употреблял такого термина. «Переходные объекты» приобретают свое особенное значение постепенно, в процессе установления ребенком различия между объектом, существующим объективно, и объектом представляемым. Конечный результат такого развития – полное отделение знака (образа) от исходного объекта. Несмотря на это, каждый из нас в течение жизни сохраняет переходный опыт, где объект и представления о нем сливаются воедино. Игра, искусство и религия – это те области человеческой деятельности, которые в полной мере задействуют сферу «переходного опыта». М. Лейман делает заключение, что посредством работ Д.В. Винникота теория школы объектных отношений и теория знакового опосредования Л.С. Выготского могут быть интегрированы.

Итак, обретение идентичности в новой для России научной области, психоанализе, должно непременно сочетаться с задачей интеграции нового с уже имеющимся научным достоянием, российской психологической наукой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений. Т.3 М., 1983.
2. Leiman, M., 1995. Integrating the Vygotskian theory of sign-mediated activity and the British object relations theory. Joensuu, University of Joensuu Publications in Social Sciences, No.20.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

кандидат педагогических наук Л.А. Галибина

Интерес к проблеме воспитания здорового образа жизни у учащихся и молодежи определяется первостепенной важностью здоровья молодого человека, которое сегодня можно определить как критическое. Согласно статистическим данным сокращение численности населения в России ежегодно составляет до 800 тыс. человек. Снизилась средняя продолжительность жизни. По продолжительности жизни мужского населения Россия занимает 135-е место в мире. Эти явления представляют прямую угрозу будущему нации, ее социально-экономическому и оборонному потенциалу.

С другой стороны, повышенное внимание к этому вопросу объясняется очевидностью существования различных способов организации словесной и наглядной информации, условий учебной деятельности, которые могли бы более эффективно использоваться для подготовки обучаемых. Поскольку проблема воспитания здорового образа жизни вписывается в предмет педагогики, то необходимы теоретические и экспериментальные исследования мотивации и отношения к здоровью, разработка программ и методик педагогического воздействия с целью обеспечения, сохранения и укрепления здоровья учащихся.

В этой связи представляется весьма актуальным создание модели воспитания здорового образа жизни у учащихся и выяснение педагогических условий ее успешной реализации в различных учебных заведениях.

На протяжении всей истории развития человечества проблемы сохранения здоровья, воспитания здорового образа жизни и проблемы образования подрастающего поколения были тесно связаны между собой. На рубеже XIX – XX вв. появилось много научно-популярной литературы, посвященной пропаганде здорового образа жизни (ЗОЖ), санитарно-гигиеническим аспектам ЗОЖ, вопросам гармонии человека с самим собой и миром. М.И.Покровской (1901) была предпринята попытка привлечь внимание учителя к необходимости воспитания здоровых привычек у школьников, что должно содействовать его воспитанию в духе принципов ЗОЖ, И.П.Миллером (1911) разработана естественная система укрепления здоровья детей и предотвращения их заболеваний. Особое значение имеют работы П.Ф.Лесгафта (1904).

Новый этап развития науки в области сохранения здоровья приходится на двадцатые годы прошедшего столетия и особенно на предвоенный (1930-1940 г.г.) период. Этот период отмечен появлением работ, в которых рассматривается зависимость процесса воспитания здорового образа жизни школьников от

уровня развитости их сознания и фактора воли: И.Т.Назаров (1929), А.Е.Адрианова (1981) и др.

С конца 60-х - начала 70-х годов XX века появляются первые полноценные работы по охране здоровья школьников (С.Громбах, 1971 и др.), развивается сеть учреждений, предназначенных для гигиенического воспитания и оздоровительных мероприятий. Это нашло отражение в ряде работ: И.И.Мильман (1966), И.Б.Коростелев (1967), В.А.Холодова и Т.В.Благодарова (1971), В.Н.Кудинова (1974).

70-е и 80-е годы характеризуются быстрым ростом числа исследований по вопросам гигиенического воспитания (Н.И.Коростелев, 1976, Н.В.Соколов, Д.Д.Шарипова, 1985) и охране здоровья школьников (М.П.Кравцев, 1983, Д.Д.Шарипова, 1984, А.Г.Сухарев, 1984 и др.). Широкому кругу вопросов о воспитании здорового ребенка посвящены работы таких авторов, как Н.Н.Амосов (1979), Т.У.Архипова (1980), Т.И.Покровская (1983), А.И.Корнилова (1984), А.Г.Сухарев (1984), С.Р.Лямираль (1984).

В конце 80-х и 90-е годы меняются количественные и качественные параметры исследований. В этот период разрабатываются и широко освещаются вопросы полового воспитания, появляется много работ, посвященных антиалкогольной и антинаркотической пропаганде, разрабатываются механизмы профилактики и раннего выявления заболеваний, связанных с употреблением спиртных напитков, наркотических средств, с табакокурением, апробируются различные социальные и педагогические меры, направленные на выявление и преодоление вредных привычек. Исследованию перечисленных проблем посвящены публикации Д.В.Колесова (1986), А.Н.Якушева (1988), Л.В.Буренкова (1989), Т.А.Жук (1989), С.Ф.Егерева (1990) и др.

Проблемам сохранения психического здоровья учащихся, методам коррекции психофизиологических отклонений, профилактике вредных привычек посвящены труды К.В.Динейка (1987), Г.Г.Демиргогьян (1987, 1990), В.Ф.Матвеева, А.А.Гройсмана (1987), В.Г.Запорожченко (1989), Г.Г.Мусалова (1989), В.П.Дядичкина (1990) и др. Не меньший интерес представляют работы С.Б.Мельникова (1989), Ю.Е.Дворянина и В.И.Аворкова (1991), посвященные формированию психофизиологической защиты организма и индивидуальным программам тренировок, направленных на раскрытие резервных возможностей человека и саморегуляцию.

В 90-е годы XX века появились новые подходы к проблеме воспитания индивидуального здоровья и здорового образа жизни детей и подростков в образовательных учреждениях в рамках междисциплинарного научного направления, получившего название «валеология» (Ю.К.Бахтин, Д.Н.Давиденко,

Г.К.Зайцев, В.П.Казначеев, В.В.Колбанов, В.П.Петленко, А.И.Суббето, Л.Г.Татарникова и др.

В соответствии с валеологической концепцией образования (В.В.Колбанов, Г.К.Зайцев, Л.Г.Татарникова и др.) основной задачей педагогов, родителей, образовательного учреждения является воспитание у учащихся потребности в здоровье, формирование у них научного понимания сущности здорового образа жизни и выработка индивидуального способа валеологически обоснованного (в соответствии с представлениями о здоровом образе жизни) поведения. Основу валеологического образования составляют задачи: формирование мышления, ориентированного на здоровый образ жизни, возрождение нравственных ориентиров, формирование чувства ответственности за себя, сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих. Здоровье, индивидуальность, половое развитие, основы семейной жизни - главные блоки валеологического образования и воспитания.

Автором предпринята попытка создания модели формирования навыков здорового образа жизни у учащихся общеобразовательного учебного заведения в системе Минобороны России средствами специального учебного интегративного курса. Данные пилотажного исследования подтвердили необходимость разработки и внедрения данного курса в учебный процесс и обозначили в качестве основной проблему борьбы с вредными привычками (на момент начала эксперимента число курящих кадет на 1 курсе составляло 53,9% и достигало к 3 курсу 84,5%, за тот же период почти каждый третий хотя бы раз пробовал наркотики, а отношение к алкоголю нельзя было назвать критическим). В результате факторного анализа экспериментальных данных, выполненного методом главных компонент, установлено влияние на вариацию переменных состояния здоровья трех факторов: «Вредные привычки», «Возраст начала курения», «Употребление алкоголя».

Проблемы закрытого учебного заведения с повышенными физическими, эмоциональными и интеллектуальными нагрузками, раздельное (по половому признаку) обучение, динамика и особенности возрастного развития юношей 14-17 лет (процессы полового созревания, полоролевой идентификации, повышенный интерес к противоположному полу, физическая доминанта в отношениях и др.), также предопределили включение этих проблем в учебный курс.

Таким образом, программа курса приобрела вид самостоятельных и логически завершенных учебных модулей, объединяющих наиболее важные для данного этапа валеологического образования учащихся проблемы. Для каждого модуля были разработаны его структура, содержание, банк учебной информации и методические (дидактические) материалы, виды текущего, промежуточного и

выходного контроля, а также варианты включения данных модулей в учебный план.

В соответствии с учебным планом была выстроена общая стратегия формирования у учащихся модели и навыков здорового образа жизни. Определение оптимального места курса в учебном плане и условий наиболее эффективной реализации его целей и задач осуществлялось в ходе формирующего эксперимента в три этапа в течение 5 лет (1996-2001 гг.).

После рефлексивного анализа результатов первых двух этапов эксперимента был апробирован третий вариант модели формирования здорового образа жизни – посредством сквозного изучения курса и поэтапного воспитания субъективной модели и навыков здорового образа жизни кадет, начиная с первых дней обучения их в учебном заведении до выпуска. Это дало возможность на основании результатов проводимого в конце каждого учебного семестра педагогического (валеологического) мониторинга при необходимости возвращаться на каждом последующем курсе (в очередном семестре) к некоторым наиболее важным проблемам, например, проблеме вредных привычек, с целью коррекции индивидуального стиля поведения и воспитания определенных навыков здорового образа жизни, решая эти задачи факультативно, на консультациях и во внеклассной работе.

При этом получены достоверно значимые различия ($p < 0,001$) по основным показателям самооценки образа жизни учащихся, продолжающих курить («курильщики»), снижающих количество выкуриваемых сигарет («курящие»), и бросивших курить и не курящих («некурящие») (см. Табл. 1).

Таблица 1.

Сравнительные показатели самооценки образа жизни различных групп учащихся

№	Показатели	Средние значения самооценки образа жизни (по 10 балльной шкале)		
		курильщики (n=22)	курящие (n=39)	не курящие (n=34)
1	Сон	2,64 ± 0,17	4,10 ± 0,15	6,85 ± 0,14
2	Двигательная активность	5,86 ± 0,15	7,13 ± 0,12	8,91 ± 0,14
3	Закаливание	5,50 ± 0,17	6,49 ± 0,14	7,85 ± 0,16
4	Удовлетворенность учебой	3,09 ± 0,16	4,41 ± 0,13	6,97 ± 0,17
5	Удовлетворенность обстановкой в семье	6,73 ± 0,26	8,13 ± 0,22	9,38 ± 0,15
6	Удовлетворенность взаимоотношениями со сверстниками	8,23 ± 0,17	8,69 ± 0,16	8,65 ± 0,14
7	Психосаморегуляция	4,32 ± 0,18	5,51 ± 0,14	7,00 ± 0,15
8	Работоспособность	5,41 ± 0,17	6,36 ± 0,13	8,65 ± 0,09
	Средний показатель	5,29 ± 0,18	6,35 ± 0,15	8,03 ± 0,14

Об уровне сформированности субъективной модели здорового образа жизни у учащихся свидетельствует динамика изменения уровня самооценки образа жизни учащихся в процессе обучения. Этот уровень, благодаря непрерывности валеологического образования и воспитания на протяжении

всего периода обучения в данном учебном заведении, сохраняется достаточно высоким на всех курсах.

На основе анализа результатов исследования были сделаны следующие выводы:

1. Воспитание здорового образа жизни у учащихся является важнейшей предпосылкой и условием их профессионального здоровья, долголетия и успешной деятельности в будущем. Этот процесс носит комплексный и многоэтапный характер.

2. Главной целью общеобразовательного этапа обучения в этом процессе является формирование у учащихся устойчивой мотивации на сохранение и укрепление здоровья и здорового образа жизни применительно к условиям будущей профессиональной деятельности. Успешная реализация этой цели возможна лишь при условии:

а) включения в образовательный процесс системы валеологического образования и воспитания учащихся, предполагающей введение в учебный план специального учебного курса, дополненного комплексом внеклассных мероприятий, и учитывающей специфику учебного заведения, а также возрастные, типологические и индивидуально-психологические особенности обучающихся;

б) эффективного функционирования системы социальной поддержки и поощрения (стимулирования) усвоения и соблюдения норм и правил здорового образа жизни всеми участниками образовательного процесса.

3. Апробация разработанной автором учебной программы позволяет выделить структурно-содержательные блоки типовой учебной программы и условия ее реализации в рамках образовательного процесса в учебных заведениях данного типа (общего среднего образования), определить главные принципы и логику прохождения подобного курса с учетом возрастных особенностей и тенденций физического и психического развития обучающихся.

Обязательными являются учебные блоки (модули): рациональное питание и пищевое поведение; вредные привычки и их последствия для здоровья; репродуктивное здоровье и профилактика заболеваний, передающихся половым путем; психология здоровья и саморегуляция функциональных состояний.

Основная задача курса - помочь учащимся (воспитанникам) выработать индивидуальный стиль (способ) поведения, соответствующего здоровому образу жизни, в т.ч. в ранее не знакомых ситуациях, провоцирующих «нездоровый» образ жизни, и научиться управлять своим здоровьем.

Главными принципами данного курса являются: гуманистическая направленность, соответствие возрастным особенностям, интересам и

потребностям обучаемых и прикладная ориентированность на будущую профессиональную деятельность.

Реализация учебной программы позволяет обеспечить выполнение компенсаторной (восполнение недостающей информации, расширение и углубление знаний о человеке, сущности здорового образа жизни и принципах воспитания индивидуального здоровья), и адаптивной (подготовка к жизни и профессиональной деятельности, изменение отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, коррекция своего образа жизни) функций.

4. Критериями сформированности модели здорового образа жизни у обучаемых могут быть: изменение отношения к своему здоровью, потребность и стремление проявлять заботу о собственном здоровье и здоровье близких, окружающих (мотивационный компонент); понимание сущности здорового образа жизни и знание здоровьесберегающих и профилактических программ укрепления здоровья (когнитивный компонент); следование основным требованиям, нормам и правилам здорового образа жизни в повседневной жизнедеятельности, умение управлять ситуацией и своим здоровьем (регулятивный или поведенческий компонент).

5. Формирование положительной мотивации к сохранению и укреплению своего здоровья не может ограничиваться только информированностью учащихся основными правилами здорового образа жизни: знания могут быть пассивными, умения - без побудительной мотивации, навыки - неосмысленными. Избежать неостребованности знаний и умений возможно, если учащийся будет занимать активную позицию по формированию, сохранению и укреплению своего здоровья. Этого условия можно добиться применением инновационных психолого-педагогических технологий («саморазвития личности», «критического мышления» и др.) и активных методов обучения.

Предпринятая попытка решить данный круг проблем создает условия для дальнейшего поиска путей повышения эффективности профилактических программ укрепления здоровья и воспитания здорового образа жизни у учащихся и студентов, военнослужащих и сотрудников ОВД, проектирования здоровьесберегающего образовательного (педагогического) процесса в учебных заведениях Министерства образования, Минобороны и МВД России. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с более подробным исследованием взаимосвязи валеологического курса с другими учебными дисциплинами и адаптации данного курса к другим педагогическим системам и учреждениям высшего профессионального образования.

*Санкт-Петербургский университет МВД России

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И СЕМЬИ

ОСОБЕННОСТИ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИК ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Младший научный сотрудник, Е.Н. Ядова

Проблемы идентичности, социализации и воспитания молодежи являются междисциплинарными и крайне важными в настоящее время. Как отметил А.В. Брушлинский, сейчас стремительно возрастает динамизм развития общества во всем мире и, особенно, в нашей стране. Человек, являясь социальным существом, с необходимостью реагирует на происходящие изменения. Это означает, что крайне необходимо учитывать особенности развития нынешней молодежи, людей, социализирующихся в современных социальных условиях.

В России конца XX- начала XXI века люди переживают ломку устоявшихся идентичностей. Некоторые ученые выдвинули предположение о том, что молодежь наиболее эффективно и «безболезненно» адаптируется к переменам потому, что не испытывает сильного консервативного воздействия стереотипов, сформированных в прошлом опыте. В то время как старшие поколения вынуждены изменять уже существующую структуру, молодежь строит новую. Однако процесс обретения идентичности в условиях трансформирующегося общества и у молодежи не может проходить без коллизий. Статусная неопределенность в подростковом и юношеском возрастах усугубляется статусной неопределенностью взрослых, а, возможно, и сверстников, так как на разных этапах процесса социализации значимость социальных влияний различна. В дошкольный период более релевантна семья, на этапе обучения – школа, сверстники.

Понимание этих и других особенностей, основных характеристик идентификации и социализации молодежи крайне необходимо для оказания помощи в адаптации тем, кто не способен самостоятельно пройти путь приспособления к новым условиям. Подобные сведения могут быть использованы в рамках всех институтов социализации, т.е. в семье, в дошкольных учреждениях, в школе, в профессиональных коллективах и пр.

Если говорить о теоретическом осмыслении проблемы идентичности, то можно отметить ее относительную проработанность в рамках психоаналитического, интеракционистского и когнитивистского подхода (преимущественно в психологии, социологии и педагогике). Обобщая представления об идентичности всех трех подходов, можем сказать, что эти взгляды скорее не противоречат, а взаимодополняют друг друга. В целом, схематично их можно описать следующим образом:

- Идентичность является социальной по происхождению. Она формируется и трансформируется в процессе взаимодействия индивида с социумом.

- Основными параметрами структуры идентичности являются содержательный, оценочный и временной. Эти параметры взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом.
- На поведенческом уровне идентичность предстает как процесс решения жизненно значимых проблем.
- В целостном процессе идентичности можно выделить два аспекта: личностный (индивидуальный) и социальный (коллективный).
- Процесс формирования идентичности имеет индивидуальные вариации. Типологии могут основываться на таких параметрах, как наличие или отсутствие кризиса идентичности, наличие и сила решений, принятых относительно себя и своей жизни, открытость новому выбору. Способность к изменению идентичности связана с использованием защитных стратегий.
- Идентичность нужно рассматривать как динамическую структуру, развивающуюся на протяжении всего жизненного пути человека. При этом развитие является нелинейным, неравномерным процессом, оно проходит через преодоление кризисов идентичности и может двигаться как в прогрессивном, так и в регрессивном направлении.
- Процесс обретения идентичности целесообразно рассматривать как часть процесса социализации.

В свою очередь обобщая основные теоретические тезисы, разработанные в рамках различных подходов и различных дисциплин по проблеме социализации мы получим следующие положения.

- Процесс социализации, осуществляющийся в течение всей жизни человека, представляет собой, с одной стороны, усвоение индивидом определенной системы норм, ценностей, представлений, позволяющих ему адаптироваться в социуме, а с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.
- Активный, по своей природе, процесс социализации можно разделять на периоды, основываясь на критериях возраста, ведущей деятельности и пр.
- Процесс обретения идентичности является частью процесса социализации.

Отметим, что процессы социализации и идентификации являются тесно взаимосвязанными, социальными по происхождению, охватывающими весь жизненный путь человека.

Социальная природа рассматриваемых процессов является причиной их трансформации совместно с изменениями общества. Это и делает рассматриваемые процессы наиболее интересными для совместного изучения в условиях трансформирующегося общества.

Принимая во внимание все вышеизложенное, а также то, что наиболее интенсивно, по мнению большинства ученых, оба процесса проходят в возрасте 12-25 лет, мы провели качественное исследование. Целью его являлось установление особенностей в структурных компонентах идентичностей представителей разных этапов социализации.

Объектом исследования стали школьники 6, 10 классов и студенты 3 курса. Предметом – структурные компоненты идентичности этих разновозрастных групп.

В исследовании приняли участие респонденты, проживающие в Москве и С-Петербурге. Учащиеся шестого класса – 24 мальчика; 22 девочка (общее число 45 чел.); ученики десятого класса – 39 юношей; 37 девушек (общее число 76 чел.); студенты третьего курса¹, обучающиеся в Политехническом университете и на Юридическом факультете – 28 юношей, 23 девушки (общее число 51). Общее количество респондентов – 172 человека.

Мы предположили, что структурные компоненты идентичности будут принципиально отличными у трех исследуемых подвыборок респондентов. А также, что в результате исследования подтвердятся представления о ведущих деятельности разных возрастов: младших школьников (учебно-познавательная); старших школьников (интимно-личностная); студентов (профессиональная деятельность). Мы предполагали, что у младших школьников будут чаще встречаться в структуре идентичности признаки самоописания, а у студентов 3 курса – будут преобладать профессиональное самоопределение, а также категории философского самопознания и самоосмысления. Кроме того, мы рассчитывали выявить некоторые особенности, характерные именно для современной молодежи (которые можно будет более детально выявить, сравнивая на следующих этапах с аналогичными тестами прошлого).

Мы использовали тест «Двадцати ответов» или (по задаваемому вопросу) тест «Кто Я?», составленный М. Куном и Т. Макпартлендом. Нам были особенно важны простота его формулировок; возможность широкого анализа и сравнения с подобными тестированиями, проведенными ранее, в других географических, социальных, социально-политических и т.д. условиях, а также на других выборках. Мы также предполагаем возможность сравнения с иными методиками, направленными на изучение тождественного предмета.

Для обработки полученных с помощью теста «Кто Я?» использовался метод контент-анализа².

Первичный сбор и анализ материалов осуществлялся в 1999-2000 годах.

Эксперимент проводился с использованием модифицированного варианта «Теста 20 ответов» М. Куна и Т. Макпартленда. Ограничение по времени составляло 12 минут для студентов и 20 минут для школьников (учитывая их возраст, особенности внимания и скорость абстрактного мышления).

Инструкция была составлена на основе текстов инструкций, предложенных М. Куном и Т. Макпартлендом, а также Ю.Л. Качановым и Н.А. Шматко и в точности не повторяет инструкции, предлагавшиеся в аналогичных исследованиях ранее.

Все испытуемые опрашивались в аудиториях или классах своих учебных заведений. Предполагалось одновременное заполнение анкеты несколькими респондентами. Опрос одной группы проводился, по возможности, в один день.

Респонденты заполняли бланк теста «Кто Я?». Далее осуществлялся сбор социально-демографических данных.

¹ Опрос данных респондентов проводился в течение трех дней из-за особенностей расписания.

² Техническую поддержку оказывает компьютерная программа «Контент-анализ», составленная А.Н. Чураковым. Использована версия 1.6.

В настоящем исследовании можно выделить два основных этапа. На первом осуществлялся дополнительный сбор информации и обработка всего массива данных методом контент-анализа. В результате все высказывания респондентов были объединены в 26 подкатегорий. Далее эти 26 подкатегорий были обобщены и, мы получили 7 крупных категорий.

На втором этапе работы с помощью статистических методов было осуществлено сравнение между разновозрастными группами респондентов по 7 категориям. Дополнительно проходило сопоставление ответов представителей разных этапов социализации по 26 подкатегориям (всем полученным в результате обобщения подкатегориям).

