

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

ЮБИЛЕЙНЫЙ ВЫПУСК -
- 10 лет РООУ БПА

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

Вып. 54 - 2004 г.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2004

Редакционная коллегия выпуска:

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

Ответственный за выпуск:

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.
СПбГАСУ кафедра практической психологии
Тел. (812) 340 – 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 300 экз. Формат бумаги 210x297. Изд. БПА

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции	6
1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	8
Ержемский Г.Л. Музыкальное творчество и психология (К <i>85-летию со дня рождения</i>)	8
Кармаев Н.А. Социальная среда: особенности воспроизводства и оптимизации.....	13
Лобанова Ю.И. Анализ границ понятия психологической устойчивости. Теоретическое исследование компонентов психологической устойчивости..	17
Троицкая И.В. Ассоциативный метод в изучении сознания субъекта труда..	20
Григорьев А. Д. Социальная благотворительность: традиции и современность.....	25
Ермакова Н.Г. Проблема двойственности в психическом (к теории эмоционального контакта).....	28
Сопина О.П., Артемьева В.А., Товбин Г.М., Гурвич А.М. Толерантность как норма жизни (сравнительный анализ систем воспитания Швеции и России).....	33
Суворцева Ю.В. Особенности отношения медиков к жизни и смерти.....	38
Акиндинова И. А. Систематизация видов и форм психологической помощи.....	43
Родина А.М. К вопросу о типологии восприятия друга.....	48
Шагиева Н.М. Поведение в конфликтной ситуации.....	51
Кудрявцева С.В. Социальный маркетинг и некоммерческие организации России.....	56
2. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	61
Роговкина Н.М. Особенности профессионального самоопределения в связи с задачами профориентации.....	61
Соколова Э.В. Профессиограмма психолога-консультанта телефона доверия.....	64
Козлова Ю.Л. Изучение факторов привлекательности профессии в процессе профессиональной подготовки.....	69
Андрейченко И.В. Влияние особенностей личности на удовлетворенность профессией на этапе профессионального обучения.....	73
Антошкина Ю.М. Когнитивные стили и их проявления в профессиональной деятельности.....	78

Крюкова В.И. Влияние родительской семьи на выбор технических профессий.....	81
Стахов А.В. Размышления о мотивации трудовой деятельности линейных руководителей в строительном производстве.....	87
Пурнис Н.Е. Укрепление психологического здоровья архитекторов посредством тренинга арт-терапевтической направленности.....	89
Бразевич С.С. Специфика и способы управления конфликтами в вооруженных силах Российской Федерации.....	94
Дворцова Е.В. Условия реализации личностного адаптационного потенциала в процессе вторичной профессиональной адаптации продавцов книжных магазинов.....	100
Генкин Б.М. Взаимосвязи психологических, экономических и синергетических аспектов теории потребностей человека.....	104
3. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ	108
Советова О.С. О роли психологии и педагогики в системе непрофильного высшего профессионального образования.....	108
Оганян К.М., Мулява О.Д. Сравнительный анализ подготовки офицеров запаса на военных кафедрах гражданских вузов.....	111
Рыкованов В.А., О.С. Михайлова О.С. Воспитание и обучение студентов в контексте аксиологии.....	119
Афонькина Ю.А. Психологическое сопровождение школьников в условиях профильного обучения.....	125
Терехова З.М. Особенности когнитивных предпосылок развития речи у воспитанников детского дома.....	128
Венгерова Н.Н., Зайцев И. В. Использование современных оздоровительных технологий в учебном процессе по физическому воспитанию студентов ВУЗов.....	131
Лупанов В.Н. Образовательные технологии в управлении системой открытого образования.....	133
Пашенко Е.И. Экспериментальное исследование социального интеллекта студентов.....	137
Артемьева В.А. Некоторые аспекты научного творчества студентов технического вуза.....	140
Вермененко Ю.В. Анализ подходов к первичной профилактике наркомании в рамках превентивной работы с подростками.....	146
Майданов Н. П. Симметричный подход к анализу данных при изучении отношения студентов к употреблению наркотиков.....	151
Львин Ю.М. Некоторые особенности адаптации учащихся старших классов в условиях профильного обучения.....	155
Галибина Л.А. Основные модели профилактики потребления психоактивных веществ среди подростков и молодежи.....	158

4. МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Уилсон Питер (Австралия) Познавательльно-Поведенческая терапия депрессии	162
Формен Найджел (Великобритания) Управление памятью: Можно ли использовать автобиографии 3-И (тройное измерение), для того чтобы улучшить временное мышление?.....	168
Маккарти Шерри, Карандашева А. Проблема обучения критическому мышлению (Соединенные Штаты Америки, Россия).....	175
Воскобойников Фред (США) Взгляд социального психолога на возможности женского менеджмента в России	177 183
НАШИ ЮБИЛЯРЫ	188
Авторы	189
От президиума РОО БПА	190
Рекомендации для авторов	190

ОТ РЕДАКЦИИ

В переходный период от советской к российской психолого-педагогической мысли 90-х годов, колыбелью которой всегда считался Санкт-Петербург, многие петербургские и московские учёные, работавшие в области педагогических и психологических наук, остро нуждались в сохранении своего научного сообщества. Об аналогичной потребности еще раньше заявили наши ярославские коллеги. Ответом на эту потребность было создание по инициативе профессора ЯрГУ В.В.Новикова в 1991 году в Ярославле общественной «Международной академии психологических наук» (МАПН), в 1993 году Российского психологического общества (РПО), а в 1994 году создание БПА в Санкт-Петербурге. Отметим, что эти общественные организации учёных – МАПН, РПО и БПА тесно сотрудничают и по сей день, о чем свидетельствуют материалы Третьего Всероссийского съезда психологов в июне 2003 года в Санкт-Петербурге и содержание «Вестника БПА».

Сформировавшись в стенах психологического факультета ЛГУ им.А.А.Жданова под влиянием идей академика Б.Г.Ананьева о комплексном человекознании научное сообщество, ставшее ядром БПА с момента её учреждения, включало известных университетских психологов - М.К.Тутушкина, Р.М. Грановская, А.А.Крылов, В.Н.Панфёров, А.Л.Свенцицкий, Д.Н.Завалишина, И.П.Волков, Л.И.Анцифёрова, Ю.П.Платонов, Н.Н.Обозов, В.А. Барабанщиков, В.Л.Васильев, К.М.Оганян, М.Д.Андреева и др.

Учёные педагогического корпуса были представлены в БПА, в основном, вузовскими педагогами Академии физической культуры им.П.Ф. Лесгафта, Политехнического университета, Медицинской академии им. Мечникова, в РГПУ им. А.И. Герцена, Военного института физкультуры МО РФ и др. – В.У.Агеев, В.Г.Стрелец, В.А.Булкин, Г.Д.Горбунов, В.А.Черепов, П.В. Бундзен, Н.Б.Самбулова, М.В. Прохорова, И.В. Курис, И.Г.Станиславская, А.Н. Николаев, В.А.Дадали, Д.Н.Давиденко, В.Х.Манёров, В.Л.Маришук, А.А.Горелов, Э.Г.Сингуинди, А.И.Кузнецов и др.

В июне 1995 года на расширенном пленуме БПА в «Доме учёных» была выработана программа научно-практической деятельности нашей академии на десятилетнюю перспективу, был учрежден «Вестник БПА», первый выпуск которого со стенограммами докладов участников пленума был издан в сентябре того же года. Ныне выходит уже 56-ой выпуск.

Отмечая десятилетний юбилей БПА в 2004 году президиум БПА выражает искреннюю благодарность одному из первых инициаторов создания БПА доктору психологических наук, заслуженному деятелю науки РФ, вице-президенту БПА, профессору **Марине Константиновне Тутушкиной**. На базе

кафедры практической психологии СПбГАСУ, созданной по инициативе М.К.Тутушкиной и возглавляемой ею, успешно работает коллектив учёных первого созданного в структуре БПА отделения практической психологии и личностного развития (ОППЛР). Это отделение было создано в 1995 году и объединило ученых, занимающихся проблемами психологии труда, социальной и практической психологии. С нами активно сотрудничают ученые с Украины, в лице докторов психологических наук Л. В. Сохань, С. П. Бочаровой, В. А. Маляко и др. Отделение имеет широкие международные связи с учеными из Австралии, Англии, Америки. В данном выпуске «Вестника БПА» представлены статьи членов данного отделения, отражающие и международные связи БПА.

=====

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

К 85-летию со дня рождения

МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО И ПСИХОЛОГИЯ

Ержемский Г.Л.

Пока я не стал фундаментально заниматься психологией, все факты, связанные с уникальными случаями из моей профессиональной жизни, обычно рассматривались мной, да и моими коллегами, как забавные истории или феномены, имеющие под собой какие-то сугубо личностные, случайные причины. Я долгие годы бродил вокруг истины и не мог до конца понять: почему мне, могу сказать с полной ответственностью, всегда удавалось хорошо продирижировать без всякой подготовки и должных репетиций сложнейшие произведения, на которых, бывало, самые известные дирижеры терпели фиаско. И почему, после подобного триумфа и тщательнейшей специальной подготовки следовало значительно худшее выступление? Теперь, как мне кажется, я могу, наконец, на основании данных психологической науки, раскрыть подлинные механизмы, сопровождающих мою творческую жизнь, полную счастливых «случайностей» и горьких неудач, придав им статус научно обоснованных, закономерных и поучительных для педагогики явлений. Мне думается, что материал, о котором я собираюсь рассказать, может представлять значительный практический интерес не только для начинающих дирижеров, но и для всех мыслящих музыкантов, занимающихся нашей профессией и исполнительством вообще.

Начну (почти Фрейд!) с начального периода моего музыкального становления. Здесь мне очень повезло. Моим учителем и воспитателем был выдающийся педагог, профессор Санкт-Петербургской консерватории, создатель знаменитой Ленинградской пианистической школы - Леонид Владимирович Николаев. Список его учеников поистине впечатляет. В их числе были такие пианисты как В.Софроницкий, М.Юдина, П.Серебряков, В.Разумовская, Н.Перельман, молодой Лауреат Шопеновского конкурса Д.Шостакович, а также ряд впоследствии крупных дирижеров (С.Ельцин и П.Фельдт) и некоторых композиторов. Все они были разными, по-своему уникальными творческими личностями. И это была заслуга замечательного педагога. Он никогда не навязывал своим ученикам каких-то устоявшихся штампов и трактовок, а лишь помогал им обрести свое собственное, нестандартное творческое лицо.

В бытность мою в Консерватории, я очень увлекался концертмейстерской работой. С удовольствием ходил по классам вокалистов и инструменталистов, безотказно аккомпанируя на уроках, помогал им разучивать новые произведения. Очень много и успешно выступал в этом жанре на эстрадах города, хорошо читал с листа. Однако гордыня и буквально жажда совершенствования в этой области заставляли меня брать различные клавиры и играть их транспонируя то на пол тона выше, то на терцию ниже, или применяя другие мыслимые и немыслимые варианты. Кроме того, одно время я экспериментировал с методом разучивания фортепианных вещей без инструмента, - одними глазами. Подобные действия развили у меня обостренный внутренний слух.

В результате, будучи профессиональным пианистом по образованию, я, несмотря на это, впоследствии никогда не пользовался роялем при разучивании оркестровых произведений. Более того, иногда даже не знал, как выглядит тот или иной оперный клавиры. Убежден, что исполняя симфоническое произведение на фортепиано, дирижер получает недостоверное, а порой и искаженное представление о подлинном звучании той или иной партитуры. Все эти обстоятельства, оказалось, сыграли большую роль в становлении меня как дирижера. Но не буду занимать внимание читателей историческими экскурсами, а обращусь непосредственно к тем фактам, которые имеют прямое отношение к теме данной работы.

В своем официальном отзыве-характеристике на мою работу в качестве педагога Консерватории, И.А.Мусин, в числе других обстоятельств отмечал, что «высокий профессионализм Ержемского особенно ярко проявляется в его способности быстро овладевать труднейшими произведениями, и даже при отсутствии репетиционных возможностей, проводить спектакли на высоком художественном уровне. Мне, пишет далее И.А.Мусин, - пришлось быть свидетелем ряда случаев, когда Ержемский, выручая театр, сходу дирижировал такими сложнейшими спектаклями как «Отелло» и даже «Весна священная», являющаяся пределом дирижерско-исполнительских трудностей. Наиболее ценно то обстоятельство, что даже в таких исключительных условиях, Ержемский умеет сочетать решение технологических задач с проникновением в художественный замысел произведения».

В свое время подобная способность была для всех загадкой. Однако, как это ни парадоксально, но рассматриваемый нами, данный, на первый взгляд, малообъяснимый феномен, является не моей личной заслугой или проявлением какого-то особого таланта, а всего лишь прямым и непроизвольным следствием благоприятного стечения обстоятельств, а, главным образом, системой самовоспитания, осуществляемой мною в период пианистического обучения в

Консерватории, о чем я говорил выше.

Первый подобный случай произошел со мной в Малом оперном театре. Ставили оперу Пащенко «Свадьба Кречинского». Это современное произведение, с претензией на «модерновый» музыкальный язык, ставило ряд не всегда оправданных трудностей перед дирижером, солистами и оркестром. Постановщик спектакля, замечательный оперный дирижер Э.П.Грикуров, ассистентом на новых постановках которого обычно был я, вызвал меня и сказал: «Жорж, судьба этой оперы предрешена – она бесперспективна и пройдет «для галочки» 3 – 4 раза. Думаю, что на этот раз я обойдусь без тебя, тем более, что с этим материалом, технологически, сегодня ты вряд-ли справишься». На том и порешили. Несмотря на блестящее исполнение А.Ю. Модестовым центральной роли и талантливое воспроизведение своих партий другими актерами, с музыкальной стороны премьеры прошла очень средне – еле свели концы с концами. Да и с оркестром постоянно были проблемы.

И здесь неожиданно возникли привходящие обстоятельства. Грикуров поссорился с руководством театра и демонстративно уехал в месячный отпуск. Из дирижеров остался только я и А.М.Коган, который, из-за преклонного возраста не мог участвовать в каких-либо «авантюрных экспериментах». Через два дня ко мне буквально бросился в ноги тогдашний директор театра Г.Орлов. «Жорж, выручай, мне сейчас позвонили, что завтра приезжает комиссия ЦК из Москвы, с тем чтобы посмотреть «Свадьбу Кречинского». Если я не смогу этого сделать меня выгонят с работы. Умоляю тебя...». Я, будучи по наивности храбрым и безотказным человеком согласился. И к всеобщему удивлению спектакль получился вполне удовлетворительным. Даже некоторые места, не удавшиеся на премьеры, прошли довольно гладко.

Когда Грикуров вернулся, ему доложили, что «Свадьба Кречинского» прошла весьма успешно. «Этого не может быть!» воскликнул он и приказал дать следующий спектакль мне. На этот раз я тщательно готовился и детально проштудировал партитуру. Однако это не только не помогло, но даже, как выяснилось, помешало, поскольку я, по существующим традициям, основное внимание уделил технологической проблеме передвижения рук и иллюстрации ими внешней графики музыки. В результате опера была исполнена на уровне моих тогдашних профессиональных возможностей, о чем саркастически, с видимым удовольствием отметил Эдуард Петрович. И он был абсолютно прав.

За мою длительную карьеру со мной неоднократно случались подобные форс-мажоры. Приведу только два примера. Как-то, после утреннего «Лебединого озера», я отправился по магазинам. Вернувшись домой, я обнаружил у себя бледного Заврежа. «У нас катастрофа, заболел дирижер, отменять спектакль невозможно, должна приехать какая-то правительственная

делегация». Пришлось возвращаться в театр. А шла в этот вечер никому не знакомая русская опера. Я наскоро перелистал партитуру и пошел в оркестр. В первом антракте прибежал главный хормейстер. «Подумать только, начиная с премьеры у хора никогда не получалась fuga, а сегодня впервые все прошло гладко, как часы!»

Но еще более разительный пример произошел с «Весной священной». Утром, в день спектакля выяснилось, что «пропал» дирижер. Меня срочно вытащили из дома и дали всего 15 минут (!) на встречу с оркестром. Дело в том, что на этом спектакле, из-за огромного состава партитуры, для увеличения оркестровой ямы снимали в партере два первых ряда. Кроме того, зарядка декораций балетов Стравинского требовала нескольких часов подготовки. Ничего не поделаешь, пришлось стать за пульт. Как мне потом передали, присутствовавший утром в театре А.С.Дмитриев, узнав о предстоящем «эксперименте» сказал: - Представляю, какой кошмар будет вечером!

Но «кошмара» не произошло. На спектакле оркестр даже ни разу не качнулся, хотя легко могла бы произойти катастрофа. Особенно в финале балета. Тем более, что уже был печальный прецедент. Незадолго до этого на концерте в Филармонии один известный дирижер так сумел запутать музыкантов, что оркестр остановился. При гробовой тишине зрительного зала ему пришлось произнести – 35 цифра. И это несмотря на то, что он использовал на подготовку программы двенадцать (!) репетиций.

В чем причина этих необычных явлений? Раньше это было загадкой. Сейчас же она стала для меня достаточно ясна. Как оказалось, все дело здесь в используемых деятельностных психологических установках, на основе которых организуется процесс творческого взаимодействия руководителя с оркестром. Решает обстоятельство: что в этом случае является для дирижера важнейшим и определяющим – топография партитуры и, соответственно, внешние регулировочные действия, или то, что он базируется и исходит в своих профессиональных действиях из звучания своего «внутреннего оркестра»?

В аналитической психологии создана блестящая концепция художественной деятельности, глубоко и детально разработанная К.Г.Юнгом. Согласно его установкам, имеются две, наиболее обобщенные и характерные модели протекания творческого процесса художника. Первая из них основывается на том, что созидательный процесс автора, целиком и полностью подчиняется его воле и замыслам. При этом он постоянно совершенствует интерпретацию произведения, внося в него необходимые коррективы, уточняет его детали и конструктивные особенности, неуклонно следуя своей сознательной, ясно представляемой конечной цели. основополагающей, в данном случае, является внутренняя, порождающая модель, базирующаяся на так называемом

интровертном (от лат. Intro – внутрь, и versio, поворачивать, обращать) принципе деятельности. Другая, прямо противоположная схема созидательной деятельности, строится уже на базе экстравертированного подхода (от лат. extra – вне) к художественному процессу, формирующемуся на приоритете внешних факторов в действиях исполнителей.

Помимо двух, рассмотренных выше психологических моделей созидательных деятельностей, для меня предельно ясно, что все эти закономерности одновременно распространяются и на музыкальное, в том числе, естественно, дирижерское исполнительство. Наиболее полно данную точку зрения выразил Антон Рубинштейн: «Нужно не играть чужое произведение, а как бы сочинять его заново в исполнительском процессе». Собственно анализу этой, по существу, глобальной проблемы дирижирования и посвящена, в основном, данная работа.

Когда дирижируешь незнакомое произведение некогда думать о руках и организовывать их действия. Ты весь сосредоточен на воссоздании внутреннего звучания авторской музыкальной ткани, как единственной «путеводной звезды» в лабиринтах исполнительского творчества и своих профессиональных действий. Поэтому и возникает спонтанно, непроизвольно, органичная и естественная структура передачи созидательной информации оркестру. Более того, что особенно важно. В этот процесс активно включается и бессознательная сфера, которая, в итоге, как бы «сама двигает руками» и подсказывает дирижеру желаемые пути развития музыкальных событий. Но это возможно, опять-таки, лишь в случае постоянного преобразования (перекодирования) внешней графики партитуры в ее внутренне звучащую, определяющую его будущие действия, осмысленную, ассоциативно переживаемую музыкальную модель. При этом получается, что дирижер психологически как бы находится впереди и действует «до оркестра», исходя из внутреннего звучания партитуры, можно сказать «из тишины», где музыка еще не возникла.

В обычных условиях, в большинстве, все происходит совсем по иному. Хотя порождающий начальный ауфтакт, естественно, производится также как и в первом случае, однако дальнейшие операции производимые «руководителем исполнения», если вдуматься, целиком и полностью зависят от тех изменений, которые произошли в реальном оркестре. По сути дела, они являются, в основном, именно реакциями на складывающиеся в результате его предыдущих действий музыкальную ситуацию. Фактически, в этом случае, дирижер, в основном, занимается коррекцией оркестровых действий, поскольку доминанта его деятельности и основное внимание направлены на восприятие предыдущего звучания, а не на опережающую созидательную

деятельность.

Так что, как выясняется, не надо приписывать именно себе успех в подобных случаях. Правильнее будет склонить голову перед безграничным созидательным могуществом бессознательной сферы человека и стремиться в процессе творческого воссоздания партитуры, строить и укреплять надежный мост, ведущий от внутреннего, активно переживаемого исполнения музыки к ее внешнему, адекватному (непроизвольному!) воплощению в реальное звучание коллектива.

*Санкт-Петербург

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА ОСОБЕННОСТИ ВОСПРОИЗВОДСТВА И ОПТИМИЗАЦИИ

Кармаев Н.А.

Социальная среда в условиях XXI века нередко становится источником разнообразных рисков. В частности, экологические проблемы приводят к значительному снижению здоровья населения. Подобная ситуация требует рассмотрения важнейших факторов социальной среды особенностей их воспроизводства и их оптимизации.

Система социальных взаимосвязей, составляющих социальную среду, постоянно воспроизводится по определенным правилам и закономерностям, порождая, в том числе, характерные для данной системы издержки. Процесс воспроизводства протекает под воздействием множества факторов, в частности, наличия тех или иных структурных элементов, правил игры (существующей главной парадигмы и т.д.). Иерархичность и многоаспектность значимых факторов порождает необходимость рассмотрения общесоциального и индивидуального уровня, поскольку между ними постоянно воспроизводятся значительные несоответствия, что снижает качества окружающей среды и формирует соответствующие поведенческие стереотипы человека. Требуется анализа и причины несовпадения индивидуального поведения тенденциям изменения глобальных общественных отношений, которые составляют наиболее глубокий пласт объективности в жизнедеятельности человека, а также в значительной мере определяют возможные свойства общества.

К наиболее фундаментальным основам общественного, относят факторы общественного бытия и общественного сознания. Главными аспектами

общественного бытия являются материальное производство, географическая среда и народонаселение

Главные элементы общественного бытия взаимообусловлены и на отдельных этапах исторического развития общества то один, то другой элемент становится главным системообразующим началом в жизнедеятельности общества. В настоящее время к ведущему фактору можно отнести экономику, которая в современной ее модели (рыночной), по мнению И. Валлерстайна, возникла около 500 лет тому назад в «результате коллапса трех ключевых институтов, на которых покоилась феодальная система: - сеньориальной власти, государства, церкви» (1) Именно доминирующая в настоящее время экономическая модель привела человечество к разнообразным глобальным кризисам.. Подобный результат вполне закономерен, поскольку данную систему определяет «не накопление капитала, а в приоритете бесконечного накопления капитала» (2) .

Однако не только факторы общественного бытия играют существенную роль в процессах оптимизации в современных условиях. Необходимо уточнить также и значение общественного сознания. Определяющая роль общественного бытия по отношению к общественному сознанию понимается нами таким образом, что общественное бытие формирует возможности, альтернативы для общественного сознания, а также её направленность. Так в современных условиях даже в научном познании, например, экономических процессов, предпочтение отдается преднамеренно определенным направлениям. К. Полани отмечает, что термин «экономический» имеет два значения. Первое значение, формальное, оно нацелено на минимизацию затрат при достижении поставленных целей. Другое – субстанциональное, направленное на изучение того, «что человек, как и все живое, не может существовать продолжительное время без физической среды, которая его поддерживает.»(3) В настоящее время как раз главный недостаток современной экономики заключается в «тенденции отождествлять экономическую деятельность человека с ее рыночной формой». (4).

Таким образом, общественное бытие выступает главным причинным фактором становления, функционирования и развития общественного сознания. Но общественное сознание, в свою очередь, может предвидеть на основании существующего состояния общественного бытия его будущие формы и на этом основании формировать стратегию поведенческой или преобразовательной деятельности. И эти политизированные соотношения между общественным бытием и общественным сознанием справедливы при любых общественных формах, в том числе и в условиях постиндустриального общества. Тогда как оптимизация социальных

процессов, в частности, экологических характеристик социальной среды это, прежде всего, изменение базисных характеристик социальной системы посредством применения науки, т.е. оптимизация в глобальном масштабе в современных условиях возможна лишь посредством формирования ноосферы.

На индивидуальном уровне социальная среда является производной глобальной системы общественных отношений. Она на этом уровне приобретает человекоизмеримый характер, становится значимый для индивида, несколько изменившись в системах институтов, общностей, ценностей. При реализации законов ноосферы предполагается, что окружающие человека материальные, социально-политические и культурные условия не являются чем-то внешним по отношению к нему, застывшим фоном деятельности, т.к. личность является непосредственным творцом своей социальной среды. Поскольку «общественная история людей всегда лишь история их индивидуального развития, осознают ли они это или нет. (К.Маркс).

В отличие от прежних общественных систем, капитализм, зародившись, очень скоро смог реализовать свои функциональные возможности. Все социальные процессы и противоречия за относительно короткое время получили импульс в развитии.

Скачок в развитии был обусловлен теми принципами заложенными в механизм саморазвития, которые всю жизнедеятельность как общества, так и человека подвели под начало товарно-денежных отношений. Любой момент общественной жизни, признак, черта, сторона начинают приобретать определенный смысл лишь постольку, поскольку они могут быть выражены в стоимостной форме. В условиях капитализма поэтому все значимые явления по стоимостному признаку становятся сопоставимыми, т.е. могут быть представлены в своем всеобщем эквиваленте в деньгах. Так, индивид вне сферы обращения есть видимость, кажимость, лишенная сущностных определений. Лишь человек в виде рабочей силы подвержен всем закономерностям буржуазного товарно-денежного обращения и его социальная сущность и природность превращаются тем самым в переменный капитал, "социальное в человеке отождествляется с его потребительной стоимостью - функцией сферы обращения и ее условием. Человек как живой организм не безразличен к такой системе отношений лишь для процесса производства в качестве его внешнего условия и теряет смысл в любых других отношениях. (б)..

Многообразие форм социальной среды рыночного общества в настоящее время все чаще исследователей приводит к тому, что они происходящие процессы начинают объяснять на основе законов синергетики. Так И.

Валлерстайн анализируя современную кризисную ситуацию современного капитализма, убеждает, что «по мере того, как система отходит все дальше и дальше от равновесного состояния, флуктуации становятся все более беспорядочными и в итоге наступает бифуркация»[7]. Что касается конкретных факторов, симптомов, указывающих на принципиальную трансформацию мировой системы капитализма, на наличие процессов, подрывающих базисные основы капиталистической мировой экономики, он особо выделяет несколько важнейших. Во-первых, исчезновение такого ресурса как сельское население, которое всегда являлось эффективным средством накопления капитала. Во-вторых, при внедрении современных технологий резко сокращается доля живого труда как главного источника накопления капитала вообще. В-третьих, возрастают издержки производства, например, решение экологических проблем сейчас требуют все больше затрат. В-третьих, рост расходов на социальные нужды и на сдерживание «анархистских» тенденций среди ненадежных классов. Не случайно он приходит к окончательному выводу, что «непохоже, чтобы историческая система протянула слишком долго (самое большее, вероятно, 50 лет)» [8].

На уровне индивидуальной проблемы социального воспроизводства рыночного общества были представлены в работах немецкого исследователя У. Бека. Современную Германию он считает обществом рисков или обществом катастроф. В созданном обществе страх становится основой рационального действия, в отличие от эпохи индустриализации, когда нужда заставляла людей обосновывать деятельность. [9]

Таким образом, реальная оптимизация воспроизводственных процессов в рамках рыночных отношений крайне затруднена. Как общая цель – производство капитала, так и формы ее реализации носят явно антигуманный характер. Не случайно, поэтому происходит интенсивный поиск новых экономических парадигм, способных действительно человека целью, а не средством жизнедеятельности общества. В качестве такой парадигмы может быть потребительно-стоимостной подход, разработанный на основе трудовой теории стоимости.

Литература

1. Валлерстайн И. Социальное изменение вечно? Ничто никогда не изменяется? // СОЦИС. 1997. №1. С.15.
2. Там же. С.17.
3. Неформальная экономика./ Под ред. Т.Шанина. М.,1999. С.500.
4. Там же
5. Маркс К., Энгельс Ф. Т 46. Ч.1. С. 117.
 6. Валлерстайн И. Там же. С.18.
 7. Там же. С.18-20..
 8. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000. С.43.

* Санкт-Петербург

АНАЛИЗ ГРАНИЦ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Лобанова Ю.И.

Понятие психологической устойчивости не очень широко используется в отечественной психологии. В тех же работах, где рассматривается проблема психологической устойчивости, понятие используется как для характеристики деятельности специалиста (например, педагога), так и при оценке профессиональных качеств его самого. В последнем случае, упоминается о пересечении его с такими понятиями как надежность, готовность к деятельности, психическая и эмоциональная устойчивость. Нам представляется в рамках данной статьи необходимым вкратце пояснить особенности соотношений между вышеназванными понятиями, а также с рядом других.

Для начала дадим формулировку нашего понимания понятия психологической устойчивости. Психологическая устойчивость – интегративное образование, свойство субъекта деятельности, лежащее в основе сохранности определенного уровня мотивации специалиста по отношению к непосредственно осуществляемой им задачи и (или) успешности и адекватности исполнения запланированной им деятельности, обеспечивающее определенный уровень психофизиологической цены ее исполнения в условиях оказываемого реального, возможного или воображаемого психологического воздействия.

Механизмом, обеспечивающим формирование нового гомеостатического состояния, а также достижение эффективности физиологических функций и поведенческих реакций в условиях значимых средовых изменений, в первую очередь является адаптация. (Ф.Б. Березин). Психологическая устойчивость же будет определяться адаптивными возможностями организма. Уровень психологической устойчивости в конкретный момент времени - это один из критериев благополучности адаптации к конкретной социальной ситуации.

Поскольку в первую очередь психологическая устойчивость проявляется в способности поддерживать в сохранности уровень мотивации по отношению к исполняемой деятельности, а наличие сформированного мотива – есть залог для формирования психологической готовности к деятельности, то от уровня ПУ будет зависеть способность специалиста к мобилизации ресурсов для исполнения соответствующего вида деятельности.