Полученные в исследовании ответы анализируются с помощью компьютерной программы «Контент-анализ», статистическая обработка осуществлялась с поддержкой пакета SPSS for Windows, Release 9.0.0. (18 Dec. 1998), Standard Version.

Возвращаясь к первому этапу работы, перечислим 7 основных категорий:

1. Школа – описание принадлежности к группе обучения, а также оценка успеваемости: «Я ученик 6 класса», «учусь хорошо».
2. Семья – высказывания «внук», «сын» относятся к группе «Семья (настоящее)», а «будущий отец», «будущая, может быть мать» — к категории «Семья (будущее)».
3. Интимно-личностное общение – чаще всего рефлексивные характеристики своей способности, желания и т.д. общаться.
4. Гражданско-экономическое положение – констатация национальной, государственной и экономической принадлежности, например, «я армянин», «россиянка», «богатый».
5. Личностные характеристики, например, «добрая», «задумчивый».
6. Физические характеристики – это описание своего физического облика, например, «я толстый», «я 182 см ростом».
7. Метакатегория – высказывания, которые можно трактовать в различных ракурсах. Например, «мир», «цветущая». Или же характеристика конкретной жизненной ситуации, например, «езжу на такси».

При формировании списка из 7 категорий учитывались непараметрическая корреляция удаленности между маленькими подкатегориями и смысловая сочетаемость объединяемых подкатегорий.

Для определения наиболее и наименее часто упоминаемых высказываний мы просчитали с помощью пакета SPSS (Test for Several Independent Samples) доверительный интервал.

Для сравнения полученных данных мы использовали непараметрический критерий Вилкоксона. Этот выбор обоснован характером выборки: параметры (в математическом смысле) исследуемой популяции не известны и все три возрастные группы относятся к одной и той же выборке.

Для выявления отличий в распределении количества ответов в различных категориях, применен непараметрический метод рангового дисперсионного анализа Фридмана. Этот выбор объясняется тем, что данный метод более всего подходит для переменных, категориальных или категоризованных (т.е. представлены в виде частот попавших в определенные категории).

Далее будет осуществляться представление данных по схеме:

Представление полученных данных по 7 категориям, представление наиболее интересных результатов сравнения по 26 подкатегориям, интерпретация полученных результатов.

Первой группой анализа выступят младшие школьники. Ученики 6 класса реже, чем в среднем по выборке использовали высказывания, относящиеся к категории «Семья».

Рассматривая распределение ответов по 26 подкатегориям мы выявили некоторые значимые отличия. Так, школьники, обучающиеся в 6 классе г. Москвы, чаще используют подкатеорию «Персональные характеристики» (включенную в категорию «Личностные характеристики»), чем представители аналогичной подвыборки в Санкт-Петербурге. Распределение ответов у представителей других возрастных групп не повторяет эту тенденцию. Мы предполагаем, что данное отличие обусловлено в первую очередь тем, что уровни развития респондентов различаются. В Москве в подвыборку попали дети, обучающиеся в 6 классе «элитной» школы. В Санкт-Петербурге школа не является привилегированной и, по свидетельству учителей, ученики опрошенного 6 класса, «слабые по успеваемости». Так, более «умные» ученики проявляют более высокий уровень рефлексии.

Интересным отклонением от общих тенденций является наиболее активное использование подкатегорий «Отношение, оценка учебы» и «Способности» мальчиками, обучающимися в 6 классе школы г. Санкт-Петербурга.

Мы предполагаем, что это детерминировано большим стремлением к соперничеству у мальчиков, нежели у девочек, а также большим желанием «выделиться» у учеников более слабого класса, чем у школьников из более сильного. Москвичи одинаково активно оценивают учебу и одинаково не прибегают к упоминаниям о своих физических способностях.

Второй анализируемой группой стали старшие школьники.

Респонденты, учащиеся в 10 классе активнее, чем в среднем по выборке, обращались к категории «Интимно-личностное общение».

Среди подвыборки десятиклассников отмечаем существенное отклонение в использовании подкатегории «Активно-пассивнодеятельностные» у девушек.

Мы объясняем это тем, что половое созревание, а, соответственно, и социальная активность, происходит у девушек быстрее, чем у юношей именно в рассматриваемом возрасте.

Молодые люди 15-16 лет (10 класс) активно используют высказывания, которые мы отнесли к подкатегории «Метафора» («Метакатегория» - по сути, отказ от ответа). Это выявляет повышенный уровень негативизма, нежелания подчиниться, характерного для этого возраста.

И, наконец, представляем результаты анализа ответов группы студентов.

Чаще, чем в среднем по выборке студенты 3 курса использовали «Метакатегорию».

Анализируя результаты по 26 подкатегориям мы выявили, что студенты 3 курса независимо от пола достаточно активно используют высказывания подкатегории «Метафора». Однако, в состав подкатегории в большей мере входит философское осмысление мира и себя самого. В отличие от студентов, старшие школьники чаще используют «расхожие» выражения, имеющие целью проявить свое неподчинение.

Интересным отклонением от общего распределения является также активная идентификация с будущей семьей у девушек 3 курса факультетов Политехнического Университета. Вероятно, девушки, обучающиеся на юридическом факультете более ориентированы на карьерный рост, чем их сверстницы из «Политеха».

Интерпретируя полученные результаты, отметим, что чаще других категорий тремя группами использовалась категория «Личностные характеристики». В эту категорию включены высказывания, направленные на описание себя по отношению к другим членам общества. Этот факт подтверждает положение о социальном происхождении идентичности.

Младшие школьники реже, чем в среднем по выборке использовали высказывания, относящиеся к категории «Семья». Это может свидетельствовать о том, что у ребенка в 6 классе не актуализирована потребность осмысления семейного членства. Не возникает необходимости покинуть семью ради учебы или создания новой семьи. Семейная идентичность или не до конца сформирована, или не находится в стадии кризиса.

Респонденты, учащиеся в 10 классе активнее, чем в среднем по выборке, обращались к категории «Интимно-личностное общение». Данные подтверждают идею Э. Элькониной о ведущей деятельности этого возраста.

Респонденты 10 класса и 3 курса обращались к категории «Физические характеристики» статистически реже, чем ученики 6 класса. Таким образом, подтверждается идея Р. Бернса о том, что в возрасте 11-12 лет у ребенка формируется представление о своем теле, своих физических способностях

Число высказываний, относящихся к «Метакатегории» увеличивается с возрастом респондентов. Этот факт, а также большое среднее количество ответов на одного человека (для учеников 6 класса – 17,1, для учеников 10 класса – 19,7, для студентов 3 курса – 17,3) подтверждает идею Э. Эриксона о том, что для подросткового и юношеского этапов социализации характерны статусная неопределенность личности, противоречивость чувств, неустойчивость Я-концепции, разнонаправленность моделей поведения. Кроме этого полученные данные могут быть косвенным свидетельством того, что на данном временном отрезке у человека могут возникнуть трудности, которые приведут в результате к идентичности, основанной на тех ролях, которые на критических стадиях развития представлялись подростку наиболее нежелательными или опасными, и в то же время наиболее реальными.

В ходе исследования было выявлено, что с возрастом увеличивается количество высказываний, направленных на глубинное самопознание. Это может служить подтверждением идеи Дж. Марсиа о том, что идентичность развивается на протяжении всей жизни человека по двум путям:

– постепенному осознанию данных о себе (имя, гражданство, наличие способностей) – подобные самоопределения характерны в первую очередь для младших школьников.

– самостоятельный выбор индивидуальной жизненной стратегии.

Выявленный факт, что изменения с возрастом касаются одних категорий больше, чем других косвенно обосновывает предположение Дж. Марсиа о нераспространении кризиса идентичности на все сферы жизнедеятельности человека, и фокусировке только на ограниченном числе проблем определенных

жизненных сфер. Полученный факт согласуется с определением «многофазного кризиса» Д. Маттерсона. Это понятие отражает то, что идентичность развивается по-разному в различных областях жизни³.

Данные исследования позволяют также выявить в большей мере «предъявляемую идентичность» по Р. Фогельсону. Однако, по нашему мнению, с возрастом увеличивается доля искажения, как сознательного, так и бессознательного. С возрастом увеличивается степень осознания себя как социального индивида, а также растет количество групп-членства, диктующих своих нормы и ценности.

В результате исследования получены три из четырех наиболее значимых для формирования идентичности сфер жизни, выделяемых А. Уотерманом:

- принятие набора социальных ролей – по содержанию сходно с категориями «Семья», «Школа», «Гражданско-экономическое положение».
- выработка политических взглядов – тождественно категории «Гражданско-экономическое положение»
- выбор профессии и профессионального пути – коррелирует с категорией «Школа».

Это может служить как подтверждением идеи, так и свидетельством надежности теста. Тот факт, что области перекрытия сфер жизни по А. Уотерману и категорий нашего исследования не совпадают, полностью объясняется спецификой нашего подхода к исследованию.

В ходе анализа данных было также обнаружено относительно большое число высказываний, касающихся школы и Вузов, в которых обучаются респонденты. Это может служить подтверждением идеи Дж. Мида о том, что идентичность не является врожденным свойством человека, а возникает как результат социального опыта, взаимодействия с другими людьми, ее формирование социально обусловлено. Идентичность возникает только при условии включенности индивида в социальную группу, в общении с другими членами этой группы и зависит от той группы, в которую включен индивид.

В результате обработки данных выявлена параллель с тремя уровнями самокатегоризации по Дж. Тернеру:

Низший уровень – личностная самокатегоризация, основанная на отличии себя как уникального индивида от других членов ингруппы.

Промежуточный уровень – ингрупповая-аутгрупповая категоризация, основанная на сходстве и различии между членами групп.

Высший уровень – категоризация себя как человеческого существа, обладающего общими чертами со всеми представителями человеческого вида, в отличие от других форм существования.

Тенденция распределения высказываний, входящих в «Метакатегорию» подтверждает эту трехуровневую модель. Для младших школьников более характерны высказывания, описывающие конкретные случаи из своей жизни. Студенты же используют философские, общечеловеческие самоописания.

³ Аналогичные выводы получил в своих исследованиях Дж. Колеман. Он выявил, что разные области достигают пика проблематичности в разном возрасте.

В рамках исследования подтвердилась также идея Р. Бернса о том, что младшие школьники более, чем представители других этапов социализации внимательны к своим физическим характеристикам.

Итак, в итоге исследования были получены следующие общие выводы:

1. С возрастом состав идентичности претерпевает существенные изменения:
 - Значимость физического самоописания уменьшается с возрастом.
 - Пик значимости интимно-личностных категорий приходится на возраст старших школьников.
 2. По мере взросления в структуре идентичности человека все большее место занимают философские, мировоззренческие категории, рефлексия переходит на более глубокий уровень.
- Результаты также показали, что существует общий для разных периодов социализации структурный компонент идентичности. Независимо от возраста человек описывает себя в терминах общения с другими людьми.
- Результаты данного исследования уже на данном этапе могут представлять практическую значимость для работы с молодежью, в том числе и преподавательскую. Кроме того, можно провести еще серию тестов. Так, например, интересно углубиться в особенности поведения молодежи в разных ситуациях в зависимости от идентичности, попытаться прогнозировать, например, особенности профессионального становления в зависимости от особенностей идентичности и многое другое.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995.
2. Кун М., Макпартленд Т., Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты, М., 1984.
3. Назарчук Е.Я. Тест двадцати ответов: какую идентичность мы измеряем? // Социальная идентификация личности — 2 М., 1994.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
5. Deschamp J.-C., Devos T. Regarding the relationships between social identity and personal identity // Worchel S., Morales J.F., Paez P., Deschamp J.-C. (eds.) Social identity: international perspective. N.Y.: Sage Publ., 1998 P.1-12.
6. Doise W. Social representation in personal identity // Worchel S., Morales J.F., Paez P., Deschamp J.-C. (eds.) Social identity: international perspective. N.Y.: Sage Publ., 1998 P.13-25.
7. Jaromowic M. Self-We-Others schemata and social identification // Worchel S., Morales J.F., Paez P., Deschamp J.-C. (eds.) Social identity: international perspective. N.Y.: Sage Publ., 1998 P. 44-52.
8. Jenkins R. Social identity. L.: Routadge, 1996.
9. Tajfel H. Social identity and intergroup relations. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.
10. Turner J.C. Social categorization and self-concept: A social cognitive theory of group behavior // Lawler E.J. (ed.) Advances in group process. Theory and research. V.2. Greenwich: Connect., 1985.

*Институт социологии Российской Академии Наук

ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ И В РАННЕЙ ЮНОСТИ

Аспирант Н.М. Роговкина

Выбор профессии всегда был достаточно сложной задачей. Это одно из важнейших решений, принимаемых человеком, “одно из главных решений человека в жизни” [1]. Необоснованный выбор профессии негативно отражается как на экономике государства, поскольку приводит к текучести кадров, необходимости затрат на переобучение, так и на психическом здоровье тех людей, которые, после ошибочного выбора, вынуждены хотя бы какое-то время заниматься совершенно не интересующим их делом, чувствуя себя при этом не на своем месте, “чужими”.

Выбор профессии, или профессиональное самоопределение, нельзя, конечно, рассматривать как “одномоментный акт”; это “процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности” [1]. Однако, очень важный этап этого процесса, практическое принятие решения о будущей профессии, приходится на сравнительно небольшой промежуток времени – на старший школьный возраст.

В настоящее время выпускники школ должны выбирать свою будущую профессию, руководствуясь не только своими интересами и склонностями и учитывая не только свои способности, но и современную непростую экономическую ситуацию в стране, то, какие профессии являются сейчас наиболее востребованными.

Проблема осложняется еще и тем, что около половины учащихся должны осуществлять выбор уже в возрасте 14-15 лет, когда многие из них еще совершенно к этому не готовы, имеют довольно ограниченные представления о мире профессий и, “как показывают специальные исследования, ... не в состоянии самостоятельно и безошибочно выбрать профессию, так как при выборе они ориентируются только на один какой-либо признак и не могут всесторонне проанализировать ситуацию” [2].

В связи с этим изучение формирования профессиональной направленности учащихся представляется достаточно актуальным.

Профессиональную направленность можно определить как систему “устойчивых свойств человека, обеспечивающих его активность по конструированию своей профессиональной деятельности, гармонию между человеком и профессией” [3]. Для ее становления очень важным является подростковый период, поскольку именно в это время “... особенно интенсивно и активно формируются информационные основы моральной, социальной, а следовательно, и профессиональной направленности личности” [4; цит. по Афонькиной Ю.А., 2001]. В этом возрасте для ребят характерно “возникновение особого комплекса потребностей, выражающегося в стремлении выйти за пределы школы и ученических дел и приобщаться к жизни и деятельности взрослых, найти новые формы активности, в которых эти потребности могут удовлетвориться” [3].

В ранней юности, в отличие от подросткового возраста, жизненные планы, связанные с выбором профессии, становятся уже гораздо более серьезными и осмысленными, больше соотносятся с практической деятельностью. При этом “главным приобретением... в становлении профессиональной направленности выступает преобразование подростковой мечты о будущей профессии... в более или менее реалистический, нацеленный на действительность план действий в отношении своей будущей профессиональной деятельности” [3]. Однако, многие юноши и девушки все же испытывают большие трудности при выборе профессии.

Для изучения формирования профессиональной направленности у подростков и в ранней юности было проведено исследование, в котором приняли участие 80 испытуемых, в одной из школ Санкт-Петербурга.

Можно условно выделить 4 группы испытуемых, разной степени школьной успешности:

- 1) учащиеся 9 класса с хорошей успеваемостью (в основном, на “4” и “5”) – группа 9-1;
- 2) учащиеся 9 класса со слабой успеваемостью (в основном, на “3”) - группа 9-2; у большинства мальчиков в этой группе были проблемы с поведением (недисциплинированность, нежелание выполнять требования учителя);
- 3) учащиеся 11 класса с хорошей успеваемостью – группа 11-1;
- 4) учащиеся 11 класса со средней и слабой успеваемостью группа 11-2.

Сначала учащимся был предложен дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Климова с целью – облегчить им задачу выбора будущей профессии и выяснить, профессии каких типов их в большей степени интересуют. Нужно было также указать свою будущую профессию, если выбор сделан.

Наиболее привлекательными, по результатам исследования, оказались следующие типы профессий: “человек - художественный образ “ – для девушек из всех групп испытуемых, и “человек – техника” – для юношей из групп 9-2 и 11-2. Достаточно привлекательными для разных групп испытуемых оказались также следующие типы профессий: “человек – человек” – для девушек из всех групп испытуемых и юношей из группы 11-1, “человек – знаковая система” – для юношей из группы 9-2 и девушек из группы 11-2, и “человек – природа” – для юношей из группы 9-1. Как правило, девушек в наибольшей степени привлекают профессии типа “человек – художественный образ”, затем – “человек – человек”. Для юношей, по результатам тестирования, профессии типа “человек – техника” оказались наиболее привлекательными в группах с более слабой успеваемостью.

Профессии, избранные ребятами из группы 9 класса с хорошей успеваемостью: дизайнер, журналист (указали и девочки, и мальчики); формацевт, учитель, переводчик (девочки); юрист, врач, адвокат, налоговый инспектор (мальчики). Большинство ребят (73,9%) указали свою будущую профессию. В группе 9 класса со слабой успеваемостью ответы девочек и мальчиков сильно различаются. Если среди девочек почти все представляют, кем хотят быть (90,9%; чаще других были названы профессии косметолога, стилиста, врача; некоторые указывали две возможные профессии – например, “косметолог или визажист”), то мальчики, как правило, или вообще не могут

ответить на этот вопрос (60%), или отвечают несерьезно (например, “президент Земного Шара”). Некоторые (20 %) указали профессию программиста.

В группе испытуемых 11 класса с хорошей успеваемостью (состоящей в основном из девушек) достаточно часто была названа профессия психолога; были также указаны профессии юриста (девушки и юноши), менеджера, парикмахера-стилиста, экономиста, технолога продукции общественного питания и др. Треть девушек, на начало учебного года, еще не знали, какую профессию выберут. Среди ответов юношей встречались и несерьезные. В группе испытуемых 11 класса со средней и слабой успеваемостью большинство девушек (77,8%) указали избранную профессию, чаще других была названа профессия экономиста. Среди юношей указать свою будущую профессию смогли указать лишь 58,3% опрошенных; остальные либо не знают, либо отвечали несерьезно. В основном избранные профессии связаны с техникой (инженер, радиотехник, специалист по связи).

В то же время – к сожалению, довольно часто наблюдается несоответствие между результатами, полученными с помощью опросника Климова, и избранной профессией, причем это характерно, в той или иной степени, для всех групп испытуемых. Например, учащийся выбирает профессию экономиста или программиста, совершенно не проявляя при этом интереса к профессиям типа “человек – знаковая система”, косметолога – интересуясь профессиями типа “художественный образ”, но не выражая при этом никакого интереса к профессиям типа “человек – человек” (а ведь эта профессия связана еще и с постоянным общением!), и т.д. Такой необоснованный выбор может привести в дальнейшем к неудовлетворенности профессией. Так, в группе 9-1 это несоответствие наблюдается в 30,8% случаев, в группе 9-2 – также в 30,8%, в группах 11-1 и 11-2 – в 41,2% и 23,1% соответственно (в группе 11-1 более высокий процент связан и с тем, что в ней большее число опрошенных указали избранную профессию).

Поскольку методика Климова направлена на выявление интересов и склонностей учащихся, то, на основании описанного несоответствия, можно предположить, что

- 1) интерес не является для достаточно большого числа ребят ведущим мотивом при выборе профессии;
- 2) возможно, представления о содержании предстоящей деятельности еще очень ограничены – как у учащихся 9 классов, так и у одиннадцатиклассников.

В связи с этим возникает вопрос: чем (если не интересом) руководствуются учащиеся при выборе профессии, какие мотивы у них преобладают?

Для того, чтобы это выяснить, ребятам был задан вопрос: “С чем в наибольшей степени связан твой выбор профессии?” и предложены следующие варианты ответов: а) тебе очень хочется и интересно заниматься этой работой; б) ты чувствуешь, что у тебя способности к этой работе; в) модно, престижно; г) большой заработок; д) ты воспользовался чьим-то советом (родителей, друзей, может быть, профконсультанта, ...); укажи, чьим; е) на твой выбор повлияла учеба в УПК; ж) вообще-то – все равно, но ”надо же кем-то быть”; з) другие причины. Какие?

Желательно было выбрать один из вариантов ответов, но можно было, при затруднении, указать и несколько.

В большинстве ответов девочек из групп 9 класса с хорошей успеваемостью присутствует несколько вариантов (например, "б" и "г"), однако, что характерно, вариант "г" (большой заработок) есть почти в каждом ответе (в 75% случаев). Достаточно часто встречается также вариант "б" (способности) – в 50% ответов. На третьем месте – варианты "а" (интерес) и "в" (мода, престиж) – в 41,7% ответов. В ответах мальчиков на первом месте стоит большой заработок (66,7% ответов), затем – варианты "а", "б" и "в", присутствуют в равной степени. Интересно, что большой заработок ребята иногда ожидают и там, где его, как правило, нет – например, в профессии журналиста. В группе испытуемых 9 класса со слабой успеваемостью в ответах у девочек наиболее часто встречается вариант "а" (желание, интерес). В ответах мальчиков – варианты "а", "в" и "г", в равной степени – у тех, кто отвечал серьезно. Однако, у мальчиков в этой группе часто можно встретить еще несерьезное, незрелое отношение к проблеме выбора профессии. В группе учащихся 11 класса с хорошей успеваемостью у большинства девушек выбор профессии определяется их интересом (вариант "а"), на втором месте – вариант "б" (способности) и "в" (мода, престиж); большой заработок (вариант "г") – только на третьем месте. У юношей варианты ответов "а", "б" и "г" встречаются одинаково часто. В группе учащихся 11 класса с более слабой успеваемостью выбор юношей в основном связан с большим заработком (вариант "г" встречается в 71,4% ответов), на втором месте – интерес (вариант "а", в 42,9% ответов), на третьем – способности (вариант "б", в 35,7% ответов). В ответах девушек варианты "а", "в" и "г" присутствуют в равной степени.

На основании проведенного исследования можно сделать некоторые выводы. Интерес, к сожалению, действительно, не является для достаточно большого числа ребят ведущим мотивом при выборе профессии. Ребята не очень часто ориентируются при выборе и на свои способности – видимо, далеко не все задумываются, насколько они соответствуют выбранной профессии по этому критерию. Очень многих волнует материальный аспект, юношей, в целом, больше, чем девушек. Учеба в УПК практически не повлияла на выбор – за исключением двух девочек из группы 9 класса со слабой успеваемостью. На выбор довольно большой части ребят влияют и такие факторы, как мода и престиж будущей профессии, причем в 9 классе это, судя по ответам, важно и для мальчиков, и для девочек, в 11 классе – только для девушек.

В группах испытуемых 11 класса с хорошей и с более слабой успеваемостью нет существенных различий в факторах, влияющих на их выбор будущей профессии. В 9 классе можно отметить довольно большие различия между ответами мальчиков из групп с хорошей и слабой успеваемостью – в последней было много несерьезных ответов, встречалось даже нежелание отвечать. Известно, что в подростковом возрасте девочки развиваются быстрее, чем мальчики; видимо, это проявляется и при профессиональном самоопределении. Особенно это видно на примере группы 9 класса со слабой успеваемостью. Несерьезное отношение к выбору профессии встречается иногда и у юношей из 11 класса – правда, гораздо реже.

Девочки из группы 9 класса со слабой успеваемостью при выборе ориентируются, в основном, на интерес к будущей профессии. Девочки из группы 9 класса с хорошей успеваемостью помимо интереса выделяют такие факторы, как способности к работе, престиж; очень многих привлекает ожидаемый большой заработок.

Возможно, не стоит, при сегодняшней экономической ситуации, рассматривать стремление к высокому заработку (как ведущий мотив) только как отрицательный момент. Естественно, что человек хочет обеспечить себя и свою семью. Кроме того, такое стремление косвенно влияет на повышение уровня знаний – высокие заработки имеет сейчас, например, специалисты в области информационных технологий. Однако, при неудовлетворенности профессией, незаинтересованностью в ней – вряд ли такого работника ожидают большой заработок и реальные перспективы продвижения по служебной лестнице. Об этом, в ненавязчивой форме, стоит поговорить с ребятами.

Многие ребята при выборе профессии нуждаются в совете профконсультанта – с этим утверждением согласились 53,1% опрошенных. Судя по ответам, девушки чувствуют необходимость такой консультации чаще, чем юноши (63,6% всех девушек) – за исключением девушек из группы 11 класса с более слабой успеваемостью, в которой большая часть девушек уверена в своем выборе.

К сожалению, не в каждой школе есть психолог. Но все же надо дать выпускникам возможность для изучения своей профессиональной направленности (например, с помощью ДДО Климова или карты интересов Голомштока). Нужно обязательно рассказать ребятам о результатах, с тем, чтобы они могли сопоставить их со своей предполагаемой будущей профессией. (Конечно, каждый ученик должен хотя бы представлять, где находится профконсультация; но он может и не дойти до нее – например, по причине застенчивости.) Полезно было бы организовать встречи выпускников с представителями различных профессий (в том числе – являющихся наиболее востребованными на рынке труда, например, инженер-программист) – с тем, чтобы расширить их представления о содержании этих профессий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб, 1991.
2. Л.А. Головей, Н.А. Грищенко. Психологическая служба в школе. – Л., 1987.
3. Ю.А. Афонькина. Становление профессиональной направленности в развитии человека. – Мурманск, 2001.
4. Е.А. Климов. Введение в психологию труда. – М., 1998.

*Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ПАМЯТЬ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Кандидат психологических наук, доцент С.Г. Кисель

Психика человека проявляется многогранно и многосторонне. В действительности психические явления взаимообусловлены и выступают в

диалектическом единстве. Именно в устойчивом **единстве** психических процессов, состояний, свойств выражена конкретная личность, которая познает мир, чувствует, действует.

В структуре психики память традиционно включается в систему психических процессов, и именно когнитивных (познавательных). Однако многочисленные психологические исследования в русле деятельностного, информационного, структурно-функционального и системного подхода к памяти свидетельствуют, что развитие памяти как своеобразного полифункционального и полимодального образования не сводится к пассивному накоплению и хранению опыта. В этих исследованиях процесс развития памяти рассматривается в контексте формирования особых способов организации ее деятельности во временной последовательности, включающей соотнесение прошлого, настоящего и будущего. Память во всех ее видах и проявлениях - **активная** мнемическая деятельность, вступающая во взаимодействие с другими психическими процессами, свойствами личности и включающаяся наряду с ними в более широкий контекст познавательной или практической деятельности человека.

Определение роли и места памяти в психической деятельности связано прежде всего с работами И.М.Сеченова и П.П.Павлова, раскрывшими общие рефлекторные механизмы психической деятельности.

Целенаправленная психическая деятельность человека в работах Б.Ф.Ломова рассматривается как многоуровневая функциональная система, образуемая динамическим ансамблем психических функций: сенсорных, мнемических, мыслительных, моторных, хотя функциональная представленность различных компонентов в этом ансамбле может быть разной. Одной из фундаментальных характеристик системы психической деятельности является ее единство, неразложимость на отдельные элементы. В качестве обязательного компонента этой системы, по мнению Б.Ф.Ломова, выступает память, поскольку основной системообразующий фактор деятельности - представление цели и ожидаемого результата формируется и включено в содержание памяти. Процессы памяти выступают в качестве основных психологических механизмов, посредством которых обеспечивается организация и регуляция деятельности в целом и отдельных ее этапов и уровней. В работах Л.М.Веккера память рассматривается как универсальный интегратор психики на основе ее особой "сквозной" роли в организации всех психических процессов [3, С. 500].

В русле системного подхода к памяти, представленного в различных аспектах работами Б.Ф.Ломова, В.П. Зинченко, С.П. Бочаровой, В.Я. Ляудис, Н.Н.Корж и другими, проблема продуктивных функций памяти в организации и регуляции деятельности выступает как одна из центральных.

В работах С. П. Бочаровой предложена обобщенная структурно-функциональная модель памяти в структуре целостной деятельности. Память рассматривается в единстве своих когнитивных и продуктивных аспектов как базовая система, обеспечивающая функционирование сенсорного, интеллектуального и моторного блоков деятельности и их взаимодействие в едином ее контуре саморегуляции [1, С. 15].

Важнейший аспект памяти как временного регулятора деятельности человека показан в работах В.Я.Ляудис [9, С. 40-41]. Память в процессе онтогенеза объединяет прошедшие, настоящие и будущие акты поведения в единую функциональную систему. Временная регулирующая функция памяти выступает как ее ведущая функция, раскрывающая сущность ее продуктивной

роли в организации психических процессов и свойств во времени, в интеграции социального и индивидуального опыта в онтогенезе.

Перспективной, на наш взгляд, представляется гипотеза функционирования и развития памяти, выдвинутая В.Б.Швырковым, на основе многочисленных экспериментальных исследований [12], интерпретируемых с позиций теории П.К.Анохина. Исходя из системоспецифичности нейронов относительно систем поведенческих актов различного фило- и онтогенетического возраста, осуществляемых как функциональные, В.Б.Швырков делает заключение, что память состоит исключительно из функциональных систем целостных поведенческих актов и отражает фило- и онтогенез поведения. Специализация нейронов относительно целостных поведенческих актов означает их специализацию относительно элементов субъективного жизненного опыта. Запечатление, хранение и воспроизведение результатов субъективного отражения осуществляется как формирование функциональных систем специализированных нейронов, их сохранение в мозге и их активация при наличии соответствующей потребности и среды. Данная гипотеза является продуктивным примером системного подхода к изучению мнемической активности в психофизиологии.

Проблема памяти, являющаяся комплексной, представляется объектом изучения разных наук - философии, психологии, нейрофизиологии, нейробиологии, биохимии и др.

Само понятие памяти является полимодальным по отношению к пространству и времени. Память - это универсальное средство, благодаря которому осуществляется приспособление любой организации к пространственно-временной структуре мира. В самой природе памяти заложена ее способность к вероятностному прогнозированию, ее антиципирующий эффект.

Анализ результатов современных исследований памяти позволяет определить ее место в структуре психики. Память является **интегратором и регулятором** психической деятельности.

Понятие памяти как интегратора психики приводит к логическому выдвижению гипотезы о интегративной роли памяти в структуре индивидуально-психологических свойств личности.

Основой формирования личности является опыт как совокупность взаимоотношений между человеком и окружающим миром. В процессе непрерывной и одновременной работы со всей совокупной картиной индивидуального опыта, объединяя его элементы в некоторую субъективную целостность, память осуществляет психологическое формирование личности. Память - это **непрерывный** процесс "самоорганизации" индивидуального опыта, никогда не прекращающийся в психике человека.

В памяти не только хранится результат взаимодействия с окружающей средой, но также фиксируются способы и формы дальнейшей переработки

информации, формируются гипотезы относительно ожидаемых событий [2, С. 300-302, 304]. Сохранение всего накопленного от вербально-структурированных форм до образных планов и сенсорных признаков, отражающих хранение специфических сведений, представляет одно из условий единства личности. В процессе онтогенеза личность, задавая программу мнемической переработки опыта, посредством памяти не только себя реализует, но и преобразует, так как содержание следствия всегда более полно причины. Память выполняет активную интегративную и регулятивную функцию в формировании и развитии личности. Что подтверждается и нашими исследованиями [4, 5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова С.П. Системный подход к изучению мнемических процессов /Исследование памяти. М.Наука, 1990.216 с.
2. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. Тернополь. 1997.315
3. Кисель С.Г. Память как детерминирующий фактор антиципационных процессов //Вісник харківського університету. Сер. «Психологія», № 498, Харків, 2000. С. 58-60.
4. Кисель С.Г. Взаимосвязь памяти и характера. Вісник харківського університету. Сер. «Психологія», № 539. Харків, 2002. С. 73-75.

*Украинская Инженерно-педагогическая академия

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКАМИ РАЗВИТИЯ

Канд.психол.наук, доцент Н.Г. Ермакова, В.М. Бугаков.

В последние годы в связи с ухудшением экологической ситуации, а также снижением уровня жизни в нашей стране наблюдается тенденция к росту врожденных и рано приобретенных аномалий развития у детей.

Морфологические и функциональные нарушения центральной нервной системы, вызванные пренатальной патологией, а также последствиями повреждений и заболеваний перенесенных в постнатальном (нейроинфекции, травмы головного мозга) и интранатальном (родовая травма) периодах нередко являются причиной самых разнообразных нарушений формирования и развития интеллектуально – мнестической и волевой сферы ребенка, влияют на развитие его личности, на обучение и социализацию (Демьянов Ю.Г., 1993; Власова Т.А., Певзнер М.С., 1971, Корнев А.Н., 1995; Роек К., 1982).

В ряде случаев последствия повреждений и заболеваний центральной нервной системы у детей не приводят к значительным изменениям интеллекта (умственной отсталости), а лишь к недоразвитию либо снижению отдельных когнитивных функций, и сопровождаются затруднениями в обучении ребенка, в освоение бытовых, игровых и школьных навыков. При незначительной мозговой дисфункции, дети могут учиться в общеобразовательной школе или посещать обычный детский сад. В то же время становление и развитие высших психических функций происходит дисгармонично, из-за наличия мозаичных повреждений и нарушения функционирования отдельных областей головного мозга, возникает затруднение в формировании отдельных навыков, школьная неуспеваемость, что приводит к образованию деструктивных отношений

личности, формированию неадекватной самооценки, снижению мотивации к усвоению знаний.(Исаев Д.Н., 1982, Лебединский В.В., 1985;Лангмайер Й., Матейчик З., 1984; Шванцара Й, 1978; Гурьева В.А.1996; Schuster Н., 1981

Нами наблюдалось 46 детей и подростков в возрасте от 4 до 17 лет., посещающих детские сады, школы, гимназии, ПТУ Санкт-Петербурга. Обращение к психологу было связано с жалобами на снижение успеваемости, нарушение поведения, агрессивность, проблемы в общении; в ряде случаев наблюдались неврозоподобные расстройства (нарушение сна, повышенную утомляемость, раздражительность).

Со всеми пациентами в начальном этапе работы проводилось нейропсихологическое и патопсихологическое исследование высших психических функций (Вассерман Л.И. с соавт. 1987, 1997; Рубинштейн С.Я., 1970; Блейхер В. М., 1976; Хомская Е.Д. с соавт. 1997,Цветкова Л.С.,1998;Максименко М.Ю., Ковязина М.С.,1998;Корсакова Н.К. и др.,1997).

Во всех наблюдаемых нами случаях обнаружилось снижение различных показателей памяти, внимания, мышления, а также проявление отдельных нейропсихологических синдромов (нарушение оптико-пространственных функций, право-лево ориентировки, динамического праксиса, акустико-гностические нарушения и др.)

Нами были выделены четыре группы детей с нарушениями развития. В первую группу вошли дети с пренатальными и интранатальными осложнениями (родовая травма, развитие гомозиготного близнеца; а также сопровождавшиеся токсикозом беременности у матери, хронической гипоксией плода в процессе внутриутробного развития.) – 15 человек. У этих детей различные дисфункции нервной системы проявились вскоре после рождения (повышенный мышечный тонус, судороги, мышечная слабость) и сохранялись в течение первого года жизни. Затем, после лечения у педиатра и невропатолога, регрессировали.

В более старшем возрасте у этих детей наблюдались нарушения координации движений ,затруднения формирования сложных двигательных навыков. В ряде случаев отказ детей от активных игр во дворе, от освоения навыков катания на велосипеде, на лыжах и коньках, неумение играть с конструктором и кубиками, воспринимаемые родителями как прихоть или капризы ребенка по сути являлись проявлением нарушения различных высших психических функций — нарушениями праксиса, оптико-пространственных функций, проявлением аутоагнозии. Нарушениями же отдельных психических функций обуславливались затруднения в освоении навыков опрятности и самообслуживания(при оптико-пространственных нарушениях и нарушениях идеаторного праксиса). Затруднения усвоения материала на уроке на слух при объяснении его учителем устно возникали (при акустико-гностических и акустико-мнестических нарушениях), нарушения счета (при теменной и затылочной акалькулии), нарушения распознавания глубины и целостности объекта восприятия (при оптико-пространственных нарушениях).

После психологического обследования дети, у которых наблюдались выраженные нарушения высших психических функций направлялись на консультацию к детскому невропатологу с рекомендациями проведения дополнительных нейрофизиологических исследований (ЭЭГ, КТ) и лечения. Программа медицинской реабилитации под наблюдением врача —

невропатолога осуществляется с использованием необходимого комплекса реабилитационных мероприятий: фармакотерапии, физиотерапии, лечебной физкультуры, при необходимости логопедической помощи, а также психологической коррекции.

Результаты проведенного нейропсихологического исследования и лечения способствовали более целенаправленному формированию программы психологической коррекции нарушенных функций.

Во вторую группу вошли 10 детей с нарушениями развития возникшими в постнатальном периоде (последствия перенесенных нейроинфекций, черепно-мозговых травм). С ними также проводилось психологическое исследование и затем осуществлялась программа психологической коррекции нарушенных функций, при необходимости дополнительное обследование и лечение у невропатолога.

Третью группу составили дети — левши -12 человек.

При исследовании высших психических функций у детей с отставанием по школьной программе особое внимание уделялось проявлению леворукости, выявлению ведущей функций левой руки. Проблемы функциональной асимметрии полушарий, врожденной леворукости и доминантности по речи правого полушария изучались различными исследователями (Спрингер С. и Дейч Г., 1983; Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. 1994, 1988; Грановская Р.М., Березная И.Я. 1991; Чуприков А.П. 1987; Ананьев Б.Г. 1969; Макарьев И. 1995; Хомская Е.Д. и соавт. 1997 и др.; Безруких М., 2001.). Как известно, на ранних стадиях развития ребенка наблюдаются периоды неустойчивого правшества, периоды амбидекстрии, которые впоследствии по мере развития и стабилизации функциональных связей левого и правого полушария переходят в устойчивую праворукость, а в ряде случаев леворукость. Проявления врожденной доминантности правого полушария по речи и ведущей руке нередко фрагментарны и маскируются, обученной (в детских яслях и садах и самими родственниками ребенка) праворукостью. Эти особенности не сразу распознаются педагогами, родителями, а в ряде случаев психологами дошкольных и школьных учреждений. Характерными признаками «левшества» следует считать, наряду с ведущей функцией левой руки феномены зеркальных действий (зеркальное письмо, зеркальное чтение и рисование). Наряду с особенностями чтения и письма (справа налево у этих детей) имеют место характерные перестановки букв и цифр при чтении и письме, что расценивается рядом авторов как проявления дислексии и дисграфии. Отдельные авторы объясняют феномен зеркальных действий, как нарушение зрительно-пространственного восприятия, право- лево ориентировки, зрительно-моторной координации, нарушением бинокулярного зрения, другие – как проявление речевого расстройства.

После сбора анамнеза, опроса родственников о наследственной леворукости в семье, патопсихологического и нейропсихологического обследования детей формировалась программа психологической коррекции, в осуществление которой включались также родственники ребенка.

Родители детей – левшей, как правило, без особых затруднений включались в программы психологической коррекции, отмечали успехи своих детей, сами придумывали вариации занятий, проявляя при этом творческую

заинтересованность, В отдельных случаях отмечалось неприятие родителями феномена «левшества» у ребенка.

Четвертую группу составили 9 детей с функциональными нарушениями нервной системы, у которых после вполне благополучного раннего детского и начального школьного периода возникли затруднения в обучении в школе в течение последних 3-6 месяцев. Наряду с жалобами на снижение успеваемости у них наблюдались жалобы невротического характера (нарушение сна, снижение концентрации внимания, снижение аппетита, повышенная утомляемостью) и сопровождалась, как правило, психотравмирующими обстоятельствами в микросоциуме ребенка дома или в школе (размолвка родителей, появление властной бабушки в семье, появление нового не симпатичного классного руководителя, жесткие требования матери и др.).

При обследовании детей с функциональными нарушениями нервной системы с помощью патопсихологического и нейропсихологического исследования также наблюдались нарушения высших психических функций. В отличие от детей с церебральными повреждениями, у которых наблюдались нарушения в разной степени выраженности всех когнитивных функций (внимания, памяти, мышления), а также праксиса и гнозиса. У детей с невротическими расстройствами в большей степени снижались показатели разных свойств внимания (концентрации, переключения, распределения). Менее выраженными были нарушения памяти и мышления. В процессе обследования при создании благоприятной атмосферы поддержки, сотрудничества и заинтересованности у детей отмечалось улучшение показателей памяти и внимания, наблюдалось более стабильное выполнение нейропсихологических проб, что не отмечалось у детей с церебральными повреждениями. В процессе наблюдения и беседы с детьми и их родственниками обнаруживались как правило, психотравмирующие ситуации (развод родителей, смерть кого-то из близких членов семьи, тревожность доминантной матери, значительные нервно-психические перегрузки, связанные с чрезмерной нагрузкой в школе и дополнительных занятиях в кружках или на курсах) Захаров А.И., 2001; Эйдемиллер Э.Г., Юстийкий В.В. 1990, Спиваковская А.С. 2000.

В работе с детьми этой группы на первое место выступала необходимость проведения коррекционных мероприятий, направленных на коррекцию отношения родителей к ребенку. Беседы проводились отдельно с ребенком и родителями, а затем совместно с родителями. Они были направлены на повышение самооценки ребенка, коррекцию его ценностных ориентаций, упорядочивание его школьной и внешкольной нагрузки, режима сна и отдыха, что приносило позитивные результаты. Через две-три встречи у детей наблюдалось улучшение сна, стабилизация эмоционального состояния, улучшение показателей внимания и памяти и школьной успешности. Позитивные результаты наблюдались, как правило, в тех случаях, когда родители были готовы к сотрудничеству и постепенному изменению своих установок по отношению к ребенку и семье. Коррекция отношений к ребенку проводилась и с другими членами семьи путем включения их в посильную помощь ребенку по различным школьным дисциплинам, по которым возникло отставание по школьной программе. Это же помогало уменьшить повышенную ответственность тревожной матери ребенка за его успеваемость и судьбу и

способствовало улучшению внутрисемейного взаимодействия, повышения ценности семьи в глазах ребенка и его собственной самооценки.

Следует отметить, что одной из наиболее трудоемких задач в процессе реализации программы психологической реабилитации остается привлечение родителей в качестве партнеров по осуществлению коррекционных мероприятий с детьми. Даже в том случае, когда родители сами являлись инициаторами посещения психолога и факт школьных затруднений ребенка (когнитивных или мотивационных) был ими достаточно осознан убедить их в необходимости регулярных занятий с ребенком, или в ряде случаев целенаправленного лечения было, подчас, нелегко.

Нами наблюдались различные позиции родителей по отношению к здоровью и лечению детей.

1. Отрицание наличия последствий перенесенных повреждений и заболеваний центральной нервной системы у ребенка и нежелание участвовать в обследованиях и коррекционных мероприятиях.

2. Амбивалентная позиция — частичное принятие болезни ребенка .

3. Уход от лечения в учреждениях традиционной медицины, поиски лечения ребенка с помощью альтернативной медицины — лечение у натуропатов, лечение голоданием, купанием в проруби., закаливанием при категорическом отрицании фармакотерапии, а также лечебной физкультуры, физиотерапии и других методов лечения традиционной медицины.

4. «Мистический уход» — уход от лечения и поиск помощи в религиозных организациях и сектах.

При отрицании болезни ведущим мотивом посещения родителем психолога чаще всего была задача «снять» тот диагноз или заключение, которое сформулировали ребенку педиатры, логопеды или школьные психологи (отставание в развитии, энцефалопатия, нарушение развития речи) и с которым родители были не согласны. В этом случае с родителями проводилась тактика бифокальной коррекции: с одной стороны демонстрировались затруднения ребенка, с другой стороны его успехи при коррекции этих нарушений.

При амбивалентной позиции тактика психологической коррекции была направлена на укрепление веры родителей в благополучный прогноз лечения и коррекции нарушенных когнитивных функций, позитивную установку по отношению к ребенку.

Родителям, ориентированным на нетрадиционные методы лечения, разъяснялась возможность совмещения отдельных методов традиционной медицины (лечебной физкультуры, физиотерапии, музыкотерапии, занятий с психологом) и мероприятий нетрадиционной медицины (лечение голоданием и особой фитотерапией).

При «мистическом уходе» от лечения в религиозные объединения и секты ,с родителями проводилась тактика возможных уступок — возможности совмещения религиозных мероприятий с мероприятиями медицинской и психологической реабилитации (музыкотерапией, физиотерапией, лечебной физкультурой, занятиями с логопедом и психологом).

Во всех случаях проводимой нами коррекции применялась тактика вовлечения всей семьи ребенка в реабилитационный процесс. Со всеми родителями проводились разъяснительные беседы, направленные на понимание

процесса формирования и становления морфо-функциональных структур головного мозга ребенка, своеобразия процесса пубертатного скачка, во время которого происходит дальнейшее развитие и дифференцировка структур головного мозга. Именно в этот период пренатальные повреждения, находящиеся некоторое время в латентном состоянии, могут «дать о себе знать» в виде: снижения церебральной активности, снижения внимания, уменьшения объема памяти, особенно при нарастании нагрузки (переход из начальной школы в среднюю, повышение нагрузки в старших классах). Формирование психологом позитивной лечебной, психологической и социально -трудовой перспективы детей в этих случаях помогало родителям принять возникшие серьезные затруднения в развитии их детей и необходимость их адекватного и своевременного лечения.