Никифоров Г.С. пишет, что “надежность профессиональной деятельности предполагает безошибочное выполнение человеком возложенных на него профессиональных обязанностей (функций) в течение требуемого времени и при заданных условиях деятельности” (3, с.18). Фактор безошибочности исполнения функций, да еще в ограниченных временных

рамках не так существенен для ситуаций социального взаимодействия. Даже совершенную ошибку, некорректно примененный прием по отношению к собеседнику или неадекватную ситуации уступку можно позднее трансформировать в выигрышную позицию.

Тогда как такие качества как психическая устойчивость или стрессоустойчивость (особенность устойчивости по отношению к эмоциональному стрессу), эмоциональная устойчивость вполне могут считаться компонентами, входящими в структуру психологической устойчивости, и определяющими ее уровень.

Остановимся на анализе общего и особенного между эмоциональной и психологической устойчивостью. В отечественной психологии работ по изучению эмоциональной устойчивости достаточно большое количество, при этом и взгляды авторов весьма различны, например:

«Способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной двигательной активности» (В.Л. Марищук)» Позже он же дал более широкое определение: «Способность управлять эмоциями, сохранять высокую профессиональную работоспособность, осуществлять сложную или опасную деятельность без напряженности, несмотря на эмоциогенное воздействие».

В.Э. Мильман определяет ЭУ как адекватность эмоциональной оценки ситуации и соразмерность эмоциональных реакций.

А.Я. Чебыкин рассматривает эмоциональную устойчивость как совокупность психических качеств, предопределяющих успешность деятельности в сложных эмоциогенных условиях.

Е.А. Милерян считает, что в основе эмоциональной устойчивости оператора лежит, с одной стороны, невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное воздействие на индивидуума, а с другой, способность контролировать, сдерживать и управлять возникающими эмоциями, обеспечивая тем самым успешное выполнение необходимых действий.

К.К. Платонов подчеркивает, что «способность успешно работать в сложных эмотивных условиях» может зависеть еще и от субъективности сложности той ситуации, в которой оказывается специалист, ЭУ которого обсуждается.

Наконец, П.Б. Зильберман называет ЭУ интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке. Не считая неоговоренности особенностей ситуации, описываемой как «сложной эмотивной», это наиболее широкое определение ЭУ, наиболее близкое к предлагаемому нами определению ПУ. И все же попробуем увидеть различия.

Что же общего можно увидеть между анализируемыми понятиями?

1) В случае с эмоциональной устойчивостью о цене деятельности не стоит, так как обладание ЭУ само по себе уменьшает психофизиологические затраты (это ясно, например, из определения Милеряна, так как отсутствие негативных эмоциональных переживаний само по себе сохраняет силы).

2) Некоторые исследователи, рассматривая ЭУ как интегративное свойство, пытались исследовать и описать наборы качеств, лежащих в основе формирования ЭУ, при этом подчеркивая ведущую роль того или другого качества, однако не ставили задачи определить различные уровни ЭУ, тем самым скорее ставя вопрос о наличии или отсутствии ЭУ.

3) Наличие же или отсутствие ЭУ в составе ПУ может определять ее уровень, но не более того, так как за сохранение мотивационной сферы человека ЭУ никем из исследователей не назначается.

4) Наконец, большинство исследователей подчеркивают важность роли ЭУ для специалистов, занятых экстремальными, напряженными видами деятельности (например, спортивными состязаниями, пилотированием самолетов с выполнением сложных фигур, участием в военных действиях). Если некоторые авторы и оговаривают возможную субъективную сложность обстановки, являющейся испытанием для ЭУ, однако вышеназванные виды деятельности в случае ошибки их исполнителя таят в себе потенциальную опасность для жизни. Что же касается психологической устойчивости, то она важнее для ситуаций социального взаимодействия, которые ни реально, ни потенциально не могут отнять жизнь у человека или нанести прямой ущерб его здоровью. Неуспешный исход социального взаимодействия может лишь изменить уровень жизни конкретного человека, изменить его статус в системе общественных отношений, перейти к исполнению неприемлемой по личным причинам роли или заставить прибегать к некомфортному стилю исполнения предложенной роли.

Таким образом, если ЭУ лежит в основе выживания человека и сохранения оптимального уровня его здоровья, то соответствующий уровень ПУ, возможно, будет определять возможности человека в борьбе за место в социальной иерархии. Решение вопроса о наличии уровней психологической устойчивости, а также изучение их особенностей во взаимосвязи с социальным статусом конкретного специалиста, а также степени соответствия возможностей и притязаний специалиста, по-видимому, сможет внести ясность в эту проблему.

В системе задач, поставленных нами для проведения исследования были:

1) описание уровней ПУ; это описание должно быть проделано со следующих позиций:

- особенностей ситуации взаимодействия; адекватности);
 - со стороны внешних критериев оценки деятельности (успешности,
 - внутренних критериев (цены, сохранности мотивации);
 - и со стороны систем качеств, определяющих соответствующие уровни ПУ;

2) исследование и диагностика уровней ПУ с описанием ведущих качеств в каждом конкретном случае с попыткой создания типологии;

3) подбор, подготовка и апробация программ для повышения уровня ПУ в зависимости от набора качеств, определяющих данный уровень.

Литература:

- 1.Ф.Б. Берези «Психическая и психофизиологическая адаптация человека» Л., 1988
 2. Л.М. Аболин «Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека». Казань, КГУ, 1987
- Соотношение психологических и физиологических коррелятов эмоциональной устойчивости»

АССОЦИАТИВНЫЙ МЕТОД В ИЗУЧЕНИИ СОЗНАНИЯ СУБЪЕКТА ТРУДА

Троицкая И.В.

Одним из возможных методов исследования сознания является ассоциативный словесный тест, который начали применять еще Аристотель и Г. Гоббс, и впервые описал Ф. Гальтон (1879) [3]. Методика ассоциаций развивалась в клинической психологии (Э. Крепелин, 1892; К. Юнг, 1906; Г. Кент, А. Розанов, 1910; В. Вундт, 1911; А. Р. Лурия, 1932; Д. Раппопорт с сотр., 1946 и др.). Так, К. Г. Юнг применял ассоциативный метод наряду со сбором анамнестических сведений о пациенте, анализе его фантазий и сновидений, как подход к сфере бессознательного [12]. К настоящему времени ассоциативный словесный тест, по описаниям Л. Ф. Бурлачука и С. М. Морозова, рассматривают в качестве «индирективного приема изучения интересов и установок личности» [3]. В модификациях разных авторов ассоциативные методики используются в лингвистике, социологии, психиатрии, психолингвистике, психосемантике как для изучения собственно языка, так в целях изучения сознания человека как носителя языковой культуры [1; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 12]. Так, известны ассоциативные эксперименты А. Д. Шмелева в исследовании стереотипов национального характера по семантическим компонентам речи [6].

Механизм образования ассоциаций, по Павлову, заключается в том, что при повторении ассоциируемых раздражителей без или с сочетанием их с биологическими и социальными значимыми для человека реакциями (подкреплением), ассоциация либо угасает, либо, наоборот, закрепляется в памяти. Ассоциации, возникающие в опыте человека, часто включаются в динамические стереотипы, интегрированные системы условно-рефлекторных процессов в коре больших полушарий. Синтез и анализ условных рефлексов создают психофизиологическую канву процессов умственной деятельности [8]. Мы использовали ассоциативный словесный тест в целях изучения отношения к труду различных групп людей. Исследование словесных ассоциаций со словом «труд», предполагалось, передаст особенности тех индивидуальных ситуаций, которые запечатлелись во временных нервных связях в трудовом опыте представителей различных групп. Ассоциация (от лат. *assocío* – соединяю) – это закономерная связь двух или нескольких психических процессов (ощущений, представлений, мыслей, чувств, движений и т. д.), выражающаяся в том, что появление одного из них вызывает появление другого или других психических процессов. Основой всех видов ассоциаций являются временные нервные связи.

Ассоциации – это зафиксированные во временных нервных связях и

сохраненные в памяти следы индивидуально-значимой информации. Ассоциируемые со значением в сознании субъекта представления фактического и оценочного характера, связанные с трудом, отражаются в сознании как акт соотнесения объектов с актуальными индивидуальными потребностями, целями и мотивами субъекта деятельности. Поэтому они относятся к смысловым индивидуально-личностным образованиям. Смысл, в психологическом отношении, – это отношение мотива к цели деятельности, образ потребного будущего, эскиз будущего (А. Н. Леонтьев, Ф. Е. Василюк, Б. С. Братусь) [2; 4]. Смыслы в отличие от значений передают конкретную актуальную информацию. Смысл – это «эхо» слова, качество которого зависит от ситуации социального мира, участником которой явился конкретный человек. Словесные ассоциативные реакции являются коррелятом сознания. По словам А. Р. Лурии, слово – орудие сознательной деятельности, оно занимает центральное место в формировании сознания [11].

Выборку составили 168 человек в возрасте от 16 до 75 лет, жители г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Участники исследования представляли собой группы специалистов гуманитарного, технического, экономического профиля (51 чел.); студентов гуманитарного и технического вузов (56 чел.); школьников одиннадцатого класса средней школы 492 Красногвардейского района (19 чел.); пенсионеров (22 чел.). Была также выделена группа людей пограничной социальной ситуации – подследственные (20 чел.). Объект исследования моделировался в соответствии с концепциями о психологическом обеспечении профессиональной деятельности (Г. С. Никифорова, 1991), структуры субъекта деятельности, стадий эволюций жизненного пути человека (Б. Г. Ананьев, 1967; М. А. Дмитриева; др.). Основаниями также служили положения об иерархии субъектных свойств личности (А. В. Брушлинский, 1993); психологии индивидуальности (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. С. Мерлин; М. К. Тутушкина, Л. Н. Собчик, Л. А. Рудкевич, Ю. А. Гагин и др.).

Методика и процедура исследования ассоциативного ряда входила в общую программу изучения отношения людей к экономическим явлениям. В излагаемой части этой программы участники получали инструкцию. Ответить на вопрос: «Какой бывает труд? Вы скажите, пожалуйста, Ваши ассоциации, возникающие у вас на это слов». Дополнительно сообщалось: «Проговаривайте первые пришедшие в голову мысли». Участник отвечали в удобном для себя темпе. Хронометраж заключался в инструкции для исследователя: прекращение теста, когда иссякают «первыми пришедшие мысли». Общее время – не более одной минуты. При обработке полученных данных ассоциативные реакции испытуемых группировались по грамматическим разрядам, сравнивались лексемы (словоформы), разделенные по видам ассоциации. Математическая обработка заключалась в подсчете общего количества, среднего арифметического числа и процентного соотношения реакций в целом по выборке и по группам участников. Набор ассоциативных реакций группировался по видам. Различались такие виды ассоциаций: синтагматические, парадигматические, родовидовые, фонетические, клишированные, личные. Эти виды ассоциаций определяются следующим образом.

Парадигматические ассоциации – это слова-реакции того же грамматического класса, что и слово-стимул. Они подчиняются принципу

«минимального контраста», который гласит, что чем меньше отличаются слова-стимулы от слов-реакций по составу семантических компонентов, тем с большей вероятностью слова – реакции актуализируются в ассоциативном процессе, то есть слово – стимул легко восстанавливает признаки явления в актуальном индивидуальном опыте [1]. Например, «работа», «станок», «работодатель», «колхоз», «сила», «бурлаки», «новые люди». *Синтагматическими* называют такие ассоциации, грамматический класс которых отличен от грамматического класса слова-стимула. Например, «на удачу», «прилежный», «божественный», «с оглядкой на награды», «альтруистический». В ассоциации вида «*клише*» входят «достаточно фиксированные языковые реакции на стандартные ситуации социального общения» (Ратмайр, 1997; Спивак, 2000) [10]. К таким относятся ритмические фразы, речевые стереотипы в информационных диалогах (например, «нормально», «в норме», «не очень»). К клише также относят другие языковые стереотипы, передаваемые пословицами, поговорками, речевыми штампами. Например, ассоциацией-клише являются выражения: «на работу как на праздник», «не хочешь - заставим, не можешь – научим». *Фонетические* ассоциации - это, по сути, эффекты отраженной речи, ассоциации по созвучию. Они подобны эхоталиям, возникают как ритмичные по звуку слова-стимула. Например, на слово «труд» испытуемый отвечает «врут», «труп», «трут», «труд». *Личные* ассоциации передают оттенки эмоционально-оценочного актуального состояния: «не хочется, но надо», «надо трудиться», «должен быть обязательно желанным», «не всегда приятный для человека».

Виды ассоциаций, проявившиеся в реакциях испытуемых, отмечались в таком количественном соотношении. Преобладал больший процент ассоциаций синтагматического вида. На втором месте по частоте встречаемости отмечены ассоциации парадигматические. Затем следовали клише, родовидовые, личные. Фонетические ассоциации отсутствовали.

По подгруппам наблюдалась такая картина. Синтагматических ассоциаций выше среднего по выборке (среднее – 3,3) проявилось у пенсионеров – 4 (85,4 % по группе). Ниже среднего по выборке синтагм оказалось у школьников – 2,8 (46,2 % по группе). У специалистов и студентов среднее по синтагмам не отклоняется от среднего по выборке – 3,3. У подследственных среднее количество синтагм незначительно ниже среднего – 3. Парадигматических ассоциаций отметились меньше среднего по выборке (среднее 1,1) у пенсионеров - 0,4 (7,8 % по группе) и подследственных – 0,3 (9 % по группе). Выше среднего по выборке парадигматических ассоциаций у школьников – 2,8 (45,3 % по группе). У специалистов и студентов количество этого вида ассоциаций от среднего по группе не отклоняется – 1,1 (22,8 % и 23,2 % по соответствующим группам).

У школьников обнаруживается выше среднего по выборке (0,1) количества личных ассоциаций – 0,3 (4,3 % по группе), а также – родовидовых: по выборке среднее 0,08, у школьников – 0,26 (4,3 % по группе). У студентов и специалистов ассоциации личного вида встречались со средне выборочной частотой – 0,1. У пенсионеров и подследственных личные ассоциации не проявились (0 %). У подследственных отсутствовали и ассоциации родовидовые, а также клишированные. Больше среднего по выборке (0,2) клишированных ассоциаций отмечалось у специалистов – 0,3 (6,9 % по группе),

а у студентов и подследственных этого вида ассоциаций было чуть меньше среднего по выборке – 0,2 (1,5 % и 1,5 % по соответствующим группам). Пенсионеры по среднему количеству клишированных ассоциаций не отличались от среднего выборочного – 0,2 (3,2 % по группе).

Таким образом, разное количественное распределение видов ассоциаций показывает, что, в зависимости от стадии развития субъекта труда, фиксируются неодинаковые признаки ситуаций труда. Парадигматические ассоциации чаще передаются именем существительным и включают в себе обобщенные признаки событий, вещей, свойства предметов. Они представляют в «свернутом» виде фрагменты реальности. Именно так предельно отвлеченно передают признаки ситуации труда школьники (больше парадигматическими ассоциациями).

Пенсионеры в ситуации труда различают больше признаков, их опыт связывает труд с широким набором других жизненных ситуаций, поэтому они выделяют больше качественных и относительных свойств трудовой ситуации. Это выражается в прилагательных, наречиях, категориях состояния – в частях речи, словоформы которых и составили ассоциации синтагматического вида. Пенсионеры не в свернутом, обобщенном виде фиксируют ситуацию труда, а в богатстве его признаков.

Отсутствие ассоциативных реакций вида «личные» у пенсионеров и подследственных, возможно, объясняется тем, что у них отношения больше социально опосредованы. Ту же опосредованность групповыми представлениями наблюдаем у специалистов. Это подчеркивается большим, чем в среднем по выборке, числе клише-ассоциаций. Клише отсутствуют у школьников. У них же больше личных ассоциаций. Это говорит о том, что их отношении к ситуации труда непосредственно.

Преобладание парадигматических, личных, родовидовых ассоциаций о труде, возможно, подчеркивает большую хрупкость и уязвимость сознания школьников в отношении явления труд. Иначе говоря, у них есть теоретические представления и знания, не испытанные, не проверенные, но уже лично вовлеченные. А в знании можно менять структуру, логику, каноны (правила). Но школьники нуждаются в эмоционально-моральных, социальных эталонах (образцах). Трудовая деятельность специалистов связана с формальными признаками (эталонами) больше, чем в группах экспертов, школьников, пенсионеров. У специалистов больше клише в ассоциациях.

Часто проявившиеся ассоциации со словом стимулом «труд» представляли признаки трудовых ситуаций, запечатленных людьми выборки 2000 - 2001 и 1988-1993 гг. Набор ассоциативных реакций прошлых лет следовал из анализа материала Русского ассоциативного словаря [9]. Эти признаки использовались для конструирования текстов – интерпретаций ситуаций труда. Сравнение текстов выборок разных лет показало существенные различия в том, какие признаки трудовой ситуации выделяли испытуемые несколько лет назад и в настоящее время. По выборке в целом, 2000-2001 гг. следовал такой текст. *Труд – физическая и умственная, тяжелая и легкая, полезная и бесполезная, напрасная и необходимая интеллектуальная работа, [вызывающая] усталость. [Она] рабская, [зато] интересная, творческая.* По выборке 1988 – 1993 гг. текст формулировался таким образом. *Труд – тяжелая и легкая; ударная и непосильная работа лопатой, на благо мира, мая. [Она] напрасная,*

[вызывающая] лень, полезная, [так как] облагораживает. Даже поверхностное сравнение показывает, что в настоящей ситуации не актуализируется «лень», выделяются более дифференцированно качественные стороны труда, такие как: «физический, умственный, интеллектуальный». В сознании выводится, что труд «необходимый». Из ситуации труда теперь извлекается не только благо во имя символического «мира» и «мая», но и благо индивидуального «интереса», «творчества». В настоящем тексте ушли признаки труда как «непосильной, ударной работы лопатой». Осталась ее «напрасность», появился признак «рабский» (подневольный). Таким образом, ситуация труда приобретает несимволический характер, индивидуально-личностную направленность, избывает в себе состояние лени. Оно заменяется адекватной усталостью. Остается «избыточность» труда, неоднозначное сочетание «рабского» и «творческого», «интересного». Передается признак зависимости трудовой ситуации. Эта зависимость либо внешняя, либо внутренняя.

Можно сделать следующие выводы. Сравнение ассоциаций со словом труд во временных периодах 1988-1993гг. и 2000-2001 гг. отражают признаки индивидуального опыта переживания актуальных трудовых ситуаций в разные стадии переходной экономики. Трудовые ситуации настоящего времени, по сравнению с прошлыми ситуациями, у людей меньше вызывают эмоции, связанных с авральностью, надрывностью, гигантизмом, упорностью. Однако, появились переживания увеличения физических нагрузок. В этом, возможно, выражается потребность в энергетических источниках трудовой деятельности. К настоящему времени в ситуациях труда проявляются тенденции ощущений легкости и принужденного оптимизма: он стал больше в радость, но вместе с этим очерчивается озабоченность идеей рабства.

В труде последних лет уменьшаются состояния лени, усиливаются умственные, интеллектуальные качества. Осознание нынешних трудовых ситуаций сопровождается тенденция освобождения событий от нравственных оценок праведности, добросовестности, честности. Труд рационализируется, приобретает прагматическую, заземленную, целевую направленность, сближающую с его непосредственным базовым предназначением – связанное с работой, удовлетворение моральных, материальных, личных потребностей. В целом меняется смысл и значение труда. Самой характерной чертой этого изменения является смена заформализованности трудовых ситуаций, что на уровне сознания проявилось в уменьшении количества клише (эталонов) и штампов (канонов) в словесных реакция – ассоциациях о труде.

Литература

1. Белянин В. П. Введение в психолингвистику. М.: ЧеРо, 2000.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988.
3. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2000. – С. 17-18.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: МГУ, 1984.
5. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. – М.: Росс. Гос. Гуманит. Ун-т, 2000.
6. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика: Учебник. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.
7. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Лекционный курс. – М.: Гнозис, 2002.
8. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – с. 24.
9. Русский ассоциативный словарь / Сост. Ю.Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – М.: Помовский и партнеры, 1994. – В двух книгах.
10. Спивак Д. Л. Измененные состояния сознания: психология и лингвистика. – СПб.: Ювента; Филологический ф-т СПбГУ, 2000.

11. Хомская Е. Д. А. Р. Лурия и психологическая наука / Псих журн. – 2002. – № 4 – С. 39-48.
12. Юнг К. Г. Значение бессознательного для индивидуального воспитания: Собр. сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. – М.: Канон, 1994. – с. 178.

* СПбГАСУ

СОЦИАЛЬНАЯ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Григорьев А. Д.

Всякое явление имеет свою историю, и всякая деятельность людей непременно опирается на опыт предшествующих поколений. Исходя из этого, знакомство с таким сравнительно малоизученным и остающимся без объективной исторической оценки явлением, как милосердие и благотворительность в истории государства Российского закономерно.

Социальная благотворительность в России зародилась еще в домонгольский период, ее традиции складывались столетиями, поднимающимися из глубины веков как стремление помочь «бедным, дряхлым, хворым, неимущим».[1,т1]

В своем историческом развитии благотворительность приобрела различные формы – от милостыни к общественному презрению и до организованной государственной системы социальной защиты, сочетающейся с различными видами общественной и частной благотворительной деятельности.

На протяжении всей социальной истории России в ней формировались традиции милосердия и благотворительности. С конца XVIII века открываются и другие проявления благотворительности в виде меценатства. Меценаты принимали деятельное участие в развитии образования, науки, искусства. Благодаря их участию был отмечен значительный прогресс русской культуры, стало быть, благотворительность такого рода имела честь быть в России.

Традиции благотворительной деятельности успешно проявляются в восточно-христианской церкви с самого ее зарождения. Институт Церкви сыграл особую роль в формировании христианских подходов дел благотворения и Милосердия к ближнему.

Церковно-монастырская система помощи в конце XI века и сегодня, в начале XXI века, возвращается к своим исконным традициям в деле милосердия и благотворительности, когда призрение (любовь к ближнему) оказывается не только через монастыри, но и через приходы, где предоставляется комплекс услуг: обучение, лечение, воспитание, предоставление приюта.

Теоретико-методологической основой исследования названной проблемы стали идеи и подходы концептуального характера Н. Бердяева, И. Ильина, В. Ключевского, С. Соловьева и др., а также работы современных отечественных и зарубежных ученых по теории и методологии исторической науки.[2,№3]

«Милосердие», «благотворительность» являются нравственной и гуманистической традицией, которая возникла в условиях первобытнообщинного строя, когда шел процесс формирования человеческого общества, становления основных социальных институтов. Традиция помощи престарелым, больным, инвалидам, детям, людям, оказавшимся в беде и

неспособным самостоятельно ее преодолеть – это основная часть нравственной культуры, общественных норм всех цивилизаций. Они были до возникновения национальных и мировых религий, а с рождением последних вошли органической частью в освящаемые божественным авторитетом нравственно-этические системы всех религий.

Социальное развитие вносило свои коррективы в содержание и трактовку понятий «милосердие», «благотворительность». Названные понятия исторически менялись в соответствии с масштабами и формами милосердной практики. Но постоянным было понимание того, что порой такие беды и немощи постигают человека, которым не каждый может самостоятельно противостоять и не до каждого в нужное время доходит забота государства. Поэтому им необходимо милосердное содействие со стороны тех, кто в состоянии (материально и духовно) добровольно осуществлять благотворение.

В нашем государстве резкий разрыв с традициями благотворительности, в том числе и отечественными, произошел более 80 лет назад, когда даже сами понятия «милосердие», «благотворительность», «филантропия» практически вышли из официального употребления. Их общечеловеческое гуманистическое содержание игнорировалось, а они, как правило, идентифицировались с религиозной деятельностью и моралью, а стало быть – в соответствии с официальными государственными установками – автоматически рассматривались как «пережитки прошлого», как нечто недостойное советского человека, всю заботу о котором должно было взять на себя государство.

В современной России складывается структура благотворительного сектора, в которой прослеживается несколько разных типов благотворительных организации, которые существуют автономно: благотворительные фонды при местных или центральных органах власти; благотворительные фонды крупных промышленных предприятий или ведомств; благотворительные фонды при крупных банках или коммерческих фирмах; частные благотворительные фонды и общества, учредителями которых являются разные физические и юридические лица. Благотворительные организации объединяют на добровольной основе тысячи специалистов, работающих в сфере социальной защиты населения, создают условия для выхода России из социального кризиса.

Сегодня в России действует свыше тысячи государственных социальных служб различной направленности, оказывающих населению психико-педагогическую, медико-социальную, юридическую и другие помощи.[3,стр.34-38]

На современном этапе общественного развития благотворительная деятельность во многих странах в зависимости от их социально-экономического и культурного уровня трансформировалась в широкомасштабную комплексную систему государственной общественной и частно-благотворительной помощи населению (в виде меценатства).

Меценатство в России, в отличие от Запада, имеет свою древнюю историю. Меценатство в России чаще было связано с религиозными, нравственными понятиями, подчинялось требованиям общественного мнения.

Можно рассматривать меценатство как причуды обеспеченных людей, не знающих, куда девать деньги. А можно и по-другому. Среди предпринимателей, как и среди других слоев населения, были люди, желавшие жить более высокими идеалами духовной жизни, начинавшие понимать в ней

смысл, желавшие подняться над течением обыденной жизни, найти в ней другие отношения.

Наибольшего размаха достигло меценатство во второй половине XIX века. Именно к этому времени российская буржуазия осознала свою экономическую мощь, стала искать свое место в общественной жизни. Меценаты хотели не только спасти свою душу, сделать добро людям, но и оставить память о себе среди людей, закрепляя в названиях свои имена: назовем каждого поименно и вернем в историю память о них: Третьяков, Мамонтовы, Бахрушины, Морозовы, Харитоненко, Прохоровы, Найденовы, Щукины, Солдатенковы, Боткины, Шереметьевы и др.

В целом, с полным основанием можно сказать, что именно российские предприниматели материально подготовили расцвет национальной культуры в конце XIX – начале XX века. По сути дела, именно третье сословие в России выполняло те функции, которые в других странах лежали на интеллигенции и образованном строе, а русская интеллигенция в это время бунтовала народ, строила несбыточные проекты.

Предприниматель, жертвующий значительные средства на поддержку национальной культуры, дает понять, что он собирается вести свои дела основательно, это некий знак солидарности предприятия. В меценатстве многие предприниматели видят также способ рекламы своей деятельности. Искусство, культура, как непроизводительные сферы деятельности людей, не могут существовать без поддержки, и чем больше будет меценатов, тем больше талантов они смогут открыть и сохранить.

Меценатство, и в еще большей мере благотворительность, позволяет решить и более насущные задачи. Богатеть одновременно все не могут, и опыт России тому подтверждение.

Стало быть, в истории любого общества есть период, когда более богатые люди должны помогать менее состоятельным, решая в то же время свои нравственные проблемы.

Если поляризация общества – это присущее ему состояние, то следует поддержать стремление людей к сотрудничеству, а не к противостоянию. В истории России накоплен определенный опыт взаимодействия групп, слоев населения, и общество заинтересованно в его более полном использовании.

Поэтому можно с уверенностью утверждать, что становление новой России в XXI веке может быть обеспечено сохранением и возрождением благотворительности и меценатства. Российская государственность всегда строилась на прочном фундаменте особой духовности, особого менталитета традиционного российского общества.

Вот почему и сегодня важно развитие благотворительности и меценатства, эти два милосердных потока помогут спасти нацию, Россию, гуманизировать общество, возродить национальную идею милосердия и любви к ближнему.

Литература

1. В. И. Даль. Толковый словарь великорусского языка в четырех т., т.1. - М.,1978
2. Афанасьев Ю. Н. Историзм против эклектики. - М.1980; Жуков Е. М. Очерки методологии истории. - М.,1987; Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук.-СПб.,1994; Burgire F.De la comprehension en// Annales:ESC., 1990,№3 и др.
3. Е. И. Холостова. Генезис социальной работы в России. М.,1995. С34-38

*Академии Социального образования Российской Федерации.

ПРОБЛЕМА ДВОЙСТВЕННОСТИ В ПСИХИЧЕСКОМ (К ТЕОРИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНТАКТА).

Ермакова Н.Г.

Проблема двойственности в психическом рассматривалась нами [1] на примере гомофакторного контакта в паре в процессе общения. В настоящей статье рассматривается более подробно механизм эмоционального контакта в паре.

В процессе общения одного человека с другим происходит либо внешний эмоциональный (поверхностный) контакт либо внутренний (глубокий) контакт. Внешний уровень контакта мы обозначаем, как extra-(E); а внутренний уровень контакта мы обозначаем, как intra (I).

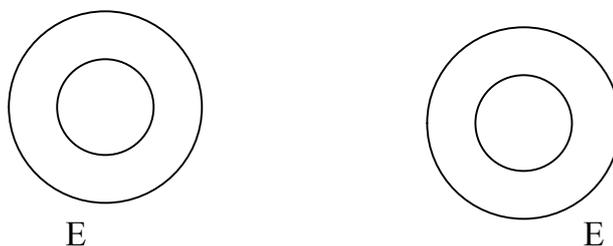


Рис № 1. Разные уровни эмоционального контакта в процессе общения.

Если мы представим двух людей, как два круга с внешней и внутренней орбитой, то можно рассмотреть разные формы эмоциональных контактов (рис №1).

1. Контакт E-E; внешний уровень контакта, уровень понятийного контакта, уровень отношений «Взрослый-Взрослый». Адекватный эмоциональный контакт, возникающий на этом уровне между партнерами, происходит без чувственного компонента: Роль с Ролью, Взрослый-Взрослый, Друг-Друг. В сексуальных отношениях уровень понимания сохраняется, но отсутствует чувственное удовлетворение, что порой может приводить к избеганию, отказу от близости или уходу от нее через болезнь. Стабилизации отношений способствует взаимная договоренность между обоими партнерами о частоте и условиях осуществления близости. Отсутствие договоренности нередко может приводить к фригидности у женщин, импотенции у мужчин и влечет к дисгармонии на уровне E-E.

Отношения на внешнем уровне контакта (E-E) могут быть отношениями друзей, в которых присутствует искренность и открытость, но без чувственного компонента. Отношения E-E также характерны для деловых отношений, отношений между сотрудниками. Они успешны тогда, когда есть уважение к позиции и роли другого партнера по общению. Эмоциональный компонент контакта на внешнем, понятийном уровне, способствует формированию отношений Друг-Друг.

2. Контакт I-I; уровень отношений «Дитя-Дитя»; уровень чувственного контакта. В сексуальных отношениях: влюбленность, глубокое созвучие, соитие, весь организм единое либидоносное поле, весь организм обнажен и беззащитен. Длительное пребывание в этом состоянии препятствует развитию Взрослого Я в сексуальной паре, решению реальных жизненных, и бытовых

проблем, что может стать причиной конфликтов. При гармоничном развитии отношений происходит переход с уровня отношений I-I на уровень E-E, «Взрослый – Взрослый», что способствует формированию правил и норм взаимного поведения и отношений, ведения хозяйства, принятия ответственности. Гармоничные отношения в паре есть легкий переход из одного состояния или уровня контакта на другой: с I на E и обратно; происходит развитие как чувственного, так и понятийного начала личности обоих партнеров.

Один партнер помогает другому в этом переходе, без обид и унижений. При размолвках на понятийном уровне (E-E), сохраняется запасной вариант, глубокого внутреннего погружения на уровень чувственных отношений (I-I). Доставляют удовольствие совместные прогулки, совместное проведение времени, когда хочется быть рядом, вместе что-то делать. Общение друг с другом поддерживает и помогает восстановить силы, разрешить проблемы, даже не всегда обсуждая их подробно. Есть обоюдно ощущаемое чувство единого пространства, совместно разделяемого, которое является созидательной, защищенной средой обитания и восстановления сил, чувства радости и гармонии обоих членов диады.

3. Отношения на разных уровнях. Выравнивание уровней.

В том случае если один из партнеров находится на уровне реагирования-E понятийном, а другой на уровне I-Чувственном (влюбленности) страдает тот, кто на более глубоком уровне реагирования, так как он будучи открытым и незащищенным недополучает от другого партнера по общению искренности, сочувствия, принятия, что может порождать ощущение тревоги и покинутости и отчуждения. В данном случае необходимо выравнивание уровней эмоционального контакта; перевод другого партнера на собственный уровень I или переход на его уровень E. По сути многие техники и приемы психотерапии, направлены на повышение осознания себя, своих проблем, то есть на повышение понятийного уровня контакта с партнером по общению, увеличение Взрослого Я личности. Это наиболее безболезненный путь перейти на уровень взрослого контакта с другой личностью, когда и собственное поведение лучше контролируется. При переходе на уровень E с уровня I человек становится способен к прогнозированию, предвосхищению поведенческих реакций, как своих, так и партнера по общению, к осознанию ролей и построению трезвого вербального и невербального взаимодействия. При переходе с I на E закрывается либидоносное поле, что приводит к меньшей эмоциональности, но и к меньшим обидам, к лучшему усвоению ролей (мужа и жены, подруги и друга и др.).

Нередко такие проблемы эмоционального контакта могут возникать при деловых отношениях Учитель- Ученик (когда ученик идеализирует учителя и ждет от него родительской опеки и поддержки, всепрощения и все понимания: «Родитель-Дитя» но, по сути это деловые отношения двух «Взрослых».

В деловых отношениях (если в них вступают друзья или родственники) могут возникать проблемы в освоении новых ролей. Роли деловых партнеров «Взрослый – Взрослый» диктуются деловой ситуацией, а не эмоциональными отношениями «Родитель-Дитя». Пребывание одного из партнеров в роли «Дитя» может осложнить деловые отношения. Вместо сочувствия и всепрощения, партнер в роли «Дитя» может получить жесткое осуждение,

неприятие, критику, со стороны другого партнера, которая может показаться неожиданной и чрезмерной.

Перевод другой личности с уровня понятийного, рассудочного контакта с Е на I не всегда возможен, особенно в браке по расчету. Этого уровня просто нет у того человека, для кого этот брак по расчету, по отношению к другому, или на этом уровне чувственного контакта нет приятия, истинной любви, а есть лишь ожидания реализации своих планов. Неудовлетворенность в реализации своих планов может привести к уменьшению и чувства уважения к партнеру по браку и свести брак к реализации манипуляций, сопровождающихся обидами, требованиями, раздражением.

Обиды раздражение и гнев тают в огне истинной любви они растворяются и гаснут, люди обретают умение выходит из конфликтов друг с другом, если это отношения взаимоуважения и доверия, эмпатичные отношения, умения поставить себя на место другого человека. Эмпатичные отношения помогают понять: можно подходить к партнеру по общению с каким-то разговором здесь и сейчас или лучше отложить его до более удачного времени и места, и как лучше сформулировать свои пожелания по форме и содержанию диалога. Глубокие чувства и уважение партнеров друг к друга делают общение более успешным.. Есть и внешний –понятийный, рациональный контакт, и внутренний, чувственный контакт. Это отношения шлифуются годами и лишь раскрывают со временем свои новые грани глубины понимания и приятия.

Когда мы пытаемся перевести партнера с уровня Е (более защищенного), на уровень I, то происходит открытие чувств, чувственного поля, что иногда и происходит при ссорах, когда говорят то, что думали, но не произносили вслух, думали, но скрывали. Если это отношения истинной любви, то сказанные слова не унижают и не ранят так сильно, не испепеляют чувства, потому что есть контроль и уважение к другому человеку и выражения подбираются осторожно. Есть уважение к другому человеку и к своему чувству по отношению к этому человеку ; это внутренняя субстанция - ощущение любви к другому человеку. Уничтожить это чувство, осквернить его обидными, ядовитыми словами, значит уничтожить часть себя. Уважение, гордость, восхищение, любование другим человеком – эти чувства по отношению к другому человеку просветляют и нас испытывающих эти чувства и другого, к кому это чувство направлено. Происходит обнажение чувств и происходит лучшее взаимопонимание, и примирение, выбор наилучшей стратегии. Здесь оба «Дитя-Дитя», а потом «Родитель-Дитя». В Гармоничных отношениях каждый партнер может быть «Родителем» по отношению к другому в роли «Дитя».

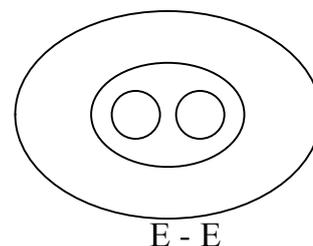
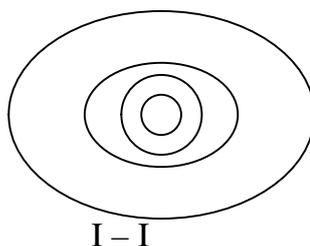
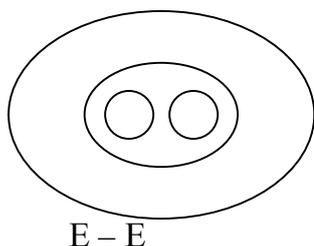
Если при открытие чувственного уровня, в ссорах наряду с раздражением, гневом, обидой, неудовлетворенностью в отношениях с партнером проявляется обесценивание партнера, унижение, обвинение друг друга, то речь идет о том, что нет чувственного принятия, уважения к другому партнеру. Отсутствует эмпатия, сопереживание, попытка поставить себя на место другого, понять его поступки и ценности, привычки. Если чувственного принятия другого нет у одного из партнеров, то отношения могут стать проблемными, даже если второй партнер старается вникнуть в эмоциональные проблемы другого. Уровень I-I, в этом случае, проблемный. Один из партнеров не хочет или не может перейти на искреннее, чувственное общение. Уровень I-E может сохранять у одного из членов пары(который на уровне I) чувство вины или

обиды. Терапевтически важно помочь паре перейти на уровень Е-Е, равной эмоциональной включенности, дружеского контакта, помочь понять, что новая ссора не приведет к углублению чувственных отношений, а лишь усилит обиды и чувство непонимания. Уровень контакта Е-Е способствует укреплению уважения и взаимопонимания в паре.

4. Трудности и невротические расстройства.

Контакты Е-І или І-Е - неадекватные контакты, они свидетельствуют о том, что один человек в паре чувствует себя униженным, испытывает отвержение, нередко манипулирование, более «Взрослым» членом пары, в то время как «Взрослый» лишь человек, не умеющий перейти на уровень «Дитя» с этим партнером. Партнер, находящийся на уровне І «Дитя», более уязвимый, нередко испытывает ощущение дискомфорта и уныния, непонятости, что порой приводит к злоупотреблению алкоголем. «Взрослый» партнер в позиции Е нередко манипулирует супругом находящимся на уровне І, контролирует его поведение, чрезмерно нагружает хозяйственно - бытовыми и физическими проблемами, что приводит к ощущению несвободы, духоты, отсутствия личностного пространства у партнера в роли «Дитя» и в результате к взрыву, уходу от контроля, нередко к появлению увлечений вне дома (рыбалка, футбол, адюльтера). Манипуляции и контроль приводят к чрезмерному физическому и психическому перенапряжению обоих партнеров, к психосоматическим заболеваниям, в конечном счете к распаду отношений. Невротические реакции возникают, в том случае, если один из партнеров готов к переходу с уровня Е на уровень І (искренности и принятия), а другой не может, не готов, так как нет истинного чувства, на глубоком уровне, а есть желание достичь нечто производного от отношений: родить ребенка, создать семью, быть семейным человеком, достичь материального достатка. При желании партнеров сохранить отношения, то «Взрослому» партнеру важно понять проблемы своего партнера «Дитя», уважать его ценности и привычки, не осуждать его, а помогать, как заботливый «Родитель» проблемному «Дитя». Трудность реализации чувственного Я в роли «Дитя», может компенсировать заботливый «Родитель».

Пара в гармоничном, гомофакторном контакте [1] вступает в отношения Е-Е, когда возникает общее понятийное поле (рис.2, а), но на уровне чувственном при этом каждый закрыт. При вступлении в чувственные отношения (уровень І-І) в этой диаде происходит слияние и на чувственном уровне, единое эмоциональное состояние, вчувствование, синтонность (рис.2, б). При выходе из состояния чувствительного контакта, снова восстанавливается независимость на чувственном уровне, восстановление сил, но единое поле на понятийном уровне остается (уровень Е-Е) (рис. 2, в). Пара в гомофакторном контакте легко переходит с одного уровня отношений, на другой и обратно. И восстанавливает свое единство, целостность и взаимопонимание и в то же время сохраняет готовность к чувственной открытости друг другу.



а) б) в)

Рис.2. Эмоциональный контакт в гомофакторных парах.

Пара состоящая в не гармоничных отношениях, в не гомофакторном контакте единого понятийного поля не формирует и общение происходит Роль с Ролью (рис.3, а). При возникновении чувственных отношений слияния на уровне I-I не происходит, каждый остается в своем независимом от другого чувственном поле, но происходит объединение на понятийном уровне. Происходит принятие партнера на уровне роли и своей роли по отношению к другому. («Я с ним (с ней), потому что у меня должен быть муж (жена)»; «У ребенка должен быть отец» и др.) Принятие чувственного состояния, состояния «Дитя» другого человека не происходит (рис.3.б). Оптимальная близость в этих отношениях, уважение к позиции другого (рис.3, а)., По завершению чувственных (рис.3, б), сексуальных контактов, каждый член пары снова приходит к рядоположному контакту (рис.3, в). (Роль с Ролью). Сексуальные отношения в паре могут быть успешными, если осуществляются по взаимной договоренности и уважению друг к другу. В браке по расчету также могут быть успешными деловые и дружеские отношения, связанные многолетними отношениями, обязательствами и пониманием друг друга.

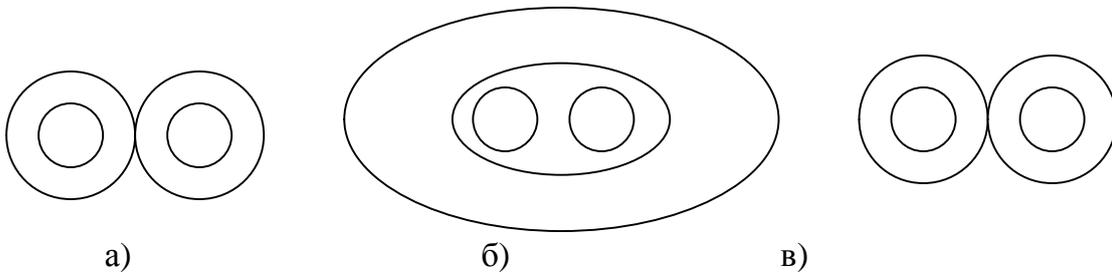


Рис.3. Эмоциональный контакт в негомифакторных парах (адекватный).

Проблемные отношения в паре в браке по расчету, возникают тогда, один из членов пары стремится расширить собственное влияние на партнера, манипулировать им, проявляет интервентный характер отношений, принуждение. без достаточного уважения и понимания истинных причин поведения другого партнера (рис.4). Другой член пары, в этом случае, обладает излишней уступчивостью, мягкосердечием; легко уступает и впадает в зависимость от партнера, что свидетельствует о его низком самоуважении, о высоком чувстве вины и неумении отстаивать свои позиции. Проблемные отношения в паре могут свидетельствовать об искаженных представлениях о роли супруга (супруги), нереальных притязаниях и ожиданиях со стороны одного или обоих супругов.

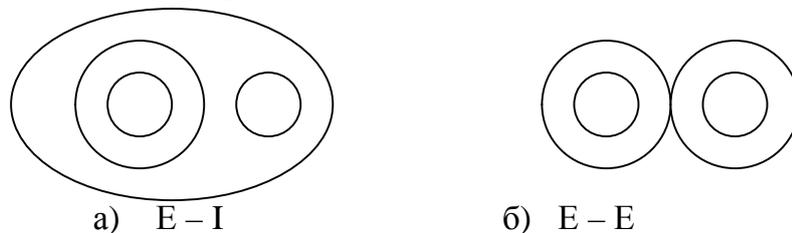


Рис 4. Эмоциональный контакт в негомифакторной паре (не адекватный).

Каждый член пары вынужден жить по ритму (временному и биологическому) и расписанию жизни другого человека, что препятствует достаточному восстановлению сил, приводит к нервозности, чувству тревоги, напряжения, утомляемости, нарушениям сна (рис 4.) Такие отношения могут складываться также у супругов с разным типом нервной системы (холерик-

флегматик), с большой разницей в возрасте (15-20 лет), когда старший супруг стремится не отставать от младшего. Пара нуждается в психотерапевтической помощи, восстановлению отношений «Взрослый – Взрослый»; уровень Е-Е. Наши представления о эмоциональном контакте в общении могут быть использованы в процессе консультирования и проведения работы в паре.

Литература:

1. Ермакова Н.Г. Проблемы двойственности в психическом. В сб.: Вестник Балтийской педагогической академии, вып. №43, СПб, 2002с.83-91.

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

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК НОРМА ЖИЗНИ (сравнительный анализ систем воспитания Швеции и России)

Сопина О.П., Артемьева В.А., Товбин Г.М., Гурвич А.М.

Понятие толерантность столь модное в последнее время и в психологическом и в политическом и в быденном лексиконе, имеет множество определений и трактовок. [1, 4].

Мы рассматриваем толерантное общество как общество, в котором человек, не смотря на свою национальность, пол, возраст или социальное положение ощущает свою безопасность. Подобное ощущения безопасности сегодня в нашем обществе не испытывает практически никто. О людях пожилого возраста, инвалидах, детях, людях нерусской национальности и говорить не приходится. Но даже, если вы вполне здоровы, молоды, рождены в Петербурге в третьем поколении, честно работаете в государственном учреждении – это не спасает от оскорблений. Вас вполне может оскорбить милиционер, остановив на улице или в метро, если ему не понравились черты Вашего лица или Ваш багаж; продавец в магазине, оценив по внешнему виду Вашу неплатежеспособность; прохожий в транспорте, начальник на работе.

Причин, почему это происходит в нашей стране множество, и одна из них – отсутствие системы эмоционального воспитания. Примером подобного воспитания может служить шведская школа.

В Скандинавских странах понятия толерантности и гражданского общества стоят очень близко друг к другу. Толерантность эта скань, пронизывающая все взаимоотношения между людьми. Высказанное на улице неуважительное обращение к какой либо национальности, может не просто вызвать бурю негодования прохожих людей, но и привести Вас в полицию. Аналогичное высказывание в русскоязычной среде, по крайней мере, у значительной части аудитории, вызовет одобрение.

В Швеции нет специальных программ развития толерантных норм поведения, подобные Федеральные программы действуют в России. В Швеции нет центров толерантности, подобные центры работают в России. В Швеции нет общественных организаций, занимающихся развитием толерантности, в России подобных организаций множество. И тем ни менее, толерантность - это основа шведской, а не российской жизни.

Истоки толерантности шведские педагоги и общественные деятели видят в построенном гражданском обществе.

Примером реализации воспитания толерантных норм поведения может служить любая районная школа, любого Шведского города. Например, в школе Катеринхолма обучаются дети 19 национальностей. Причем, это дети не коренных национальностей Швеции, а дети эмигрантов или беженцев из Азии или Африки. Главный предмет в школе «социальная компетентность». Данный предмет преподается детям от 7 до 16 лет. Метод преподавания - активная форма, включающая различные виды тренингов, практических занятий, самостоятельных упражнений, построенных по типу «кейсов». «Кейсы» представляют собой набор конфликтных ситуаций, которые могут произойти в семье, в школе, на улице. Часто на уроках используется метод ролевых игр, где каждый принимает на себя роль агрессора и жертвы. Уроки ведут психологи - это главная профессия в Шведской школе. Девиз Шведского образования: «социально компетентный человек способен овладеть любыми знаниями», поэтому школьные программы не перегружены физикой, математикой или химией. Каждый педагог способен преподавать не менее 3 дисциплин (настолько не высок уровень предметного образования). По объему информационного материала, учебники шведских школьников, по крайней мере, на пару лет отстают от наших аналогичных учебников. Недостающие знания учащиеся получают в Университетах или в школах дополнительного образования. А для общеобразовательной школы главное воспитать спокойного, уверенного в себе человека, с высоким уровнем собственного достоинства.

В Швеции становится все более популярным понятие «эмоциональный интеллект». С его развитием связано внеклассное образование. В школе действует международная Европейская программа воспитания подростков под смешным названием ПАУ-ВАУ. Цель программы развитие эмоционального интеллекта школьника через чувство сопричастности ко 2 мировой войне. Во время внеклассных занятий школьники знакомятся с понятиями нацизм, фашизм, насилие над личностью, но происходит подобное знакомство не через набор информации, а через эмоциональную сферу ребенка, выполняется задача эмоционального знакомства ребенка с ужасами войны. Осуществляется это следующим образом: к детям на протяжении нескольких месяцев приходят узники концлагерей, их дети или родственники и рассказывают о своей жизни в лагере, о его порядках. О том, как заключение повлияло на их дальнейшую судьбу и судьбу их близких. Затем эти люди вместе с детьми едут в концлагерь или на место этого лагеря и в реальных условиях рассказывают о своих переживаниях, о том, что было в 30-40-е годы в Европе. Они передают детям не знания, а свои переживания. После подобных поездок подростки по новому воспринимают понятия национальных конфликтов, получают прививку против фашизма.

В Санкт-Петербурге достаточно материала для аналогичных уроков. И блокадники пока еще живы, и места, где проводились братские захоронения, еще известны, и улицы опасные при артобстреле еще отмечены...

После школы взрослый человек в Швеции попадает в структуру непрерывного образования.

В Швеции действуют 3 системы образования взрослых:

1. формальное образование - аналог наших университетов, техникумов, колледжей;

2. ин-формальное образование - это самообразование, посещение библиотек, театров, музеев, чтение книг;

3. нон-формальное образование - аналог наших домов творчества, кружков при домах культуры.

То есть в России имеется полный аналог образовательной системы Швеции, но! Разница шведского и российского вариантов образования в их конечной цели. Цель шведского образования не набор новой информации, как это принято в России, а воспитание.

Каждый швед раз в 4 года должен пройти курс переобучения, повышения квалификации или общеобразовательного уровня, обязан не государству, а себе. Это норма жизни обычного человека в любой Скандинавской стране.

В Швеции в системе неформального образования сегодня работают 11 учебно-просветительских ассоциаций. Ежегодно они организуют проведение 350 000 кружков для 3 млн. человек. Кроме этого ежегодно организуется 160 000 культурных программ для 25 млн. участников. В стране работает 147 народных училищ, в которых ежегодно обучается 40 000 студентов и 150 000 слушателей краткосрочных курсов. Кроме этого, в стране работают институты дистантного образования, где ежегодно обучается около 1 млн. человек и образовательные институты для различных категорий инвалидов. Напомним, что население Швеции составляет 18 млн. человек. [4].

На всех перечисленных занятиях, программах и кружках слов толерантность, гражданское общество, демократия не произносится, однако, все эти слова пронизывают сами занятия, не зависимо от преподаваемого предмета. Происходит это различными путями, например, путем формирования группы: в группе совместно могут обучаться молодежь, дети и люди пожилого возраста, здоровые и инвалиды. Путем метода преподавания: в танцклассе можно встретить человека в инвалидной коляске, а на уроках живописи человека без рук. Для педагога это безумно сложно, это отвлекает от быстрого прохождения темы, это не удобно для более талантливых учащихся, но это воспитывает терпимость друг к другу, к человеку не похожему на тебя, это воспитывает толерантность [4].

Примером воспитания толерантности могут служить и интернациональные школы для молодежи. В школах обучается молодежь из разных стран не более 5 человек из каждой страны. Основные предметы: национальная конфликтология, коммуникативная компетентность, кроскультурный диалог, построение команды, НКО менеджмент, английский язык. Большое внимание сегодня уделяется изучению культуры Ирака, его религии, его взаимоотношениям с другими странами. В одной из подобных Датских школ обучаются молодые люди из Чечни и Петербурга. Конфликт между Россией и Чечней является одним из примеров для разбора межнациональных конфликтов. По возвращении из школы эти молодые женщины собираются организовать подобные занятия в нашей молодежной среде. Они уже понимают, что межгосударственный конфликт не должен переноситься на межличностный уровень, и постараются передать свои знания о развитии толерантных норм поведения у себя на родине.

Толерантность в школе проявляется и в форме отношения к говорящему учащемуся. Рабочий язык в школах английский (то есть нет привилегии для шведских студентов), и если ты не достаточно хорошо знаешь английский язык, тебя постараются понять, никто не будет торопить тебя и ни у кого твои трудности не вызовут раздражения. Результат – очень быстрая адаптация и внутреннее раскрепощение учащегося.

В России проблема воспитания толерантного отношения друг к другу сегодня становится все более актуальной. Важность этого вопроса отмечена на государственном уровне. Так Правительством РФ было принято постановление о реализации федеральной целевой программы по формированию установок толерантного сознания. Но, как мы писали выше, только лишь принятие постановлений еще не означает принятие нормы жизни. Мы решили изучить основные психологические аспекты толерантного поведения, которые, по нашему мнению связаны с выработкой индивидуального стиля адаптации.

Нас заинтересовал вопрос выбора человеком стратегий поведения в ситуациях общения [2], а также в конфликтных и стрессовых ситуациях. Исследование этих вопросов проводилось со студентами технических ВУЗов, всего 72 человека. Из них 15 девушек, остальные юноши.

Нами изучались типы реакций человека на фрустрирующую ситуацию (тест Розенцвейга) [3], выбор испытуемыми стратегий поведения в конфликтных ситуациях, изучался с помощью методики Томаса [2], анализ личностных характеристик испытуемых проводился с помощью личностного опросника Кэттэлла и методики Кейрси [2, 3].

Для анализа степени толерантности выбираемых человеком типов реакций на фрустрирующую ситуацию наиболее информативными оказалось рассмотрение «адекватных реакций» и «реакций враждебности». Анализируя выбор испытуемыми стратегий поведения в конфликтных ситуациях, мы выделили 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.

Обобщая полученные нами результаты [2, 3], можно сделать следующие выводы:

1. Существуют достоверные различия между студентами, выбравшими «сотрудничество» и «соперничество» в качестве основных стратегий поведения, так:

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.

Сопоставление результатов анализа характеристик различных типов личности (по Кейрси) с итогами их адаптации к условиям жизни (по частоте регистрации у них диагноза ИБС) привело к сходным выводам. Выявилась особая важность индивидуальных психологических характеристик по шкале «гибкость – жесткость /ригидность/».

Обобщая результаты, полученные в рассмотренных исследованиях, можно сделать вывод о целесообразности организации и проведения тренингов гибкости и толерантности с целью успешной адаптации людей к изменениям окружающих условий. Направленностью таких тренингов может быть содействие развитию у слушателей ряда характеристик, присущих представителям группы, выбравших «сотрудничество» как основную стратегию поведения.

Не менее важным условием адаптации человека является создание в обществе условий, при которых он чувствует себя полноправным членом общества. Толерантность общества по отношению к отдельному человеку проявляется, в частности, в создании для него простых и удобных условий получения необходимой информации (в том числе, правовой). В связи с этим возрастает роль библиотек как центров, в которых пользователь может получить необходимую правовую информацию как в электронной форме, так и в процессе личной беседы с консультантом. Одним из важных шагов в этом направлении является создание в СПб Центра толерантности при Центральной библиотеке Московского района. В планах работы которого создания консультационного центра по правовым аспектам толерантности, разработка методик развития эмоционального интеллекта и социально-психологической компетентности, а так же развития норм этнической толерантности.

Литература

1. Артемьева В.А. Некоторые аспекты формирования установок толерантного поведения. //Труды молодых ученых.–СПбГАСУ, – СПб., 2003. – Ч. 2. С. 122 – 124.
2. Артемьева В.А., Товбин Г. М. Исследование некоторых особенностей толерантного поведения.// Вестник Балтийской академии – 2003. Вып. 50. – С. 51 – 55.
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. Sopina O.P. Education – the way to civic society //Balticsea Dialogue № 3, - 2002 p.22 – 23.

*Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МЕДИКОВ К ЖИЗНИ И СМЕРТИ.

Суворцева Ю.В.

Отношение к жизни и смерти одно из самых важных и самых сложных проявлений человеческой сущности. Это отношение детерминирует все суждения

и поступки человека. Но при этом, оно остается неразгаданным. А каково же отношение к жизни и смерти врачей? Почему именно эти люди выбирают себе профессией борьбу со смертью за человеческую жизнь?

Данное исследование посвящено изучению отношения к жизни и смерти врачей. Исследуемая выборка состоит из трех частей: школьники 11 класса, обучающиеся в классе с медицинским уклоном (15 человек), студенты старших курсов медицинских ВУЗов города (15 девушек и 15 юношей) и врачи клиник города, проработавшие по специальности не менее 5 лет (15 мужчин и 15 женщин). Всего в исследование приняли участие 75 человек:

Цель исследования: изучить отношение к жизни и смерти медиков.

В соответствии с поставленными целями и задачами исследования, в исследовании были использованы следующие психологические тесты: «Смысложизненные ориентации» (адаптация Д. Леонтьева), методика «Шкала самооценки» Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина, опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажиной, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинды), опросник для диагностики способности к эмпатии, разработанный А. Мехрабиеном и Н. Эпштейном, авторская методика «Семантический дифференциал», авторская методика «Незаконченные предложения», авторская методика «Отношение»

Рассмотрение отношения к жизни и смерти выборки медиков начнем с рассмотрения смысложизненных ориентаций. Нами был проведен количественный анализ данных методики СЖО.

Ведущей смысложизненной ориентацией медиков является ориентация на «цели», будущее. Это говорит нам о том, что для представителей врачей характерно наличие целей в будущем и именно они придают их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Ориентация на «цели» характерна для всех выборок группы «медики», и только у юношей в студенческие годы, при общей сбалансированности смысложизненных ориентаций, на первое место выходит эмоциональная насыщенность и интерес к настоящему моменту жизни. Таким образом, мы видим, что среди выборки «медики» в не зависимости от пола или от этапа вхождения в профессию структура смысложизненных ориентаций одина.

При проведении анализа основных жизненных ценностей, мы также увидели достаточно единообразную структуру. В жизни медики больше всего ценят ценности переживания, эмоциональные и чувственные компоненты. Хотя их отношение к ценностям «деятельности», «процесса», «самосовершенствования» отличается между группами мужчин и женщин. Также хочется отметить тот факт, что примерно пятая часть выборки студентов, как мужского, так и женского пола, вообще отрицает существование какого – либо смысла в жизни. Это единственная группа среди всех обследованных. Мы связываем этот факт с трудностями вхождения в медицинские профессии. За время обучения юноши и девушки так часто видят смерть, и так крепко поселяется в их головы мысль о том, что врачи оказываются бессильны перед природой, что жизнь перестает для многих из них быть ценностью. Это единственный для них путь справиться со страхом смерти.

Смерть, в основном, видится медикам как окончание жизненного пути, за которым ничего нет и быть не может. Говоря о смерти, они очень часто рассказывают о том, что «умершую ткань надо закопать, так как она даст полезные микроэлементы новой зарождающейся жизни», этакий «круговорот

жизни в природе». С возрастом резко уменьшается количество людей, посвятивших себя медицине, верящих в то, что существует загробная жизнь, в то, что их ждет продолжение жизни. Особенно это характерно для женщин. Медики вообще стараются избегать мыслей о смерти, несмотря на то, что постоянно с ней сталкиваются. Более того, они стараются избегать не только мыслей о смерти, но и чувств по отношению к ним. Хотя так же часто как они стараются избегать чувства, связанные со смертью, медики чувствуют и страх по отношению к ней. Страх, как ведущее чувство по отношению к смерти выделяют четверть опрошенных. И с годами, только увеличивается количество медиков, выделяющих в качестве ведущего чувство страха. Однако был выявлен очень интересный феномен. Никто из мужчин – медиков, работающих по специальности не менее 5 лет, не назвал чувство страха, хотя 35% из них называли другие «негативные» чувства по отношению к смерти. При этом в данной выборки самый высокий процент избегания чувств, связанных со смертью (57%). Это число резко выше, нежели число избегающих чувств, связанных со смертью, в любых других исследуемых группах. Мы связываем выявленный феномен с тем, что практически все опрошенные мужчины данной группы активно занимаются хирургической и реанимационной деятельностью. И если они позволяют себе бояться смерти, то не смогут эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. Вероятно, запрет на чувства настолько велик, что профессиональное выгорание происходит очень быстро. Именно этим можно объяснить тот факт, что по статистике редкий хирург – реаниматолог доживает до 40 лет.

Интересен так же тот факт, что с увеличением возраста «медиков», репертуар чувств, связанных со смертью сильно сужается. Остаются страх смерти и избегание мыслей о смерти.