Со всеми детьми проводились коррекционные мероприятия. После одной – двух установочных встреч разрабатывалась программа психологической коррекции нарушенных когнитивных функций, которая проводилась психологом.(Цветкова Л.С.1985;Корнев А.Н.1995). Кроме того, составлялась программа занятий для родителей с ребенком и рекомендации для учителей. Занятия проводились 2-3 раза в месяц, в течение часа, происходило постепенное усложнение или изменение заданий.

При построении программы коррекции высших психических функций учитывались следующие принципы :

1)ориентация на преимущественно нарушенную функцию (отдельные свойства памяти, внимания, мышления)

на локализацию (теменную, затылочную, лобную, височную, межполушарную асимметрию)

2)от простого к сложному-важно было в начале найти доступный ребенку уровень сложности, обучаемости и понимания, а затем усложнять его.

3)комплексность и разнонаправленность воздействий: использовались задания типа « бумага –карандаш»;а также дидактические тренажеры, игротерапия ,оригами, арттерапия и различные виды прикладного труда (вязание, плетение , вышивание, макраме)

4)включение членов семьи ребенка в коррекционные мероприятия.

5)подключение к работе других специалистов (невропатолог, психиатр, логопед, врач ЛФК), а также занятий ритмикой, музыкой ,рисованием в специальных кружках или Домах детского творчества .

По нашим наблюдениям патопсихологическое и нейропсихологическое исследования способствуют наиболее тщательной и глубокой оценке состояния высших психических функций и способствуют формированию целенаправленных коррекционных программ психологической реабилитации детей с задержками развития. Применение семейной психотерапии в процессе психологической коррекции задержек развития у ребенка способствуют повышению результативности коррекции.

*каф. Психологической помощи РГПУ им. А.И. Герцена

** консультация «Брак и семья» Санкт-Петербург.

КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА В СТРУКТУРЕ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Старший преподаватель З. М. Терехова

Наличие огромного и все увеличивающегося количества детей-сирот при живых родителях в наше относительно мирное время стало поистине общегосударственной проблемой.

При больших затратах государственных средств на содержание и воспитание этих детей общество, тем не менее, не получает ожидаемых результатов в смысле полноценности отдачи – воспитанники детских домов чаще всего несут и в свою взрослую жизнь характерную для них «печать госпитализма», выражающуюся прежде всего в их неприспособленности к самостоятельной жизни и в далеко недостаточной социальной активности. Эта своего рода «ущербность» не позволяет им полноценно реализовать себя ни в общественной, ни в личной жизни, а в дальнейшем и дети этих людей неизбежно наследуют многие черты своих эмоционально обедненных и мало приспособленных к условиям «свободного проживания» родителей, привыкших к постоянной опеке.

Решение этой сложной социальной проблемы невозможно в том числе и без нормализации речевой функции этих детей в широком смысле слова.

Нарушения развития речи у воспитанников детского дома детерминируются сложным сочетанием биологических, психологических и социальных факторов, в связи с чем процесс развития речи не только задерживается, но и искажается, приобретает качественное своеобразие по сравнению с развитием речи у детей, воспитывающихся в семье (Л.Н.Галигузова, И.В.Дубровина, М.И.Лисина, В.С.Мухина, А.М. Прихожан, А.Г.Рузская, Е.А.Стребелева, Н.Н.Толстых, Л.М.Шипицына и др.).

Анализ причин речевых нарушений позволяет выделить комплексный подход как центральный в коррекции речевой патологии у воспитанников детского дома. Данный подход предполагает устранение нарушений речи у детей, воспитывающихся в депривированных условиях с учетом особенностей их личности и причин сиротства.

Последствия депривации проявляются у всех детей 2-4 лет в виде низкой фрустрационной толерантности, в нарушениях процесса становления личности и развития общения с детьми и взрослыми. Наиболее восприимчивы к депривационным воздействиям среды дети с так называемой легкой детской энцефалопатией, поступившие в детские дома из асоциальных семей. Сочетание легкой энцефалопатии с наличием депривационной ситуации создает сложную картину дисгармоничного развития психических функций и различных трудностей поведения. Одни дети гиперактивные, беспокойные, импульсивные, нецелеустремленные; другие - безынициативные, обидчивые, капризные, несосредоточенные. И та и другая категория детей быстро истощается, не способна к конструктивной самостоятельной деятельности. Дети, как правило, испытывают страх при виде новой игрушки, нового предмета, незнакомого человека.

Анализ исследований развития личности детей-воспитанников детского дома (Н.Н.Денисевич, Й.Лангмейер, З.Матейчек, А.Ярулов) позволил выделить типы депривированной личности. В связи с этим в процессе логопедической работы осуществлялся дифференцированный подход к каждому ребенку в зависимости от характера речевых нарушений и причин сиротства. Содержание работы отражено в таблице

Таблица

Содержание логопедической работы в условиях детского дома в зависимости от характера речевых нарушений и причин сиротства детей

Группы детей	Уровень несформированности операций порождения речевых высказываний	Характер речевых нарушений	Задачи коррекционной работы	Сроки коррекционной работы
<p>Гр. Дети-«примитивы» Дети, рожденные в местах лишения свободы, отказные, воспитывающиеся в домах ребенка с рождения. Не умеют играть, испытывают страх перед новыми людьми. Для них характерна малая психическая активность, аффективные реакции на новое, пассивное поведение в обществе.</p>	<p>У детей данной группы при исследовании речи, выявлены: 1. Несформированность операций внутреннего программирования речевых высказываний. 2. Несформированность операций языкового анализа а уровне слова, фразы, предложения. 3. Несформированность лексической системности и грамматического строя речи. 4. Несформированность операций сенсомоторного уровня порождения речевых высказываний: - общей и мелкой моторики; - речевого дыхания, голоса; - артикуляторной моторики; - слухового восприятия, гнозиса, мнезиса, внимания; произношения большого количества звуков.</p>	<p>ОНР II уровня</p>	<p>Речевые функции: 1. Развитие понимания речи. 2. Уточнение и расширение словарного запаса. 3. Дифференциация форм слов в импрессивной речи. 4. Практическое усвоение простых форм словоизменения, словообразования, простого предложения. 5. Развитие артикуляторного аппарата, овладение правильным произношением и различением звуков. 6. Формирование ритмико-слоговой структуры слова. Неречевые функции: 1. Формирование мотивации речевой деятельности. 2. Развитие различных форм общения (ситуативно и внеситуативно-делового, стимулирование сотрудничества со взрослым). 3. Формирование воображения, элементов логического мышления. 4. Формирование самостоятельности и инициативности. 5. Освоение игровой деятельности. 6. Коррекция эмоционально-волевой сферы (обогащение</p>	<p>- 4 года - 4 раза в неделю - индивидуальные занятия</p>

			положительных переживаний, освоение средств достижения цели)	
<p>II группа. <u>Социально запущенные дети</u>, выросшие в крайне неблагоприятных семейных условиях, отягощены отрицательным жизненным опытом. Не умеют играть, отмечаются нарушения поведения, не идут на контакт со взрослым.</p>	<p>У детей с ОНР III уровня отмечается:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Несформированность операций внутреннего программирования речевых высказываний. 2. Несформированность операций языкового анализа в основном на уровне слова. 3. Несформированность лексической системности и грамматического строя речи. 4. Несформированность фонематических операций (восприятия фонем, их дифференциации, звукобуквенного анализа и синтеза). 5. Несформированность операций сенсомоторного уровня порождения речевых высказываний: <ul style="list-style-type: none"> - артикуляторной моторики; - произношения звуков. 	<p>ОНР II уровня, ОНР III уровня</p>	<p>Смотреть выше</p> <p>Речевые функции:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование полноценной звуковой стороны речи (постановка звуков и введение их в речь, развитие фонематических процессов). 2. Практическое усвоение лексических и грамматических средств языка. 3. Дальнейшее развитие связной речи. 4. Включение речи в различные виды деятельности детей. <p>Неречевые функции:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Психокоррекция нарушений эмоционально-волевой сферы (агрессивности, аффективности), формирование положительных свойств личности (доброты, внимательного отношения к другим людям). 2. Формирование функции обобщения, абстрагирования. 3. Развитие потребности в общении со взрослыми и сверстниками. 4. Расширение представлений об окружающем. 	<p>-----“-----</p> <p>-3 года -4 раза в неделю - подгрупповые занятия.</p>
<p>III группа. <u>Дети, поступившие в детский дом после смерти родителей</u>. Они, как правило, превосходят своих сверстников в развитии, общении, более самостоятельны.</p>	<p>У детей с ОНР IV уровня отмечается:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Несформированность операций внутреннего программирования речевых высказываний. 2. Несформированность операций языкового анализа в большей степени на уровне слова. 3. Несформированность лексической системности и грамматического строя 	<p>ОНР IV уровня</p>	<p>Речевые функции:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование фонематических процессов. 2. Практическое усвоение лексических и грамматических средств языка (словообразование и словоизменение). 3. Дальнейшее развитие связной речи, включение речи в различные виды деятельности. 	<p>-2 года -3-4 раза в неделю - подгрупповые и групповые занятия</p>

	<p>речи.</p> <p>4. Несформированность операций сенсорного уровня порождения речевых высказываний и развития фонематических процессов (восприятия, дифференциации звуков, звуко-буквенного анализа и синтеза).</p> <p>У детей с ФФН отмечается:</p> <p>1. Несформированность операций сенсомоторного уровня порождения речевых высказываний:</p> <ul style="list-style-type: none"> - речевого дыхания, голоса; - артикуляторной моторики; - слухового восприятия, внимания; - произношение звуков. <p>2. Несформированность операций языкового анализа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - словгового анализа и синтеза; - фонематического анализа и синтеза; - развития сложных форм фонематического анализа. 		<p>4. Профилактика нарушений письменной речи.</p> <p>Неречевые функции:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Психокоррекция нарушений эмоционально-волевой сферы связанных с поступлением в детский дом (тревожность страх). 2. Активизация общения со взрослыми, сверстниками. 3. Формирование положительных эмоций. 4. Формирование интереса к общей деятельности со сверстниками и взрослыми, умение достигать общих целей. 5. Формирование наблюдательности на основе связи восприятия и мышления. 	
		ФФН	<p>Речевые функции:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие артикуляторного аппарата, овладение правильным произношением и различением звуков. 2. Развитие навыков анализа и синтеза звукового состава слов. 3. Развитие навыков анализа и синтеза слогового состава слов. 4. Профилактика нарушений письменной речи. 	<p>-1 год -2-3 раза в неделю - индивидуаль-ные (коррекция произноше-ния звуков), - поддгруппо-вые и групповые занятия</p>
IV группа. <u>Дети с задержкой психического развития</u>	<p>В различной степени нарушены многие уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковой, сенсомоторной. При этом наиболее</p>	ОНРП уровня у детей с ЗПР ОНРШ	<p>Речевые функции:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Коррекция нарушений звукопроизношения, искажений звукослоговой структуры слова. 2. Развитие 	<p>Не ограниче-ны. 3 раза в неделю инди-</p>

	<p>несформированными оказываются высокоорганизованные сложные уровни (смысловой, языковой), требующие сформированности операций анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения. Сенсомоторный уровень речи у детей с ЗПР страдает по разному.</p>	<p>уровня у детей с ЗПР</p>	<p>фонематического анализа, синтеза представлений. 3.Формирование анализа структуры предложений. 4. Формирование морфологической и синтаксической системы языка. 5. Развитие лексики (обогащение словаря, уточнение значения слова, формирование лексической системности, структуры значения слова, закрепление связей между словами). 6.Развитие связной речи, включение речи в различные виды деятельности. Неречевые функции: 1.Развитие коммуникативной познавательной и регулирующей функции речи, формирование мотивации речевой деятельности. 2.Развитие мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения. 3.Развитие зрительного восприятия, анализа зрительной памяти. 4.Формирование пространственных представлений. 5.Развитие слухового восприятия, внимания, памяти. 6.Коррекция нарушений моторного развития, особенно нарушений ручной и артикуляционной моторики. 7.Психокоррекция нарушений эмоционально-волевой сферы, формирование положительных свойств личности: сопереживания, обогащения положительными эмоциями, формирование саморегуляции.</p>	<p>визуальные занятия</p>
--	--	-----------------------------	---	---------------------------

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психич.развития детей в семье и вне семьи //Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – 164 с.
 2. Прихожан А.М. Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1983. – С. 42-46
 3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. – М.: Педагогика, 1990. – 155 с. Рузская А.Г. Влияние эмоционального контакта со взрослыми на возникновение первых слов у детей //Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. – М., 1985
 4. Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Виноградова А.Д., Коновалова Н.Л., Крючкова Л.Л. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. – СПб, 1997. – 157 с.
- *Кафедра специальной педагогики и психологии Мурманского государственного педагогического университета

ПРИЕМНАЯ СЕМЬЯ: НЕКОТОРЫЕ МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ

Старший преподаватель О. Д. Самойлова

В современной социологии и психологии семейная проблематика изучается глубоко и всесторонне: процессы формирования и распада семьи, конфликты внутри семьи, семейное воспитание, супружеские роли, удовлетворенность браком – вот далеко не полный перечень проблем, к которым обращаются как социологи, так и психологи. Намечены малоизученные проблемы, например, семья пенсионеров. Разработаны различные типологии семей – полные и неполные, благополучные и неблагополучные, имеющие разное количество детей и т.д. И лишь один тип семьи практически не упоминается в исследованиях, не выделяется как самостоятельный тип, это приемная семья. Возможно, это связано с тем, что законодательство гарантирует тайну усыновления, нередко даже близкие родственники и другие дети в семье не знают, что кто-то из детей усыновленный. Другое обстоятельство связано с сознательной позицией приемных родителей, которые не разделяют детей на кровных и приемных, и даже если в семье нет тайны усыновления, все же все дети считаются родными.

Мотивация усыновления сегодня практически не изучена, хотя именно эта психологическая структура в значительной мере определяет, насколько успешным будет опыт воспитания приемного ребенка в данной семье. Мотивы, приводящие человека к решению о принятии в семью ребенка, могут быть различны. Ребенок может быть средством решения собственных проблем, например, компенсацией нереализованных притязаний на признание, иногда – средством решения материальных проблем – "хочу ребенка с квартирой", социальной защитой и гарантией – "подаст стакан воды", заменой погибшего кровного ребенка. Другой тип мотивации – ребенок как недостающее звено заданных обществом стандартов благополучной семьи, например, "у всех есть дети, и у меня должен быть". Мотивом может быть и желание воспитать цельную и самодостаточную личность – и в этом случае ребенок становится самоценностью.

Мотивация роста, развития ведет к расширению границ мира, обогащению жизненного опыта. Это в полной мере относится к приемному родительству – процессу постоянного личностного роста. Часто проблемы, встающие перед

приемными родителями, приводят к осознанию необходимости получения новых знаний, к желанию помочь и поддержать другие семьи. Именно этот уровень мотивации был ведущим у тех семей, которые в конце 80-х годов образовали Ассоциацию приемных родителей и попечителей. В настоящее время такой уровень мотивации встречается достаточно редко, что вероятно связано с отсутствием широкой государственной поддержки приемных семей, с отсутствием государственной стратегии формирования позитивных культурных стереотипов приемного родительства.

Сейчас основными усыновителями являются семьи – полные и неполные – не имеющие по медицинским показаниям собственных детей, т.е. не удовлетворившие какие-то свои потребности более низких ступеней.

Анализ структуры мотивации – одна из важнейших составляющих портрета потенциальных приемных родителей, позволяющая формулировать рекомендации по подбору ребенка, наиболее совместимого с данной семьей, и строить прогноз успешности детско-родительских отношений.

Возможна ситуация, когда мотив усыновления не может реализоваться, либо он деструктивен, в этом случае работа психолога и социального работника направлена на изменение структуры мотивации, на углубление осознания предпринимаемого шага усыновления, поиск других путей решения внутрисемейных проблем. Часть семей, обратившихся в программу подготовки приемных родителей, отсеивается уже на этом этапе предварительной работы.

Следующим этапом подготовки является обучение с использованием активных методов, семинарских занятий и тренинговых сессий. Целью обучения является знакомство родителей со спецификой приемных детей, с возможными проблемами и трудностями, с которыми им предстоит столкнуться, увидеть возможность их преодоления.

Опыт приемных семей позволяет утверждать, что наличие кровных детей не облегчает воспитание приемных. Это связано, с одной стороны, с предшествующей жизнью ребенка, с другой стороны, с отрицанием специфики развития личности приемного ребенка.

Трудно переоценить значение раннего детского опыта для развития всех психологических структур – познавательных, эмоциональных, поведенческих, ценностно-мотивационных. Знание истории ребенка, его предшествующего опыта позволяет понять мотивы его поведения, прогнозировать успешность его адаптации в семье, возможность удовлетворения ожиданий и потребностей приемных родителей, и в целом – будет ли успешной данная приемная семья.

Чтобы понять специфику приемных детей, вновь обратимся к иерархии потребностей, рассматривая ее теперь уже с позиции потребностей социальных сирот.

Отметим, что если в структуре потребностей приемных родителей уровень физиологических потребностей представлен косвенно и опосредованно, то у части детей именно физиологические потребности могут быть выражены наиболее ярко. К этой группе, безусловно, относятся дети, имеющие опыт бродяжничества, жизни на улице, самостоятельного поиска пропитания. Но еще ярче эта потребность может быть выражена у детей родителей-алкоголиков, которые забывают ребенка, закрытого в квартире, на несколько дней, даже

недель. В ряде случаев такие дети, обнаруженные соседями или милицией, поступают в больницы, а потом в детские учреждения в тяжелой степени истощения. Физиологические потребности долго остаются у них доминирующими – это может выражаться в том, что они прячут еду, ночью берут продукты из холодильника, и приемным родителям очень трудно смириться с такой формой поведения, трудно понять, что за этим стоит физиологический страх голода, не происходит психологического насыщения. К этой категории могут относиться и дети, отказные с рождения, у них хронический голод может быть связан с особенностями ухода за новорожденными в условиях некоторых домов ребенка, не имеющих достаточного количества персонала.

Следующий уровень – потребность в безопасности и защите – не удовлетворяется у большинства детей-сирот. Если ребенок живет в семье алкоголиков, то он находится в атмосфере страха, хаоса, нестабильности, непредсказуемости поведения взрослых. Но и те дети, которые воспитываются в детских сиротских учреждениях, находятся не в лучшем положении с точки зрения удовлетворения потребности в безопасности. Их переводят из группы в группу, из учреждения в учреждение, меняются взрослые, их требования, меняются детские группы и нормы этих групп. Ребенок становится тревожным и недоверчивым. Размещение в семью для него лишь очередная смена окружения. Должно пройти немало времени (это напрямую зависит от количества перемещений), чтобы у ребенка появилось ощущение безопасности и стабильности, и здесь очень важно, чтобы поведение приемных родителей было последовательным и предсказуемым. Иногда даже физические наказания являются для ребенка элементом стабильности в его прошлой жизни, и он провоцирует на это своих приемных родителей. Маслоу рассматривал физические наказания, разлуку, развод родителей, ссоры в семье в качестве дестабилизирующих факторов, особенно вредных для ребенка, делающих его окружение ненадежным.

Потребность в принадлежности и любви является, быть может, важнейшей для понимания специфики детей-сирот. Привязанность к родителю удовлетворяет у ребенка эту потребность. Именно наличие или отсутствие в истории жизни ребенка такой привязанности определяет в значительной мере то, какими будут отношения ребенка с приемными родителями. Наличие привязанности к матери в первые месяцы и годы жизни, по мнению большинства исследователей, определяет успешность психического развития ребенка. Джерсилд, описывая эмоциональное развитие детей, отмечал, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви получал он сам и как она выражалась. События первого года жизни, пользуясь терминологией Эрика Эриксона, формируют у ребенка основу доверия или недоверия к окружающему миру. Если ребенок не испытывал эмоциональной привязанности в первый год жизни, то и в дальнейшем формирование близких эмоциональных отношений с другими людьми может быть затруднено. Приемная семья может испытать разочарование, если, несмотря на все усилия, не сможет получить привязанности и любви ребенка.

Порой потенциальные усыновители выражают желание взять ребенка, отказного с рождения и не имеющего родственников. Но именно такие дети

могут быть особенно эмоционально холодными. Дети, жившие какое-то время в семье, пусть и неблагополучной, имели эмоциональные контакты с кем-то из членов семьи: это могла быть бабушка, старшие дети, кто-то из родственников. Наличие в истории ребенка такой привязанности позволяет прогнозировать более тесную эмоциональную связь и с приемными родителями. У ребенка настолько сильна потребность в принадлежности и любви, что объектом этой любви могут оставаться и родители-алкоголики, причем привязанность детей к ним носит поистине бытийный характер – любовь к другому, несмотря на его несовершенство.

С потребностью принадлежности и любви тесно связаны потребности следующего уровня – потребности самоуважения. Маслоу разделяет их на два типа – самоуважение и уважение другими. Фрустрация этих потребностей приводит к снижению самооценки, чувству неполноценности, слабости, зависимости, беспомощности при столкновении с трудностями и проблемами, снижению потребности в достижении. По видимому, потребность в уважении другими является более ранней, через ее удовлетворение появляется возможность удовлетворить и потребность самоуважения. У детей, оставленных родителями, потребность в уважении крайне фрустрирована, нередко они видят причину своего сиротства в себе самих, принимая на себя ответственность за сложившуюся ситуацию. Существующий культурный стереотип "яблочко от яблони недалеко падает", нередко поддерживаемый окружающими ребенка взрослыми, обсуждающими кровных родителей, делает удовлетворение потребности самоуважения практически недостижимым. Лишь попадая в семью, где его принимают и любят, ребенок получает возможность удовлетворения этого уровня потребностей. Здесь крайне важна роль приемных родителей, способных помочь ребенку принимать себя таким, каков он есть, осознать его человеческую ценность, показать возможности личностного роста. Важно, чтобы приемные родители сами были способны не сравнивать ребенка с другими детьми, чтобы требования, предъявляемые к ребенку, соответствовали его реальным возможностям.

Наконец, по мнению Маслоу, дети, воспитанные в безопасной, заботливой атмосфере любви и принятия больше склонны к самоактуализации, имеют более здоровое представление о процессе роста, так как чувствуют себя более защищенными.

Сравнительный анализ структуры мотивации приемных родителей и особенностей развития, истории жизни и связанных с этим потребностей ребенка позволяет прогнозировать ситуацию развития отношений в конкретной семье, успешность налаживания эмоциональных связей, удовлетворение потребностей всех членов семьи.

Изучение мотивации родителей позволяет сформулировать и рекомендации в отношении ребенка, которого целесообразно размещать в семью, его возраста, наличия или отсутствия проблем развития, жизненного опыта, поведенческих навыков и т.д. И тем не менее, окончательное решение о выборе ребенка принимается самими родителями, и в наибольшей мере на это решение влияет первый эмоциональный контакт с ребенком.