Опыт размышлений о смерти «медиков» идентичен чувствам, вызываемых смертью. Они всячески стараются не думать о смерти, а если думают, то начинают чувствовать страх.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что построение планов на будущее придает жизни «медиков» осмысленность, а ценятся в жизни эмоционально – чувственные ее компоненты. О смерти же они стараются вообще не думать, а если и сталкиваются все же со смертью, то чувствуют страх.

Семантическое поля понятия «жизнь» медиков.

Выделилось три кластера – «Вера», «Мера принятия», «Обретение смысла через страдания».

Первый кластер был назван нами «Вера». Данный кластер характерен для всех изучаемых возрастных групп медиков, изменения, происходящие в его структуре минимальны. Фактор веры очень значим в жизни врача. Вера дает им силы принять изменчивость жизни и вера дает им силы для продолжения жизни, для осуществления своего врачебного долга.

Второй кластер – «мера принятия». Этот кластер говорит нам о том, что если медик оказался способен принять жизнь и собственную жизнь в частности, то он будет чувствовать, «легкость», «гармонию», «безопасность». Если он не может принять течение жизни, то его жизнь становится полна «опасностей», «конфликтов», будет ощущение «тяжести» бытия. И каждый человек вправе сам решить для себя – принять ему жизнь с ее мимолетностью, изменениями, тайнами или не принять.

Третий кластер был назван нами «Обретение смысла через страдания». Этот кластер как бы подсказывает нам путь, идя по которому можно обрести принятие жизни. И путь этот – проживание чувств, которые жизнь вызывает. Этот факт особенно интересен в связи с выявленной нами раньше тенденцией к отказу от чувств по мере вхождения в профессию. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что медики подсознательно знают, что, только прожив чувства, вызываемые как жизнью, так и смертью, можно обрести истинный смысл жизни. Но чувства эти столь болезненны, что в большинстве своем врачи отказываются от них, а это, в свою очередь, мешает обрести им смысл.

Очень интересная метаморфоза происходит с кластером «Мера принятия», при гендерном анализе выборки медиков.

Семантическое поле понятия «Жизнь» женщин – медиков.

Кластер «Мера принятия» соединяется у них с кластером «Вера» и образует кластер, названный нами «Легкость бытия». Этот кластер объединяет все то хорошее, что может дать жизнь. Жизнь становится органичной, счастливой, легкой. Как будто обретается Рай на земле. Но Рай не может существовать без Ада. Поэтому семантическое поле понятия «Жизнь» разделилось на два кластера: «Легкость бытия» и «Обретение смысла через страдания». Этот кластер говорит нам о том, что «легкость бытия» в жизни медиков возможна только при условии проживания всей гаммы сложных, «негативных» чувств, вызываемых неизвестностью, тайной земного бытия и срока его окончания. Но, к сожалению, путь этот единственный.

Семантическое поле понятия «Жизнь» мужчин – медиков.

У мужчин–медиков, кластер «Мера принятия» соединяется с кластером «Обретение смысла через страдание» и образует кластер «Противоречивости бытия». Этот кластер говорит нам о том, что в жизни в равной мере присутствуют и «хорошее» и «плохое». Только пройдя через горе и страдание, и обрета принятие неизвестности бытия, в жизни мужчины – врача может появиться легкость и гармония – принятие жизни. И с другой стороны, приняв жизнь, – врач может найти силы пройти через путь страдания.

Второй кластер – кластер «Вера». Этот кластер похож на кластер «Вера», описанный выше, но есть и существенное отличие: компонент «сила – слабость» вышел из этого кластера и образовал собственный кластер. В данном случае «вера» и «изменчивость» связаны через понимание важности этих процессов, является как бы связующим звеном. Если есть понимание важности собственной веры в жизнь, то это дает возможность что-то менять в ней. Вера в то, что жизнь можно и нужно сохранять, дает возможность медикам – мужчинам предпринимать какие-либо действия для этого, бороться за сохранение жизни и здоровья своих пациентов.

Третий кластер «Сила». В него вошел единственный компонент: «сила – слабость». Таким образом, мы видим исключительную важность в жизни мужчин – медиков понимания и чувствования собственной силы. Но обретение силы возможно лишь после того как пройден длинный путь проживания всей гаммы чувств, состояний, понимания прожитого и его важности. Обретение силы – это очень длинный и тернистый путь. И, поскольку, нами уже была выявлена тенденция к вытеснению чувств мужчинами – медиками, то можно сделать предположение о том, что путь этот проходят лишь немногие.

Итак, подводя итоги анализа семантического поля понятия «Жизнь», можно

сказать, что кластер «Вера», с небольшой вариативностью внутри себя проходит через все этапы вхождения в профессию, а также присутствует и у мужчин и у женщин. Вера – остается незыблемой основой жизни медиков. В остальном же происходят существенные изменения. По мере вхождения в профессию все ярче проявляется тенденция разделения жизни на две части: легкой и гармоничной, с одной стороны, и тяжелой и вызывающей страдания, с другой. При этом происходит отказ переживания чувств, вызываемых как жизнью, так и смертью, что также способствует разрыву жизни на две половины. Самое интересное то, что существует глубинное понимание того, как это можно исправить – прожить возникающие чувства. Есть и половые различия в отношении к жизни: принятие жизни соединяется у женщин с верой, в результате чего переживание жизни становится легким и органичным; у мужчин же принятие жизни связано с обретением смысла, возможным лишь благодаря проживанию страдания. То есть понимание женщинами жизни более чувственное и гармоничное. Для мужчин же большее значение имеет обретение смысла, но чувственное переживание жизни при этом более тернистое и трагическое.

Семантическое поле понятия «Смерть» медиков.

«Принятие». Данный кластер по внутренней структуре очень похож на кластер «Принятие» выборки студентов – медиков. Он также состоит из двух частей – эмоциональной и духовной. Этот кластер говорит нам о том, что для медиков важно не только эмоциональное принятие смерти, но и духовное продвижение на этом пути. При этом оба эти процесса взаимосвязаны и не могут существовать по одному.

«Принятие смерти через страдания». Этот кластер говорит нам о том, что медики могут обрести покой и принятие смерти, только пройдя путь страдания и отчаяние, приносимых смертью. Только пережив эмоциональную боль и отвержение смерти, медики открывают для себя путь принятия. Этот вывод согласуется с данными первого кластера. Принятие включает в себя и эмоциональные компоненты, а гармоничное восприятие смерти обязательно состоит из всей гаммы переживаний, вызываемых смертью, в том числе и страдания.

Можно отметить следующие изменения, происходящие в понимании смерти медиками в зависимости от этапа вхождения в профессию. В школьные годы отмечается достаточно органичное восприятие смерти, есть принятие и переживание смерти. В студенческие годы рядом сосуществуют как принятие, так и непринятие смерти, отношение к смерти очень противоречиво. У работающих профессионалов восприятие смерти иное – для них оказывается важна вера и проживание сложных и сильных чувств, связанных со смертью, ради обретения смысла. Таким образом, медики, получив опыт работы, находят бессознательный путь к примирению со смертью.

Существенных различий между отношением к смерти мужчин и женщин выявлено не было.

Проанализировав семантические поля отношения к жизни и смерти медиков, мы можем сделать вывод о едином механизме принятия, как жизни, так и смерти. Это путь переживания страдания и отчаяния, приносимых и жизнью и смертью. Единый способ принятия подтверждает наше понимание жизни и смерти как составляющих единого закона мироздания, как две стороны одной медали.

Взаимосвязь отношения к жизни и смерти и профессиональной

направленности медиков по результатам факторного анализа.

Первый фактор был назван нами «Утраты смысла жизни». Этот фактор говорит нам о том, что чем старше становится медик, тем меньше смысла он видит в собственной жизни. С возрастом, у медиков снижается ощущение эмоциональной насыщенности жизни, сложно определять жизненные цели, жизнь кажется без результативной, пропадает ощущение контроля над собственной жизнью.

Второй кластер мы назвали «Тяготы жизни». Данный фактор является как бы продолжением первого. Он говорит нам о том, что не просто пропадает ощущение смысла собственной жизни, а, более того, жизнь становится в тягость. Трудно говорить о смысле, когда жизнь вызывает чувство отчаяния и безысходности.

Третий фактор «Привлекательности смерти». Внутреннее содержание этого фактора контрастно восприятию медиками жизни. На фоне непривлекательности и тяжести жизни, смерть оказывается той гаванью, которая несет все самое лучшее и желаемое.

Четвертый фактор был назван нами «Управляемость жизни». Данный фактор объединяет показатели, говорящие о существовании ощущения контроля над собственной жизнью. На первый взгляд, фактор «Управляемость жизни» противоречит фактору «Утраты смысла жизни», так он говорит нам об ощущении медиков невозможности контролировать собственную жизнь. Но если присмотреться внимательнее, то можно увидеть, что в фактор «Управляемость жизни» вошли такие показатели, как интернальность в области достижений и неудач, что может говорить нам о том, что медики видят утрату смысла жизни как результат собственных действий. Сопоставляя результаты факторного анализа с другими, полученными в ходе исследования, данными, мы можем сделать предположение, что утрата смысла жизни у медиков связана с эмоциональным неприятием жизни и отказом от переживания всей гаммы чувств, вызываемых как жизнью, так и смертью.

Итак, **обобщая результаты факторного анализа**, проведенного на всей выборке медиков, мы можем сделать вывод о том, что жизнь воспринимается медиками как обуза, чем старше они становятся, тем труднее им видеть смысл собственной жизни. При этом отмечается ощущение собственной ответственности за то, как протекает жизнь. Смерть видится медикам очень привлекательной, она олицетворяет все то, чего не хватает в жизни. Жизнь и смерть выступают противоположностями: «не привлекательная» жизнь и «привлекательная» смерть.

*РГПУ им.А.И. Герцена.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ВИДОВ И ФОРМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Акиндинова И. А.

Психологическая помощь – прикладное направление практической психологии, включающее в себя достаточно разнообразные методы, виды и формы работы. Объединяет их общая цель: *оказание профессиональной помощи людям в разрешении их личностной проблематики.*

На сегодняшний день в отечественной практике психологической помощи накоплен большой опыт использования различных методов работы, который уже нуждается в систематизации.

Мы предлагаем систематизацию видов и форм психологической помощи, где за основу взято разделение видов по принципу, существующему в медицине. По *виду работы* психологическая помощь может быть экстренной, плановой и профилактической. По *форме работы* психологическая помощь может быть индивидуальной и групповой (табл. 1).

Таблица 1

Виды и формы психологической помощи

Виды Формы	ЭКСТРЕННАЯ психологическая помощь	ПЛАНОВАЯ психологическая помощь	ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ психологическая помощь
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ форма работы	<i>Кризисная интервенция</i>	Длительное(психотерапевтическое) консультирование, психотерапия, психокоррекция	Различные методы самопомощи
ГРУППОВАЯ форма работы	<i>Дебрифинг</i>	Групповая психотерапия, семейная психотерапия, групповая психокоррекция	Психологические тренинги (обучающие группы), развивающие группы, группы личностного роста

Экстренная психологическая помощь

Экстренная психологическая помощь востребована людьми, находящимися в кризисном или остром стрессовом состоянии. *Кризисное состояние* характеризуется переживанием эмоциональной и умственной дезорганизации личности, которая может приводить к неадекватным эмоциональным и поведенческим реакциям человека. Суицидальные намерения являются наиболее ярким и опасным проявлением кризисного состояния.

Для обеспечения конструктивной переработки травматического опыта личности, проявляющегося в кризисном состоянии человека, предназначен метод кризисной интервенции.

Кризисная интервенция (вмешательство) является индивидуальной формой экстренной психологической помощи. Реализуется кризисная интервенция в процессе психологического консультирования (очного или телефонного).

Основная *цель кризисной интервенции* – создание возможностей для работы над проблемой за счет реорганизации чувств человека в более конструктивное целое.

Задачи кризисной интервенции: состоят в том, чтобы в условиях доверия и безопасности, созданных специалистом, человек получил возможность: определить актуальную проблему; отделить ее от нерешенных «исторических» проблем; сконцентрировать на ней внимание; выразить сильные, интенсивные

эмоции; уменьшить внутреннее смятение, используя механизмы вербализации – проговаривание и повторение; восстановить контроль над своим состоянием за счет осознания связей эмоций с вызвавшими их причинами; открыть доступ к исследованию острых проблем; создать фундамент для принятия пережитого опыта.

Помощь при кризисе центрирована на *актуальной проблеме* человека, а не на его личности и истории ее формирования. В этом состоит ее принципиальное отличие от психотерапии. Важно понимать, что кризисная интервенция направлена не на решение проблемы человека, но на создание возможностей для ее решения – возвращение человека в такое состояние, когда он сможет самостоятельно обращаться к собственным ресурсам.

Групповая форма кризисной интервенции называется дебрифинг. *Дебрифинг* – это особо организованное и четко структурированное обсуждение в группах людей, совместно переживших катастрофу или трагическое событие.

Дебрифинг относится к мерам экстренной психологической помощи и проводится как можно раньше после события, возможно, через несколько часов или дней после трагедии.

Цель дебрифинга – снизить тяжесть психологических последствий после пережитого стресса. Участие в дебрифинге не может предупредить возникновение последствий трагических событий (ПТСР), но препятствует их развитию и усилению, способствует пониманию причин своего состояния и осознанию действий, которые необходимо предпринять, чтобы облегчить его. Поэтому одновременно это и метод кризисной интервенции и профилактики.

Оптимальное количество участников в группе от 10 до 15 человек. Проводится дебрифинг под руководством двух подготовленных специалистов-дебриферов. Не допускается присутствие посторонних лиц, не имеющих непосредственного отношения к событию. Время проведения четко обозначается вначале и составляет 2–2,5 часа, без перерыва. Проводить дебрифинг возможно в любом месте, но желательно, чтобы помещение было удобным, доступным и изолированным.

Дебрифинг очень четко структурирован и включает в себя *семь последовательных фаз*:

1. вводная фаза, где обозначаются цели группы, происходит знакомство участников и определяются правила работы;

2. фаза описания фактов, где каждый человек кратко описывает то, что произошло с ним во время инцидента, то, как он увидел это событие или узнал о нем;

3. фаза описания мыслей, где участники описывают последовательность осознания произошедшего, мысли, приходящие в голову, а также процессы принятия решений;

4. фаза описания переживаний, где участники могут вспомнить и выразить сильные чувства в условиях поддержки группы и в то же время поддержать других участников, которые также испытывают сильные страдания;

5. фаза описания симптомов. Иногда эта фаза объединяется с предыдущей или последующей фазой, но иногда выделяется в отдельный этап работы – некоторые реакции из-за своей необычности должны быть обсуждены более детально;

6. фаза обучения, где обобщаются реакции участников, и предоставляется информация о типичных реакциях на стресс;

7. завершающая фаза, где обобщается опыт, наработанный в группе, и сообщается информация о том, где участники смогут получить долговременную (плановую) психологическую помощь.

Процедура дебрифинга позволяет участникам в условиях безопасности и конфиденциальности отреагировать впечатления, реакции и чувства, связанные с событием. Встреча похожие переживания у других людей, участники получают облегчение, – у них снижается ощущение уникальности и ненормальности собственных реакций, уменьшается внутреннее напряжение. В группе появляется возможность получить поддержку от других участников. Действия ведущих направлены к тому, чтобы мобилизовать внутренние ресурсы участников, помочь им подготовиться к переживанию тех симптомов или реакций ПТСР (посттравматического стрессового расстройства), которые могут возникнуть впоследствии. Обязательно участникам сообщается о том, куда они могут обратиться за плановой психологической помощью.

Плановая психологическая помощь

Плановая психологическая помощь (от слова «планирование») востребована людьми, которые уже вышли из острого стрессового состояния, в некоторой степени компенсировали травматический опыт, однако не проработали его в той степени, которая позволила бы им жить максимально наполненной жизнью.

Индивидуальная форма плановой психологической помощи включает в себя психологическое (психотерапевтическое) консультирование, немедикаментозную психотерапию, психокоррекцию.

В сравнении с формами экстренной психологической помощи, которая отличается непродолжительностью, личностное консультирование и психотерапия занимают достаточно длительный период времени. Поэтому плановая психологическая помощь реализуется в виде долгосрочного (личностного, психотерапевтического) консультирования.

Обобщая разнообразные определения этих схожих и сложных понятий, можно сказать, что индивидуальное *психотерапевтическое консультирование* – это целенаправленное, особым образом структурированное взаимодействие двух людей, один из которых нуждается в разрешении личностной проблематики, а другой обладает стремлением помочь и специальной подготовкой в области оказания психологической помощи.

Предметом внимания здесь является личность человека, включая историю ее формирования, характерный стиль реагирования, сложившуюся систему отношений, общее мировоззрение и т.п.

Психологическая коррекция – это направленное психологическое воздействие на определенные психические структуры (психические функции, поведение, состояние) с целью обеспечения полноценного развития и функционирования ребенка или подростка.

Для разрешения затруднений в развитии ребенка применяется такой метод работы как *игровая терапия*, в процессе которой через основной вид деятельности ребенка происходит установление отношений специалиста с ребенком и его психологическое оздоровление.

Групповая форма плановой психологической помощи включает групповую психотерапию, семейную психотерапию, коррекционные группы для детей и подростков.

Пространство *психотерапевтических групп* нацелено на осознание участниками группы собственной роли, позиции и доли ответственности за создание определенных ситуаций, а также прояснение реакций других участников, что в итоге создает возможность менять сложившиеся стереотипы реагирования и поведения. Предметом внимания здесь являются интеракции участников, через которые они выстраивают отношения с окружающими. Другими словами, основным содержанием работы терапевтической группы является групповой процесс. Терапевтические группы включают в себя динамические и концептуально-ориентированные группы, которые могут использовать методы индивидуальной работы наряду с групповыми.

Семейная психотерапия обладает своими, специфическими закономерностями проведения, разработанными и описанными в специальной литературе. Предметом внимания здесь является сложившаяся система семейных взаимосвязей, возникшая на основе семейной истории, мифов, стереотипов и отношений.

Коррекционные группы для детей и подростков подразумевают исправление отклоняющихся от «нормы» проявлений в поведении воспитанников.

Плановая психологическая помощь отличается от экстренной длительностью, предметом и целями работы. Объединяет эти виды наличие ощущаемой на субъективном уровне личностной проблематики, которая нуждается в разрешении.

В отличие от них, профилактическая помощь может быть востребована людьми, у которых отсутствует выраженная личностная проблематика (или мотив для ее разрешения), но существует интерес к развитию определенных качеств.

Профилактическая психологическая помощь

Профилактическая психологическая помощь нацелена на подготовку человека к переживанию различных жизненных ситуаций. Такая подготовка осуществляется через обучение и личностное развитие человека.

Индивидуальная форма психопрофилактики может осуществляться путем обучения и освоения различных методов самопомощи.

Самопомощь – вид психологической помощи, которую человек может оказать самому себе, не требующая обязательного привлечения специалиста. Это способ заботы о своем психологическом здоровье, который доступен любому человеку в любой момент времени. Самопомощь реализуется через осознание и развитие заботы о себе. К наиболее известным методам самопомощи относятся: самонаблюдение; ведение психологического дневника; написание психологической автобиографии; работа со своими сновидениями; нервно-мышечная релаксация; фантазирование или медитация.

Групповая форма психопрофилактики включает в себя группы тренинга навыков (обучающие группы), группы личностного роста (направленные на развитие личностного потенциала участников), развивающие группы для детей

и подростков. Отдельной разновидностью групп этой категории являются группы супервизии как форма профессиональной поддержки и самосовершенствования для специалистов помогающих профессий, одной из задач которых является предотвращение эмоционального выгорания у специалиста.

Группы тренинга навыков (социально-психологический тренинг – СПТ) нацелены на обучение и развитие определенных навыков поведения, заданных целями, которыми объединены участники.

Работа в таких группах производится на основе принципа обучения через опыт. Для получения практического опыта моделируются и разыгрываются специальные ситуации, которые подвергаются анализу в группе, в результате чего выделяются и отрабатываются наиболее конструктивные модели поведения в подобных ситуациях.

В отличие от терапевтических групп тренинг имеет четкую структуру, которая планируется заранее. Заданным содержанием определяется направление работы тренинговой группы от ее начала и до конца. Групповой процесс в тренинге является лишь фоном, на котором происходит усвоение заданного материала, тогда как в терапевтической группе он является основным предметом внимания.

Группы личностного роста направлены на выявление и актуализацию внутренних ресурсов и личностное развитие участников. Они являются особой формой групповой работы, имеющей сходства и различия с терапевтическими и тренинговыми группами.

В отличие от тренинга, группы личностного роста не настолько структурированы. Если в группах тренинга акцент делается на тренировке нового поведения, умений, навыков через участие в действиях и процедурах, то здесь акцент делается на глубоком осмыслении происходящих процессов – как внешних, так и внутренних. Целями этих групп является расширение зоны осознания своей личности и выявлении своих скрытых ресурсов, потенциалов, возможностей. Вместе с тем, также как тренинговые группы, современные группы личностного роста могут обладать заданным содержанием, исходя из которого ведущий может планировать процедуры, направленные к целям самопознания и актуализации внутренних ресурсов личности.

В отличие от терапевтических групп, группы личностного роста не акцентируются на исследовании прошлого опыта личности и не предполагают необходимости проработки травматических переживаний. Вместе с тем, обращение к глубинным личностным переживаниям «здесь и сейчас» допускается в большей степени, чем на тренинговой группе.

Традиционной формой работы, востребованной в системе образования, являются *развивающие группы для детей и подростков*. В таких группах происходит развитие основных познавательных процессов (внимание, память, мышление), эмоциональной сферы, волевой саморегуляции, коммуникативных навыков и т.п.

Предложенная систематизация не является исчерпывающей, но позволяет преодолеть смешение понятий, существующее на сегодняшний день в практике психологической помощи.

Мы надеемся, что особенно полезной эта систематизация станет для

студентов, обучающихся по психологическим специальностям и формирующим понятие о видах и формах психологической помощи.

*РГПУ им. А.И.Герцена

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ВОСПРИЯТИЯ ДРУГА

Родина А.М.

Вопросы психологии дружбы в настоящее время являются очень актуальными. Дружба - постоянный процесс взаимопознания, взаимоизменения, взаиморазвития. И.С. Кон пишет, что дружбу можно рассматривать и как поведенческий процесс сближения и соотнесения двух независимых друг от друга субъектов, и как познание одного субъекта другим, и как удовлетворение какой-то внутренней эмоциональной потребности субъекта, и как процесс символического взаимодействия, в ходе которого индивиды не просто обмениваются информацией, а усваивают точки зрения и жизненные перспективы друг друга, расширяя тем самым границы собственных "Я"[2]. Нет однозначного определение дружбы, т.к. для каждого человека это понятие обозначает что-то свое, а переживается дружба особенно индивидуально. Каждый человек воспринимает друга по-разному - для кого-то это товарищ по развлечениям, для кого-то это духовный наставник, а для кого-то соперник. В диссертационном исследовании нам удалось выделить 7 типов восприятия друга - друг как помощник, друг как ребенок, друг как соперник, друг как равноправный партнер, друг как дистанцированная личность, друг как мечта и друг как реализация Я [3].

В данной статье нам хочется уделить особое внимание факторному анализу, который помогает объяснить полученные результаты. Анализ был проведен для всей выборки в целом (исследование проходило на трех выборках - подростки 14-16 лет, юноши и девушки 20-25 лет и мужчины и женщины в возрасте 35-45 лет). В результате анализа мы получили 7 факторов.

Рассмотрим каждый фактор в отдельности. Первый фактор мы назвали "Проекция и переносы в отношениях". В первый фактор вошли показатели совпадений представления о себе и о других, полученные из проективного перечня Старовича. Представление о себе и о себе идеальном смешивается здесь с представлением о любимом человеке, о муже (жене), о ребенке, о друге, об отце. Также и представления о друге пересекаются с представлениями о матери, о себе, о Я-идеале, о своей роли в семье, о ребенке. Испытуемые как будто не дифференцируют не только окружающих их значимых людей, но и себя не отделяют от них. Общаясь с другими людьми, они проецируют свои роли и части своей личности на них и человек уже видит в друге не друга, а себя. Такому человеку также не понятно, что происходит внутри него, как и вокруг. Здесь мы видим, что человек находится в центре всего. Возможно, страх изоляции толкает человека на слияние с другими людьми, особенно со значимыми людьми. Здесь мы говорим о слиянии как механизме защиты, описанной в гештальт-терапии, когда человек не знает, где кончается граница его Я и начинается Я другого. Но он перестает чувствовать себя одиноко и

покинуто. Интересно, что в друге он видит не только себя, но и мать, и ребенка, и себя идеального. Это позволяет нам говорить о проявлении феномена переноса в отношениях. В отношения с другом переносятся отношения с другими значимыми людьми, особенно с родителями. Как мы можем заметить, этот фактор можно охарактеризовать как применение защитных механизмов в жизни. С другой стороны, при таких взаимоотношениях актуализируются переживания (при переносе), объективируются собственные части Я (проекция), что может помочь человеку осознать и, возможно, больше принять различные стороны себя и своей жизни. Таким образом, можно предположить, что взаимоотношения с другом являются помогающими в осознании и проживании ранее травмирующего опыта.

Второй фактор мы назвали "Реализация в семейных отношениях". Сюда вошли признаки, которые были получены с помощью проективного перечня Старовича и "Сказки". Здесь мы опять видим слитность образов Я, но в данном факторе они имеют семейную направленность. Человек не только представляет себя в настоящем как носителя семейной роли, но и стремится быть таким в дальнейшем. Можно предположить, что этот фактор говорит о значимости семейных отношений, ценности семьи и собственной значимости в семье. Семья здесь является как бы единственным местом приложения собственных устремлений, желаний, потребностей. Ценность семьи безусловна и ради нее можно отойти и от внешней жизни, в которой другу отдается без каких-либо противоречий активная, главная роль.

Третий фактор мы назвали "Включенность в жизненный процесс". Здесь присутствует положительное отношение к другу, к будущему, на уровне тенденций к прошлому, и вместе с этим отсутствие ощущения одиночества. Интересно, что отношение к другу в этом факторе имеет самое большое значение. Здесь друг рассматривается как обеспечение комфорта, жизненного оптимизма, собственного ощущения в жизни. Причем, нам видится здесь активная позиция по отношению к собственной жизни и к людям, которые окружают. Получается, что если в жизни есть верный друг, человек не чувствует себя одиноким и с оптимизмом смотрит в будущее. Так, если человек действительно взаимодействует с кем-то на уровне "Я - Ты" (а не просто проводит время и не заполняет пустое пространство), он открыт общению, себе и будущему.

Четвертый фактор мы назвали "Внутренний конфликт между зависимостью и независимостью". В него вошли признаки из методики Q-сортировка. Интересно, что как зависимость, так и независимость вошли в него с положительным знаком. Это может говорить о внутреннем конфликте между стремлением к независимости и стремлением сохранить зависимость. Зависимость может олицетворять некоторую безопасность. И. Ялом называл такие отношения слиянием [5]. Индивидов, преимущественно ориентированных на слияние, обычно принято называть "зависимыми". Они живут ради "доминантного другого". Они хоронят собственные потребности; пытаются узнать желания других и сделать эти желания своими собственными. Превыше всего они стремятся ничего не нарушить. Индивидуации они предпочитают безопасность и слитность. Более безопасно не брать на себя ответственность за отличие от других людей. Они стремятся принять групповые нормы, стандарты, ценности. Это стремление к конформности,

которая является очень безопасной. В тоже время, присутствует стремление и желание независимости, решительности и активности, но это означает потерять свою собственную безопасность. Именно такое положение является источником внутреннего конфликта личности, которая находится во власти имеющих одинаковую выраженность противоположных тенденций. Таким образом, чтобы разрешить конфликт необходимо сделать выбор либо в сторону безопасности либо в сторону независимости. Здесь важную роль может сыграть близкий человек: за него можно либо спрятаться (независимый друг, друг как помощник), либо он может бросить вызов независимости (друг как соперник).

Пятый фактор мы назвали "Критичность как ограничение роста в подростковом возрасте". В данном факторе сочетается молодость, низкая самооценка, которая включает в себя критичное отношение к себе, неудовлетворенность своим поведением, уровнем достижений, особенностями личности, недостаточное принятие себя. Если вспомнить формулу самооценки У. Джемса: Самооценка = уровень притязаний / достижения, то самооценка данных испытуемых страдает из-за низкого уровня достижения [1]. Эти испытуемые ставят перед собой реальные, конкретные, выполнимые цели, но в тоже время, они как будто меньшего хотят от жизни или же просто очень осторожны. Таким образом, чтобы как-то повысить самооценку, они снижают уровень притязаний. Это характерно для молодых людей, у которых нет сильных привязанностей в жизни. Таким образом, данный фактор можно охарактеризовать избеганием неудач, стремлением к осторожности, но при этом ограничением собственного развития.

Шестой фактор мы назвали "Непринятие ответственности". Анализируя этот фактор, можно предположить, что происходит отрицание собственной активной роли, своей главной роли в жизни. Человек не чувствует, что в его жизни может что-то зависеть от него, что он сам строит свою жизнь, что он может изменить что-либо. Интересно, что на уровне тенденций в этот фактор входит признак совпадения образа Я-идеала и матери. Т.е. человек стремится быть похожим на свою мать. С точки зрения ответственности, здесь может быть желание слияния с матерью как избегание ответственности. По мнению психоаналитиков, привязанность к матери может оказаться препятствием в развитии независимости, самостоятельности, собственной активности. Это некий тип зависимости, обеспечивающий безопасность. Таким образом, человек избегает собственной ответственности в своей жизни, оставаясь все время вместе с матерью. Итак, этот фактор характеризуется отсутствием ответственности за собственную жизнь и желанием избежать этой ответственности и в дальнейшем.

Последний, седьмой фактор, мы назвали "друг как стимул роста". Человек представляет себя как стремящегося уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет, склонного к компромиссам. Друга же и себя идеального в противовес этому представляет как контактных, легко образующих связи в группе и за ее пределами. Таким образом, друг здесь совпадает с образом Я-идеала. Здесь испытуемые стремятся быть похожими на своего друга (подругу) и в этом стремлении развиваются. Г.Шихи пишет о том, что в подростково-юношеском возрасте существует желание заменить родителей другим "героем". Причем, чем больше у этого "героя" отступлений от правил, чем экзотичнее он, тем легче идентифицировать его с самим собой [4]. Возможно, эта тенденция

сохраняется во всех возрастах. Друг здесь выступает в роли человека, который реализует то, что испытуемые хотят реализовать. Нам кажется, что данный фактор достаточно важен, т.к. стремление быть похожим на собственного друга может быть стимулом для личностного развития. Хотя, если человек не является активным и действительно не старается достичь своего идеала, то друг может являться лишь заменой собственной реализации.

Итак, с помощью факторного анализа мы выявили 7 факторов, которые помогают нам объяснить типы друзей, которые мы выделили и связи, которые существуют в представлении о себе и о друге. Таким образом, в отношениях с другими важна собственная активность в жизни, отношение к ответственности, принятие и понимание себя, прошлые отношения с родителями, выбор либо безопасности и осторожности, либо риска и независимости, а также ценности семейных отношений.

Литература:

1. Джемс У. Психология. М., Педагогика, 1991
2. Кон И.С. Дружба. Москва, "Политиздат", 1987, 350с.
3. Родина А.М. Представление о дружбе и о себе в различные периоды жизни человека. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. СПб, 2000
4. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб, Ювента, 1999
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М., 1999

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

ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Шагиева Н.М.

Вряд ли кому- ни будь придется оспаривать мысль о том, что конфликты являются вечными спутниками нашей жизни. Причины конфликтов можно объединить в пять групп в соответствии с обуславливающими их факторами - информацией, структурой, ценностями, отношениями и поведением.

В основе многих конфликтов лежит информация, приемлемая для одной стороны и неприемлемая для другой. Это могут быть неполные и неточные факты, слухи, что дезинформирует партнеров по общению; подозрения в умышленном сокрытии информации или ее обнародование; сомнения в надежности и ценности источников информации; спорные вопросы законодательства, доктрин, правил порядка действий и т.д.

Структурные факторы возникновения конфликтов обычно связаны с формальной и неформальной организацией социальной группы. Сюда могут быть отнесены вопросы социального статуса, властных полномочий и отчетности, различные социальные нормы и стандарты, традиции, системы безопасности, поощрения и наказания.

Ценностные факторы - это те принципы, которые мы провозглашаем или отвергаем. Это групповые или личностные системы убеждений, верований и поведения, идеологические, культурные, религиозные, этические, политические, профессиональные ценности и нужды.

Факторы отношений связаны с чувством удовлетворения от взаимодействия

или отсутствия. При этом важно учитывать основу отношений, их сущность, баланс силы, значимость для себя и других, совместимость сторон в отношении ценностей, поведения, личных и профессиональных целей и личной сочетаемости. Различия в образовательном уровне, жизненном и профессиональном опыте.

Поведенческие факторы неизбежно ведут к конфликтам, если ущемляются интересы, подрывается самооценка, возникает угроза безопасности, если создаются условия, вызывающие негативные эмоциональные состояния. Если в поведении людей проявляются эгоизм, безответственность, несправедливость.

Такая группировка причин конфликтов способствует их пониманию и анализу, но следует помнить, что реальная жизнь богаче любой схемы и можно выделить множество иных причин возникновения противоречий, а также выявить тесное переплетение различных факторов в том или ином конфликте.

Как же следует вести себя в конфликтной ситуации?

Существует несколько возможных стратегий поведения и соответствующих вариантов действий, направленных на выход из конфликтной ситуации.

Рассмотрим одну из самых распространенных моделей поведения, но в двух измерениях:

- а) напористость, т.е. достижение собственных целей;
- б) доброжелательность, т.е. учет интересов партнера.

Сочетание этих параметров определяет 5 стилей поведения и реагирования на возможные конфликтные ситуации в условиях противоречия интересов.

Стиль конкуренции

Человек, использующий стиль конкуренции, весьма активен и предпочитает идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Он не очень заинтересован в сотрудничестве с другими людьми, но зато способен на волевое решение. Это может быть эффективным стилем в том случае, когда вы знаете, что ваше решение правильно в данной ситуации, и вы имеете возможность настаивать на нем. Однако, этот стиль не является подходящим в межличностных отношениях, так как стиль конкуренции вызывает у людей чувство отчуждения. Этот стиль эффективен, если:

- исход очень важен для вас, и вы делаете большую ставку на решение возникшей проблемы;
- вы обладаете достаточным авторитетом для принятия решения, и вам кажется очевидным, что предлагаемое вами решение – наилучшее;
- необходимо быстрое принятие решения, и у вас есть достаточно власти для этого;
- вы чувствуете, что у вас нет никакого выбора и что вам нечего терять;
- вы находитесь в критической ситуации, которая требует мгновенного реагирования;
- вы не можете дать понять людям, что находитесь в тупике, тогда, тогда, как кто-то должен повести их за собой;
- вы должны принять непопулярное решение, но сейчас вам необходимо действовать и у вас достаточно полномочий для этого шага.

Этот стиль рекомендуется в тех случаях, когда предложенное вами решение имеет для вас большое значение, когда вы чувствуете, что для его реализации вам необходимо действовать быстро, и когда вы верите в победу, потому что обладаете для этого достаточной волей и властью.

Стиль уклонения.

Этот стиль используется тогда, когда затрагивается проблема не столь важная, чтобы тратить время и силы для ее решения или когда создается безвыходное положение. Этот стиль используется в тех случаях, когда вы чувствуете, что не правы или когда партнер по общению обладает большей властью. В этом случае вы можете попытаться изменить тему или уйти. Стиль уклонения может оказаться подходящим в тех случаях, когда вы вынуждены общаться со сложным человеком и, когда нет серьезных оснований продолжать контакты с ним. Этот подход может быть полезным также, если вы пытаетесь принять решение, но не знаете, что предпринять, да и предпринимать это решение в данный момент нет необходимости.

Вместо того, чтобы создавать напряженность, стараясь немедленно решить проблему, вы можете прибегнуть к отсрочке и сознательно уклониться от решения проблемы. Этот подход можно рассматривать как промедление или уход от ответственности.

Ситуации, в которых уместен стиль уклонения:

- напряженность слишком велика, и вы ощущаете необходимость ослабления накала,
- исход не очень важен для вас и вы считаете, что решение настолько тривиально, что не стоит тратить на него силы;
- у вас трудный день, а решение этой проблемы может принести дополнительные неприятности;
- вы знаете, что не можете или даже не хотите решить конфликт в свою пользу,
- вы хотите выиграть время, может быть, для того, чтобы получить дополнительную информацию или чтобы заручиться чьей-либо поддержкой;
- ситуация очень сложная, и вы чувствуете, что разрешение конфликта потребует слишком многого от вас;
- у вас мало власти для решения проблемы или нет возможности ее решения желательным для вас способом;
- попытка немедленного решения проблемы может только ухудшить ситуацию.

Уход или отсрочка конфликта могут быть вполне подходящей и конструктивной реакцией на конфликтную ситуацию.

Стиль приспособления.

Этот стиль предполагает, что вы действуете совместно с другим человеком, не пытаясь отстаивать собственные интересы. Этот подход можно использовать, когда исход дела чрезвычайно важен для другого человека и не очень существенен для вас. Он полезен также в тех ситуациях, в которых вы не можете одержать верх; поскольку другой человек обладает большей властью, таким образом, вы уступаете и смиряетесь с тем, чего хочет оппонент. Поскольку, используя этот подход, вы откладываете свои интересы в сторону, то лучше следовать этому стилю тогда, когда ваш вклад в данном случае не слишком велик или когда вы делаете не слишком большую ставку на положительное для вас решение проблемы. Это позволяет вам чувствовать себя комфортно по отношению к желаниям другого человека. Если вы считаете, что уступаете в чем-то важном для вас, и чувствуете в связи с этим неудовлетворенность, то стиль приспособления в этом случае, вероятно,

неприемлемым, как и в том случае, если вы чувствуете, что немного уступая, вы теряете мало.

Стиль приспособления может немного напоминать стиль уклонения, поскольку вы можете использовать его для получения отсрочки в решении проблемы. Однако, основное отличие состоит в том, что вы действуете вместе с другим человеком; вы участвуете в ситуации и соглашаетесь делать то, чего хочет другой. Когда же вы применяете стиль уклонения, вы просто отталкиваете от себя проблему.

Наиболее характерные ситуации, в которых уместен стиль приспособления:

- вас не особенно волнует случившееся;
- вы хотите сохранить мир и хорошие отношения с другими людьми;
- вы понимаете, что итог намного важнее для другого человека, чем для вас;
- вы понимаете, что, правда, не на вашей стороне;
- у вас мало шансов на победу.

Уступая, соглашаясь или жертвуя своими интересами в пользу другого человека, вы можете смягчить конфликтную ситуацию и восстановить гармонию.

Стиль сотрудничества.

Следуя этому стилю, вы активно участвуете в разрешении конфликта и отстаиваете свои интересы, но стараетесь при этом сотрудничать с другим человеком.

Этот стиль особенно эффективен, когда стороны имеют различные скрытые нужды. В таких случаях бывает затруднительным определение источника неудовлетворенности. Вначале может показаться, что обе стороны хотят одного и того же или имеют противоположные цели на отдаленное будущее, что является непосредственным источником конфликта.

Например, кажущейся причиной конфликта на работе может быть медлительность служащего. Но эта медлительность может скрывать более глубокий конфликт – неудовлетворенность работой (недостаточное уважение, признание или недостаточная ответственность, что отчуждает человека от его работы). Стиль же сотрудничества побуждает каждого человека к открытому обсуждению его нужд и желаний. Служащий в описанной выше ситуации может прямо заявить о том, что он нуждается в признании, в более высокой оценке и ответственности. Если руководитель поймет это, то он пойдет навстречу своему сотруднику, который оценит это, и будет трудиться еще более интенсивно. Таким образом, проблема будет успешно решена.

Иными словами, для успешного использования стиля сотрудничества необходимо затрачивать некоторое время на поиск скрытых мотивов, интересов и нужд для разработки способа удовлетворения истинных желаний обеих сторон. Если обе стороны поняли, в чем состоит причина конфликта, то появляется возможность вместе искать новые альтернативы или выработать приемлемые компромиссы.

Такой подход уместен в следующих ситуациях:

- 1 решение проблемы очень важно для обеих сторон и никто не хочет полностью от нее устраняться;
- 2 у вас тесные, длительные и взаимоуважительные отношения с другой стороной;

- 3 у вас есть время поработать над возникшей проблемой;
- 4 участники общения осведомлены о проблеме, и желания обеих сторон известны;
- 5 вы и ваш оппонент хотите поставить на обсуждение некоторые идеи и потрудиться над выработкой решения,
- 6 вы оба способны изложить суть своих интересов и выслушать друг друга;
- 7 обе вовлеченные в конфликт стороны обладают равной властью, при этом хотят игнорировать разницу в положении для того, чтобы на равных искать решение проблемы.

Сотрудничество является, пожалуй, самым трудным стилем, однако этот стиль позволяет выработать наиболее оптимальное, удовлетворяющее обе стороны решение в сложных конфликтных ситуациях.

Стиль компромисса.

Он предполагает определенную уступку с обеих сторон. Вы сходитесь на частичном удовлетворении своего желания и частичном выполнении желания другого человека для принятия компромиссного решения.

Такие действия могут в некоторой мере напоминать сотрудничество. Однако компромисс достигается на поверхностном уровне решения проблемы по сравнению с сотрудничеством. Смысл же компромисса в том, что никто не получит того, чего он хочет.

Стиль компромисса наиболее эффективен в тех случаях, когда вы и другой человек хотите одного и того же, но знаете, что одновременно это для вас невыполнимо. Например, когда два сотрудника хотят занять одну и ту же должность; в данном случае каждый должен поступиться своим желанием.

Ниже приведены типичные ситуации, в которых стиль компромисса наиболее эффективен:

- 1 обе стороны обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы;
- 2 вы хотите получить решение быстро, потому что у вас нет времени или потому, что это более эффективный и экономичный путь;
- 3 вас может устроить временное решение;
- 4 вы можете воспользоваться кратковременной выгодой;
- 5 другие подходы к решению проблемы оказались не эффективными;
- 6 удовлетворение вашего желания имеет для вас не слишком большое значение и вы можете изменить поставленную в начале цель;
- 7 компромисс позволит вам сохранить взаимоотношения, и вы предпочитаете получить хоть немного, чем все потерять.

Компромисс часто является удачным отступлением или даже последней возможностью прийти к какому-то решению. Если вы вовлечены в конфликт, важно помнить о своих интересах, но в то же время о том, чтобы эти интересы не затмили все остальное.

Из вышеприведенных стилей поведения только компромисс и сотрудничество дают надежду на выход из конфликтной ситуации.

Важно, чтобы в общении руководителя и подчиненных была полная ясность. Руководитель, давая задание должен убедиться в том, что его правильно поняли, а подчиненный, получая задание, должен выяснить все неясные для него вопросы, т.е. сверить принятую информацию с исходящей от

руководства. Это поможет устранить причину возникновения конфликта.

Важно всякий раз стремиться направить конфликт в созидательное русло, при таком разрешении формируются и утверждаются определенные ценности, а конфликт играет роль предохранительного клапана для безопасного и даже конструктивного выхода эмоций.

Литература:

1. Аверченко Л.К. Психология управления-М, ИНФРА-М, 1999, 150 с.
2. Панкратов В.Н. Психотехнология управления людьми.- М.,2001, 243 с
3. Пугачев В.П. Руководство персоналом.- М., АСПЕКТ ПРЕСС,2000, 277с.

***Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет**

СОЦИАЛЬНЫЙ МАРКЕТИНГ И НЕКОММЕРЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ РОССИИ

Кудрявцева С.В.

Предметную область социального маркетинга определяют как процесс анализа, проектирования, прогнозирования, планирования и организации социальных обменов, осуществляемый отдельными лицами и организациями.

Известно, что потенциальным субъектом социального маркетинга может выступать любой участник социального обмена, в том числе некоммерческая организация, предоставляющая социальные блага и услуги, общественные пользователи, но практическое применение данная концепция преимущественно нашла в деятельности общественных и частных некоммерческих организаций.

Социальный маркетинг - это функция управления, в рамках которой осуществляется анализ, прогнозирование, проектирование, планирование, организация, регулирование и контроль социальных и коммуникационных обменов некоммерческой организации с ее целевыми аудиториями (общественными пользователями и социальными партнерами).

Социальный маркетинг определяют также как деятельность некоммерческих организаций, отдельных личностей по выявлению, анализу и прогнозированию социальных потребностей и ожиданий, проектированию и продвижению социальных инноваций, ценностей, идей, услуг и других «социальных товаров» в обмен на изменение социального поведения, приверженность и поддержку их целевых аудиторий.

В странах рыночной экономики некоммерческие организации в зависимости от формы собственности могут быть подразделены на государственные, муниципальные и негосударственные организации.

К государственным некоммерческим организациям относятся организации, имущество которых принадлежит на праве собственности Российской Федерации (федеральная собственность), ее субъектам - республикам, краям, областям и т.д. (собственность субъекта Российской Федерации). Также к ним относятся органы государственного управления, крупнейшие образовательные, научные, медицинские, культурные, информационные центры, библиотеки, музеи.

Муниципальные некоммерческие организации включают общеобразовательные школы, детские сады, поликлиники, отделы социального обеспечения и др.

Одной из функций государственных и муниципальных некоммерческих организаций является предоставление в равном количестве общественных благ и услуг каждому члену общества, возможного в данный момент времени и без которого дальнейшее экономическое и социальное развитие общества затруднительно. Посредством такого рода некоммерческих организаций обеспечивается поддержание определенных стандартов потребления общественных благ и услуг.

К негосударственным некоммерческим организациям относятся частные, общественные и религиозные организации. Основные признаки негосударственных некоммерческих организаций:

- 1 добровольность образования;
- 2 гибкая система управления;
- 3 инновационный характер развития;
- 4 экономия издержек производства при высоком качестве конечных результатов деятельности;
- 5 эффективное использование возможной прибыли.

Негосударственные некоммерческие организации, будучи основаны на частной форме собственности, действуют в общественных интересах, обеспечивают доступ к общечеловеческим ценностям, отстаивают принцип плюрализма и равных возможностей для всех членов общества.

В современной рыночной экономике на негосударственные некоммерческие структуры возлагаются функции, которые ранее традиционно выполнялись государством. Это становится возможным в следствии особого функционального назначения такого рода организаций в рыночной экономике, специфики использования их прибыли. В результате некоммерческие организации, являясь негосударственными, удовлетворяют прежде всего потребности в общественных благах и услугах. Они выражают не только

личные, но и интересы общества в целом. В то же время, являясь негосударственными, они в процессе функционирования в большей мере следуют законам рынка, чем государственные организации. Это выражается в быстрой реакции на изменяющийся спрос, намерении представлять качественную продукцию, экономить издержки производства, вести активную разработку новых направлений деятельности.

Функционирование негосударственных некоммерческих организаций направлено не на замену создаваемых частным бизнесом и государством экономических благ и услуг. Их деятельность, напротив, расширяет структуру общественных потребностей, создает возможности для дополнительного альтернативного предоставления товаров и услуг потребителям. С этой точки зрения негосударственные некоммерческие организации способствуют усилению конкуренции между различными секторами экономики, что положительно сказывается на социально-экономическом развитии общества.

Негосударственные некоммерческие организации имеют длительную историю в ведущих странах рыночной экономики. Статистические данные по ряду наиболее развитых стран показывают, что доля занятых в негосударственных некоммерческих организациях составляет примерно 4,5% от общего количества занятых, около 12% занятых в сфере услуг приходится на негосударственные некоммерческие организации. Из каждой тысячи человек населения 19 человек трудится в такого рода организациях.

В России негосударственные некоммерческие организации возникли уже на рубеже XVIII - XIX веков. Наибольшее же их развитие приходится на конец XIX начало XX веков. Второе свое рождение они отсчитывают с 1987-1990 года. Особенно быстрый рост количества негосударственных некоммерческих организаций наблюдается в России с 1992 года. Таким образом, нынешний этап развития негосударственных некоммерческих организаций в нашей стране представляет в значительной мере возрождение былых российских традиций.

Практика показывает, что для стран, переходящих к рынку, функционирование негосударственных некоммерческих организаций является даже более важным, чем для развитых стран рыночной экономики. Это объясняется неразвитостью рыночных отношений, крайней ограниченностью ресурсов государства, сложностью социально-экономических вопросов переходного периода. В результате в этих странах негосударственным некоммерческим организациям приходится частично решать задачи, традиционно принадлежащие государству в рыночной экономике.

В практике маркетинга российских некоммерческих организаций можно выделить две основные модели социального маркетинга, которые

соответствуют различным типам задач, выполняемых некоммерческой организацией. Одна из них занимается поиском исполнителей под социальный заказ. Организация-заказчик формирует социальный заказ, выбирает исполнителей, проектирующих продукт для целевой аудитории и реализующих его. Задача организации-исполнителя – сформировать спрос, который является либо низким, либо отрицательным, либо вообще отсутствует, и сделать данный продукт привлекательным для целевых потребителей. Эта модель чаще всего встречается в деятельности некоммерческих организаций по продвижению социальных идей или культурных услуг.

Другая модель связана с поиском ресурсов под социальный проект. Некоммерческая организация, выражая интересы своей целевой аудитории, разрабатывает социальный проект, требующий привлечения различного рода ресурсов. Спрос на предлагаемый продукт со стороны конечных пользователей положительный. Основной задачей социального маркетинга в данном случае становится поиск потенциальных инвесторов и социальных партнеров, согласование интересов, установление с ними взаимовыгодных контактов. Данная модель характерна для деятельности общественных организаций.

Эффективная реализация задач и функций социального маркетинга основывается на соблюдении основных норм и принципов маркетинговой деятельности. Ф. Котлером были предложены основополагающие принципы некоммерческого маркетинга:

- 1 определение продукта в терминах родовой потребности;
- 2 определение целевых групп потребителей;
- 3 дифференцированный маркетинг;
- 4 анализ потребительского поведения;
- 5 создание отличительного преимущества;
- 6 использование инструментов маркетинга;
- 7 интегрированное маркетинговое планирование;
- 8 установление обратной маркетинговой связи;
- 9 маркетинговый контроль.

Вышеперечисленные принципы некоммерческого маркетинга являются универсальными, но с учетом современных тенденций должны быть дополнены сочетанием интересов организаций, потребителей и общества в целом, а также необходимости следования принципу личной ответственности деятелей маркетинга за соблюдением социально-этических норм маркетинговой деятельности.

Современная организация, как коммерческая, так и некоммерческая, должна принимать решения с учетом не только своих собственных интересов и запросов потребителей, но и долговременных интересов общества.

***Санкт-Петербургский Государственный Инженерно-Экономический Университет**

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СВЯЗИ С ЗАДАЧАМИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Профессиональное самоопределение “в общем виде” можно определить как “деятельность человека, принимающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда”[1]. Содержанием же этой деятельности являются “прежде всего образы желаемого будущего, результаты (цели) в сознании субъекта, особенности его саморегуляции, владения орудийным оснащением (средствами), особенности осознания себя, своих личных качеств и своего места в системе деловых межлюдских отношений”[1].

Профессиональное самоопределение – это, конечно, не “одномоментный акт”; оно представляет собой “процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности”[2]. Кроме того, “каждый отдельный ... выбор на трудовом жизненном пути”, как подчеркивает Е.А. Климов, “является обязательно процессом, то есть некоей цепочкой взаимосвязанных шагов”[1]. Однако, очень важный этап этого процесса, практическое принятие решения о будущей профессии, приходится на сравнительно небольшой промежуток времени – на старший школьный возраст. Е.А. Климов считает, что слово “самоопределение” надо понимать “как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника ... сообщества профессионалов”[1].

Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии [3]. По мнению Л.А. Головей, “выбор профессии можно сравнить с ходом решения творческой задачи, причем задачи со многими неизвестными, когда требуется учесть множество факторов ”[4]. Большую помощь в решении этой задачи может оказать правильно поставленная служба профориентации. При этом “выбор профессии следует рассматривать как управляемый процесс общеобразовательной и трудовой подготовки, нравственного, психофизиологического и социально-психического формирования личности, завершающийся принятием решения о путях и сроках приобретения профессии, месте трудоустройства с учетом перспектив роста”[5].

Под профессиональной ориентацией традиционно понимают “систему мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий”[6].

Г.С. Никифоров отмечает, что “профессиональная ориентация – с одной стороны, самостоятельная область, с другой – формируется на стыке педагогики, психологии, социологии, экономики, философии, медицины, права”[2]. Назначение системы профориентации – “осуществлять разнообразную помощь при выборе профессии; психологическая помощь при этом занимает определяющее место”[2]. Одной из задач профориентации является “изучение и формирование профессиональных интересов, профессиональной направленности учащихся и правильной мотивации выбора профессии”[7].

Направленность личности – это “устойчивая система” ее “интересов, убеждений, идеалов, вкусов”[8], одна из “важнейших сторон личности человека”[9]. Выделяют следующие виды направленности:

- 1) направленность на себя (личностная направленность), которая “связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия,

стремления к личному первенству, престижу”[10];

2) направленность на взаимодействие (коллективистская направленность), которая “имеет место тогда, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе”[10];

3) направленность на задачу (деловая направленность), отражающая “преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности”[10].

Профессиональную направленность можно определить как систему “устойчивых свойств человека, обеспечивающих его активность по конструированию своей профессиональной деятельности, гармонии между человеком и профессией”[11]. Она “отражает устойчивый интерес не столько к содержанию профессиональной деятельности (конкретной профессии), сколько к тому, какие основные потребности в ней могут быть удовлетворены”[8].

Для изучения профессиональной направленности учащихся было проведено исследование, в одной из школ Санкт-Петербурга, в котором приняли участие 133 человека, учащиеся девятого (37 человек), десятого (56 человек) и 11 классов (40 человек). Вид направленности определялся с помощью методики “Ориентировочная анкета”, разработанной В. Смекалом и М. Кучером.

Можно выделить следующие группы испытуемых, разной степени школьной успешности:

1) учащиеся 9 класса с хорошей успеваемостью (в основном, на “4” и “5”) – группа 9-1, 17 человек;

2) учащиеся 9 класса со слабой успеваемостью (в основном, на “3”) – группа 9-2, 20 человек; у большинства мальчиков в этой группе были проблемы с поведением (недисциплинированность, нежелание выполнять требования учителя);

3) учащиеся 10 класса с хорошей успеваемостью – группа 10-1, 23 человека;

4) учащиеся 10 класса со средней успеваемостью (в основном, на “4” и “3”) – группа 10-2, 17 человек;

5) учащиеся 10 класса со слабой успеваемостью и с расстроенным поведением (недисциплинированность, прогулы) – группа 10-3, 16 человек;

6) учащиеся 11 класса с хорошей успеваемостью – группа 11-1, 21 человек;

7) учащиеся 11 класса со средней и слабой успеваемостью – группа 11-2, 19 человек.

Ниже приводятся результаты исследования.

В группе учащихся 9-1 в целом преобладает направленность на взаимодействие (у 52.9% испытуемых). Однако, у довольно большой части ребят (41.2%) наиболее выражена направленность на себя, в основном у девочек. В группе 9-2 у ребят преобладает направленность на себя (в 60% случаев), и у мальчиков, и у девочек. В группе учащихся 10-1 ребята направлены, в основном, на себя (43.5% испытуемых) и на взаимодействие (39.1%); у юношей направленность на себя преобладает (у 44.4% юношей). В группе 10-2 в целом у ребят больше выражена направленность на себя (у 47.1% испытуемых); у некоторых юношей в этой группе преобладает направленность

на задачу (у 44.4% юношей). У испытуемых из группы 10-3 в целом также преобладает направленность на себя (в 43.8% случаев); у довольно большой части ребят преобладает направленность на взаимодействие (37.5% испытуемых, девушки и юноши). В группе 11-1 у ребят в большей степени выражена направленность на взаимодействие (у 52.4% испытуемых), однако у довольно большой части испытуемых преобладает направленность на себя (33.3%). У девушек в этой группе направленность на взаимодействие преобладает в 56.3% случаев. В группе испытуемых 11-2 направленность на себя преобладает у 57.9% испытуемых – у всех девушек и у 38.5% юношей.

На основании проведенного исследования можно сделать некоторые практические выводы.

1) В группах учащихся 10 классов с хорошей и слабой успеваемостью получились очень похожие результаты: преобладание направленности на себя у большинства и направленности на взаимодействие у несколько меньшего числа ребят. (Направленность на задачу преобладает у очень немногих.) На основании этого можно предположить, что между видом профессиональной направленности и успеваемостью (хорошей или плохой) нет прямой линейной зависимости.

2) У большинства ребят из рассмотренных групп преобладает направленность на себя (за исключением испытуемых из групп 9 и 11 классов с хорошей успеваемостью, у которых преобладает направленность на взаимодействие). Направленность на задачу доминирует, как правило, у очень малого числа учащихся (за исключением юношей из группы 10 класса со средней успеваемостью). Вообще направленность на задачу у юношей выражена больше, чем у девушек.

3) У большинства учащихся преобладает один из трех видов направленности. Однако, встречаются ребята, у которых нет доминирующего вида направленности и которые набрали одинаковое число баллов по двум видам направленности (например, на себя и на взаимодействие или на себя и на задачу) или даже по всем трем видам направленности (такое наблюдается и среди юношей, и среди девушек).

Направленность относится к программирующим свойствам индивидуальности и является “главной движущей силой” ее развития [9]. Представляет интерес – выяснить, будет ли изменяться профессиональная направленность учащихся в ходе процесса их профессионального самоопределения, и в настоящее время такое исследование проводится.

Литература:

1. Е.А. Климов. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону, 1996.
2. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. / Под ред. Г.С. Никифорова.- СПб, 1991.
3. В.И. Крюкова. Выбор профессии как психологическое понятие. // Вестник Балтийской Педагогической Академии. - 2003. - вып. 52.
4. Психология популярных профессий. / Под ред. Л.А. Головей. - СПб, 2003.
5. Н.А. Грищенко, Л.А. Головей, С.А. Лукомская. Психологические основы профориентации в школе и ПТУ. - Л., 1988.
6. Психологический словарь. /Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М., 1999.
7. В.В. Чебышева. Психологические проблемы профориентации школьников. // Вопросы психологии. - 1971. - №1.
8. Психологические методы диагностики свойств индивидуальности. - Методические указания к практическим занятиям по курсу “Психология и педагогика”. - СПб, 2001.
9. Практическая психология. / Под ред. М.К. Тулушкиной. - СПб, 2000.
10. А.А. Реан. Психология изучения личности. - СПб, 1999.

11. Ю.А. Афонькина. Становление профессиональной направленности в развитии человека. - Мурманск, 2001.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ПРОФЕССИОГРАММА ПСИХОЛОГА – КОНСУЛЬТАНТА ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ.

Соколова Э.В.

Телефонному консультированию в отечественной психологической практике немногим более десяти лет, в то время как в других странах оно развивается уже полвека: первый Телефон Доверия (ТД) был организован в Лондоне в 1953 г. Не случайно подавляющее большинство исследований деятельности телефонных консультантов проведено зарубежными авторами. Несмотря на достаточно широкое распространение Телефонов Доверия в нашей стране и создание в 1991 г. Российской Ассоциации Телефонов Экстренной Психологической Помощи (РАТЭПП), отечественных научных исследований, посвященных изучению данной профессиональной области, на сегодняшний день немного. При этом в большей мере в литературе освещены вопросы организации эффективного взаимодействия консультанта с абонентом и практически отсутствуют исследования особенностей профессиональной деятельности психологов, работающих на ТД.

Изучение специфики профессионального труда психологов, работающих в жестких условиях мономодальной связи с клиентом, находящимся в кризисной ситуации, необходимо, прежде всего, для оптимизации труда. Широко известен факт быстрого профессионального выгорания в среде психологов-телефонистов. На сегодняшний день нет достоверных данных о факторах, вызывающих повышенную чувствительность данной категории специалистов к сгоранию. Как следствие, не существует разработанной базы для создания программ профилактики эмоционального сгорания у психологов, работающих на линиях Телефонов Доверия.

Первым шагом в решении проблемы профилактики сгорания представляется проведение подробного психологического анализа данной профессиональной деятельности и разработка развернутой профессиограммы. М.А. Дмитриева определяет профессиограмму как «описание социально-экономических, производственно-технических, санитарно-гигиенических, психологических, педагогических, эстетических и других особенностей профессии» [2, стр.3]. Отечественные исследователи Е.А.Климов [3], В.Л.Марищук [7] и др. предложили различные варианты схем профессиограммы, которые могут быть использованы для анализа широкого круга профессий, в том числе – для разработки профессиограммы психолога – консультанта ТД.