Не все потенциальные родители, прошедшие подготовку по нашей программе, сохраняют намерение создать приемную семью. Часть из них, более

подробно знакомясь с особенностями развития таких детей, с опытом других приемных родителей, отказываются от первоначального намерения, понимая всю сложность воспитания приемного ребенка, ограниченность своих возможностей, неспособность изменить свой образ жизни. Большинство людей склонны сохранять свои специфические привычки, образ жизни. Страх изменений, боязнь рисковать, с одной стороны, и высокое чувство ответственности перед окружающими – с другой приводят к решению отказаться от идеи воспитания приемного ребенка. Действительно, цена ошибки очень высока, при этом страдает не только ребенок, но вся семья.

На этапе принятия решения, выбора ребенка, в первое время после того, как этот ребенок попал в семью, новые приемные родители испытывают необходимость в постоянной психологической поддержке, возможности получения профессиональных медицинских и психологических консультаций по вопросам здоровья, развития, поведения ребенка. Поэтому кроме подготовки программа предусматривает и сопровождение приемной семьи, оказание консультативной помощи, психологической поддержки.

В целом, опыт существования фонда "Родительский мост" показывает, что приемная семья является реальной альтернативой детским сиротским учреждениям. Однако, необходимо формирование общественного мнения, позитивного отношения к приемной семье, и конечно, глубокое изучение самого феномена приемной семьи, ее проблем и перспектив.

*. Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ДЕТСКИХ БОЛЬНИЦАХ

К. психол. наук, доцент Е.П. Кораблина, соискатель Я.Г. Ткачевская

Многообразие запросов и возможностей психологической помощи охватывает все жизненное пространство человека. Значительную роль играет психологическая помощь детям, особенно, когда они вследствие нестандартной жизненной ситуации попадают в больницу.

В данной статье будет рассматриваться проект службы психологической помощи при детской многопрофильной больнице.

В настоящее время большинство больниц, не только детских, но и взрослых не имеют в своем штате специалистов-психологов. А порой, помощь профессионалов психологов просто необходима.

Детские клиники по специфике работы отличаются от взрослых, к детям нужен особенный подход в период адаптации к больничным условиям, в течение болезни. Учитывая многопрофильность больниц, дети лежат там с разнообразными заболеваниями, травмами, отравлениями и т. д., разного возраста и из разных социальных слоев, находятся как на стационарном так на амбулаторном лечении, поэтому необходима бригада квалифицированных специалистов, которые могут оказать своевременную помощь, дать консультацию, провести коррекционную работу.

Психологическая служба при детской больнице может предоставлять следующие услуги, выполнять следующие задачи:

- оказание квалифицированной помощи детям и подросткам, имеющим проблемы зависимости от психоактивных веществ;
- консультации психиатра, нарколога, психотерапевта;
- психологическое консультирование и диагностика;
- семейная и личностноориентированная психотерапия;
- проведение психосоциальных тренингов;
- коррекция внутри- и межличностных отношений;
- психосоциальная адаптация и реабилитация подростков;
- квалифицированная помощь в решении психосоциальных проблем детско-подросткового возраста.
- Диагностическая и психокоррекционная работа при нарушениях и задержке психофизического развития.
- Развивающие занятия для родителей и детей до 3 лет.
- лечение психосоматических заболеваний, в том числе неврозов (амбулаторно и стационарно);

Далее более подробно рассмотрим психокоррекционную работу психологов с детьми до 3 лет и детьми с «рискованным поведением».

Психокоррекционная работа с детьми до 3 лет. Эта работа заключается в исследовании психофизического развития детей и проведении развивающих занятий, консультаций, психотерапевтических сеансов с родителями.

Исследовательская и коррекционная работа проводится с согласия матери ребенка и с её непосредственным участием (под матерью подразумевается любой человек, который ухаживает за ребенком). Если ребенок не имеет родителей (если он из детского дома, интерната и т.п.) то консультирование такого ребенка проводится совместно с педиатром, который наблюдает его.

Для проведения коррекционной работы психологу необходимо дать оценку психофизическому развитию ребенка, его общему состоянию. В исследовании можно использовать карты психофизического развития с тестовыми заданиями, которые позволяют достоверно оценить уровень развития детей.

На основе полученных данных разрабатывается программа развивающих занятий индивидуально для каждого исследуемого ребенка, проводятся консультации для родителей или тренинговые занятия или семейная психотерапия. Конечно, от родителей зависит уровень "психологического здоровья" их детей и самое главное чтобы родители это поняли, психолог играет здесь важную роль - он помогает родителям, матери осмыслить насколько важно это для ребенка. Взрослый человек - центр всякой ситуации в этом возрасте, естественно поэтому, что простая близость или удаление человека сразу означает для ребенка резкое и коренное изменение ситуации, в которой он находится. Активность ребенка по отношению к внешнему миру как бы парализована или во всяком случае как бы в внешней степени ограничена и стеснена. Вот почему смысл всякой ситуации для ребенка в данном возрасте определяется в первую очередь другим человеком - психологическим центром, то есть социальным содержанием, или, шире говоря, отношение ребенка к миру

является зависимой и производной величиной от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку. Поэтому коррекционная работа в основном проводится не только для ребенка, но и для родителей.

Дети в таком возрасте адаптируются очень хорошо к больничным условиям, но у некоторых матерей может складываться и определенное эмоциональное состояние - стрессовое состояние, относительно здоровья, состояния ребенка. Дети очень чувствительны к переменам эмоционального состояния родителей. Поэтому необходимо проводить работу с родителями, у которых повышается уровень тревожности по отношению к детям, так как это очень влияет на выздоровление ребенка. Благодаря данным наблюдения можно увидеть как мать относится к ребенку, как сказывается эмоциональное состояние матери. Здесь уже можно разработать коррекционную программу работы с эмоциональным состоянием матери. Первоначально нужно установить контакт с матерью, иногда матери очень тяжело идут на контакт и это вызывает определенные трудности в общении с медперсоналом. Здесь необходимо проявить весь профессионализм практического психолога. Проводится беседа с матерью. Затрагиваются вопросы о воспитании ребенка и отношении в домашних условиях, вопросы о взаимоотношениях матери с другими членами семьи и знакомыми. Необходимо выявить, что вызывает у матери такое состояние тревожности, эмоциональной напряженности. Матери необходимо объяснить все стороны лечения, особенности заболевания, необходимо рассказать как ее состояние может влиять на здоровье ребенка в целом. Также психолог может оказать помощь родителям часто болеющих и ослабленных детей. Попробовать разобраться в причинах частых болезней ребенка и найти причины психогенного характера и попытаться ликвидировать их.

Работа психолога с детьми с «рискованным поведением». Одна из самых распространенных форм «рискованного поведения» в подростковом возрасте - употребление наркотиков, включая табакокурение и употребление алкоголя. В больницу попадают подростки в основном с алкогольным отравлением или от передозировки наркотического препарата. На сегодняшний день в больницу поступает мало таких детей, но в больнице открывается отделение дневного стационара для детей, которые попали под зависимость наркотиков и алкоголя, которые действительно нуждаются в помощи специалистов психологов, наркологов.

Переоценка ценностей ведет к переоценке риска, в связи с чем некоторые молодые люди участвуют во многих рискованных затеях. Юноши и девушки занимаются "опасным" сексом, - иногда с несколькими партнерами, - употребляют наркотики и т.д. Поколение 10-19-летних представляет собой единственную часть населения, среди которых смертность не снижалась быстро за последние 20 лет. Естественно, некоторые подростки более склонны к рискованному поведению, чем другие, и зачастую, с возрастом "репертуар смертельных номеров" у них ещё более расширяется. Что касается других, то они направляют характерный для отрочества прирост энергии и интеллектуальной любознательности в иное русло, в этом часто помогает психологическая служба, позволяют и помогают подростку определиться, например, в спорте, в социальной полезной деятельности. Так многие тинэйджеры включаются в общественную деятельность, участвуя в работах по

очистке окружающей среды, строительстве домов в рамках программы "Среда обитания" или ухаживания за больными. Важно иметь в виду, что лишь незначительной части подростков свойственно рискованное поведение с деструктивными намерениями (Крайг, 2000).

Когда подростки ведут себя рискованно, они делают это по разным причинам. Они могут попасть в беду, потому что не осознают степень риска своего поведения. Им может не хватить информации - предупреждения взрослых либо неэффективно, либо подростки не обращают на них внимания. Многие исследователи считают, что рискующие подростки недооценивают вероятность печального исхода; другими словами, они считают себя *неуязвимыми*. Они сосредотачивают внимание, в основном, на преимуществах рискованных форм поведения - возможности вырасти в глазах сверстников или пьянящем чувстве свободы от запретов. Такое объяснение согласуется с предложенными Элкиндом (Elkind, 1967) понятиями воображаемой аудитории и персонального мифа. Элкиндр полагал. Что персональные мифы наделяют подростка уверенностью в том, будто с ними не может случиться ничего плохого.

Фактически, многие подростки считают открытое употребление алкоголя и табака признаком взрослости. Алкоголь действует как депрессант, и поэтому последствия алкогольного опьянения сходны с последствиями приема снотворного. При употреблении его в больших количествах психологические эффекты включают ослабление внутренних запретов и сдержанности, усиление ощущения благополучия и ускоренное чувство времени. Многие выпивают, чтобы снять напряжение и облегчить общение. В больших дозах алкоголь может вызвать искаженное восприятие реальности, нарушить координацию движений, сделать неразборчивой речь; неумеренные дозы могут привести к потере сознания и даже к смерти. Воздействие алкоголя на человека зависит не только от дозы, но и от индивидуальной толерантности к спиртному. Длительное употребление алкоголя повышает толерантность к нему, но, в конечном счете, вызывает повреждение печени, головного мозга.

Риск иногда выражается в делинквентном поведении. Серьезность преступных деяний, охватываемых понятием делинквентности, колеблется от магазинных краж и вандализма до вооруженного ограбления, изнасилования и убийства.

Социологическая статистика и социологические теории помогают увидеть связь с факторами среды, но не объясняют индивидуальные психологические факторы. Психологические теории утверждают, что одним только влиянием среды нельзя объяснить, почему люди совершают преступления. Юноши и девушки не становятся преступниками только потому, что бедны или живут в городах. Это происходит потому, что, как личности, они не смогли или не захотели приспособиться к жизни в обществе или развить в себе умение контролировать собственные импульсы и справляться с гневом или фрустрацией. Вполне вероятно, что разделение причины делинквентности на социологические и психологические является искусственным. Социологические факторы часто приводят к психологическим последствиям, и наоборот.

Задача психологической службы помочь подросткам с «рискованным поведением» разобраться в себе, переоценить свое поведение, то окружение, в котором они находятся. Не только помочь детям, которые уже употребляли

наркотики и вошли в соответствующую зависимость, но и тем, которые ей ещё не подвержены, то есть в профилактических целях. Самое главное правильно и доходчиво рассказать детям, что такое наркотики, какое разрушительное действие они ведут за собой. Необходимо, чтобы ребенок доверял и мог рассказать о своих проблемах психологу. Создание реабилитационной программы для таких детей необходимо.

Представленные рассуждения, касающиеся организации психологической службы в больницах, выражают идею о том, что слияние медицинской и психологической помощи создает благоприятное основание поддержки детей.

Были рассмотрены элементы коррекционной работы с маленькими детьми, проблемы подросткового возраста, связанные с «рискованным поведением», но это далеко не все проблемы, которые может решить психологическая служба больницы. Также нужно учитывать, что люди, которые работают в этой клинике, тоже нуждаются в помощи.

*Кафедра психологической помощи, РГПУ им. А.И.Герцена

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ РИСОВАНИЯ В РАБОТЕ С ЖЕНЩИНАМИ ИЗ ДИСГАРМОНИЧНЫХ СЕМЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОТЕРАПИИ

Аспирант О. О. Ившина

В последние десятилетия в России мы стали свидетелями значительных изменений в обществе и в жизни отдельного человека: наблюдается обострение социально-экономических проблем, резкий сдвиг ценностных установок, деформация структуры потребностей человека, что приводит к ухудшению психологического климата в семье. В погоне за необходимым и достаточным уровнем жизни люди забывают друг о друге и о культуре взаимоотношений.

Поскольку традиционная семья, по-прежнему, остается одним из основных и необходимых институтов нашего государства, то нарушения в ее структуре, функциях и динамике заставляют нас искать наиболее адекватные пути их разрешения. Семья выполняет важнейшие функции в жизни человека, а следовательно и общества: семья удовлетворяет потребности человека в признании, уважении, симпатии, эмоциональной поддержке, психологической защите, что способствует сохранению психического здоровья индивида, а также потребность во взаимном духовном и информационном обогащении, не говоря уже о том, что в семье удовлетворяются потребности человека в отцовстве или материнстве.

Ухудшение социально-экономической ситуации в нашем обществе сопровождается обострением чувства одиночества, отчужденности и ненужности и приводит к закреплению фактора нервно-психического напряжения в семье, влияющего на каждого члена семьи. (Ван-де-Вельде, Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.) Фактор нервно-психического напряжения приводит к формированию проблемных отношений, что, безусловно, оказывает патогенное влияние на личности супругов и других членов семьи. Напряженные отношения в семье нередко влекут за собой появление психосоматических заболеваний, неврозов и сексуальных дисгармоний, которые проявляются во

фригидности, аноргазмии и вагинизме у женщин, в снижении потенции и несостоятельности эякуляции у мужчин.

Психологическая помощь женщинам с проблемными отношениями в семье должна быть направлена, во-первых, на повышение адаптационных возможностей их личности, а в дальнейшем, на актуализацию их личности, осознание ими своей женской роли, соотнесение этой роли с личностным и профессиональным ростом и, самое главное, принятие ответственности за реализацию своего личностного потенциала в обществе и семье.

Женщины с проблемами в семье находятся в ситуации регулярного психотравмирующего воздействия, а, следовательно, очень часто испытывают негативные эмоциональные переживания: горе, печаль, чувство утраты и одиночества, психотерапевтическая работа с ними достаточно затруднена. Они подвержены психогенным нарушениям личности.

В процессе консультирования женщин с проблемными взаимоотношениями в семье нами использовались различные методы исследования личности, в том числе и проективные методы. Нами было проведено разностороннее исследование особенностей личности женщин и специфики их межличностного взаимодействия. В исследовании принимали участие женщины с проблемными отношениями в семье в количестве тридцати человек, проживающие в Санкт-Петербурге, в возрасте от 20 до 48 лет, состоящие с партнером в браке.

Проективные методы подразумевают динамический и функциональный анализ личности, способствуют более глубокому изучению неосознанных структур личности.

В психодиагностической и психокоррекционной работе с женщинами мы использовали одну из проективных методик «Дом Дерево Человек», предложенной Джоном Буком. Методика ДДЧ это произвольный рисунок дома, дерева и человека. С помощью этой методики психолог собирает информацию о личности индивида, об уровне его развития, сензитивности, гибкости, работоспособности и интеграции, а также о сфере его взаимоотношений с окружающей действительностью в целом и конкретными людьми в частности.

Методика ДДЧ состоит из двух фаз. Первая фаза является невербальной, творческой. Основным средством выражения в ней выступает рисунок. Вторая фаза – вербальная, апперцептивная и более структурированная, фаза, в которой испытуемый описывает, интерпретирует нарисованные объекты и проговаривает вызванные рисунком ассоциации.

Благодаря этой методике, в рамках ее использования, происходит актуализации креативных способностей индивида. Замкнутые пациенты становятся более раскрепощенными в тот момент, когда они увлечены процессом рисования.

Джон Бук вместе с группой исследователей выбрали именно перечисленные в названии объекты для рисования, исходя из того, что они хорошо знакомы даже маленьким детям, и испытуемые всех возрастов соглашаются рисовать их охотнее, чем какие-либо другие объекты.

Для проведения тестирования нам понадобился следующий материал: белый лист бумаги, сложенный пополам и образующий таким образом 4 страницы размером 15x21см. (рисуночная форма). Первая страница

предназначалась для регистрации даты и записи необходимых данных, касающихся испытуемого, последующие три страницы были отведены для рисунков и соответственно озаглавлены Дом, Дерево, Человек, 2) бланк пост рисуночного опроса, 3) несколько простых карандашей N2 с ластиками, 4) бланк качественной обработки и 5) руководство.

Пока испытуемый рисовал дом, дерево и человека, исследователь записывал: количество времени, прошедшее с момента предоставления исследователем инструкции до того момента, когда испытуемый приступил к рисованию; длительность любой паузы, возникающей в процессе рисования (соотнося её с выполнением той или иной детали); общее время, затраченное испытуемым с того момента, когда ему была дана инструкция, и до того, когда он сообщил, что полностью закончил рисунок; названия деталей рисунков дома, дерева, человека в том порядке, в котором они были нарисованы испытуемым, последовательно пронумеровывая их; отклонения от последовательности изображения деталей, возникающие в работе хорошо приспособленных испытуемых, точно записывая такие случаи, что помогало качественно оценить завершённый рисунок в целом; все спонтанные комментарии (по возможности, дословно), сделанные испытуемым в процессе рисования, соотносил каждый такой комментарий с последовательностью деталей; любую эмоцию, проявленную испытуемым в процессе выполнения теста, связывал её с изображаемой в этот момент деталью.

Каждый испытуемый изображает объект, дом, дерево или человека, с определенными особенностями, характерными только для данного индивида. Реципиент придает предмету изображения свои специфические черты, которые несут интересную информацию об особенностях его личности или взаимодействий. И данная информация иногда может отличаться от информации, полученной вербальным путем.

Испытуемый может демонстрировать свое особое отношение к предмету или деталям предмета двумя способами. Позитивный способ подразумевает открытое проявление эмоций, необычную последовательность изображения деталей, чрезмерное стирание, неоднократное возвращение к нарисованному предмету, необычная манера изображения детали, откровенные комментарии. Негативный способ заключается в нежелании завершать изображенный предмет, в пропуске обязательных деталей и отказе от комментариев по поводу рисунка.

Используя данную методику можно получить информацию о скрытых потребностях, страхах, стремлениях, конфликтах испытуемого.

Важно расположить к работе испытуемого таким образом, чтобы он оказывал содействие в интерпретации результатов своей работы. Интерпретация рисунка должна проводиться корректно и при наличии максимально полной информации об испытуемом и окружающей его обстановке в прошлом и настоящем.

Анализируя рисунок и его детали, мы можем выявить то, насколько испытуемый ориентируется в окружающей его действительности, в происходящих с ним событиях, то, насколько адекватно он оценивает реальность. Нам могут открыться те субъективные значения, которыми он руководствуется в жизненных ситуациях то, каким образом он организует свою жизнь в целом.

В рисунке испытуемый может продемонстрировать склонность к замкнутости, а иногда и “аномальное” игнорирование традиционных вещей.

После подсчета деталей рисунка, мы можем говорить о наличии или отсутствии непреодолимой потребности в структурировании ситуации в целом и чрезмерном беспокойстве, связанном с окружающей средой. Сочетание пропорции, перспективы и количества деталей дает нам информацию об интеллектуальном уровне испытуемого.

Следующим этапом является качественный анализ рисунка, который дает следующую информацию о личности реципиента. Анализируя изображение окон и дверей в рисунке дома, мы можем судить о степени доступности испытуемого окружающей реальности или же, в рисунке может проявляться желание бежать от действительности.

Замкнутый, ушедший в себя испытуемый может проявлять свою враждебность, сильные враждебные импульсы в изображении дерева, кроны и ствола.

Автор рисунка может предоставить нам информацию даже о психических травмах, полученных им на протяжении жизни и свою беспомощность перед ними. Об этом могут свидетельствовать рубцы и сломанные, поникшие ветви деревьев, отверстия в коре деревьев.

Мы можем также узнать то, насколько адекватно человек воспринимает критику, поступающую извне, насколько он подозрителен, осторожен, насколько он ориентирован на общение. На это указывают особенности рисунка человека в изображении глаз, носа, рта и ушей, которые представляют собой рецепторы, воспринимающие внешние стимулы, которые могут быть неприятными.

В качественном анализе рисунка мы можем говорить об уместности деталей, которая может свидетельствовать о наличии у испытуемого потребности в структурировании ситуации. Примерами лишних деталей могут служить для рисунка дома – дерево во дворе, для рисунка дерева – птица на нем или другое животное, для рисунка человека – дверь, в которую он стучит.

Ряд неуместных деталей может говорить о наличии чувства незащищенности у индивида, о чувстве тревожности, связанной с неудовлетворенными в прошлом взаимоотношениями или о чувстве тревожности, связанном с взаимоотношениями в окружающей реальности. Например, линия земли или наличие тени на рисунке, как дерева, дома, так и человека.

Акцентирование некоторых деталей означает смутную тревогу, свидетельствует о фиксации на данном объекте, действии или отношении. Акцентирование может проявляться в постоянном возвращении к какому-либо объекту рисунка в процессе рисования, в чрезмерном внимании к несущественным деталям, в многократном стирании или вырисовывании, прорисовывании деталей.

Определенная последовательность в изображении деталей может свидетельствовать об отвержении межличностных контактов и стремлении избегать контакта с реальностью.

Рисунок дерева откроет для нас сферу контактов и взаимоотношений испытуемого с окружающим миром и уровень его активности в поиске

удовлетворения его основных способностей, реализации личного потенциала, его адаптивности и имеющихся на данный момент ресурсов личности.

Рисунок человека может свидетельствовать о тенденции отвергать воспринимаемые рецепторами внешние стимулы.

В рисунке находят свое проявление конфликты сексуально-эротического содержания, может иметь место орально-эротическая фиксация вместе с потребностью в материнской защите. Об этом может свидетельствовать отсутствие стекол на окнах, дерево, нарисованное на вершине дугообразного холма, массивный, дополнительно украшенный чем-либо, дымоход.

После того, как невербальная фаза ДДЧ была завершена, исследователь давал испытуемому возможность охарактеризовать, описать и интерпретировать нарисованные объекты и то, что их окружает, а также высказать связанные с ними ассоциации. В этом заключалась вербальная фаза тестирования.

Нами была разработана количественная оценка результатов методики ДДЧ. На основании анализа рисунков ДДЧ изучалось пространство рисуночного поля, специфика использования его пациентами, уклонение от рисования, акцентирование, наличие лишних деталей в рисунках, сочетание пропорций, специфичность в изображении отдельных деталей. В последствии, на основании данных аналитического анализа рисунков, мы выделили ряд значимых признаков в оценке психического состояния пациентов:

1. склонность к замкнутости
2. аномальное игнорирование традиционных вещей
3. потребность в структурировании ситуации, что свидетельствует о чрезмерном беспокойстве по поводу окружающей действительности
4. доступность
5. бегство от действительности
6. сильные враждебные импульсы
7. наличие психических травм
8. беспомощность
9. подозрительность
10. незащищенность
11. тревожность
12. высокая адаптивность
13. наличие сексуального конфликта
14. неполноценность
15. ощущение напряженности и раздражительности
16. острое ощущение зависимости от окружающей реальности
17. потребность в физическом совершенствовании
18. стремление к самозащите
19. фиксация на прошлом
20. фиксация на будущем
21. фиксация на размышлениях и фантазиях
22. депрессия
23. чувство отчуждения
24. сильное желание избежать неприятной ситуации

По каждому из этих признаков был проведен количественный анализ в таком порядке: оценка 1 присваивалась выделенному признаку в том случае,

когда испытуемый, посредством использования пространства рисуночного поля, рисования или уклонения от рисования соответствующих деталей, демонстрировал слабую выраженность этого признака, оценка 2 присваивалась выделенному признаку в том случае, когда испытуемый, посредством использования пространства рисуночного поля, рисования или уклонения от рисования соответствующих деталей, демонстрировал значительную выраженность признака.