Важнейшей, центральной частью профессиограммы является психограмма - характеристика требований, предъявляемых профессией к психике человека. На основе анализа характера деятельности, ее условий, профессиональных задач формулируются требования, предъявляемые профессией к человеку, его

сенсорным, перцептивным, аттенционным, волевым, мнемическим, мыслительным и другим свойствам. Схему психогаммы можно составить, опираясь на “Лист Липмана” и другие подобные ему списки профессионально значимых свойств. Современный вариант опросника типа “Листа Липмана” был предложен М.А.Дмитриевой для изучения профессий с большим удельным весом интеллектуальных свойств [9, стр. 110-112]. М.А.Дмитриева включает в психогамму следующие свойства и качества: индивидуально-типологические, сенсорно-перцептивные, психомоторные, аттенционные, мнемические, имажинитивные, мыслительные способности, организаторские качества, эмоционально-волевые свойства, коммуникативные свойства, мотивационные и нравственные качества. В некоторых случаях в психогамму включают также квалификационные качества, т.е. требования к знаниям, умениям и навыкам. Другие исследователи описывают требования к умениям и навыкам в связи с теми или иными свойствами: “аттенционные навыки”, “мнемические навыки”, “психомоторные навыки” и т.д.

Из немногочисленных исследований, посвященных психологическому анализу профессиональной деятельности психолога-консультанта Телефона Доверия, можно назвать работы Е.Т.Барчиной [1], Е.Г.Лешуковой [5], А.Н.Моховикова [8], Л.Я.Камусиди [4], М.Я.Соловейчик [6], Н.Б.Сосновской [4].

Опираясь на разработки указанных авторов, проведем краткий анализ труда телефонного консультанта

Общая характеристика труда.

Телефон доверия является службой экстренной психологической помощи населению. Помощь оказывается бесплатно, при соблюдении анонимности и конфиденциальности.

Содержание деятельности консультанта и основные действия (операции):

Выслушивание, консультирование, информирование абонентов ТД, при необходимости - применение приемов психотерапии в рамках телефонного консультирования. Ведение необходимой служебной документации. Участие в работе группы консультантов (обучение, повышение квалификации, тренинг, супервизия). Участие в выездных мероприятиях (конференции, семинары, школы, тренинги, др.).

Условия и характер труда:

Работа в бытовых условиях, в специально оборудованном помещении. Продолжительность смены регламентирована. Существуют ночные смены, работа в выходные и праздничные дни. Характер труда аритмичный, нагрузка в течение смены неравномерная и непрогнозируемая. Рабочая поза: сидя, с ограниченным передвижением, в комфортных условиях.

Условия социальной среды:

В течение своей смены консультант работает один, в изоляции от коллег. Он может обратиться за помощью к супервизору, но это возможно, как правило, после окончания работы с абонентом. Консультант открыт и доступен для любого человека, пожелавшего обратиться на ТД, поэтому все население города тоже является той социальной средой, в которой работает консультант.

Характеристика отдельных свойств.

Сенсорная деятельность.

Специфика профессиональной деятельности консультанта ТД заключается в том, что весь объем информации о клиенте психолог получает через один канал восприятия – аудиальный, поле восприятия ограничено. Все внимание психолога обращено в слух, технические помехи (несовершенство качества телефонного звучания) еще больше осложняют процесс обмена информацией. Из-за дефицита обратной связи от клиента, а также в силу привычной полимодальности восприятия консультанту приходится «достраивать» образ клиента исходя из собственного опыта, представлений, установок.

Профессиональные особенности мыслительной деятельности.

Работе телефонного консультанта присуще творческое начало. Результативность консультирования во многом зависит от богатства личного «репертуара» приемов работы. Адекватность «достраивания» образа клиента также зависит от опыта психолога, от его способности к рефлексии и критическому мышлению.

Профессиональные особенности психомоторной деятельности.

Психолог-телефонист выясняет необходимую информацию и оказывает воздействие на клиента при помощи речи. На речевой аппарат ложится большая нагрузка. Остальные виды двигательной активности практически отсутствуют. Необходимость поддержания высокой внутренней активности, полной включенности в процесс консультирования при соблюдении внешней статичности, отсутствии двигательной активности, приводит к развитию специфической физической усталости.

Аттенционные свойства.

Консультанту в процессе беседы необходимо постоянно получать и отслеживать большой объем разноплановой информации: фактические данные о клиенте, особенности его эмоционального состояния, динамика состояния, собственные мысли и чувства, разнообразные сигналы обратной связи, т.д. Важными свойствами консультанта являются большой объем внимания, способность к длительной концентрации и, вместе с тем - легкость переключения внимания.

Мнемические свойства.

Для телефонного консультанта профессионально важными являются такие виды памяти, как слуховая оперативная (запоминание, сохранение и воспроизведение информации во время текущей консультации), словесно-логическая (память на слова, утверждения, умозаключения), эмоциональная память (память на пережитые чувства и эмоции).

Профессиональные особенности эмоционально-волевой сферы.

Работу телефонного консультанта можно считать экстремальным и в силу этого эмоциогенным видом деятельности. Данная профессиональная деятельность непосредственно связана с людьми, находящимися в условиях острого эмоционального кризиса; в социально неблагоприятной ситуации; в условиях угрозы внешней агрессии; в конфликтной ситуации; в положении жертвы преступления; в состоянии готовности осуществить суицидальную попытку, и т.д.

Можно выделить следующие факторы, усиливающие эмоциональное напряжение консультанта:

- невозможность подготовиться к звонку (позвонить могут в любой момент с

любой проблемой, консультант должен находиться в состоянии готовности всегда);

- ограниченное время работы с каждым абонентом;
- сложность полного контроля контакта: абонент может в любой момент положить трубку и больше не позвонить или не дозвониться;
- длительность рабочей смены, большое количество обращений за смену;
- невозможность выбора клиентов;
- незащищенность от оскорблений, розыгрышей, сексуальных манипуляций, угроз и т.д.;
- если “телефонист” работает один (без супервизора, на единственном канале), достаточно сложно получить поддержку или консультацию в затруднительной ситуации.

Поэтому важнейшими профессиональными особенностями эмоционально-волевой сферы телефонного консультанта являются эмоциональная устойчивость и умение обеспечивать в диалоге свое эмоциональное присутствие без эмоциональной вовлеченности в ситуацию.

Профессиональные особенности личности.

Для оказания эффективной помощи клиентам, переживающим кризисные состояния, консультант ТД должен уметь продуктивно работать в условиях высокого эмоционального и психического напряжения. Такая деятельность предъявляет высокие требования к личностным качествам профессионала. Наиболее полную характеристику личности телефонного консультанта предлагает Е.Т.Барчина [1]. Она указывает такие необходимые качества личности специалиста, как:

- 1) эмоциональная уравновешенность;
- 2) стрессоустойчивость;
- 3) способность к эмпатии;
- 4) самоконтроль поведения;
- 5) гибкость (т.е. отсутствие ригидных установок, мешающих вступить в контакт с незнакомым человеком; дипломатичность, уступчивость, умение приспосабливаться к собеседнику, др.);
- 6) самопринятие и способность к безоценочному, неосуждающему принятию абонента (т.е. предоставление ему права быть самим собой);
- 7) открытость, готовность к общению;
- 8) культура речевого общения;
- 9) способность к рефлексии (т.е. знание и понимание консультантом самого себя и понимание им того, как развивается процесс его взаимодействия с абонентом);
- 10) достаточно высокий уровень развития интеллекта, стремление к самообразованию и саморазвитию, социальная информированность.

Медицинские противопоказания.

Консультант ТД в силу значительных эмоциональных нагрузок, неизбежных в данной профессиональной деятельности, должен быть психически здоров и не иметь хронических заболеваний, обострение которых может быть спровоцировано эмоциогенной работой. Ведущий и единственный канал восприятия (слуховой) и единственный способ воздействия на клиента (речевой) требуют от консультанта оптимального функционирования слуховой и речевой систем. Таким образом, к противопоказаниям работы на Телефоне

Доверия относятся:

1. Психические заболевания, неврозы.
2. Некоторые хронические соматические заболевания.
3. Нарушения слуха.
4. Нарушения речи.

Квалификационные качества.

1. Знания: психология, физиология; психотерапия кризисных состояний и острого горя; социальная осведомленность; высокий общий интеллектуальный уровень.

2. Умения и навыки: навыки конструктивного общения по телефону; грамотная речь; наблюдательность.

3. Квалификационные требования: высшее педагогическое или психологическое образование. Обязательная специальная подготовка по месту работы (на ТД) .

Таким образом, профессионально-важные качества (ПВК) консультанта ТД включают в себя: чувствительность слухового анализатора; отсутствие нарушений функции речи; высокий уровень развития мышления; большой объем оперативной слуховой памяти; способность к распределению, переключению и концентрации внимания; эмоциональную устойчивость; способность к эмпатии; способность к рефлексии; самоконтроль поведения; стрессоустойчивость; гибкость в поведении и общении; склонность к общению с людьми; культуру вербального общения; склонность и интеллектуальной деятельности; широкий кругозор, эрудицию.

Проведенный краткий психологический анализ деятельности телефонных консультантов показывает, что специфика данного вида профессионального труда включает в себя ряд вредностей. Отдельные вредности (или их сочетание), очевидно, вызывают повышенную чувствительность консультантов ТД к эмоциональному выгоранию. Дальнейшие исследования этой проблемы позволят выделить те факторы, которые оказывают особо сильное негативное воздействие на специалистов. Это даст возможность разработки эффективных программ профилактики эмоционального сгорания для психологов-консультантов ТД.

Литература:

1. Барчина Е.Т. Психологический анализ деятельности консультанта Телефона Доверия // <http://www.ratepp.by.ru/librare/barchina.htm>
2. Дмитриева М.А. Методическое руководство по профессиографии. СПб, Изд. СПбГУ, 1996.
3. Информационно-поисковая система "Профессиография" / Под ред. Е.А.Климова. Л. 1972. С.48-150.
4. Камусиди Л.Я., Сосновская Н.Б. Некоторые вопросы становления консультанта «Телефона Доверия» // Вестник РАТЭПП, №1, 2000.
5. Лешукова Е.Г. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЭПП, №1, 1995.
6. Мастерство психологического консультирования / Под ред. А.А.Бадхена, А.М.Родиной. 2-е изд. СПб, 2003. С. 97-115.
7. Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. Л., 1974. Ч.1. С. 14-17.
8. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование. М., Смысл, 2001, 494 с.
9. Практикум по инженерной психологии и психологии труда / Под ред. А.А.Крылова. Л., 1983. С.110-112.

***Кафедра практической психологии СПбГАСУ.**

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.

Козлова Ю.Л.

Процессы профессионального становления являются предметом постоянного интереса ученых и практиков в связи с их высокой социальной значимостью. Радикальные социальные перемены, значительные изменения профессиональной структуры России, ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, необходимость освоения нового социально-экономического и профессионального опыта определяют специфику психологических проблем современного периода. Поэтому поиск новых подходов и средств, которые способствовали бы самореализации субъекта труда как личности и профессионала являются важной задачей для психологии труда.

Проблему профессионального становления принято рассматривать с различных точек зрения: формирования профессиональной и личностной идентичности, Я-концепции, готовности к профессиональной деятельности, становления ценностно-смысловой системы. Поиск смысла профессиональной деятельности, готовность человека самостоятельно и осознанно выстраивать перспективы своего профессионально-личностного развития определяют процесс профессионального самоопределения [7].

Смысл трудовой деятельности и образ профессии тесно взаимосвязаны с системой общих ориентиров в общественном и индивидуальном сознании людей. Устойчивой тенденцией постиндустриального общества является ослабление отношения к труду как к самостоятельной ценности. Труд выступает скорее как необходимое условие благополучия, которое является глубинным принципом, лежащим в основе ценностных систем людей [2]. По наблюдениям исследователей, в последнее время постепенно на смену «идеальному образу профессионала» приходит «идеальный образ жизни» («западный», «новых русских» и др.). Происходит смещение ориентиров на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью [4].

Смещение ценностных представлений акцентирует внимание на социально-экономических детерминантах процесса профессионального становления. Ведущей тенденцией в исследованиях по психологии труда становится анализ профессиональной деятельности в контексте социальных

отношений. Наряду с традиционным разделением профессий по типу предмета и объекта труда (человек-знак, человек-техника, человек-художественный образ и т.д.), профессии разделяют по их социальной ценности на престижные и непрестижные, востребованные и невостребованные.

Выбор профессии всегда мотивируется множеством факторов социального и психологического характера. На этапе уже сделанного выбора представляется важным оценить, какие качества привлекают студентов в избранной деятельности. Привлекательность, согласно определению Черноволенко В.Ф., Оссовского В.Л. и Паниотто В.И.[10], представляет собой взвешенную сумму оценок того, насколько и как данная профессия может удовлетворять каждую отдельную личную потребность индивида, причем величина оценок определяется иерархией потребностей конкретного индивида и разделяемой им системой ценностей. Поэтому, зная представления студента о выбранной им специальности, мы можем судить о комплексе требований, этот выбор определивший. Представления о профессии отражают сферу желаемого и уточняют, какие потребности индивид предполагает реализовать посредством профессиональной деятельности.

Объектом нашего исследования стали экономисты, архитекторы, менеджеры, инженеры различных специальностей, специалисты по автосервису. Отталкиваясь от социального комплекса представлений о различных профессиях, мы позволили себе в методологических целях условно разделить изучаемые нами специальности на две группы – «прагматические» (профессияремесло) и «творческие»(профессияюиск). Среди профессий прагматической направленности мы выделяем те, которые характеризуются повышенной востребованностью на рынке труда, популярностью, престижем – экономисты, менеджеры, специалисты по автосервису. К «прагматическим», но невостребованным, непрестижным мы относим инженерные специальности. Группу творческих специальностей в нашем конкретном случае представляют архитекторы. Нам представлялось важным изучить первоначальные установки по отношению к выбранной профессии, проследить их динамику в процессе профессионального обучения, проанализировать специфику различий между «прагматическими» и «творческими» специальностями.

В соответствии с поставленными задачами мы провели лонгитюдное исследование отношения к выбранной специальности у студентов в течение всего курса обучения в вузе. Применение методики изучения факторов привлекательности профессии В.А.Ядова в модификации А.А.Реана и Н.В.Кузьминой[8], методики оценки содержательной структуры мотивации В.Э.Мильмана[5], метода интервью на первом, четвертом и пятом курсах обучения выявило следующие различия между студентами указанных выше специальностей.

В начале обучения студенты всех специальностей характеризуются положительным отношением к своей специальности, хотя имеют достаточно абстрактные представления о ней и скорее ориентированы на общение в стенах института. На этом возрастном этапе интересы респондентов сосредоточены на личностном развитии, поисках себя, социальном самоопределении в отношении к другим людям. Поэтому все студенты среди значимых, привлекательных факторов своей профессии выделяют работу с людьми, самосовершенствование и соответствие работы их способностям. Факторами, дифференцирующими прагматические и творческие специальности, являются материальное вознаграждение и возможность постоянного творчества. Так, архитекторы сосредоточены на творческом характере работы, игнорируя материальный фактор. Для студентов прагматических специальностей, как востребованных, так и невостребованных, материальный мотив, напротив, является доминирующим, а творческий отходит на последние позиции. Студенты-экономисты, кроме этого, ориентированы на комфорт (считают, что их профессия не вызывает переутомления). Будущие специалисты по автосервису и менеджеры выделяют статусный мотив (считают, что их профессия предоставляет возможность получения социального признания). Менеджеры и архитекторы одновременно отмечают общественную значимость и полезность своих профессий.

В целом, недостаток информации о реалиях будущей профессиональной деятельности компенсируется у студентов-первокурсников общепринятой оценкой профессии в данном социальном контексте и положительным к ней отношением. Это отражает отмечаемую социологами и психологами тенденцию компенсировать недостаточную наполненность одного из компонентов профессиональной установки за счёт других (функционируя как целостность, установка на определенный вид деятельности включает в себя три основных компонента: когнитивный (рассудочный), эмоциональный (оценочный) и поведенческий (аспект поведенческой готовности)) [10,11].

Профессиональное обучение, практика, первый опыт работы расширяют представления студентов об избранной деятельности, способствует становлению операциональной и психологической готовности к предстоящему труду. По окончании обучения учащиеся все чаще выделяют фактор соответствия работы характеру, что может свидетельствовать о развитии профессиональных интересов в процессе обучения, более детальном и конкретном знакомстве со специальностью, удовлетворенности сделанным выбором. У студентов «прагматических» специальностей главным становится мотив социального признания и большой зарплаты. Значимость мотивов общения и самосовершенствования существенно понижается, в ряде случаев эти мотивы вообще отсутствуют. Архитекторы, напротив, продолжают

представлять свою профессию дающей возможность для самосовершенствования и творчества (среди минусов специальности отмечается даже недостаточное количество творчества по отношению к рутинной работе). Вместе с тем, для студентов-архитекторов всё более весомым становится фактор социального признания. Архитекторы и менеджеры по-прежнему придают большое значение престижности и социальной востребованности своих профессий. Напротив, инженеры невостребованных специальностей начинают отмечать малую общественную значимость выбранной профессии, что в сочетании со стремлением к социальному признанию и высокой зарплате может стать источником неудовлетворённости и причиной профессиональной переориентации, так как важнейшим условием успешности будущей профессиональной деятельности выступает адекватность возможностей и потребностей личности содержанию и условиям выбранной профессии.

Среди непривлекательных сторон профессии все респонденты отмечают продолжительный рабочий день и переутомление. Утомление и усталость считаются нежелательными, но неизбежными характеристиками трудовой деятельности, как у получивших опыт работы, так и у не имеющих такового, что с нашей точки зрения свидетельствует о значимости для молодого поколения мотивов комфорта и хорошего самочувствия.

Хотелось бы отметить, что продолжение работы в избранной специальности не является самоцелью для выпускников и критерием успешности их профессионального обучения. Более значимыми оказываются мотивы личностного развития. При этом студенты прагматических специальностей характеризуются более ровным и функциональным отношением к специальности. 90% учащихся доходят до пятого курса без перерывов на академический отпуск. Половина из них предполагают получение второго высшего образования по юридическим дисциплинам, что подтверждает их изначальную прагматическую установку. В то же время среди студентов творческих специальностей наблюдается значительно больший процент отсевов и академических отпусков, смены специализаций в рамках профессии. Это может свидетельствовать об ином отношении к профессии – не функциональном, а более личностном. Выбирая профессию как способ реализации своего творческого потенциала и личностных амбиций, как пространство для поиска и исследований, они более требовательны и неизбежно встречаются с психологическими трудностями.

Полученные результаты подтверждают происходящие на данном этапе изменения общественного отношения к месту и роли профессионального труда. Трудовая деятельность является одновременно как условием и способом реализации потенциала индивидуальности [1,3,9], но также способом

получения статуса, материальных благ, возможностью иметь социальную жизнь. В начале обучения представления студентов о выбранной профессии представляют собой сочетание социальных установок, житейских представлений, собственных чаяний, часто не вполне осознаваемых субъектом. Мы можем наблюдать феномен принятия желаемого за действительное. Так, потребность в общении трансформируется в такую привлекательную черту профессии как работа с людьми, творческие искания - в возможность творчества и самосовершенствования. На старших курсах профессия представляется средством удовлетворения социальных потребностей в статусе, признании и уважении, при доминировании материальных интересов у «прагматиков» и потребности в личностной самореализации в выбранной профессии в случае творческих специальностей.

Литература:

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. Вопросы психологии, 1994, №3, с.43-52.
2. Занковский А.Н. Организационная психология. Учебное пособие для вузов.- М., 2000.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
4. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. Вопросы психологии, 1997, №4, с.28-39.
5. Практикум по психодиагностике. Психология мотивации и саморегуляции.- М., МГУ, 1989.
6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002.
7. Пряхников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение.- Воронеж, 1997.
8. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности СПб., 2001.
9. Тугушкина М.К., Афонькина Ю.А. Актуальные проблемы современной психологии труда.- В сб.: Вестник БПА, № 51, с. 5 – 10.
10. Черноволенко В.Ф., Оссовский В.Л., Паниотто В.И. Престиж профессии и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи. Киев, 1977.
11. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности.- В сб.: Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975, с.89-106.

***Кафедра практической психологии СПбГАСУ.**

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПРОФЕССИЕЙ НА
ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.

Андрейченко И.В.

Б.Г.Ананьев в человеке четко разделяет свойства индивида (т.е. природного существа), личности (в системе политических, правовых, социальных и др. отношений) и субъекта деятельности, её строителя. [1] В любой из этих подструктур существуют индивидуальные различия, компоненты ценностей, притязаний и самооценок, от которых зависит, будет ли деятельность доставлять удовлетворение или будет вызывать раздражение и усталость без видимых причин. Для развития субъективных свойств человека, как пишет С.А.Маничев, нужна вся история формирования профессиональной деятельности: старт, кульминация и финиш. Выбор профессии активно заявляет о начале того или иного профессионального пути, проявляет некий «сгусток»

психологических свойств, толкающих на определенный выбор. Индивидуальность генетически складывается позже, являясь результирующей противоречивой динамики развития профессионализма и трансформации личности в деятельности. Поэтому на этапе профессиональной подготовки мы нашли возможным говорить только о личностно-индивидуальном своеобразии, проявляющемся в удовлетворенности выбранной профессией, а не о связи индивидуальности с профессией как таковой.

Обучающийся всегда отдает предпочтение такой деятельности, где больший удельный вес имеет один из миров: внешний, социальный или внутренний. Внешний мир – это мир природы, науки, техники, практики. Социальный мир – это мир освоения общественно-полезной деятельности индивида способом приобретения им социального опыта, комплекса ролей по отношению к другим людям, норм поведения и ценностей общества. Личностное, эмоциональное отношение человека к миру коренится у него во внутреннем мире. Здесь мы имеем дело с межличностным общением, с открытием себя другим людям и самовыражением, в котором искренность, правдивость и открытость приобретают особую ценность.

Научные труды психосемантического направления, наполненные психологическим осмыслением активности и особенностей профессионалов, связывают удовлетворенность профессией с образом мира профессионала (А.Г.Шмелев, Е.Ю. Артемьева, Ю.Г. Вяткин, Ю.К. Стрелков, И.Б. Ханин и др.) В этом же русле как детерминанты выбора профессии Е.А. Климов выделил следующие составляющие образа мира профессионала: 1. Что выступает в сознании в качестве важных, фактически волнующих событий: а) в своей жизни, в семейном и домашнем кругу; б) в жизни своей контактной группы по работе; в) в жизни своего профессионального сообщества; г) в жизни своего народа, страны, человечества и планеты в целом. 2. Что выступает в сознании в качестве важных и волнующих событий: а) в существовании природы на Земле; б) в существовании нашей планеты, её природных регионов; в) в существовании околоземного пространства и мироздания. При этом важно еще учитывать, в каком порядке расставлены в сознании профессионала приоритеты первого и второго набора, а также их ценностный уровень. Видение мира представителями разных направлений деятельности в трудах Е.А. Климова [3],[4], помогает прояснить многие тонкости в изучении индивидуально-своеобразного отображения мира в сознании будущего профессионала, индикатором которого является чувство удовлетворения процессом обучения.

К примеру, в профессиях типа “человек” - “техника” мир волнует работника прежде всего со стороны того, оснащена ли наша жизнь техникой. Они и удерживают-то в сознании прежде всего такие ценности, как возможность в полезной деятельности превзойти себя с помощью техники в физических усилиях, быстроте, точности, ловкости, неутомимости и т.д. Здесь цивилизация и культура, история человечества выступает прежде всего как достижение научно – технической революции: создание электродвигателей, радио, ЭВМ. Даже международные отношения такой специалист воспринимает прежде всего как механизм создания и поддержания связей. Деятельность человечества они рассматривают сквозь призму создания грандиозных учреждений, сооружений и миниатюризацию оборудования, мирное применение новейших достижений

техники. В профессиях типа “человек” - “человек”, наоборот, мир видится работником со стороны наполненности окружающего всевозможными социальными контактами. Представители профессий этого типа удерживают в сознании прежде всего такие ценности, которые характеризуют умонастроение, поведение людей, образ их жизни и формы активности. Цивилизация и культура, история человечества, международные отношения, общение, удовлетворение духовных запросов выступает у них в качестве объекта пристального внимания.

Даже беглый анализ показывает, что основное различие кроется в системе метаценностей, сложившихся в результате жизненных, впечатлений и опыта. Разнотипным профессионалам “присущи существенно разные наборы тех дискретных определенностей, системных ценностей (“гештальтов”, “квантов”), в которые их сознание как бы отформовывает их непрерывный и хаотический поток жизненных впечатлений из внешнего мира. Разнотипных профессионалов волнует совершенно разные реальности.

Через понятие “профессиональная пригодность” удобнее всего просматривать, отчего одна профессия волнует, а другая - нет. На изучении человека как индивида, личности, субъекта деятельности строится подбор для него такого вида занятий, где его результаты будут наилучшие, а он сам будет удовлетворен своей работой максимально. Г. Геллерштейн положил в основу отбора принцип выявления особенностей поведения человек в обычных и критических ситуациях. [5] О наличии глубокой внутренней связи между способностями и содержанием деятельности убедительно свидетельствуют исследования, посвященные музыкальным (Б.М. Теплов); математическим (В.А. Крутецкий); педагогическим (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, М.В.Молоканов); организаторским (Л.И. Уманский). По данным В.Д. Небылицина, К.М. Гуревича, Е.А. Крылова, В.П. Зинченко, М.А. Дмитриевой, Г.С. Никифорова, лица, не обладающие важными свойствами и качествами, значительно дольше других и с большим трудом овладевают профессией, затем работают хуже других, допускают ошибки, просчеты и даже аварии, бывают недовольны собой и работой. Но в подавляющем большинстве профессий их учет необходим лишь для выработки индивидуального стиля деятельности, который в свою очередь способствует длительному сохранению работоспособности, психического здоровья, удовлетворенности профессией и увеличению продолжительности жизни. (Р.М.Грановская и др.)

Человек, начав заниматься определенной деятельностью, постепенно приобретает черты свойственные именно этим специалистам. На это обстоятельство указывают в своих работах психологи М.Я. Басов, А.А.Бодалев, К.М. Гуревич В.В. Чебышева, И.П. Титова, Л.Л. Кондратьева, Р.Д. Каверина, Е.А. Климов. Однако, психологи справедливо полагают, что не все профессиональные качества тренируются (Б.М Теплов., В.Д Небылицин, В.С. Мерлин). Есть личностные качества, важные для успешной деятельности, но практически не воспитуемые, это, в частности, типологические особенности высшей нервной деятельности. Зато имеются широкие возможности компенсаторного преодоления слабо выраженных способностей (Климов Е.А.) И значение профессионального отбора для различных профессий неодинаково. При обучении одним профессиям достаточно помочь работнику выбрать индивидуальный стиль деятельности, способы работы, в других же видах

деятельности необходим отбор. (К.К. Платонов, Л.Л. Кондратьева, Е.А. Климов, К.М. Гуревич, Е.М.Борисова, Г.П.Логина). [2], [4],[7].

Американец Э.Шпрангер в поиске связи между личностью и профессией выделил шесть типов людей: реалистические, интеллектуальный, социальный, стандартный, предприимчивый артистичный. Итальянец А. Спонди, взяв в основу классификации людей патологические признаки, выделяет восемь типов: эпилептический, депрессивный, истерический, садистический и др. . Для садистического типа, характеризующегося жестокостью, рекомендуются такие профессии, как шахтер, хирург, дрессировщик животных, а для истерического-художественные, артистические профессии. Яркие черты характера порой опасно приближают личность к патологии, подталкивая к границе нормы, или вводят ее в патологию. В то же время, находясь между нормой и патологией, человек способен к нестандартному восприятию действительности, к оригинальным и гениальным решениям, к действиям, приносящим неожиданный и блестящий результат. Подобные люди почти всегда плохо понимаемы окружающими, не одобряемы ими, живут трудно, но при условии высокой оценки их конечного продукта могут быть названы через много лет гениями. В отношении удовлетворенности профессией акцентированные личности также проявляют нестандартность подходов.

Данные типологии интересны и полезны в практике, слабой же их стороной является то, что они основываются больше на механистическом подходе. Практически они совсем не учитывается активная роль субъекта труда, а также возможности мотивации, адаптации и компенсации. [8] Основанные на этих типологиях методы профконсультирования мы можем отнести к упомянутому уже “диагностическому” подходу.

Итак, будет ли доставлять удовольствие трудовая деятельность, предсказать невозможно без учёта личностно - индивидуальных особенностей субъекта труда: типа личности выбирающего; образа его мира; профессиональной пригодности кандидата на должность, а также без учета последствий влияния профессии на тип данной личности. А.К. Маркова подчеркивает, что “ личностное пространство шире профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального” [6]. Знание о своих личностных особенностях в момент выбора профессии может также предопределить успешность профессиональной карьеры и получение удовлетворения от профессионального обучения и самого процесса труда.

Нами была предпринята попытка исследования взаимосвязи между удовлетворенностью выбором профессии и особенностями личностно-индивидуальных свойств студентов вузов, обучающихся в данный момент по специальностям типа «Человек-человек». Это исследование будет нами продолжено и в отношении представителей других типов профессий. В приведенной части его приняли участие 100 человек, в основном психологи и педагоги. Мы изучали особенности их самооценки, потребности в достижениях, локуса контроля, ценностных ориентаций, структуры акцентуации. Проведенное исследование позволяет судить о том, что есть некоторые стойкие особенности у всех тех, кто планирует заниматься обучением и воспитание других людей, общением с ними и деловым взаимодействием.

Ценностные ориентации показали у группы психологов в качестве

приоритетных целей активную жизненную позицию, здоровье, любовь и материальное обеспечение. Продуктивная жизнь, красота, развитие, общественное признание и творчество уступили им по всем параметрам. Ценности-средства достижения поставленных целей студенты видят в общей образованности, воспитанности и жизнерадостности, независимости и честности. Смелость, терпимость и даже эффективность для педагога и психолога, как выяснилось, роли не играют.

Среди них чаще всего встречаются личности с демонстративным, ригидным и гипертимическим типами акцентуации характера и их комбинациями. Менее всего склонны поступать на эти специальности личности с дистимическим и аффективно-экзальтированным типами. Из этого следует, что стремление быть на виду, выделяться, завоевывать расположение окружающих; показывать постоянство чувств, собственное достоинство, высокое самоуважение – совершенно необходимы для представителя профессий данного рода. А отсутствие активности, пессимизм, сниженный фон настроения, склонность резко менять восторг на печаль и обратно – неприемлемы для данной группы профессий. Потребность в достижениях средняя и высокая. Низких результатов почти нет (у 2 человек из 100). Локус контроля скорее средний (у 54%), чем высокий или низкий (оба по 23%). Больше склонны нести ответственность за достижения, неудачи и семейные отношения. Меньше ответственности несут за состояние здоровья и межличностные отношения в коллективе.

Чувствуют удовлетворение своим выбором профессии почти все (59 в высшей степени, 32 – в средней, 6 – скорее удовлетворены). Трое не удовлетворены (1 в высшей степени, 2 – в средней). О более тесной взаимосвязи между выбором профессии и личностно-индивидуальном своеобразии претендентов можно будет говорить только по окончании исследования представителей других типов профессий и статистического анализа полученных результатов. Данное сообщение касается только качественных сторон проблемы.

Литература.

4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
5. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. М.: Знание, 1991.- 80с
6. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995.-224с.
7. Климов Е.А. Профессиональное самоопределение. Ростов- на - Дону: Феникс, 1996. -512с.
8. Коростылева Л.А., Кравченко Н.Е. Пути профессиональной личностной самореализации человека. СПб., 1997. 74 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.,1996. -308 с.
10. Молоканов М.В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии// Психологический журнал Т.19 №2, 1998.

***Кафедра практической психологии СПбГАСУ.**

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Антошкина Ю.М.

В настоящее время наше исследование продолжается в рамках феномена «расщепления» полюсов когнитивных стилей не на два, а на четыре полюса. Соответственно, при диагностике того или иного когнитивного стиля, получая по два противоположных по своим числовым значениям показателя, мы, фактически имеем дело с четырьмя субгруппами испытуемых, существенно различающихся по механизмам своего стилевого поведения.

В тезисах 3 съезда РПО, проходившего с 25-28 июня 2003 года мы встречаемся с работами авторов, в которых проявилась противоречивость полученных результатов и неоднозначность природы стилевых свойств интеллектуальной деятельности испытуемых. В исследовании Феногеновой О.П. изучается эффективность влияния полимодального Я на параметры когнитивных стилей без учета 3 эмпирических эффектов когнитивных стилей.

1. Эффект продуктивности, при котором существует преимущественное влияние определенного полюса того или иного когнитивного стиля на успешность интеллектуального поведения.

2. Эффект мобильности, при котором характерный испытуемому стиль может меняться под влиянием ситуации, инструкции и т.д.

3. Эффект крайних значений, при котором существует некоторый предел выраженности стилевого свойства, после которого определенные психологические закономерности могут уменьшаться, либо оборачиваться своей противоположностью; так у лиц, которые занимают крайние позиции как на одном так и на другом полюсах когнитивного стиля, отмечались проявления психической патологии.

В тезисах Решетовой Т.В. о влиянии когнитивного стиля врача и больного на контакт и редукцию астении автор без внимания оставляет эффект «расщепления» когнитивного стиля, соответственно и эффекты продуктивности мобильности и крайних значений. При диагностике того или иного К.С. и изучая взаимоотношения врача и больного, по мнению автора, «...каждый медик будет решать для себя этот вопрос в меру своих способностей и строить контакт с больным, опираясь на свои профессиональные навыки». По нашему мнению, автор оставляет без внимания предположения М.А. Холодной о том, что в основе стилевых свойств лежит механизм сформированности произвольного интеллектуального контроля, обеспечивающего управление процессами переработки информации на субсознательном уровне. Более точное прогнозирование эффективных/неэффективных взаимоотношений врача и больного возможно при более точном определении стилевых свойств интеллектуальной деятельности. В частности, при диадном взаимодействии врача и больного необходимо изучение взаимосвязи трех эмпирических

аспектов стилевого поведения и эффекта «расщепления» полюсов когнитивного стиля.

В исследовании Смирновой Т.Ю. «когнитивные стили и осознанная саморегуляция» была сделана попытка выделения четырех полюсов в каждом из когнитивных стилей. По мнению автора, особенности подросткового возраста и небольшой объем выборки (78 чел.) не дали возможность увидеть квадриполярность когнитивного стиля в полной мере. Согласно подтвержденной гипотезе ПНЗ подростки обладают более высоким уровнем осознанной саморегуляции, чем ПЗ. Автор предполагает существование различий в особенностях регуляции для различных когнитивных стилей.

В лонгитюдном исследовании Беловол Е.В. «Динамика когнитивных стилей студентов в процессе обучения в ВУЗе» фактор обучения был выбран как достаточно длительный и целенаправленно воздействующий на все формы личности. В результате были получены данные о том, что за первый год обучения испытуемые стали легче справляться с когнитивным конфликтом, т.е. степень автоматизации при переключении с одной познавательной функции на другую стала выше (стиль ригидность/гибкость познавательного контроля), произвольный контроль интеллектуальной деятельности улучшился (стиль импульсивность/рефлексивность). Индивидуальный масштаб оценки сходства и различия объектов остался без изменений (стиль узость/широта эквивалентности).

Опираясь на результаты нашего исследования мы подтверждаем существование трех эмпирических эффектов К.С. – эффект продуктивности, мобильности и крайних значений. Примером тому может служить изменение стилевой характеристики и стилевого поведения испытуемых, которое произошло в результате изменения инструкции во второй части теста Дж. Кагана «Выбор парной фигуры». Вторая часть методики (шесть предъявлений) выполнялась по инструкции – давать только один ответ и только тогда, когда испытуемый полностью уверен в его правильности. Из выборки 34 человека, 8 (23,5%) испытуемых изменили стилевую характеристику, т.е. из группы быстрых/неточных (полюс импульсивности) переместились в группу медленных/точных (полюс рефлексивности). Соответственно увеличилось среднее время прохождения второй части теста и значительно сократилось количество ошибок. В тоже время нами была получена обратная связь от руководителя одного из подразделений, характеризующая профессиональную деятельность менеджера по продажам. Сотрудника оценивали как хорошего специалиста по продажам, но периодически менеджер совершал существенные ошибки. Он продавал со склада временно отсутствующий товар заказчику. Другими словами, менеджер не проследил, не проверил наличие товара на складе, принял ошибочное решение и как следствие совершил серьезную

профессиональную ошибку, которая повлекла за собой финансовое осложнение. Подобные ошибки сотрудник совершает с определенной периодичностью. Однако, по оценке руководителя его качества хорошего продавца товара неоспоримы. Подобные противоречия мы готовы объяснить тем, что этот сотрудник относится к группе быстрых/неточных (эффект «расщепления» когнитивного стиля). В тоже время этот испытуемый способен менять свою стилевую характеристику, стилевое и интеллектуальное поведение. Другими словами он может быть мобильным (эффект мобильности когнитивного стиля), перемещаться в группу рефлексивных испытуемых. Во второй части теста Дж. Кагана «Выбор парной фигуры» была изменена инструкция. Сотруднику было предложено дать единственно правильный ответ и лишь тогда, когда он будет в нем полностью уверен. Именно этот сотрудник совершает единственно правильный выбор из множества альтернатив, многократно проверяет его безошибочность, прежде чем начать действовать, решать профессиональные и производственные задачи. В данном случае безошибочность принятого решения является показателем 100% эффективности произвольного, сознательного контроля над совершаемым выбором и выявляет сформированность ментальных структур, ментального опыта.

В нашем исследовании есть подтверждение эффекта крайних значений, который обнаруживается при изучении стиля аналитичность/синтетичность. Два испытуемых(5,9%) из нашей выборки попали на крайний полюс синтетичности. Сотрудникам была предложена методика Дж. Гарднера «Свободная сортировка объектов». Тестовый материал состоял из 40 карточек, на которых были написаны обозначения объектов. Один сотрудник сгруппировал две равные по количеству объектов группы и дал логическое объяснение критерию группировки. Этот сотрудник возглавляет филиал фирмы, находящийся в другом регионе. Другой сотрудник сгруппировал объекты в две группы, резко отличающиеся по количеству объектов в каждой и не смог дать объяснение критерию группировки. Во время проведения интервью сотрудник рассказал о суицидальных мыслях, которые приходят ему в голову. Этот сотрудник работает в охранной структуре фирмы. Данный пример может свидетельствовать о том, что на полюсах когнитивного стиля проявляется феномен «расщепления», т.е. на одном и том же полюсе могут находиться испытуемые, использующие как конструктивные стратегии мыслительной деятельности (возглавлять филиал фирмы), так и неконструктивные стратегии мыслительной деятельности (ограниченность профессионального роста). Приведенный пример обнаруживает взаимосвязь эффекта «расщепления» когнитивного стиля и эффекта крайних значений. Известно, что проявление психической патологии чаще всего обнаруживается у

лиц, которые занимают крайние позиции как на одном, так и на другом полюсах когнитивного стиля.

В нашем исследовании выделилась группа из 4 человек (11,8%) – это сотрудники, которые безошибочно прошли тест Дж.Кагана и относятся к группе рефлексивных/точных. Это группа когнитивно зрелых людей, способных использовать продуктивные стратегии интеллектуальной деятельности, им свойственна меньшая производственная утомляемость. Их профессиональная деятельность отличается от других сотрудников высокой продуктивностью при решении производственных и профессиональных задач, способностью прогнозировать и планировать успешный результат.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что когнитивные стили, как индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении проявляются в профессиональной деятельности в том или ином свойстве интеллектуального поведения, оказывают влияние на продуктивность профессионального результата и профессиональную ценность специалиста.

Литература:

1. Зинченко Т.П. Курс лекций по когнитивной психологии. 2001.
2. Тезисы III съезда РПО. СПб.; 2003
3. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.; 2002.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.;2002

*СПбГАСУ.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ НА ВЫБОР ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ.

Крюкова В.И.

Несмотря на то, что большинство авторов, исследующих вопросы профессионального становления, отмечают несомненное влияние родительской семьи на выбор профессии, достаточно ограниченное количество исследователей детально останавливаются на изучении такого влияния. Теоретические исследования не имеют расхождений во взгляде на роль семьи в профессиональном выборе: Б.Г. Ананьев отмечал, объединяя влияние общества и семьи, что человек, родившийся в определенном месте данной страны, в семье, занимающей определенное положение в обществе, родители которого обладают тем или иным экономическим, политическим и правовым статусом, формируется в этих социально заданных условиях, определяющих исходный, начальный момент его жизненного пути. Формирование ребенка как личности

происходит в зависимости не только от статуса семьи, который он застаёт сложившимся, но и от освоения его родителями с момента рождения ребенка новых для них семейных ролей. «Влияние родителей на ребенка не только самое сильное и всеобъемлющее, но и самое длительное. Атмосфера и ценности, царящие в семье, накладывают неизгладимый отпечаток на формирующуюся личность» [1, с. 44].

Н.Н. Чистяков с соавторами (1988) подчеркивает: от родителей немало зависит формирование в семье профессиональных намерений детей. Известно, что проблема профессионального самоопределения начинается практически решаться подростком прежде всего в семье. Социальная ценность семьи определяется воспитательной ролью, участием в формировании жизненных планов детей, в умелом использовании в этих целях нравственного воспитания.

Однако такого «общего» взгляда оказывается недостаточно для обоснования различных аспектов влияния воспринятых детьми образов родителей, явных и скрытых указаний, передаваемых родителями своим детям. Лишь в небольшой части работ предпринята попытка экспериментального исследования влияния родительской семьи: стиля воспитания, профессиональной деятельности отца и матери, традиции семьи. Достаточно ограниченное количество исследователей подробно останавливаются на изучении влияния родительской семьи на выбор профессиональной деятельности, но большинство психологов отмечают, что такое влияние несомненно (Т.В. Андреева, Л.А. Головей, Е.П. Ильин, Е.А. Климов, Н.В. Комусова, И.С. Кон, Н.Л. Москвичева, Л.В. Фаустова и др.). Исследование Л.А. Головей показало, что большое значение при выборе системы обучения. имеет образование родителей: у 88% школьников, ориентированных на профессионально-технические училища, родители имеют образование не выше среднего, в то время, как у школьников, ориентированных на среднее школьное образование, 80% родителей имеют высшее образование. При этом вторая группа испытывает и больший контроль, и большее влияние со стороны родителей в выборе будущей профессии: 75% родителей принимает активное участие в выборе будущей профессии своему ребенку, в то время как в первой группе только 37% родителей участвуют в выборе, а 63% предоставляют право выбора своим детям.

С таким утверждением согласен И.С. Кон. В работе «Психология старшеклассника» он пишет, что выбор профессии и степень реализации жизненных планов старшеклассников зависят от социальных условий, особенно общеобразовательного уровня родителей: чем выше уровень образования родителей, тем больше вероятность, что их дети собираются продолжать учебу после школы и что эти планы будут реализованы.

В последнее время появилось небольшое количество исследований, в

которых предпринята попытка анализа родительского влияния на профессиональное самоопределение личности. В частности, в работе М.В. Сафоновой (1999) приведены данные о влиянии одного из родителей как основного источника формирования жизненных ценностей и установок на социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере. Автор утверждает, что женщины, на которых большее влияние оказал отец, имеют более высокую карьерную ориентацию, у них сильнее выражено стремление к успеху, они чаще выбирают сферы профессиональной деятельности, традиционно считающимися мужскими.

Е. К. Завьялова (1998) в диссертационном исследовании, посвященном социально-психологической адаптации женщин в современных условиях, отмечает, что «среди девушек, выбравших техническую специальность, встречалось больше «папиных дочек», находившихся под содержательным и эмоциональным влиянием отца...» [4, с.190], а гуманитарии в большей степени находились под влиянием матери.

Большая часть монографии Ю. А. Афонькиной (2001) посвящена влиянию семьи на становление профессиональной направленности. В ходе бесед с дошкольниками автором выяснено, что почти во все детские ответы о профессиях вплетаются моменты, связанные с примером родителей. Дошкольники лишь в тех случаях негативно относятся к профессии родителей, когда сами старшие подчеркивают ее негативные стороны («мало денег», «устала, нет сил»). Для дошкольников достаточно, чтобы профессия относилась к значимым людям, которые их окружают, тогда она для них желательна.

Отмечая влияние семьи на профессиональное становление подростка, автор указывает на своеобразную роль примера родителей у подростка. Этот пример значим для определенного числа детей 12-13 лет. Однако анализ их сочинений позволяет говорить о некритическом восприятии этого примера, ориентации на внешние, малозначимые признаки профессии. То есть, считает исследователь, можно говорить о том, что пример родителей и жесткая ориентация на него выполняют в данном возрасте «маскирующую роль», не позволяя адекватно соотносить с профессией свои возможности, рассмотреть иные варианты профессионализации. Таким образом, в каждом возрасте семья оказывает свое особое влияние на профессиональное становление личности.

В зарубежных исследованиях также существует много теорий, рассматривающих детерминанты выбора профессии, в частности, роль семьи в профессиональном выборе. Например, в исследованиях Э. Роу было показано, что при наличии в семье атмосферы эмоционального принятия и сотрудничества, преобладании методов убеждения и поощрения, четком распределении функций, - дети выбирают профессии, связанные с работой с людьми. Преобладание во взаимоотношениях эмоциональной стороны, дети

чаще ориентированы на выбор профессии в сфере искусства. В тех же случаях, когда в семье существует атмосфера отчуждения, преобладают методы наказания, - дети стремятся избегать контактов с людьми, выбирая профессии из «мира вещей». В концепции Э. Роу выделяется шесть типов взаимодействия родителей с ребенком, которые, по его мнению, порождают и соответствующие типы интересов человека, в том числе и профессиональные. Типы взаимоотношений, выделенные автором, следующие: защищающий, требовательный, враждебный, попустительский, небрежный, любящий. Например, небрежный тип взаимоотношения родителей и ребенка, по его мнению, обуславливает ориентацию человека на технологию.

Одной из задач проведенного эмпирического исследования стало изучение возможного влияния родительской семьи как фактора выбора технической профессии. В исследовании приняли участие 175 студентов первого курса различных технических специальностей. В качестве методов исследования применялись: анкетирование, методики «Незаконченные предложения», «Кинетический рисунок семьи», шкала «Интроецированный образ родителей», драйверный опросник Т. Калера.

Прежде всего, нами были проанализированы данные, полученные из ответов на вопросы анкеты, об уровне образования родителей. Уровень образования родителей респондентов, выбравших технические специальности: 52% от общего числа испытуемых - оба родителя имеют высшее образование, 36% - высшее образование у одного из родителей. Таким образом, в 78% семей респондентов, выбравших технические специальности, хотя бы один (или оба родителя) имеют высшее образование.

Рассмотрев профессиональную принадлежность родителей на основе анализа анкет и методики «Незаконченные предложения», нами было подсчитано, что у юношей-первокурсников в 22% случаев профессия отца совпадает или является схожей с избранной респондентом профессией, а в 72% случаев (включая первую группу студентов) совпадает по технической направленности. Соответственно, у девушек совпадение с профессией отца составляет 21%, а техническая направленность профессии отца выявлена в 54% случаев. При этом гуманитарная направленность профессии отца отмечена в 2% случаев у юношей и в 7% у девушек.

Что касается профессиональной принадлежности матери, то у юношей процент совпадения с ее профессией – 14%, а техническая специальность матери отмечена в 38% случаев, у девушек эти показатели соответственно 11% и 34%. Гуманитарные специальности матери у девушек отмечены в 22% случаев, у юношей – в 32%.

Анализ анкет студентов позволил выяснить процент респондентов, которые считают совет родителей или других родственников значимым для

себя в процессе выбора профессии. Совет родителей как значимый для себя при выборе профессии отмечают 19,6% юношей и 36% девушек, при этом подчеркнули, что это был именно совет отца (или настоящие отца) соответственно 52,4% и 58,2% от числа студентов, для которых совет родителей имел значение. Лишь 2,9% из студентов отметили влияние советов матери на выбор профессии, причем половина при условии, что они отрицают наличие фигуры отца (ответом на все вопросы, касающиеся отца, является прочерк). Среди девушек, выбравших техническую профессию, указывался как значимый совет матери в 3,9% ответов.

Таблица

	Совет родителей	Совет отца	Совет матери
Юноши	19,6% (от общ. числа)	52,4%	2,9%
Девушки	37,9% (от общ. числа)	58,2%	3,9%

Советы других родственников соответственно составили 15% и 20%. Причем среди перечисленных встречаются практически все имеющиеся родственники, при этом предпочтения по полу не выявлено (упоминаются как братья, так и сестры, как дяди, так и тети и т.д.), однако все респонденты отмечают принадлежность упоминаемых родственников к избранной профессии.

Проанализировав анкеты и тексты студентов, выбравших технические специальности, можно утверждать, что только 3,8% респондентов принимают во внимание при выборе профессии сведения о семейной династии (то есть принадлежности к одной профессиональной группе хотя бы трех поколений семьи).

При помощи проективной методики «Кинетический рисунок семьи» нам хотелось выявить, с кем идентифицируют себя студенты, чья профессиональная принадлежность для респондента важнее, также нас интересовало эмоциональное отношение испытуемых к членам семьи. По данной методике нами не выявлено достоверных различий: 1) в отношении к разным членам семьи (за исключением небольшого количества рисунков, на которых изображены сиблинги); 2) в изображении профессиональной деятельности и домашних занятий родителей между мужской и женской выборкой. Однако в рисунках можно отметить проблемы в общении, трудности в коммуникациях между членами семьи, разобщенность, отсутствие общности с семьей. Об этом свидетельствуют рисунки, на которых респонденты не изображают себя – таких 62%, отделяют членов семьи друг от друга предметами или помещают их в отдельные отсеки, капсулы, первым изображают животное или телевизор.

Методика «Незаконченные предложения» содержит блоки, дающие представление об отношении респондентов к родительской семье, к родителям, к их профессиональной деятельности. Мы попытались выяснить, есть ли

корреляционные зависимости между этими представлениями и предрасположенностью к каким-либо типам профессий, то есть может ли влиять родительская семья в восприятии респондента на его профессиональные предпочтения. Проведенный корреляционный анализ выявил взаимосвязи в женской выборке:

- а) положительную - между отношением к отцу и типом профессии «человек-техника»;
- б) отрицательную – между отношением к работе матери и типом профессии «человек-техника».

В мужской выборке между отношениями к семье, родителям, их профессии, а также драйверным поведением и предрасположенностью к каким-либо типам профессий, другим видам деятельности выявлены следующие корреляционные зависимости:

- а) положительная – между отношением к семье и к учебе;
- б) отрицательная – между драйвером «Радуй других» и типом профессии «человек-художественный образ».

Корреляционный анализ показателей по различным методикам и опроснику «Интроецированный образ родителей» выявил взаимосвязи:

- а) положительную между блоками «поддержка, одобрение» и «изоляция, уход» в образе отца и драйвером «Радуй других» в мужской выборке;
- б) отрицательную между блоком «поддержка, одобрение» в образе отца и типом профессии «человек-человек».

Таким образом, мы можем сделать вывод о влиянии родительской семьи при выборе технической специальности. Причем студенты отмечают лишь влияние советов родителей при выборе и влияние их профессии на свой профессиональный выбор, что позволяет говорить об осознании только этих факторов как влияющих на выбор технической профессии, при этом особо отмечается в основном совет (или настояние) отца по выбору профессии, в то время как отдельно совет матери практически не упоминается. Однако статистический анализ данных показал, что помимо осознанных факторов, на профессиональный выбор оказывает влияние образ родителей и отношение к ним – поддерживающий, одобряющий образ отца снижает выраженность профессиональной направленности типа «человек-человек», положительное отношение к отцу и отрицательное отношение к работе матери взаимосвязаны с интересом к профессиям типа «человек-техника» у девушек.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. Афонькина Ю.А. Становление профессиональной направленности в развитии человека. – Мурманск, 2001.
3. Головей Л.А. Психологическое становление субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: Дисс... док. психол. наук. – СПб, 1996.
4. Завьялова Е.К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях

- (профессионально-личностный аспект): Дисс... докт. психол. наук. – СПб, 1998.
5. Сафонова М.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: Дис... канд. психол. наук. – СПб, 1999.
6. Чистяков Н. Н., Захаров Ю. А., Белюк Л. В., Новикова Т. Н. Профессиональная ориентация молодежи. – Кемерово, 1988.

*СПбГАСУ.

РАЗМЫШЛЕНИЯ О МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИНЕЙНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СТРОИТЕЛЬНОМ ПРОИЗВОДСТВЕ

Стахов А.В.

Линейный руководитель работ (мастер, прораб) является одновременно объектом и субъектом управления. В процессе своей деятельности, реализуя управленческий цикл (планирование, организация, контроль и регулирование) он взаимодействует с большим количеством участников строительства, одни из которых являются его подчиненными (рабочие), другие начальниками, третьи – партнерами по работе (представители заказчика, субподрядчиков, проектировщиков и т.д.). его труд характеризуется высокой материалоемкостью, энергоемкостью, а также особыми условиями по технике безопасности. Кроме этого строительство как вид бизнеса должно приносить определенный финансовый результат, ответственность за который тоже несет непосредственный руководитель строительства.

Все вышеперечисленное определяет высокую конфликтность трудовой деятельности мастера или прораба. Источником конфликтной ситуации на строительстве являются строительные неполадки (отсутствие материалов, поломки механизмов, несогласованность организационных действий участников стройки и т.д.). С другой стороны – это так называемые внутренние возмущения, вызванные несбалансированностью рабочих мест, нарушением трудовой дисциплины, низким профессионализмом рабочих и самого линейного руководителя. Особое место занимают конфликтные ситуации вызванные хамским отношением к прорабу различного рода начальников. Спецификой является и необходимость постоянного вранья на планёрках относительно сроков работ.

Можно сказать, что ни один из рабочих дней на строительной площадке не обходится без негатива – возникновению той или иной конфликтной ситуации, способной развиться в устойчивый конфликт, в том числе и неразрешимый – эмоциональный.

Именно возникающие негативные эмоции являются тем индикатором, который проявляет характер работника. Надо ли говорить о том, что появление устойчивого раздражения, недовольства, а то и злобы свидетельствует об ошибке в выборе профессии. В данном случае мы не останавливаемся на явной непригодности работы на строительстве людей с меланхолическим или холерическим темпераментом, сензитивным или возбудимым характером. Считаем, что человек имеет тип нервной системы с чертами и сангвиника и

флегматика, а характер с чертами педантичного, ригидного и демонстративного типа.

Тем не менее такие люди так же подвержены стрессовым эмоциональным нагрузкам.

С целью защиты от постоянной психической напряжённости, обеспечения психологической готовности необходимо выработать стиль, алгоритм поведения в различных ситуациях на протяжении многих лет.

Решению этой проблемы может помочь мотивационная установка трудовой деятельности на этих должностях. Вся наша жизнь представляет собой постоянное триединство действия: постановок целей, планирования путей их достижения и реализации планов с получением требуемых результатов. Этот непрерывный цикл определён потребностями индивидуума, его возможностями и влиянием внешней среды.

Для инженера-строителя важно сформировать в себе следующие потребности, которые как щит должны прикрывать его от неурядиц производства. Это потребности в успехе (результате); в самосовершенствовании (повышении своей самооценки); в самостоятельной деятельности (без опеки и принуждения); во внешнем признании (как специалиста и как личности); в повышении своего профессионального и социального статуса; в коллективе (умении ладить с различными людьми) в деятельности на длительную перспективу, не ограниченную пенсионным возрастом, а также потребность в материальном благополучии. Эти потребности являются потенциалом, неравновесностью, которая определяет характер повседневной работы и развитие личности. Но эти потребности не станут мотивацией деятельности, т.е. потенциал не будет реализован, если не будет производиться постоянного анализа мотивационного «силового» поля, включающего в себя внешнюю и внутреннюю составляющие.

К внутренней характеристике личности можно отнести: уровень компетентности, как сочетания знаний, умений и опыта; способность к непрерывному обучению; способность к системному решению проблем, в т.ч. к адекватному восприятию окружающей действительности; способность постоянно и много работать; физическое и психическое здоровье при отсутствии вредных привычек; нравственные ценности и установки.

Внешняя среда может помочь реализовывать свои возможности, а может и помешать. Например хороший моральный климат в семье и в коллективе; доступность информации о новых строительных и управленческих технологиях; возможный рост строительного производства, даже здоровая конкуренция среди специалистов оказывают положительное воздействие в формировании потребностей как целей и мотивов жизни. И наоборот неясный экономический и социальный порядок в стране вносит отрицательные моменты в повседневную деятельность.

Важным моментом создания для себя мотива работы и жизни является определение собственного порога компетентности. Выпускник строительного вуза должен, по определению, как инженер, уметь спроектировать, построить и эксплуатировать объект любого назначения. В деятельности у каждого человека есть предел его возможностей. И назначение на должность, с которой специалист в силу ряда причин уже не справляется приводит не только к плохой работе, но и к психической напряжённости, которую не снять никакими

действиями, поскольку причина – некомпетентность, не устранена. Поэтому ничего страшного в том, что можно проработать всю жизнь прорабом нет. Лучше спокойно и уверенно трудиться на этой должности, реализуя все потребности кроме служебного роста, чем получить инфаркт на должности главного инженера не справляясь с этой работой. Реализовывать же себя можно и в семье и в общественной жизни и в деятельности, например, на собственной даче.

Выводы: работа прораба это не легкий хлеб, но и не абстрактный труд. Овеществлённые знания и умения, воплощённые в законченный объект строительства позволяет справиться с отрицательными эмоциями, переживаемые специалистом на всём протяжении строительства. Виден результат и каждый день видно как этот результат приближается. Вместе со зданием растет опыт, обновляются знания, формируется умение работать с людьми, в том числе умение «держат удар». Одновременно решаются и материальные вопросы. Формируется стрессоустойчивый характер и психологическая готовность к любым действиям. Воплощая себя в здания и сооружения специалист мотивирует себя на активную деятельность в течении жизни. Но ничего этого не произойдёт, если, одной из приоритетных задач обучения и воспитания в ВУЗе не будет являться формирование у будущих руководителей мотивационной установки к трудовой деятельности на линейных должностях в строительстве.

*СПбГАСУ .

УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ АРХИТЕКТОРОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.

Пурнис Н.Е.

В настоящее время сохранение и укрепление психологического здоровья профессиональных групп требует особого внимания психологов, и определенная работа по психологическому сопровождению специалистов различных профессий уже ведется. Вопрос укрепления психологического здоровья профессионала тесно связан с развитием профессионального самосознания. Актуальность развития профессионального самосознания определена тем, что его адекватное строение и выраженность в целом помогает нивелировать стихийность процесса развития профессионала, т.е. сократить вероятность профессионально обусловленных деструктивных изменений, сгладить ситуацию переживания и преодоления профессиональных кризисов.

Деятельность архитектора можно отнести к тем видам профессий, для которых выделение и учет особенностей своего «Я», понимания себя, как профессионала, является важным условием для формирования своего метода и

стиля. На современном рынке труда востребованы те архитекторы, отличительной особенностью которых является характеристика их как субъектов профессиональной деятельности и их способность удерживать предметность профессии в многообразии изменяющихся условий, а также условия для самоактуализации и саморазвития, профессионально экстраполируемые на разные задачи.

Для выявления роли профессионального «образа Я» в структуре самосознания личности архитектора и его влияния на психологическое здоровье нами было проведено пилотажное исследование. Исследование проводилось в виде арт-терапевтических встреч-сессий со студентами-архитекторами в возрасте 20-22 лет, и в виде тренингов, где уже его участниками были специалисты-архитекторы в возрасте от 25 до 50 лет. Группы имели разную половозрастную, образовательную, этносоциальную структуры.

Среди студентов-архитекторов было выявлено, что 30% студентов не относится к себе как к объекту изменений и не имеет ясных профессиональных целей. Как у специалистов-архитекторов, так и у студентов-архитекторов отмечался низкий уровень поведенческой гибкости. В первой группе мы это объясняем завышенной самооценкой и современными условиями профессиональной деятельности, во второй же группе проблемами профессиональной адаптации начинающих специалистов.

В проведенном анкетировании среди архитекторов-профессионалов, среди различных трудностей, стоящих перед ними в процессе профессиональной деятельности были названы:

- 1 ограниченность выполнения задания временными сроками;
- 2 «проблемы понимания и взаимодействия» с заказчиком проекта, и зачастую, необходимость «перестраивания» архитектурского замысла по причудам заказчика;
- 3 гендерные проблемы;
- 4 «психологическая деформация».