Полученные 24 признака были объединены нами в более общие для облегчения количественной обработки. В признак проявления неуверенности вошли: наличие психической травмы, сильные враждебные импульсы, беспомощность, подозрительность, незащищенность, тревожность, сексуальный конфликт, неполноценность, ощущение напряженности и раздражительности, потребность в физическом совершенствовании, стремление к самозащите, депрессия. В признак проявления замкнутости: чувство отчуждения, склонность к замкнутости, потребность в структурировании ситуации, доступность (оценка 2-слабая выраженность данного признака, оценка 1 – значимая выраженность данного признака), высокая адаптивность (оценка 2 – слабая выраженность данного признака, оценка 1 – значимая выраженность данного признака). В признак «уход от реальности»: острое ощущение зависимости от окружающей реальности, сильное желание избежать неприятной ситуации, игнорирование традиционных вещей, бегство от действительности. Максимальное количество баллов по признаку неуверенность – 24 балла, минимальное количество баллов – 12, по признаку замкнутость максимальное количество баллов – 10, минимальное количество баллов – 5, по признаку «уход от реальности» максимальное количество баллов – 8, минимальное количество баллов – 4.

Подсчет и анализ результатов исследования позволил получить следующие данные: по шкале «неуверенность» - 18.8 +/-2, по шкале «замкнутость» – 7.76 +/-0.97, по шкале «уход от реальности» – 5.86 +/-0.77.

В нашем исследовании женщин с проблемными взаимоотношениями в семье, наряду с качественным анализом рисунков, нам представилось возможным провести и количественную оценку ДДЧ. Возможность количественной обработки результатов ДДЧ позволяет использовать его в таких методах математической статистики, как корреляционный и факторный анализ.

Со всеми женщинами проводилась психокоррекционная работа индивидуально. Использование метода ДДЧ способствовало более глубокому пониманию проблематики женщин с трудностями в семейных взаимоотношениях и выработке психокоррекционной стратегии. В процессе индивидуальной работы наблюдалась стабилизация состояния пациентов, коррекция самооценки, снятие тревожности, формулировались адаптивные стратегии отношений в семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван-де-Вельде. Супружество и техника идеального брака.1991
2. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2000
3. Практикум по арт-терапии под ред. А.И. Копытина СПб.: Питер, 2000
4. Карен Маховер Проективный рисунок человека. М.: «Смысл», 2000
5. Проективная психология/ Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000

*Кафедры Психологической Помощи Психолого-Педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена.

ПРОГРАММЫ И МЕТОДИКИ ИСЛЕДОВАНИЙ

КОНЦЕПЦИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

Директор центра Н.И. Митрофанова, зам. Директора В.О. Митрофанов

На основе целей и задач, которые Центр, его сотрудники и администрация выполняют и продвигают вперед, разработана Концепция развития программы ППМСЦ.

Методическая основа концепции развития ППМСЦ.

Концепция развития Центра основывается на идеях гуманистического воспитания (Газман О.С., Иванов И.П.), лечебной педагогики (Дубровский А.А.), реабилитационной педагогики (Алмазов Б.Н.), гуманистической психологии (А. Маслоу, А. Адлер), гуманистической педагогики (К. Роджерс, Сухомлинский В.А.).

В основе данной концепции заложены **идеи внутреннего мира человека**, соотнесенные с законами развития природы, **идея веры в возможности** тех, кто оказался надломленным, не принятым, а порой просто покинутым.

В связи с принципом предметно-методологической адекватности, который гласит, что уровню и сложности изучаемого предмета должен соответствовать метод его исследования, можно утверждать, что такая сложная динамическая процессуальная система, каковой является Центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям, должна изучаться с позиции системного подхода.

Методическое значение системного подхода при разработке концепции состоит в том, что он позволяет оценивать особые целостные свойства исследуемых процессов.

Важным методологическим основанием для построения концепции является **отношенческий и личностно-деятельностный подходы**.

Суть отношенческого подхода формируется следующим образом: ни одно психологическое явление, будь то процесс, состояние или свойство индивида, не может быть правильно понято без учёта личностной его обусловленности, без учёта его системы отношений к миру, природе, обществу, к самому себе.

Так же и **личностно-деятельностный подход**: сознание и деятельность не противоположны друг другу, они образуют единство: психика не может быть понята и объяснима, если она не рассматривается как продукт развития и результат деятельности. Поэтому с точки зрения отношенческого и деятельностного подхода, педагогический процесс в Центре рассматривается с личностной позиции его участников.

Определив методологическую основу, мы обозначились в рамках какой стратегии будем работать.

Разработанная модель Центра ориентирована на **стратегию**, которая указывает на **способность к изменению, личностной динамике**: способность к саморазвитию, совершенствованию, самообразованию – **стратегию открытого типа**.

Центр необходимо рассматривать, как целостный социокультурный организм, где весь коррекционно-развивающий процесс опосредован формами социальных и личностных отношений.

Особая высокая культура отношений и форм взаимодействия на всех уровнях школьного общества и Центра даёт возможность говорить об **открытости Центра** как способности постановки и решения задач широкого жизненного звучания (от готовности к школе до коррекции жизненных ценностей).

Системообразующая педагогическая идея Центра

Системообразующая педагогическая идея Центра – **профилактика и коррекция** всякого рода нарушений (психических, наркозависимости, поведения и т.д.) через гуманистические традиции образования, воспитания и развития личности.

Системообразующая педагогическая идея Центра есть:

- определение миссии Центра;
- исходным основанием в разработке и реализации основных принципов Центра.

Важным вопросом в реализации системообразующей идеи является максимальная гуманизация процесса жизнедеятельности детей, которая находит своё воплощение в следующих **педагогических установках**:

- провозглашение идеи самоценности личности каждого ребёнка, вера в его силы и возможности;
- опека ребёнка, которая проявляется в последовательной замене внешних регуляторов его поведения (запреты, наказания, “педагогические наскоки”) на внутренние (мотивы, интересы, потребности ребёнка, его природное стремление стать автором самого себя и др.);
- запуск внутренних механизмов саморазвития ребёнка, его способностей к самопознанию, саморегуляции, самоисправлению и др.);
- отсюда и **миссия Центра – “От надежды – к успеху и сотрудничеству”**.

Педагогические принципы деятельности Центра.

Наличие системообразующей идеи явилось основой для разработки принципов деятельности сотрудников Центра.

I. Принцип совместно-разделённой деятельности.

Педагог действует вместе с ребёнком до тех пор, пока ребёнок не почувствует: “дальше могу сам!”

С этого момента начинается разделение: ребёнок действует самостоятельно, педагог выступает в роли комментатора и наблюдателя.

II. Принцип саморазвития личности ребёнка.

Педагоги ориентируются на раскрытие возможности ребёнка, его жизненных ценностей, на его способность увидеть себя в сложном и

многогранном мире. Уважение к личности ребёнка и его достоинству, принятие его личных целей.

III. Принцип успешности в обучении и развитии.

Педагогика успеха – это то, что есть утверждение – неуспешной личности не бывает, надо только увидеть свои сильные стороны, развивать их и суметь результатом пользоваться.

IV. Принцип свободосообразности.

Это свобода суждений и выбора. Вместе с педагогом ответственность за принятые решения.

V. Принцип партнёрства детей, педагогов и родителей.

Согласие в решениях и ответственность за решения.

Ресурсное обеспечение, механизм, пути реализации программы развития.

Для реализации Программы необходимо привлечение дополнительно к существующим ресурсам и источникам их формирования следующих из них:

Виды ресурсов	Пути наращивания, способы привлечения
Персонал	Кадровый потенциал, существующий на базе Центра должен проходить конкурсный отбор. Создание на базе Центра хозрасчётных подразделений (лабораторий).
Финансы (бюджетное и внебюджетное финансирование)	Развитие системы дополнительного образования. Создание негосударственного Фонда развития Центра. Получение премий и грантов. Прямые пожертвования частных лиц и организаций. Платные семинары.
Средства обслуживания, оборудование	Совместное использование средств коммуникаций и оборудования с другими организациями и учреждениями. Централизованное снабжение. Спонсорская помощь. Аренда техники и оборудования. Техническое творчество специалистов и учащихся.
Методы и методики	Опытно-экспериментальная работа. Обмен результатами научной и методической работы с другими образовательными учреждениями. Адаптация методов и методик из области управления качеством в сфере производства и услуг (в т.ч. статистические методы управления качеством). Использование возможностей Internet.

Механизмы реализации Программы включают реализацию следующего комплекса задач:

- административное управление выполнения **Программы**, обеспечивающее единство и согласованность действий всех членов педагогического коллектива, служб и подразделений Центра;
- создание системы стимулов для специалистов вспомогательных служб к достижению более высоких результатов в работе; установление персональной ответственности лиц, участвующих в реализации **Программы**;
- оперативное разрешение возникающих противоречий и трудностей;
- своевременный учёт изменений, происходящих во внешней среде;
- систематический контроль выполнения мероприятий **Программы**;
- разработка и внедрение учётной и отчётной документации по **Программе**;
- установление ряда объективных параметров, достижение которых свидетельствует о выполнении того или иного аспекта **Программы**;
- организация непрерывного обмена опытом участников выполнения **Программы**.

Программа реализуется в три этапа по концентрическому принципу, когда на каждом из этапов проводятся однотипные мероприятия, различающиеся уровнем их сложности, полнотой состава основных работ.

Условно выделены 7 блоков задач по реализации Программы:

- 1 – обеспечение качества образовательного процесса.
- 2 – совершенствование организационных структур и механизма управления Центром, образовательным процессом.
- 3 – развитие образовательной инфраструктуры, наращивание ресурсов, управление ресурсом.
- 4 – повышение профессионализма и творческого потенциала специалистов, создание дееспособного коллектива.
- 5 – развитие системы дополнительного образования.
- 6 – совершенствование образовательных и учебных программ.
- 7 – совершенствование организации образовательного процесса.

ОПТИМАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ТЕСТИРОВАНИЯ

Доктор философ. н., профессор К.М. Оганян, к. техн. н.В.Я. Пророк.

При диагностике уровня профессиональной пригодности операторов важное значение имеет порядок применения выбранных тестовых методик.

Пусть задано множество $E = \{e_i\}^m$ различных классов уровня развития профессионально-важных качеств (ПВК) оператора. В данном случае под классом понимается определенный вид состояния оператора, определяющий, в том числе, и состояния, при которых оператор должен быть признан профессионально не пригодным к данной профессиональной деятельности.

Пусть также определено множество тестовых проверок $\Pi = \{\pi_j\}^n$ $j = 1; \dots; n$ в которых заданные классы различны между собой, т.е. выполняется условие

$$\forall e_i, e_f \in E, i \neq f \exists \pi_j \in \Pi: e_{ij} \neq e_{fj}.$$

Каждая из тестовых проверок $\pi_j \in \Pi$ может давать ω_j исходов. Условие, записанное выше, в этом случае означает, что в заданном множестве Π найдется, по крайней мере, одна проверка, которая дает различные исходы при состояниях оператора, принадлежащих разным классам. Полагаем также известными цены проверок $C(\pi_j)$. Требуется при указанных условиях найти для каждого класса упорядоченное подмножество проверок такое, чтобы

$$\Pi_i = \{\pi_j \in \Pi / \forall e_i \in E, \forall e_f \in E \setminus \{e_i\}; e_{ij} \neq e_{fj}\} \quad (1)$$

и чтобы это подмножество удовлетворяло определенным требованиям оптимальности.

Упорядоченность здесь понимается в том смысле, что порядок расположения проверок в подмножестве Π_i не произвольный, а соответствует

очередности их выполнения в процессе определения класса состояния оператора. Выполнение условия (1) гарантирует, что подмножество выбранных проверок Π^* обеспечит распознавание (с определенной достоверностью) любого состояния. Множество проверок Π^* в сочетании с правилами, определяющими порядок их выполнения, образуют программу тестирования. Процедура определения класса в соответствии с программой определяется так: выполняется первая выбранная проверка $\pi_{j_1} \in \Pi$, анализируются ее результаты и на основании этого выбирается вторая проверка $\pi_{j_2} \in \Pi$. Любая из последующих проверок $\pi_{j_k} \in \Pi$, выбирается в зависимости от исхода предшествующей проверки $\pi_{j_{k-1}} \in \Pi$,

Таким образом, распознавание классов психофизиологического состояния оператора представляет собой эксперимент, связанный с проведением ряда тестовых проверок, исходы которых заранее не предсказуемы. На каждом шаге тестирования исследователь принимает решение о применении того или иного теста из множества Π^* , а по исходам тестирования судит о принадлежности оператора тому или иному классу из множества E .

При решении подобных задач возникает необходимость вычисления величины, характеризующей наиболее возможное состояние оператора.

Множество возможных состояний представляется исследователю как множество альтернатив допустимых решений. В зависимости от имеющейся информации это множество удастся описать с той или иной степенью четкости. Пусть, например, X - некоторое универсальное множество альтернатив /множество возможных состояний/ и $\mu(x)$ - нечеткое описание его подмножества допустимых альтернатив. Значения функции $\mu(x)$ описывают степень допустимости соответствующих альтернатив в задаче выбора того или иного решения.

Если кроме этой функции нет другой информации об исследуемой реальной ситуации, то рациональным остается считать выбор любой альтернативы из множества X_1

$$X_1 = \{x / x \in X, \mu(x) = \sup_{y \in X} \mu(y)\},$$

т.е. любой альтернативе, имеющей максимальную степень допустимости, поскольку нет оснований - предпочесть какую-либо из этих альтернатив остальным. Однако такой способ описания реальной информации, как правило, невозможен, особенно в ситуациях выбора предполагаемого состояния оператора ввиду, прежде всего, отсутствия четких критериев их оценки. Более универсальным и практически осуществимым является описание информации в форме отношения предпочтения во множестве альтернатив. Это значит, что в отношении любой пары альтернатив X, Y высказано одно из следующих утверждений:

X не хуже Y , т.е. $X \geq Y$;

Y не хуже X , т.е. $X \leq Y$;

X и Y не сравнимы между собой.

При описании имеющихся у исследователя знаний о реальной ситуации наиболее гибким способом формализации этих знаний представляется такой, при котором имеется возможность описывать степень своей убежденности в

предпочтениях между альтернативными числами из интервала $[0,1]$. В результате выявляется нечеткое отношение предпочтения (НОП) во множестве альтернатив, в котором каждой паре альтернатив (X,Y) соответствует число, описывающее степень выполнения предпочтения $X \geq Y$.

Если $\mu_R(X,Y)$ - НОП на множестве альтернатив X , то для любой пары альтернатив $x, y \in X$ значение $\mu_R(x,y)$ понимается как степень выполнения предпочтения X не хуже Y или $X \geq Y$.

Параметр $\mu_R(X,Y)$ определяется как функция принадлежности отношения R . Дадим определения функций принадлежности нечеткого отношения безразличия и нечеткого отношения предпочтения:

$$\mu_R^S(X,Y) = \begin{cases} \mu_R(X,Y) - \mu_R(Y,X), & \text{при } \mu_R(X,Y) \geq \mu_R(Y,X); \\ 0 & , \text{ при } \mu_R(X,Y) < \mu_R(Y,X). \end{cases}$$

Величина $\mu_R^S(x,y)$ есть степень, с которой альтернатива y доминируется альтернативой x .

Для выделения в X подмножества всех альтернатив, каждая из которых не доминируется ни одной альтернативой, из X нужно взять пересечение множеств вида $1 - \mu_R^S(x,y)$ по всем $y \in X$. Это пересечение называется нечетким подмножеством недоминируемых альтернатив и обозначается μ_R^{HD} . Учитывая определение пересечения нечетких множеств, получим

$$\mu_R^{HD}(x) = 1 - \sup_{y \in X} [\mu_R(Y,X) - \mu_R(X,Y)],$$

Поскольку величина $\mu_R^{HD}(X)$ есть степень недоминируемости альтернативы X , то рациональным при заданной нечеткой информации естественно считать выбор альтернатив, имеющих по возможности большую степень принадлежности нечеткому множеству μ_R^{HD} , т.е.

$$X^{HD} = \{X / x \in X, \mu_R^{HD}(X) = \sup \mu_R^{HD}(Z)\},$$

Элементы множества X^{HD} называются максимальными недоминируемыми альтернативами множества (X, μ_R) .

Для альтернатив $x \in X$, для которых выполнено условие $\mu_R^{HD}(x)=1$, ни одна альтернатива не превосходит с положительной степенью данную альтернативу x . Альтернативы, отвечающие подобным условиям, определяются как четко недоминируемые альтернативы и рассматриваются как четкое решение нечетко поставленной задачи.

Таким образом, задача исследователя будет состоять в выборе такой альтернативы $x \in X$ во множестве возможных, для которых степень принадлежности нечеткому множеству недоминируемых альтернатив будет максимальна. Если подобных альтернатив несколько, то для выбора конкретной из них привлекается дополнительная информация.

Алгоритм решения задачи, учитывая приведенные выше определения, можно представить как последовательность действий:

Шаг 1. Определяются начальные значения нечеткого отношения предпочтения μ_{R1} .

Шаг 2. Рассчитываем значения нечеткого отношения предпочтения представленных альтернатив состояний оператора:

$$\mu_R^s(X, Y) = \begin{cases} \mu_R(X, Y) - \mu_R(Y, X), & \text{при } \mu_R(X, Y) \geq \mu_R(Y, X); \\ 0 & , \text{при } \mu_R(X, Y) < \mu_R(Y, X). \end{cases}$$

Шаг 3. Определяем функцию принадлежности нечеткого множества недоминируемых альтернатив классификации их предполагаемого состояния, т.е

где $e_i', y \in E'$.

$$e_i' - \mu_R^{HD} = 1 - \sup_{y \in E} \{ \mu_R(Y, e_i') - \mu_R(e_i', y) \},$$

возможная из

областей попадания результатов тестирования на классификационной шкале (число элементов множества $E' = m+1$), где m -число классов состояний оператора.

Шаг 4. Для определения порядка применения тестов целесообразно воспользоваться информационно-стоимостным показателем:

$$F_k(\pi_j) = \frac{J_k(\pi_j)}{C(\pi_j)}, \quad (2)$$

где $J_k(\pi_j)$ - показатель информативности проверки,

$$J_k(\pi_j) = \left(\sum_{i=1}^{m+1} P_j^i * \mu_R^{HD}(e_i') \right) / \sum_{i=1}^{m+1} \mu_R^{HD}(e_i'),$$

$C(\pi_j)$ - цена выбранной проверки.

Шаг 5. Проверки в каждом состоянии синтезируемой программы выбираются из условия обеспечения максимального значения информационно-стоимостного показателя (2), т.е.

$$P_i = \left\{ \pi_j \in \Pi_k / F_k(\pi_j) = \max_{\pi_s \in \Pi_k} F_k(\pi_s) \right\}, \quad (3)$$

где Π_k – множество разрешенных проверок в состоянии S_k , определяемое по формуле

$$\Pi_k = \left\{ \pi_j \in \Pi / \exists e_i, e_f \in S_k : e_{ij} \neq e_{ff} \right\} \quad (4)$$

Рассмотрим пример реализации предлагаемой методики.

Допустим, что в ходе предварительного исследования выявлено 4 класса проявления ПВК оператора, т.е. $m=4$ (По результатам тестирования уровень развития ПВК оператора может оказаться в одной из пяти областей относительно 4 классов состояний).

Для однозначного определения классов состояния оператора определено 3 типа тестов, т.е. $n=3$ (соответствующий первому набору тестовых проверок из предыдущего примера).

На основе опроса экспертов и общего впечатления о структуре психофизиологических качеств оператора исследователь формирует матрицу нечеткого отношения предпочтений различных классов состояний оператора. Она имеет вид

$$\mu_{R1} = \begin{bmatrix} 1.0 & 0.0 & 0.0 & 0.0 & 0.0 \\ 0.3 & 1.0 & 0.3 & 0.0 & 0.0 \\ 0.8 & 0.5 & 1.0 & 0.0 & 0.2 \\ 0.9 & 0.5 & 0.0 & 1.0 & 0.2 \\ 0.2 & 0.1 & 0.0 & 0.0 & 1.0 \end{bmatrix}$$

Матрица нечеткого отношения строгого предпочтения классов состояний оператора имеет вид

$$\mu_R^S = \begin{bmatrix} 0.0 & 0.0 & 0.0 & 0.0 & 0.0 \\ 0.3 & 0.0 & 0.0 & 0.0 & 0.2 \\ 0.8 & 0.2 & 0.0 & 0.0 & 0.2 \\ 0.9 & 0.5 & 0.0 & 0.0 & 0.2 \\ 0.2 & 0.1 & 0.0 & 0.0 & 0.0 \end{bmatrix}$$

Рассчитываем функцию принадлежности нечеткого множества недоминируемых альтернатив классификации состояний оператора:

$$\mu_{R1}^{HD} = \frac{e_1 \quad e_2 \quad e_3 \quad e_4 \quad e_5}{0.1 \quad 0.5 \quad 1.0 \quad 1.0 \quad 0.8}.$$

Рассматриваемое множество (E, μ_{R1}^{HD}) можно интерпретировать, как обобщенное мнение экспертов о наиболее возможных состояниях исследуемых операторов.

Оценим эффективность проверок в начальном состоянии $S_1 = E = \{e_1, e_2, \dots, e_5\}$, с учетом требований к достоверности результатов $\delta=0,3$ и одинаковой цены всех тестовых проверок $C(\pi_j)=1..$

Возьмем проверку π_1 . Она может иметь пять исходов и следовательно, имеем

$$\begin{aligned} \pi_1^a : S_1 &\rightarrow S_{11}^a = \{e_1\}, \\ \pi_1^b : S_2 &\rightarrow S_{11}^b = \{e_1\}, \{e_2\}, \\ \pi_1^c : S_1 &\rightarrow S_{11}^c = \{e_2; e_3\}, \\ \pi_1^d : S_1 &\rightarrow S_{11}^d = \{e_3; e_4\}, \\ \pi_1^e : S_1 &\rightarrow S_{11}^e = \{e_4\}, \end{aligned}$$

Вычислим информативность проверки π_1

$$J_1(\pi_1) = \frac{0.1 * (1 - 0) + 0.5 * (1 - 0.25) + 1 * (1 - 0.7) + 1 * (1 - 0.8) + 0.8 * (1 - 0)}{0.1 + 0.5 + 1 + 1 + 0.8} = 0.52$$

По формуле (2) определим информационно-стоимостной показатель проверки в исходном состоянии S_1

$$F_1(\pi_1) = \frac{J_1(\pi_1)}{C(\pi_1)} = \frac{0.52}{1} = 0.52$$

В аналогичном порядке вычислим значения этого показателя для всех остальных проверок: $F_1(\pi_2) = 0.63$; $F_1(\pi_3) = 0.69$;

Согласно условию (3) в качестве оптимальной проверки в состоянии $S_1=E$ выберем проверку π_3 , так как ей соответствует наибольшее значение показателя $F_1(\pi_3)$. Проверка π_3 имеет пять исходов, а поэтому

$$\begin{aligned}\pi_3^a : S_1 &\rightarrow S_{13}^a = \{e_1\}, \\ \pi_3^b : S_2 &\rightarrow S_{13}^b = \{e_1, e_2, e_3\} \\ \pi_3^c : S_1 &\rightarrow S_{13}^c = \{e_2; e_3\}, \\ \pi_3^d : S_1 &\rightarrow S_{13}^d = \{e_3\}, \{e_4\}, \\ \pi_3^e : S_1 &\rightarrow S_{13}^e = \{e_4\},\end{aligned}$$

По формуле (4) определим множество проверок, разрешенных в состоянии S_{13} :

$$\Pi_{13} = \{\pi_1, \pi_2\}.$$

Исходы проверок $\pi_3^a; \pi_3^d; \pi_3^e$ имеют конечные состояния, данные ветви программы тестирования будем считать законченными.

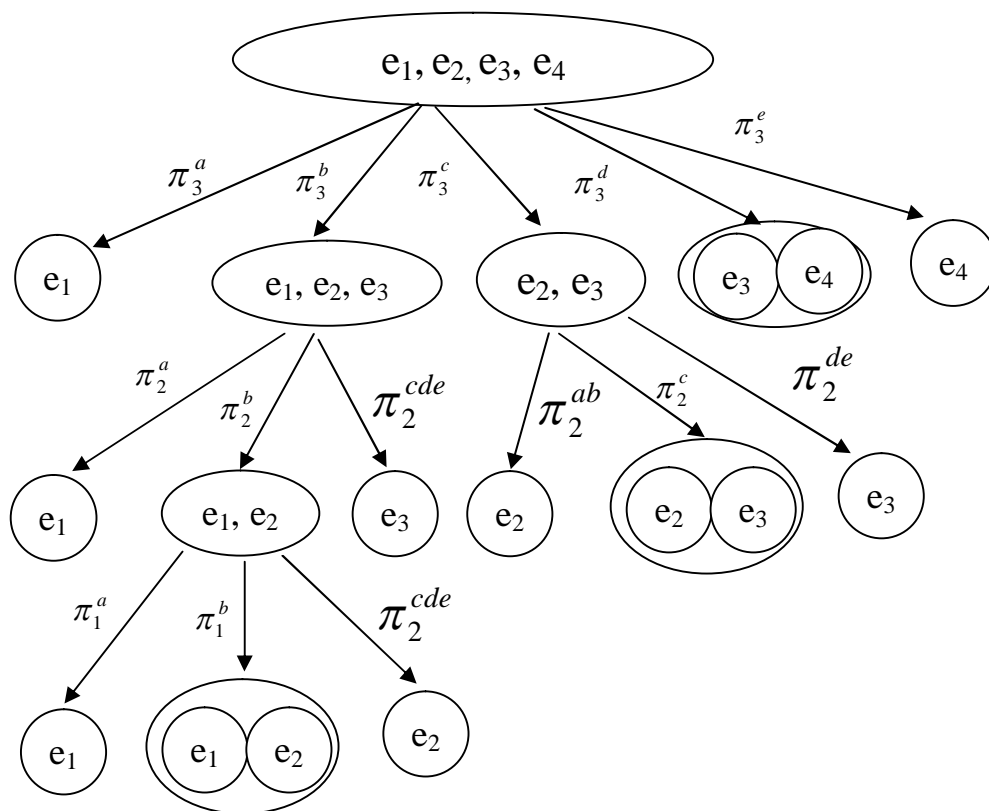
Оценим эффективность каждой из проверок $\pi_j \in \Pi_{13}$ в состоянии S_{13}^b в таком же порядке, как это делалось на предыдущих шагах $F_{13}^b(\pi_1) = 0.45$; $F_{13}^b(\pi_2) = 0.63$; По условию (3) выберем в качестве оптимальной проверки в состоянии $S_{13}^b = (e_1, e_2, e_3)$ проверку π_2 . При исследовании интересующих нас состояний она может давать два исхода {b, c} и соответственно разбивает состояние S_{13}^b на два состояния $S_{132}^{bb} = \{e_1, e_2\}$ и $S_{132}^{bc} = \{e_2\}, \{e_3\}$ второе из этих состояний конечно.

Аналогичные вычисления выполним для оставшегося неоконченного состояния S_{13}^c . Таким образом, при исходах тестовой проверки (π_3), соответствующих "a", "d" и "e" однозначно выявляются классы состояний e_1 , e_3 или e_4 соответственно. При исходе "b" и "c" проверка дает неоднозначный результат. Для оценки этих классов состояний необходимо использовать оставшиеся тестовые проверки в определенном выше порядке.

В результате получим гибкую программу тестирования кандидатов, которая показана на рис.1. На этой схеме показана последовательность применения тестов, возможные их исходы и выявленные классификационные состояния операторов. Наличие подобных схем для всех классов состояний операторов позволяет при любом исходном состоянии оператора использовать рациональный план тестовой проверки.

При выявлении общего уровня профессиональной пригодности кандидата построение программы тестирования осуществляется аналогично. Но так как решение о профессиональной пригодности принимается по результатам свертки всех характеристик кандидата, то говорить о программе тестирования целесообразно только для двух классов пригодности "пригоден" и "непригоден".

Таким образом, методика позволяет на основе имеющихся у исследователя априорных данных синтезировать рациональную с точки зрения материальных и временных затрат программу тестовой проверки психофизиологического состояния оператора.



При этом методика позволяет производить оперативно коррекцию программы в ходе исследования характеристик оператора при получении новых исходных данных. Она придает программе необходимую ей гибкость в различных условиях проведения тестирования операторов систем управления, с учетом имеющихся средств и временных ресурсов, отпускаемых на определение их профессиональной пригодности.

Методологическая основа предложенной методики не зависит от конкретного содержания тестовых проверок и процесса проводимых испытаний. Это в значительной степени расширяет область ее применения и позволяет использовать данную методику для рационального планирования поэтапного исследования объектов различной природы.

Таким образом, различные виды операторской деятельности предъявляют различные требования к психофизиологическим характеристикам операторов, выполнение которых обеспечивает заданный уровень эффективности операторской деятельности.

Эффективность применения средств психофизиологического анализа ПВК операторов для различных видов операторской деятельности определяется присущим этому виду деятельности сочетанием необходимых количественных значений ПВК, которые в совокупности при проведении профотбора операторов, на упорядоченном множестве классов состояний операторов соответствуют его профессиональной непригодности. В этом случае задача профотбора состоит в выявлении классов состояний оператора на основе его тестовой проверки.

Задача выбора множества тестов, предназначенных для определения профпригодности оператора к данному виду операторской деятельности, сводится к определению совокупности минимального количества тестов, определяющих все возможные классы психофизиологических состояний

оператора с заданными точностными, временными и стоимостными характеристиками.

Рациональная организация тестовых проверок предполагает упорядоченное использование тестов, при котором классы психофизиологических состояний оператора выявляются с меньшими затратами. Решение этой задачи предполагает учет априорных данных о наиболее вероятном состоянии психофизиологических характеристик оператора претендента, а также возможную нечеткость полученных результатов.

Эффективным методом решения задачи планирования тестовой проверки является метод, основанный на последовательном применении процедуры принятия решений при нечетком отношении предпочтения на множестве альтернатив.

Применение подобной методики позволяет сочетать строгий формальный метод оценки нечетких суждений о психофизиологическом состоянии оператора с субъективным опытом лица, принимающего решение.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет Военно-космическая академия

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Ю.М. Львин

Анализ психолого-педагогических факторов усвоения знаний и академической успеваемости студентов показывает на прямые и опосредованные связи с уровнем школьной подготовки, интеллектом, учебно-профессиональной мотивацией, общими и специальными способностями, обучаемостью и воспитуемостью, индивидуальным стилем познавательной деятельности студентов, уровнем их учебной активности и самоорганизации, а также индивидуально- и социально-психологическими качествами их личности.

Многочисленные эмпирические данные позволяют считать, что значительная часть студентов в полной мере активным субъектом учебно-познавательной деятельности и управления ею не является. Отсутствие у них профессиональной направленности и положительной мотивации к учению, низкий уровень сформированности знаний, умений и навыков, а также качеств личности, необходимых студентам в учебной и будущей профессиональной деятельности, слабая учебная активность и ориентация на репродуктивные способы решения учебных задач, недостаточный уровень умственной самостоятельности и учебной самоорганизации, направленность на авторитарное общение с людьми, неразвитость самоконтроля и профессионального самосознания - все это указывает на необходимость внешнего педагогического

управления учебной деятельностью студентов и психологического сопровождения учебного процесса вуза. При этом психологическое сопровождение студентов (курсантов и слушателей военных вузов) в процессе их обучения в вузе могло бы стать одним из основных элементов психологического обеспечения учебного процесса и управления качеством подготовки специалистов.

Психологическое сопровождение учебного процесса представляет собой комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению и углубленному психофизиологическому обследованию студентов (курсантов, слушателей), а также коррекции их состояния в процессе обучения в вузе, проводимых с целью повышения эффективности учебной и профессиональной деятельности с учетом личностных и индивидуальных психофизиологических особенностей [2].

Порядок организации и содержание этой работы со студентами, испытывающими трудности учебно-профессиональной адаптации, во многом определяются динамикой их индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей и мотивационных установок.

В ходе исследований, проводимых сотрудниками ВМедА (1996-2000гг.), было установлено, что концу 1 семестра обучения (через 6 месяцев после зачисления в вуз) у курсантов (обучаемых ВМедА) достоверно снижаются показатели самочувствия, активности и настроения по методике САН. Появляются жалобы на нарушения сна, аппетита, ухудшение памяти, внимания и т. д. Происходит поляризация социометрических выборов, определяется группа лиц с низким социометрическим статусом, которые испытывают трудности в налаживании межличностных контактов как по вертикали (командир-курсант), так и по горизонтали (курсант-курсант) и становятся «отверженными» в своих коллективах.

Анкетный опрос курсантов 3 и 4 курсов (Камышев А.А. и др., 1997) показал, что для 21% респондентов наиболее сложным периодом обучения в вузе стал 1 семестр, 52% - весь 1 курс, 15% - второй курс. Таким образом, 88% опрошенных считают 1 и 2 курсы обучения в вузе самыми трудными [1].

Выявленные причины затруднений могут быть объединены в четыре основные группы:

- высокая интенсивность учебного процесса в вузе;
- требования дисциплины;
- недостаток личного времени;
- другие причины (материальное положение, социальные гарантии, перспективы службы и др.).

Для изучения индивидуально-психологических особенностей курсантов в процессе обучения использовался опросник 16-ФЛЮ (Р. Кэттэлл, форма С).

Выявлено, что средние групповые профили личности курсантов 1 и 3 курсов достоверно различаются по 7 из 16 факторов опросника. За период обучения на младших курсах у курсантов происходят следующие изменения индивидуально-психологических особенностей:

- ограничивается общительность в малых группах (фактор А), возрастает требовательность к окружающим, более строгими становятся критерии в оценке людей;

- возрастает абстрактность мышления, сообразительность и обучаемость (фактор В);

- повышается независимость в суждениях и поведении, ориентированность на свой образ мыслей (фактор Е);

- более гибкими становятся установки по отношению к социальным нормам поведения (фактор G);

- возрастает творческий потенциал, ориентация на свой внутренний мир (фактор М);

- расширяется круг интеллектуальных интересов, оценки происходящего становятся более критическими (фактор Q₁);

- снизилась тенденция переоценивать свои возможности, повысилась адекватность самооценки (фактор MD).

Эти изменения, безусловно, имеют, возрастной характер и связаны, прежде всего, с приобретением жизненного и профессионального опыта, а также с социально-психологической адаптацией к условиям обучения в вузе.

На старших курсах эта динамика в основном сохраняется и происходит дальнейшее социальное становление и развитие личности. Так, по данным В.С. Баландина (1997), к окончанию вуза курсанты становятся более сдержанными, естественными, самостоятельными, менее импульсивными и подозрительными. Личностный профиль становится более сбалансированным [3].

Таким образом, в процессе обучения в вузе наблюдается определенная динамика психологических характеристик курсантов и слушателей (для большинства курсантов характерно дальнейшее развитие интеллектуальных способностей, формирование адекватной самооценки, развиваются организаторские способности и др.), обусловленная процессом формирования профессионально важных качеств. Тем не менее, существуют определенные критические периоды, когда затруднения в учебно-профессиональной адаптации наиболее выражены.

Так, по результатам исследований проведенных сотрудниками ВМедА (Чермянин С.В. и др.), установлено, что через 4-5 месяцев обучения в вузе отчетливо диагностируется группа курсантов, испытывающих затруднения адаптации в деятельностиной сфере (низкая эффективность обучения), в

коммуникативной сфере (повышенная конфликтность, низкий социальный статус). При этом осложнение процесса адаптации сопровождается негативным психическим состоянием (снижение самочувствия, возрастание тревожности и психической напряженности) и ухудшением здоровья [3].

Результаты данных исследований позволяют говорить о том, что к окончанию второго курса большинство курсантов обладает удовлетворительным уровнем адаптированности к условиям обучения в вузе. Об этом свидетельствует и динамика социометрического статуса курсантов: этот показатель последовательно изменяется до 4 семестра включительно, на старших курсах (6-8 семестры и далее) достоверных различий по социометрическому статусу курсантов в группах не выявлено.

Таким образом, можно выделить несколько основных этапов изучения учебно-профессиональной адаптации с целью выявления лиц, испытывающих определенные трудности:

- первый этап – сразу после зачисления абитуриентов в вуз (по результатам профессионального психологического отбора);
- второй - через 4-5 месяцев обучения или после сдачи зимней экзаменационной сессии;
- третий - после завершения 3 семестра;
- четвертый и последующие - целесообразно проводить через год.

Основными задачами психологического сопровождения курсантов на младших курсах является выявление лиц, испытывающих затруднения в военно-профессиональной адаптации, а также проведение психокоррекционных мероприятий, направленных на снижение уровня тревожности и психического напряжения, оказания психологической поддержки и нормализации функционального состояния. На старших курсах мероприятия психологической коррекции в основном носят индивидуально-обусловленный характер и направлены на формирование профессионально важных качеств.

Реализация основных целей психологического сопровождения курсантов в ходе учебного процесса на практике осуществляется через систему психологической помощи.

Система мероприятий, направленных на оказание психологической помощи курсантам (слушателям) вуза предполагает наличие следующих организационных этапов:

- анализ результатов профессионального психологического отбора и выявление лиц с недостаточно высокими характеристиками адаптационных возможностей;
- проведение мониторинга психологических особенностей и психофизиологического состояния курсантов в процессе обучения в военно-

учебном заведении, выявление лиц с признаками затрудненной адаптации;

- проведение мероприятий психофизиологической коррекции с целью предотвращения нарушений (срывов) процесса военно-профессиональной адаптации у курсантов, обладающих недостаточным уровнем развития адаптационных возможностей;

- изучение морально-психологического климата коллектива и разработка предложений по социально-психологической коррекции взаимоотношений в учебных группах;

- организация и систематическое проведение индивидуального психологического консультирования с курсантами, слушателями и офицерами вуза.

Как следует из результатов проведенных исследований, большинство курсантов, независимо от успеваемости, нуждаются в психологической помощи. В качестве основания для проведения профилактических мероприятий психологической и психофизиологической коррекции в первые три месяца после начала обучения являются недостаточно высокие показатели адаптационного потенциала личности. Данная характеристика является одним из интегральных показателей психического развития личности и во многом определяет эффективность процесса военно-профессиональной адаптации. Следует иметь в виду, что причина, по которой среди зачисленных в военно-учебное заведение могут оказаться лица с недостаточным уровнем адаптационного потенциала личности, вполне объективна и обусловлена отсутствием необходимого числа желающих поступать в вузы. Как показывает анализ литературы и результатов собственных исследований, для избежания данной проблемы необходимо обеспечить конкурс не менее 6-8 человек на одно место.

Выявление лиц с недостаточным уровнем адаптационного потенциала личности осуществляется на основе анализа результатов профессионального психологического отбора. Для этого целесообразно использовать Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (Маклаков А.Г., Чермянин С.В., 1996). На основе анализа результатов обследования выделяют три группы лиц обладающих: хорошими адаптационными возможностями, удовлетворительными адаптационными возможностями и недостаточными адаптационными возможностями [3].

Все курсанты, показавшие по интегральной шкале данного теста (4-я шкала – «Личностный адаптационный потенциал») результаты соответствующие 3 группе развития адаптационного потенциала обязательно включаются в перечень лиц, нуждающихся в психологической коррекции. В этот же список может быть включена часть лиц обладающих удовлетворительным адаптационным потенциалом.

С целью прогноза характера возможных осложнений процесса военно-профессиональной адаптации целесообразно более подробно анализировать шкалы 3-го уровня теста МЛЮ («поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность»). Наиболее низкие показатели по той или иной шкале указывают на вероятность того, что первичные нарушения процесса адаптации могут начаться именно из-за недостаточного развития данных характеристик.

К проведению психологической коррекции целесообразно приступить через 1,5 - 2 месяца после зачисления курсантов в вуз.

Мониторинг психофизиологического состояния курсантов осуществляется два раза в год (перед зимней и летней сессиями) на младших курсах и один раз в год (перед зимней сессией) на старших. Цель мониторинга состоит в углубленном изучении психологических особенностей курсантов на различных курсах обучения и выявлении лиц, испытывающих трудности в военно-профессиональной адаптации.

Для проведения мониторинга психофизиологического состояния курсантов и слушателей военно-учебного заведения целесообразно использовать: тест «Сопровождение», позволяющий выявить сложности в коммуникативной и деятельностной сферах и оценить наличие психосоматической симптоматики; методику АСС (анкета субъективного самочувствия) или САН (самочувствие, активность, настроение); тест Спилберга, оценивающий уровень ситуационной тревожности; метод социометрических измерений, позволяющий оценить социальный статус курсанта в коллективе.

По результатам мониторинга психофизиологического состояния оценивается уровень адаптированности курсантов и выявляются, лица нуждающиеся в оперативной психологической помощи.

Со всеми курсантами, уровень адаптированности которых в результате группового изучения был оценен как недостаточный, должно быть проведено углубленное психологическое обследование для вынесения окончательного суждения о характере необходимой психологической помощи. Для этой цели может быть использован тест СМИЛ.

При проведении мониторинга психофизиологического состояния определяется не только уровень общей адаптированности и наличие признаков осложнения военно-профессиональной адаптации, но и оценивается уровень развития адаптационного потенциала личности, профессионально важных качеств и уровень развития познавательных психических процессов. Анализ динамики данных характеристик в сравнении с результатами профессионального отбора курсантов при поступлении их в вуз, в целом свидетельствует об эффективности процесса военно-профессиональной адаптации.

Результаты обследований используются в дальнейшем при проведении психологических консультаций, разработке практических рекомендаций командирам и преподавателям по оптимизации учебного процесса, формированию профессионально важных качеств будущих специалистов, а также проведении психологической коррекции функционального состояния в целях обеспечения оптимальной работоспособности [4].

Таким образом, сложившаяся система психологического сопровождения учебного процесса в вузе (по опыту работы военно-учебных заведений) позволит обеспечить управление качеством подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Камышев А.А. Военно-профессиональная адаптация курсантов к условиям обучения в военно-медицинском вузе. Автореф. дисс... канд. психол. наук. СПб., 1999. – 18 с.
2. Львин Ю.М. Проблемы и основные направления профессионально-психологического сопровождения образовательного процесса в вузах МО РФ /Сб. науч. статей межвузовской научно-практической конференции. СПб.: ВИ ВВ МВД России, 2001. – Ч.2. – С.48-51.
3. Новиков В.С., Боченков А.А., Маклаков А.Г., Чермянин С.В. Психологическое обеспечение учебного процесса ВВУЗов. СПб.: ВМедА, 1997. – 255 с.
4. Организация и проведение профессионального психологического отбора в военно-учебных заведениях МО РФ: Методические рекомендации /Под общей редакцией Ю.В. Лобзина. М., 2002. – 287 с.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И МЕТОДЫ КОМПЛЕКТОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ГРУПП ВУЗА

**Д. техн. н., профессор С.А. Багрецов, Д. философ. н., профессор
К.М. Оганян, к. техн. н. М.П. Филяев.**

С позиции системного подхода существует несколько аспектов рассмотрения структуры межличностных отношений в учебной группе вуза: поуровневый и многомерный анализ. Особенность поуровневого анализа состоит в выделении определенных подсистем межличностных отношений, иерархически располагающихся в “пространстве” внутригруппового взаимодействия и общения [1]. Другой аспект рассмотрения структуры внутригрупповых отношений отражает понимание ее как многомерного образования.

Позиция индивида в системе межличностных отношений зависит от ряда внутренних (индивидуально-психологических особенностей личности) и внешних факторов (характера и условий выполняемой групповой деятельности). К настоящему времени проведено большое число исследований, посвященных изучению влияния личности на групповой процесс, однако их результаты зачастую несопоставимы и слабо связаны между собой. Рассматривая взаимосвязь личностных характеристик с групповыми феноменами, исследователи, как правило, не уделяют достаточного внимания таким

факторам, как характер совместной деятельности и условия, в которых она осуществляется.

Современный уровень социально-психологической разработки проблематики совместной деятельности позволяет рассматривать ее в качестве целостного феномена, в котором концентрируются и интегрируются основные социально-психологические явления (включая совместимость).

Психологическая совместимость относится к числу интегративных феноменов учебной группы как коллективного субъекта деятельности. Данный феномен был выявлен при исследовании малых групп, к которым можно отнести и учебные группы вуза, когда обнаружилось, что определенные соотношения индивидуально-психологических характеристик членов группы связаны с эффективностью совместной деятельности, психологическим климатом, межличностным общением. Позитивное влияние этих характеристик на групповые явления и стало обозначаться как психологическая совместимость.

Существуют различные теоретические и методические подходы к пониманию и определению феномена совместимости. К числу наиболее общих аспектов анализа феномена совместимости большинство авторов относят то, что совместимость - это феномен, касающийся межличностного взаимодействия и межличностных отношений, предполагает оптимальную согласованность индивидуально-психологических характеристик членов группы, включает момент удовлетворенности совместной деятельностью и общением. На наш взгляд, совместимость можно определить как оптимальное сочетание индивидуально-психологических особенностей и внутригрупповых межличностных ролей партнеров, способствующее оптимизации их общения и деятельности.

В отечественной психологии наиболее известна классификация исследований совместимости, разработанная Н. Н. Обозовым [2], описавшим три подхода к изучению феномена совместимости: структурный, функциональный и адаптивный. *Структурный* подход направлен на нахождение оптимального соответствия индивидуальных характеристик членов группы. Установлено, что совместимость выступает как сходство или контраст индивидуальных характеристик членов группы. *Функциональный* подход берет за основу внешние целеполагающие и функциональные характеристики группы. Использование данного подхода требует тщательного изучения ролевой структуры и анализа согласованности ролевого взаимодействия. При *адаптивном* подходе внимание исследователей акцентировано не столько на изучении самого феномена совместимости, сколько на его результатах в виде развертывающихся между партнерами межличностных отношений. Данная классификация более дифференцирована в основном за счет включения в нее функционального, по сути деятельностного, аспекта совместимости.

Перспективное направление в изучении совместимости индивидов в учебных группах связано с рассмотрением ее как системного образования, интегрирующего основные психологические явления (личность, малая группа, межличностные отношения, групповая деятельность). С позиции данного подхода представляется важным исследование феномена совместимости личности и учебной группы, который до настоящего времени оставался за

рамками теоретического и эмпирического анализа в современной психологической науке.

Концептуальный подход к исследованию совместимости личности и учебной группы базируется на следующих методологических принципах исследования малых групп: принципе деятельности, принципе развития и принципе системности. Обращение к указанным принципам позволяет рассматривать совместимость личности и группы как многоуровневый и многомерный феномен.

В соответствии с принципом деятельности изучение совместимости личности и учебной группы должно осуществляться в единстве с содержанием совместной деятельности, условиями ее осуществления. Это означает, что в качестве объекта исследования должны выступать реальные учебные группы.

Согласно принципу развития совместимость личности и группы связана с уровнем развития группы. Коллективы с высоким уровнем развития характеризуются преобладанием интегративных процессов в сфере деловых отношений по сравнению с эмоциональными. Специфика совместной деятельности может оказывать влияние на доминирование одного из видов совместимости на разных этапах развития группы.

В соответствии с принципом системности личность и группа рассматриваются как отдельные подсистемы, находящиеся между собой в определенных связях и отношениях. С этих позиций личность в группе должна анализироваться в субъектно-объектном плане, т.е. и как субъект, и как объект внутригрупповых межличностных отношений. Отношение личности как субъекта внутригрупповых отношений проявляется в ее интенциях и ожиданиях относительно группы. Отношение группы к личности как к объекту внутригрупповых отношений выражается в групповых интенциях и ожиданиях. Под совместимостью личности и учебной группы понимается гармоничное сочетание личностных и групповых интенций и ожиданий, выражающееся в оптимальной согласованности внутригрупповых межличностных ролей. Эмпирическим референтом совместимости выступает уровень и степень конгруэнтности внутригрупповых ролевых позиций личности.

Индивидуально-психологические факторы совместимости личности и учебной группы определены на основе эмпирического исследования. Программа исследования включает оценку уровня совместимости личности и группы, диагностику индивидуально-психологических особенностей личности. Результаты исследования свидетельствуют о том, что положительное отношение к учебной группе и ожидания положительного отношения к себе со стороны группы характерны для личностей, имеющих высокий уровень экстравертированности, организованности, способных планировать собственную деятельность, сотрудничающих в конфликтной ситуации, отличающихся невысоким невербальным интеллектом. На положительное отношение со стороны учебной группы в большей степени могут рассчитывать личности, характеризующиеся высоким вербальным интеллектом, потребностью в общении и близких дружеских взаимоотношениях (при выраженной самодостаточности), организованностью, способностью планировать

собственную деятельность в сочетании с ориентацией на собственные этические стандарты при оценке ситуации.

На интегральный показатель совместимости личности и группы в учебных коллективах влияют потребность в широком круге общения и стремление общаться с большим количеством людей, соперничество в конфликте, рассудительность и логичность. Степень влияния рассматриваемых факторов следующая: наиболее влияют межличностные ориентации индивида (38,9%) и его темпераментальные характеристики (35,5%), в меньшей степени - способ поведения в конфликте (12,3%) и интеллектуальные качества (13,3%).

Вопросы обеспечения совместимости обучаемых в учебных группах должны решаться на этапе их комплектования. Учитывая преимущественно индивидуальный характер деятельности обучаемых целесообразно для комплектования учебных групп вуза использование координатно-социограммного метода.

Задача комплектования учебных групп формулируется следующим образом: на основе данных взаимных предпочтений кандидатов необходимо комплектовать такие однородные по численности учебные группы, в каждой из которых будет как можно больше взаимоприемлемых пар, как можно меньше конфликтных, при этом перечисленные выше групповые социометрические индексы должны быть примерно одинаковы для всех учебных групп.

Очевидно, что решение задачи в такой постановке связано с определением оптимальной стратегии поиска. Для этого целесообразно взять такой алгоритм поиска экстремума, который на каждом шаге приносит максимальное приращение целевой функции. Суть алгоритма поиска заключается в построении на каждом шаге матрицы отношений кандидатов G_1 , выявлении группы лидеров, формировании прямоугольной матрицы G_2 размером $n \times (N-n)$, где N – число кандидатов, n – число формируемых учебных групп. После формирования матрицы G_2 осуществляется подбор кандидатов, обеспечивающих максимум целевой функции и построение матрицы G_3 , отражающей множество кандидатов, включенных в комплектуемые группы на очередном шаге. Далее описанная процедура повторяется до N/n шага включительно.

Рассмотрим основные этапы реализации метода комплектования на примере комплектования 4 учебных групп из 16 кандидатов (малая численность кандидатов и учебных групп принята для облегчения понимания сути рассматриваемого метода).

Этап 1. Строится матрица отношений кандидатов G_1 на основе применения методов репертуарных решеток, оценочной биполяризации или социометрических методов [3]. После определения 4-х лидеров из элементов C_{ij}^* указанной матрицы формируют матрицу G_2 (таблица 1) размером 4×12 , так как столбцы, принадлежащие 4-м лидерам из дальнейшего рассмотрения исключаются – лидеры в одну группу попасть не могут.

Этап 2. Для каждой строки матрицы G_2 (для каждого лидера) выбирают только один элемент так, чтобы: сумма выбранных элементов была максимальной; из одного столбца должен быть отобран только один элемент, так как один человек не может быть в двух группах. Эта процедура позволит

определить 4 наилучших пары с точки зрения социометрической когерентности и одновременно достичь максимума целевой функции на первом шаге.

Таблица 1

Матрица формирования диад G_2

N	2	5	6	7	8	9	10	11	12	14	15	16
1	2	0	0	2	2	3	2	4	3	2	0	-1
3	1	-1	0	0	3	3	2	1	3	1	3	3
4	1	1	0	0	4	4	3	0	0	1	2	2
13	2	2	1	2	2	2	3	2	1	2	2	1

Для этого определяют максимальные элементы в каждой строке. Это будут элементы:

- в первой строке - 11-й;
- во второй строке - 8,9,12,15,16;
- в третьей строке - 8,9;
- в четвертой строке – 9-ый.

Определяются пары обучаемых, при которых C^*_{ij} принимают максимальное значение. В данном случае это пары

$$(1, 11) - C^*_{ij} = 4 \quad (3, 16) - C^*_{ij} = 3$$

$$(4, 8) - C^*_{ij} = 4 \quad (13, 9) - C^*_{ij} = 3$$

Выбор пар (1, 11) и (13, 9) ясен, поскольку в первой строке содержится только один максимальный элемент $C^*_{1,11}$, а в четвертой - $C^*_{13,9}$.

Тогда в третьей строке после вычеркивания 9-го столбца (один обучаемый не может быть в 2-х учебных группах) остается только один максимальный элемент $C^*_{4,8}$.

Выбор пары для лидера под номером 3 (вторая строка матрицы G_2 проводят по правилу минимума суммы оставшихся элементов выбранного столбца. Это правило говорит о том, что взаимная психологическая связь кандидата под номером j с лидером под номером 3, с которым он образует пару, максимальная, а с лидерами 1, 4, 13 минимальна.

Для данного случая по матрице G_2 определяются суммы элементов 12, 15, 16 столбцов, исключая элементы на пересечении этих столбцов со второй строкой.

Поскольку сумма оставшихся элементов столбца $j=16$ для $i=3$ минимальна, то образуется пара (3,16), у которой $C^*_{3,16} = 3$.

Этап 3. Из матрицы G_2 исключают столбцы 8, 9, 11, 16, образовавшие пары с лидерами. Вычисляют взаимную психологическую связь выбранных пар (1,11), (3,16), (4,8), (13,9) с оставшимися кандидатами под номерами 2,5,6,7,10,12,14,15 и формируют матрицу, содержащую (N-2,n) столбцов и n строк. При этом используют элементы матрицы G_1 .

Так, взаимная психологическая связь пары (1,11) с кандидатом под $j=2$ будет равна 7.

Аналогично проводится расчет для всех пар и для всех оставшихся j . В результате матрица G_3 , будет иметь вид (табл.2):

Матрица формирования триад G_3

N	2	5	6	7	10	12	14	15
1, 11	7	2	4	7	4	6	8	5
3, 16	5	0	3	3	6	7	5	5
4, 8	7	6	4	4	7	8	6	6
13, 9	5	7	4	7	6	7	8	7

Этап 4. Исходя из требований максимизации индексов социометрической когерентности определяются следующие тройки (1, 11, 14), (3, 16, 12), (4, 8, 10) и (13, 9, 5). Процедура формирования троек в этом случае следующая:

определяются позиции максимальных и близких к ним элементов в каждой строке;

строкам, имеющим единственный максимальный элемент, меньший по сравнению с максимальными элементами других строк, отдается предпочтение, т.е. образуются тройки (1, 11, 14), (3, 16, 12);

две других тройки образуются с учетом правила минимальной суммы оставшихся элементов выбранного столбца, т.е. образуются тройки (4, 8, 10), (13, 9, 5).

Этап 5. Используя данный методический подход, осуществляется переход к матрице четверок и формируются следующие учебные группы: (1, 11, 14, 2); (3, 16, 12, 15); (4, 8, 10, 6) и (13, 9, 5, 7).

Затем вычисляются значения групповых (для учебных групп) индексов социометрической когерентности I_{cp} и социометрической сплоченности H .

Значения $I_{cp} = -1$ и $H = -1$ обозначают, что все члены группы дали друг другу наименьшие отрицательные оценки (в нашем случае - 2) и учебная группа скомплектована только из конфликтных пар. Значения $I_{cp} = +1$ и $H = +1$ обозначают, что все члены группы дали друг другу наивысшие положительные оценки и учебная группа скомплектована только из взаимоприемлемых пар. Чем меньше разброс значений I_{cp} и H , тем более однородны группы по отношению друг к другу. Чем меньше значения I_{cp} и H какой-либо учебной группы по отношению к другим, тем больше должно быть уделено внимания обучаемым в этой группе с точки зрения формирования их межличностных отношений.

Техника подобных измерений позволяет оперативно определить степень выраженности симпатии и антипатии в отношениях между обучаемыми на основе вычисления групповых индексов социометрической когерентности и сплоченности.

Индивидуальное положение каждого обучаемого в структуре учебной группы можно определить с помощью координатных социограмм, которые позволяют наглядно представить структуру отношений в группе, выделить микрогруппу "популярных", "непопулярных", "отвергаемых" индивидов, определить среди них официальных и неофициальных лидеров, оценить соответствие формальной и неформальной подструктур общения.

Координатные социограммы позволяют выявлять динамику межличностных отношений обучаемых в группах и осуществлять их коррекцию в любой период совместного обучения и деятельности, что дает возможность целенаправленного управления взаимоотношениями индивидов в комплектуемых группах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Багрецов С.А., Львов В.М., Наумов В.В., Оганян К.М. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп /Под ред .С.А.Багрецова - СПб.: Изд-во "Лань", 1999 г. 640 с.
2. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. - Киев, 1990.
3. Багрецов С.А. Проблемы диагностики лидерства в учебных группах вуза / 2-я межвузовская научно-методическая конференция училища. - СПб.: ПВУРЭ ПВО, 1992. - С.41-42.

*Военно-космическая академия Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Международное сотрудничество Балтийской педагогической академии расширилось благодаря вступлению в ряды академии главы школы психологии австралийского Университета Южного креста, (Southern Cross University, Coffs Harbour, AUSTRALIA) профессора Питера Уилсона. В этот юбилейный год профессор посетил отделение личностного развития и практической психологии и предполагает продолжить совместную работу осенью 2003 г.

Мы рады представить читателям нашего журнала одну из многочисленных работ профессора Питера Уилсона.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ «ЗВОНА В УШАХ» (Psychological Aspects and Treatment of Tinnitus)

Доктор психологических наук, профессор П. Уилсон

«Звон в ушах» (Tinnitus) - это медицинская проблема при которой люди слышат шум или жужжание в ушах. Цель данной работы – описать основные черты «Звона в ушах», исследовать психологические факторы, приводящие к этому, и показать какие психологические воздействия использовались, чтобы помочь людям лучше справляться с этой болезнью как с хроническим недостатком. «Звон в ушах» часто сопровождается и другими проблемами слуха, такими как частичная потеря слуха, но также может случаться, когда нет никаких очевидных повреждений слуха. Звук может быть в одном или обоих ушах. И может состоять из одного тона или нескольких тонов. Основная причина «Звона в ушах» находится в улитке уха, где могут быть повреждены «волосные клетки». Громкий шум, лечение или лекарства и другие процессы могут причинить вред, который приведет человека к ощущению постоянных шумов. Риск получить «Звон в ушах» также зависит от многих факторов окружающей среды, но самый обычный – это постоянная подверженность громкому шуму. «Звону в ушах» обычно подвержены музыканты, рабочие на шумных заводах, летчики и другие люди авиационной промышленности, или военный персонал. В основном, нет эффективного лечения «Звона в ушах», хотя очень маленький процент людей может избавиться от него с помощью хирургического вмешательства. Некоторые акустические лечения, включающие слуховую помощь, могут уменьшить случаи «Звона в ушах».

Люди, которые страдают от «Звона в ушах» могут ощущать многие психологические эффекты, такие как депрессия, нервные проблемы и проблемы сна. Часто люди испытывают проблемы с концентрацией, вовлекаясь в социальную и другие виды деятельности. Они также могут прекратить работать из-за «Звона в ушах». Некоторые люди избегают шумных ситуаций, а некоторые избегают тихих ситуаций. У некоторых людей появляются суицидные мысли, и может возникнуть попытка суицида, чтобы оградить себя от звона. Думают, что Винцент Ван Гог отрезал свое ухо, чтобы удалить звон. Бетховен развил звон и описывал эту проблему в письмах к своим друзьям. Чешский композитор Сметана описал звук шума в ушах на скрипке в своем первом струнном концерте.

Приблизительно 17% людей развивают звон, и около 10 – 15 % из этих людей чувствуют значение психологических проблем, как результат звона. Хотя звон довольно постоянен по высоте тона, люди часто говорят, что их звон меняется в громкости. Некоторые факторы, которые могут воздействовать на ощущение громкости, включают стресс, диету (особенно алкоголь и кофе), положение (поза), изменение давления (например, во время авиаперелетов) и посторонний шум. Громкий посторонний шум может полностью маскироваться под «Звон в ушах», но многие люди говорят, что «Звон в ушах» становится громче, когда уровень постороннего шума возвращается к норме. С другой стороны, очень тихие ситуации могут привести человека к осознанию «Звона в ушах». Люди со «Звоном в ушах» обычно имеют трудности со сном. Потому что они очень отчетливо слышат звуки выше самого низкого уровня заднего шума.

Психологическое исследование привело к распознаванию специфических проблем, которые испытывают люди со «Звоном в ушах». Это исследование помогло прояснить существование проблем, таких как депрессия и беспокойство и показало, что эти проблемы, возможно, следствие «Звона в ушах», а не его причина. Возможно, что беспокойство, более привычно, когда люди впервые испытывают «Звон в ушах», а депрессия более привычна, когда человек страдает от этой проблемы долгое время. Беспокойство, возможно, это результат страхов от узнавания звуков, люди волнуются, что причина может быть очень серьезной (например, опухоль мозга), или, что их слух ухудшится со временем и «Звон в ушах» стане громче и громче. Большинству людей, которые обращаются за медицинской помощью говорят, что проблема, главным образом, неизлечима. И что они должны учиться жить с этой проблемой. Эта информация часто приводит к чувству отчаяния и безнадежности. Человек понимает, что мало можно сделать, чтобы уменьшить «Звон в ушах», и потом человек может начать страдать, чувствовать депрессию. В добавлении к самому звуку от «Звона в

ушах», человек развивает утомление от «Звона в ушах». Это утомление является предметом психологической терапии.

Не все люди испытывают утомление от «Звона в ушах». На самом деле, многие люди очень хорошо справляются с этой проблемой. Важная цель психологического исследования – объяснить различные реакции на «Звон в ушах». Самый очевидный фактор, который может быть достигнут между утомляемыми и неутомляемыми людьми – это громкость. Правда, что утомляемые от «Звона в ушах» в ушах пациенты, сообщают, что их «Звон в ушах» громче. Это так, утомляемые люди ощущают, что их «Звон в ушах» должен быть громче. Измерение громкости проводимы акустически доказали, что существует очень маленькая разница между утомляемыми и неутомляемыми людьми со «Звоном в ушах». Высота тона также не является хорошим различителем между утомляемыми и неутомляемыми людьми. Исследования по другим хроническим медицинским проблемам показало похожие результаты: серьезность проблемы (измеренная «объективно») не имеет отношения к утомляемости, благополучию или влиянию проблемы на жизнь человека. Не удивительно, что утомляемые люди говорят о том, что их «Звон в ушах» громче. Самое вероятное объяснение этому наблюдению состоит в том, что утомление само по себе приводит людей к ощущению того, что шум становится громче. Этот вопрос продолжает быть центром исследования.

Индивидуальные различия серьезности утомляемости, которые ассоциируются со «Звоном в ушах» могут быть результатом психологических факторов. Главная теория, объясняющая этот феномен – это когнитивная теория. Эта теория была впервые предложена Бэкком., чтобы объяснить причины эмоциональных состояний, таких как депрессия и беспокойство. Бэкк предположил, что эмоциональное состояние – это результат направления, в котором люди ощущают событие окружающей среды больше, чем само это событие. Человек, который впадает в депрессию, следующую за неудачей при получении работы, которая может автоматически привести к таким мыслям, как: «я полный неудачник», «я никогда и нигде не найду работу», «моя жизнь – это ужас». Человек, который не впадает в депрессию, может думать: «это всего лишь одна работа, будут другие», «я могу попытаться еще» и «я не должен сдаваться в поисках работы». В похожей ситуации человек со «Звоном в ушах» может думать «моя жизнь не стоит того, чтобы жить с этим шумом», «шум сведет меня с ума», «чем я заслужил этот шум». Возможно, у некоторых людей есть тенденция думать очень негативно о «Звоне в ушах», потому что они полагают, что «Звон в ушах» - это знак физического недостатка или что-то другое, что очень важно с их точки зрения.

Используются различные способы психологической терапии, чтобы помочь людям со «Звоном в ушах», включающие в себя, гипноз, биологическую обратную связь и релаксацию. Когнитивная поведенческая терапия – это лечение, которое, главным образом, поддерживается данным исследованием. Около 20 опубликованных исследований показали эффекты когнитивной поведенческой терапии в разных видах исследовательских проектов в Швеции, Великобритании и Австралии. Разработаны психологические критерии оценки некоторых психологических аспектов «Звона в ушах» и эти критерии использовались, чтобы оценить эффекты когнитивной поведенческой теории. В данных исследованиях, люди со «Звоном в ушах» были произвольно разбиты на группы с разными видами лечения, и сравнивались с контрольной группой (например, ожидание в списках кандидатов). Когнитивная поведенческая терапия создана для того, чтобы

1. Выявить представления о «Звоне в ушах» в различных ситуациях.
2. Помочь людям думать более позитивно и реалистично об их «Звоне в ушах».
3. Использовать эти когнитивные методы в повседневной жизни.

В некоторых исследованиях эти методы дополняются релаксацией для того, чтобы уменьшить эффекты стресса (как результат от «Звона в ушах» и от других повседневных событий). В других исследованиях людей также учили контролировать свое внимание, используя «образ процедур».

Результаты этих исследований показали, что

1. Когнитивная поведенческая терапия приводит к существенным улучшениям в психологическом благополучии.
2. Положительные эффекты обнаружены от лечения, которое состоит из нескольких компонентов, таких как, когнитивная терапия, релаксация и контроль внимания.

Некоторые исследования показывают, что эти краткосрочные улучшения не всегда сохраняются на более продолжительный срок. Одно из последних австралийских исследований было проведено, чтобы изучить эту проблему и показало хорошие сохраненные результаты у большинства людей на период больше, чем 18 месяцев, следующих за исчерпывающим лечением программы. Это лечение также включало специальные учебники и аудио кассеты. Дальнейшее исследование необходимо для того, чтобы определить прогнозы результатов лечения и как помочь тем людям (25 - 30 %), которые не показывают длительных результатов после полного курса психологического лечения. Дальнейшее исследование также необходимо для того, чтобы развивать образовательные и профилактические программы для людей с риском развития

«Звона в ушах», таких как молодые музыканты и другие люди, работающие в шумной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., Emery, G. Cognitive therapy of depression. New York: Guilford, 1979.
2. Lindberg, P., Scott, B., Melin, L., Lyttkens, L. (1989). The psychological treatment of tinnitus: an experimental evaluation. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 593-603.
3. Jakes, S.C., Hallam, R.S., McKenna, L., Hinchcliffe, R. (1992). Group cognitive therapy for medical patients: An application to tinnitus. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 83-94.
4. Henry, J. L., & Wilson, P. H. (2002). *Tinnitus: A Self-management Guide for the Ringing in Your Ears*. Boston: Allyn & Bacon.
5. Wilson, P. H., Henry, J. L., & Nicholas, M. K. (1993). Cognitive methods in the management of chronic pain and tinnitus. *Australian Psychologist*, 28, 172-180.
6. Henry, J. L., & Wilson, P. H. (1996). The psychological management of tinnitus: A group treatment outcome study comparing the efficacy of a combined cognitive educational programme with education only and a waiting list control. *International Tinnitus Journal*, 2, 1-12.
7. Henry, J. L. & Wilson, P. H. (2001). *Psychological Management of Chronic Tinnitus: A Cognitive-Behavioral Approach*. Boston: Allyn & Bacon.

*Southern Cross University, Australia