Исходя из этих задач, был специально разработан личностно-профессиональный тренинг арт-терапевтической направленности, основанный на психологии профессиональной деятельности и художественных аспектах арт-терапии. Также включающий в себя специально разработанные арт-терапевтические техники, предполагающие индивидуальную и групповую работу, метод групповых дискуссий. "То, что является творческим, зачастую оказывается терапевтично, то, что терапевтично, часто представляет творческий процесс" - писал основатель гуманистического направления в психотерапии Карл Роджерс [1].

Напомним, что в основе арт-терапии лежит создание художественных объектов из различных материалов. Воздействие художественного творчества

связано с сенсорной стимуляцией, активизацией воображения, получением положительных эмоций. Благодаря раскрытию творческого потенциала человека можно достичь большей степени его психической автономности, что позволяет ему более успешно решать разные задачи, в том числе задачи, связанные с профессионализацией. В арсенале арт-терапии также имеется немало разнообразных приемов, направленных на выявление представлений человека о самом себе, и связанных с восприятием себя. Целью этих упражнений является уточнение и расширение знаний о себе, о личностном и профессиональном «образе Я», укрепление собственной «Я - концепции» в конкретных ситуациях взаимодействия и общения, отработка навыков эффективной саморегуляции. Это позволяет не только изучить систему отношений в профессиональном коллективе, но и положительно влиять на ее изменения. Дополнительным условием для этого являются два уровня взаимодействия в тренинге: *участник- арт-терапевт- группа* и *изобразительный продукт- участник- арт-терапевт*, в ходе которых происходит развитие способности к самораскрытию, творческому самовыражению, к преодолению поведенческих стереотипов и развитию поведенческой гибкости.

В структуре разработанного тренинга были выделены следующие направления: исследование характеристик профессионального «образа Я» во взаимосвязи с психологическим здоровьем, формирование адекватного личного и профессионального «образа Я», создание возможности для развития и выстраивания долгосрочных личных перспектив.

Общая гипотеза исследования конкретизируется в двух частных:

1 Структура и степень выраженности параметров образа - Я изменяется под влиянием личностно-профессионального тренинга арт-терапевтической направленности от раздробленности к целостности.

2 Применение арт-терапевтических методов приводит к принятию себя, творческому самовыражению, преодолению поведенческих стереотипов, коррекции межличностных отношений.

Исследование таких интегративных показателей, как самочувствие-активность-настроение (Методика САН) в экспериментальных группах, показало положительную динамику. Например, средний показатель самочувствия возрос с 4,0% до 4,6%, показатель активности увеличился с 3,8% до 4,3%. Это позволяет прийти к выводу о том, что систематическое прохождение тренинга арт-терапевтической направленности может оказывать пролонгированное положительное влияние на показатели функционального состояния его участников, повышая уровень их психологического здоровья.

Выявленную дезинтеграцию во времени (Висбаденский опросник, опросник А.Шостром), характерную для архитекторов старше 40 лет, мы

связываем с хронической усталостью, стрессами, перегрузками, частым "убеганием в фантазии". В ходе групповых дискуссий среди респондентов, независимо от степени профессионализации, были выявлены устойчивые выражения, связанные понятием время: «время – деньги», «бездарная потеря». Дальнейшая арт-терапевтическая работа помогла респондентам осознать свое отношение к времени, отследить его личное распределение, ценить, и по их словам "приблизиться к нему или вернуться в него".

Результаты анализа изобразительных работ на темы профессионального будущего (коллажи, рисунки, скульптуры и т.д.) показали преобладание статичных изображений с небольшим количеством сюжетов на эту тему, что мы интерпретируем как временно пассивную позицию по отношению к этим феноменам. В ходе обсуждений изобразительных работ на тему "Дом, который построил Я", проявились некоторые интересные несоответствия. Оказалось, специалисты-архитекторы неодобрительно называют архитекторов, позволяющих себе отойти от принятых норм профессии, "художниками", в то время как студенты-архитекторы, называя себя художниками, исходят из понятия «особо творческий архитектор».

Работа с глиной в условиях арт-терапевтического тренинга позволила специалистам-архитекторам на глубинном личностном уровне актуализировать свое отношение к Дому. Выделенные ими архетипические функции Дома, явно показывают их гуманистическую, оптимистическую и гармонизирующую направленность. Все изменения, которые глина претерпевает в процессе взаимодействия с ней, являются весьма емкими метафорами психической трансформации. В ходе этой работы у респондентов проявились новые уровни интеграции личности и духовного роста, которые ранее ими не осознавались.

Активное использование природных материалов (камни, глина, дерево) в изобразительных работах сами участники объяснили двумя причинами:

2 Стремлением найти убежище среди природы. Отметив при этом, углубляющийся разрыв между человеком и природой в городском пространстве, и необходимость связи с природой, которая наполняет их силой.

3 Возвращением к дорогим впечатлениям детства, которые участники находят интенсивными и значимыми.

В то время как работа с глиной дает возможность получать тактильные, сенсорные и кинестетические ощущения, затрагивать переживания регрессивного характера, информация, получаемая в работе с природными материалами, обладая исключительной эмоциональностью, передает во вновь создаваемое пространство неповторимую действенность. Для нас важными оказались формы, которые раскрывают не только естественную структуру и природу материала, но и обладают эмоциональной силой, подкрепленные

ассоциативной связью, существенной для человека.

В качестве исследования системы отношений, мы предложили групповое упражнение на тему «Мой мир - Твой мир - Наш мир», построенное на основе смыслового изоморфизма *Я - Город – Мир*. Оно было направлено на осознание сотрудничающих и уменьшение агрессивных тенденций в поведении при возникновении проблем общения в профессиональном коллективе. Своими личностными достижениями после тренинга архитекторы назвали осознание проблем во взаимоотношениях с заказчиками и наличие собственных ресурсов по укреплению психологического здоровья.

В ходе исследования также выявлены положительные изменения в «образе Я»:

- 1 приближение образа «Я - идеального» к «Я - реальному»
- 2 увеличение сотрудничающих и уменьшение агрессивных тенденций
- 3 снижение межличностной напряженности и конфликтности.

Исследование самоотношения показало увеличение степени выраженности таких показателей, как открытость, самопринятие, самооценочность и т.д.

Безусловно, мы понимаем, что изменение психологического здоровья и развитие профессионального самосознания архитекторов - это длительный процесс. Один - два тренинга не могут решить все задачи в равной степени глубоко. Многие объясняются сложностью организации тренингов арт-терапевтической направленности с соблюдением ряда условий, краткосрочностью, отсутствием мотивации и интереса респондентов к комплексу психологического и арт-терапевтического воздействия, из-за неразвитой культуры психологического сопровождения профессиональной деятельности в нашей стране. Но, тем не менее, динамика происходящих изменений у респондентов в процессе арт-терапевтической работы убеждает в необходимости дальнейшей работы, дополнительных исследований, в поиске и внедрении новых эффективных методик в психологическое сопровождение профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роджерс К. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств.- Alien Art Studio, 1997

*Кафедра практической психологии
СПбГАСУ.

СПЕЦИФИКА И СПОСОБЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Бразевич С.С.

Армия, как и любая социальная организация, не лишена внутренних конфликтов. Основу этих конфликтов составляют объективные противоречия. Управление конфликтами является важной составляющей в управлении

Вооруженными Силами, поскольку конфликты, пущенные на самотек, могут дестабилизировать и разрушить любую организацию, в том числе и военную.

Радикальные политические, социальные и экономические преобразования, осуществляющиеся сегодня в России, не могли не затронуть такую важную государственную структуру, как Вооруженные Силы. Новые условия выдвинули на повестку дня задачи реформирования армии и флота, изменения принципов комплектования, сокращения численности военнослужащих. Изменяются не только сами Вооруженные Силы, но и взаимоотношения между армией и обществом; меняются также роль, место и функции армии в современном мире (и не только в России). Быстрота протекания процессов внутренних и внешних изменений породили в российской армии ряд серьезных проблем социального, организационного и экономического характера. Неразрешенные проблемы служат объективной основой для различного рода конфликтов на самых разных уровнях. Все вышесказанное подтверждает практическую значимость и актуальность научных исследований, посвященных управлению конфликтами в Вооруженных Силах.

Как известно, слово «конфликт» происходит от латинского «conflictus», что означает столкновение. Сама этимология слова дает ключ к объяснению сущности конфликта.

Конфликт в Вооруженных Силах можно определить как активное противостояние, противодействие (борьбу) двух или более субъектов (военнослужащих, формальных и неформальных групп военнослужащих, военных институтов) за ценности и притязания на определенный статус, власть и ресурсы (внутри военной организации).

В современной практике управления конфликтами принято выделять различные виды воздействия на конфликты. Это профилактика, разрешение и регулирование (или урегулирование). Подробный анализ этих понятий дан в работах К. Левина, М. Дойча, Р. Дарендорфа, Л. Козера.

К. Левин показал влияние авторитарного и демократического стилей управления организацией на характер протекания и возможности конструктивного разрешения конфликтов. М. Дойч сформулировал важное положение о том, что людей можно и нужно учить конструктивному разрешению конфликта посредством специальных тренингов.

Понятие «разрешение конфликта», разработанное К. Левиным и М. Дойчем, является одним из ключевых для понимания процесса управления конфликтами. Разрешение конфликта - это совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и решение проблемы, которая привела к столкновению. Разрешение конфликта предполагает активность обеих сторон и основывается на изменении отношения оппонентов к его объекту или друг к другу.

Р. Дарендорф считает, что наиболее предпочтительно «регулирование конфликта», то есть установление контроля над характером, интенсивностью и уровнем насилия в конфликте. При этом он отрицает возможность разрешения конфликта через устранение его причин.

«Завершение конфликта» в трактовке Л. Козера есть любое его окончание либо в результате достижения соглашений между конфликтующими сторонами, либо в результате гибели, по крайней мере, одного из противников. «Разрешение» возможно только через обоюдную работу сторон по выработке

приемлемых и понятных участникам конфликта договоренностей.

Еще один вид управления конфликтами - «профилактика» или «предупреждение конфликтов». Предупреждение конфликта заключается в воздействии на все или некоторые его элементы до того, как возникло открытое противостояние. Предупредительная деятельность может быть весьма разнообразной: 1) конфликтологические исследования, цель которых - выявление и изучение причин конфликтов; 2) налаживание и укрепление сотрудничества, т.е. гармонизация интересов сторон; 3) институционализация, т.е. создание постоянных или временных форм взаимодействия сторон, препятствующих появлению конфликта и помогающих решать спорные вопросы; 4) создание нормативных механизмов, так как институты не действуют без норм (деловых, правовых, нравственных и т.п.).

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что под **управлением конфликтом** понимается сознательное воздействие на конфликты в Вооруженных Силах, направленное на их профилактику, разрешение или регулирование. Под *профилактикой* конфликтов подразумеваются мероприятия, направленные на их предотвращение. Под *разрешением* понимается обоюдная деятельность сторон конфликта по выработке взаимоприемлемых соглашений. Под *регулированием* - принятие соглашений с участием третьей стороны.

В конце 60-х годов XX века возник новый подход к технологиям управления конфликтами, названный проблемно-разрешающим (Дж. Бертон, Л. Дуб. В. Фолц, С. Келман и др.). Этот подход исходил из предположения, что обычные методы вмешательства третьей стороны, основанные на законе и дипломатических традициях, не очень успешны и эффективны при регулировании конфликта. Разработка проблемно-разрешающего подхода стала существенным вкладом в технологии разрешения конфликтов.

Идеи Дж. Бертона впоследствии получили оригинальное развитие в практике подготовки Вооруженных Сил к осуществлению миротворческих миссий. Г. Тиллет положил технологию «контролируемой коммуникации» в основу тренингов по разрешению конфликтов для военных миротворцев. Программа тренинга знакомит военных с основными понятиями и технологиями разрешения конфликтов. Участники учатся определять причины конфликтов, выбирать варианты для устранения, уменьшения или преодоления конфликта. Цель тренинга Г. Тиллета - дать военнослужащим практический опыт анализа и разрешения конфликтов, чтобы они могли справляться с конфликтными ситуациями самостоятельно.

Необходимыми условиями эффективного (конструктивного) управления конфликтами в Вооруженных Силах являются: 1) наличие организационно-правовых механизмов профилактики, разрешения и регулирования конфликтов; 2) правовая и конфликтологическая грамотность военнослужащих; 3) наличие навыков и опыта конструктивного управления конфликтами у военнослужащих; 4) наличие ресурсов для осуществления системы компенсаций и т.п.

После рассмотрения технологий управления конфликтами, разработанных на Западе, необходимо обратиться теперь к анализу основных противоречий армии как социальной организации, а также причин, видов и специфики конфликтов в российской армии.

В западной военной социологии классическими трудами, посвященными сущности армии, значению военного профессионализма и взаимоотношениям армии и общества считаются труды С. Хантингтона, М. Яновица, Ч. Москоса, С. Саркисяна и др. Эти авторы полагали, что сущность Вооруженных Сил проявляется через их функции, а также через характер военно-гражданских отношений. Взгляды и идеи данных ученых можно условно обозначить как «функционально-объективный» подход. Согласно этому подходу, армия есть реальный социальный объект, наделенный специфическими функциями. Характер военных угроз, уровень развития техники и вооружения, физические и психологические возможности человека, а также господствующие ценности в обществе и тип военно-гражданских отношений - вот те основные переменные, которые влияют на состояние и уровень развития военной системы государства.

К функционально-объективному подходу следует отнести и марксистскую традицию, в которой принято выделять три принципиальных признака армии: 1) армия - учреждение государственное; 2) армия - организация вооруженных людей; 3) армия - это государственная военная организация особого назначения.

«Объективно-функциональный» подход позволяет определить и описать причины тех конфликтов, которые связаны с несоответствием состояния Вооруженных Сил типу военно-гражданских отношений, отсталостью и недостаточностью материально-технического оснащения и другими внешними факторами. Возможности данного подхода ограничены тем, что не дают увидеть, как эти общие факторы преломляются в сознании индивида, включенного в военную организацию, и каким образом они оказывают влияние на модели его поведения. Выявить связь между макро- и микропроцессами в военной организации помогает *интеракционистский подход* И. Гофмана. С позиций этого подхода специфика армии как организации может быть выражена понятиями «жесткая организация» и «учреждение тотального типа» или «тотальная институция».

Вопрос о том, в какой мере военная организация в условиях современного и постсовременного общества имеет право оставаться тотальной и жесткой организацией, и до какой степени проникновение демократических идей и индивидуализма приемлемо и не нарушает способности армии осуществлять свои военные функции, является сегодня ключевым вопросом, вокруг которого ведутся дискуссии в западной военной социологии. Так, Ч. Москос, Дж. Вильямс, Д. Сегал и другие сторонники концепции «postmodern military» (армии постмодерна) считают, что Вооруженные Силы в существующем сегодня виде сформировались в эпоху индустриального общества. Поэтому основные противоречия военной организации предопределены изменениями в обществе и характером отношений армии с обществом.

Основные противоречия современных армий следующие. Во-первых, сохраняется принцип единоначалия, требование признания и точного соблюдения рангов, иерархической соподчиненности и соответствующего распределения власти и ресурсов (жесткая организация). Но в то же время целый ряд ситуаций может потребовать от боевой единицы самостоятельности, умения работать автономно и принимать грамотные самостоятельные решения (демократическая организация).

Во-вторых, для армий продолжает быть типичной унификация и стан-

дартизация, вытеснение не связанных с военной иерархией идентификаций. Но в то же время все более настойчивыми становятся демократические требования интеграции меньшинств (расовых, религиозных, этнических, женщин), соблюдения прав человека, ведущие к «огражданиванию» армий и приданию им элементов творчества и динамизма.

В-третьих, военных профессионалов готовят к жестким тактикам ведения борьбы, что с неизбежностью формирует определенные стереотипы поведения в конфликте. Но все больше ситуаций, в которых приходится действовать военным, предъявляют к ним новые, не привычные для этой профессии требования: быть миротворцем, дипломатом, арбитром, уметь вести переговоры и т.п. (конфликт между традиционными силовыми функциями военных и их новыми миротворческими функциями). Новые угрозы предполагают изменение и структуры армии, и подготовки военнослужащих, а также порой и изменения или уточнения законодательства (гражданского и военного), изменения военных доктрин.

Анализ современного состояния Вооруженных Сил РФ, причин, видов и характера протекания конфликтов, позволяет в соответствии с основными **группами причин**, выделить в Вооруженных Силах следующие виды конфликтов.

1. Конфликты по поводу распределения власти, которые проявляются: а) в нарушениях воинской дисциплины; б) воинских преступлениях связанных с неуставными отношениями («дедовщина», «годковщина»), должностными злоупотреблениями и т.п.

2. Конфликты по поводу распределения материальных ресурсов, которые проявляются в расширении социальной напряженности и низкой социальной защищенности военнослужащих, в протестном их поведении.

3. Ценностные конфликты, которые проявляются: а) в нежелании молодежи служить в армии; б) разочаровании кадровых военных в своей профессии.

В соответствии с **субъектами конфликтного взаимодействия** выделяются следующие виды конфликтов.

1. Конфликты между обществом и армией как социальным институтом: уклонение от воинской службы; критика армии и силовых структур в СМИ и т.п.

2. Конфликты между гражданскими и военными институтами и ведомствами (например, между энергетиками и Министерством обороны);

3. Конфликты между структурными подразделениями и ведомствами в Вооруженных Силах.

4. Конфликты между солдатами срочной службы разных сроков призыва при отсутствии порядка подчиненности; между представителями различных национальностей и регионов проживания («неуставные отношения» на почве «дедовщины», «годковщины», «землячества»).

5. Конфликты между командирами и подчиненными. Могут выражаться в неповиновении командирам (начальникам), в том числе групповом; в применении или угрозе применения силы.

6. Конфликты между равными по званию (должности) кадровыми военнослужащими. Могут выражаться в межличностных конфликтах по поводу распределения должностных обязанностей и ответственности; по поводу конкуренции в карьерном росте; разногласиях в религиозных и политических

убеждениях и т.п.

7. Внутриличностные конфликты у военнослужащих (разочарование в военной профессии; суицидальное поведение; алкоголизм, наркозависимость; немотивированное насилие и т.п.).

Оценивая характер протекания конфликтов в Вооруженных Силах РФ, необходимо констатировать, что значительное их число протекает в насильственной форме, особенно на низовом уровне (отношения между солдатами, между солдатами и сержантами, между солдатами и офицерами). Диапазон форм насилия увеличивается, начиная от психологического насилия (оскорбления, нецензурная брань, угрозы и т.п.) и заканчивая расстрелами сослуживцев. Это объясняется следующими причинами: 1) снижением качества призывного и офицерского состава, распространением пьянства и наркотической субкультуры; 2) спецификой мужской ментальности: мужское насилие отличается большей жестокостью и грубостью по сравнению с женским насилием, носящим преимущественно психологический характер; 3) жесткостью военной организации, ориентированной на применение насилия, что формирует у военнослужащих соответствующие стереотипы поведения; 4) снижением качества воспитательной работы.

Можно также утверждать, что в современной российской армии пока нет достаточно эффективной системы управления конфликтами, однако существуют институциональные механизмы и командные структуры, которые могут составить ее основу.

Верховным субъектом управления конфликтами в Вооруженных Силах является *политическое и военное руководство страны* (Президент, Федеральное Собрание, Правительство), которое создает институциональные механизмы профилактики, регулирования и разрешения конфликтов. Так, например, «Закон о статусе военнослужащих» (1998 г.) является правовым ресурсом для решения споров о нарушении законных прав военнослужащих.

Важным субъектом управления конфликтами в Вооруженных Силах являются *командиры* и, в частности, *офицерский корпус*. Существенную часть рабочего времени командира подразделения занимает управление конфликтами. В служебные обязанности командира входит профилактика, а также регулирование конфликтов среди подчиненных, создание условий для их разрешения.

Говоря о субъектах и механизмах разрешения и регулирования конфликтов в Вооруженных Силах, нельзя сбрасывать со счетов и низшее звено управления - сержантский корпус, а также сам солдатский коллектив, который в определенных условиях действует как система, способная к саморегулированию микроконфликтов.

Разумеется, собственно армейские инструменты управления конфликтами и сами военные как субъекты такого управления не всегда будут эффективны и порой могут отступать от буквы закона. Кроме того, в ряде ситуаций военные будут действовать, исходя из ведомственных и корпоративных интересов. Следовательно, нужны субъекты управления, как относительно, так и полностью независимые от военных институтов, способные выполнять роль третьей стороны во внутриармейских конфликтах. Эту роль принимают на себя институты внешнего и внутреннего контроля над состоянием дел в Вооруженных Силах

Инструменты внутреннего контроля - это военная прокуратура и военные суды, в компетенцию которых входит принятие решений по административным и уголовным правонарушениям военнослужащих, надзор за законностью.

Субъектами управления, осуществляющими внешний контроль над Вооруженными Силами, выступают институты *гражданского контроля*. Развитие гражданского контроля является важным направлением для создания институтов управления конфликтами в армии. Правозащитные организации, СМИ и т.п. служат гарантом того, что факты противоправных действий и нарушений закона в войсках будут отслеживаться, виновные будут наказываться.

Таким образом, система субъектов управления конфликтами в армии должна быть направлена на профилактику конфликтов, а также на контроль и мониторинг за соблюдением прав военнослужащих. Безусловно, создание этой системы должно сопровождаться ростом материальной обеспеченности, социальной защищенности военнослужащих и реформированием Вооруженных Сил в соответствии с требованиями обороноспособности и геополитической ситуации.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М.,1999. – 551 с.
2. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.,2000.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.,2000. – 464 с.
4. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы. – М.,2002. – 288 с.
5. Дойч М. Конструктивное разрешение конфликтов: принципы, обучение и исследования // Психология конфликта. – СПб.,2001. – С.173-198.
6. Зайцев А.К. Социальный конфликт. – М.,2000. – 464 с.
7. Козер Л. Основы конфликтологии. – СПб.,1999. – 176 с.
8. Левин К. Разрешение конфликтов // Разрешение социальных конфликтов. – СПб.,2000. – 408 с.
9. Луков В.А., Забара А.Л., Волков Е.П. Поведение военнослужащего: норма и отклонение. Социологическое исследование пограничных явлений. – М.,1999. – 173 с.
10. Примаков В.Л. Социализация офицера и ее особенности в условиях военной службы: (На примере Вооруженных Сил РФ). – М.: ВУ, 2000.
11. Пэнто Л. Личный опыт и научное требование объективности // Ленуар Р., Мерлье Д., Пэнто Л., Шампань П. Начала практической социологии. – М.; СПб.,2001. – С.19-76.
12. Burton, J.W. Conflict and Communication: The Use of Controlled Communication in International Relations. – L., 1969.
13. Stouffer, S. The American Soldier. – Princeton, 1949.
14. Moscos, Ch. C. Minority Groups in Military Organizations // The Military in American Society. – N.Y., 1972.
15. Brant, B.A. Vanguard of Social Change? // Military Review. – 1993. – № 73. – February. – P. 12-19.
16. Moscos, Ch. C., Williams, J.A., and Segal, D. R, (ed) The Postmodern Military: Armed Forces after the Cold War. – N.Y.,2000.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ВТОРИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПРОДАВЦОВ КНИЖНЫХ МАГАЗИНОВ

Е.В. Дворцова

В связи с ростом безработицы многие специалисты оказываются

выброшенными за борт профессиональной деятельности. Потеря работы приводит людей к необходимости осваивать новые профессии. Сфера торговли является на сегодняшний день одной из самых востребованных отраслей на рынке труда. От успешности профессиональной адаптации работника на новом месте зависит эффективность его труда, а, следовательно, эффективность и конкурентоспособность предприятия.

А.Г.Маклаков ввел понятие, характеризующее адаптационные способности человека, назвав его *личностным адаптационным потенциалом* (ЛАП). Личностный адаптационный потенциал (как интегральная характеристика психического развития) – это взаимосвязанные между собой психологические особенности личности, определяющие успешность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья. Характеристику личностного адаптационного потенциала (ЛАП) можно получить, оценив *уровень поведенческой регуляции (ПР), коммуникативный потенциал (КП) и уровень моральной нормативности (МН)* [1, 2]. ЛАП обуславливает эффективность деятельности в экстремальных условиях, к которым можно отнести вхождение в новую профессию.

Наши испытуемые - работники, проходящие вторичную профессиональную адаптацию в новой для них профессии продавца книг. Все они пришли из других профессий, среди которых: учитель, воспитатель, психолог, экономист, инженер и другие. Критерием успешности вторичной профессиональной адаптации для нас является достижение работником высокой эффективности труда. Мы полагаем, что сотрудники, обладающие более высокими адаптационными способностями, смогут быстрее достичь высокой эффективности труда в новой для них профессии (то есть успешно профессионально адаптироваться).

Для выбора критериев оценки эффективности труда продавцов книжных магазинов выделим особенности этой профессии: 1) *помогающая* деятельность по *обслуживанию* клиентов (включая консультацию), 2) *торговая* деятельность (собственно *продажа*) и 3) *забота о сохранности* товара в торговом зале (предотвращение потерь).

Цель деятельности продавцов книг: способствовать тому, чтобы каждая книга нашла своего читателя (через покупателя), и каждый покупатель приобрел именно ту книгу, которая удовлетворила бы его потребность, в кратчайший срок, в максимально комфортной обстановке и с наилучшим уровнем сервиса при одновременном предотвращении потерь в магазине.

Исходя из этого, для оценки эффективности труда продавца книг мы выбираем *экономический и клиент-центрированный* критерии.

Мы рассматриваем *эффективность* как характеристику деятельности, отражающую *отношение полезного результата к затратам*.

Экономическая составляющая эффективности труда продавца книг характеризует эффективность с точки зрения реального денежного эквивалента, то есть, на какую сумму денег данный продавец продал товара. *Показатель результативности* - сумма денег (выручка в рублях), на которую был продан товар (за определенный период времени), *показатель затрат* - сумма денег, на которую товар из магазина был украден (недостачи) за этот же период. Так как продавец книг работает в коллективе, то оценка его индивидуальной эффективности производится через учет долевого вклада данного сотрудника.

$$\text{Эфф-ть экон} = \text{Выручка (руб)} / \text{Недостача (руб)}$$

Клиент-центрированная составляющая характеризует эффективность помогающей деятельности продавца, умение полно и качественно удовлетворять потребности покупателей, действовать исключительно из их интересов. *Показатель результативности* - число клиентов, сделавших покупку в магазине за данный период времени (для оценки индивидуальной эффективности труда работника, включенного в коллектив, это будет доля покупателей, приходящаяся на данного сотрудника), *показатель затрат* - неудовлетворенность клиента обслуживанием оцениваемого продавца.

$$\text{Эфф-ть клиент} = \frac{\text{Число покупателей, сделавших покупку}}{\text{неудовлетворенность покупателя обслуживанием данного продавца}}$$

Для выявления роли ЛАП в достижении эффективности труда продавцов был проведен корреляционный анализ (рис.1, 2).

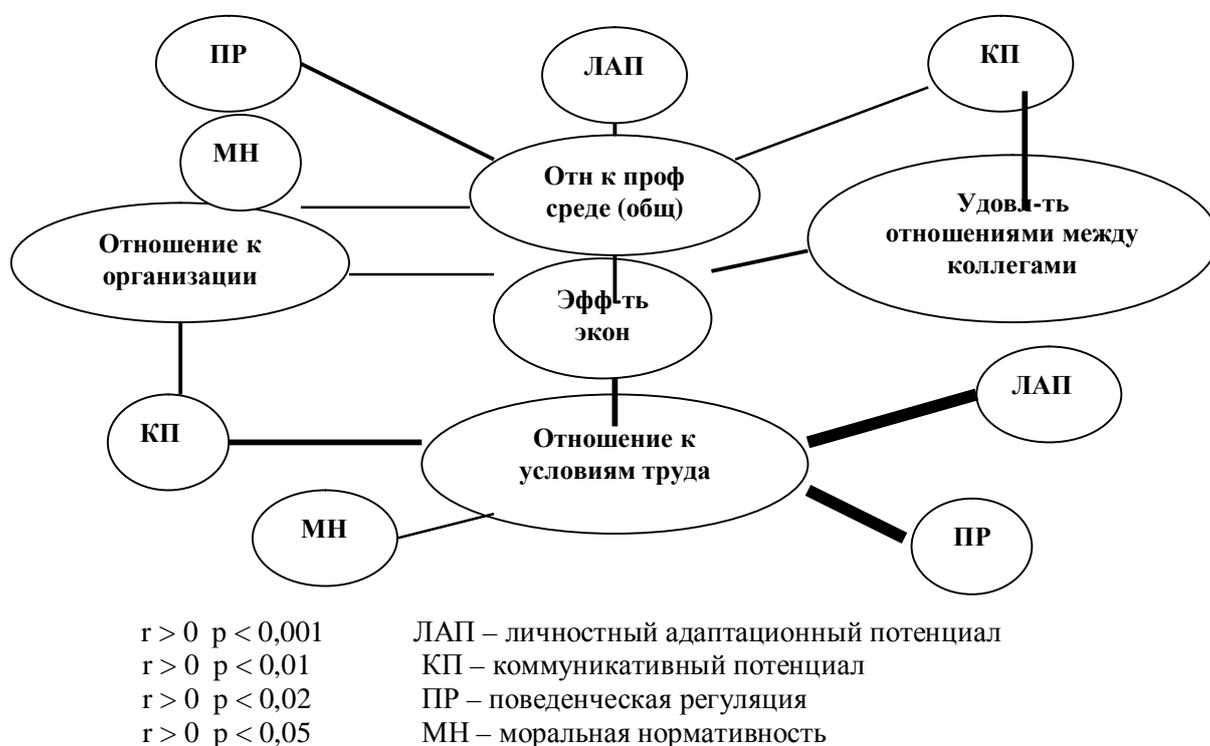


Рис. 1. Роль личностного адаптационного потенциала в достижении экономической эффективности

Экономическую эффективность повышают: личностный адаптационный потенциал (ЛАП) опосредованно через отношение к профсреде (общее) ($r = 0,401 \quad p < 0,02$) и отношение к условиям труда ($r = 0,549 \quad p < 0,001$), поведенческая регуляция (ПР) опосредованно через отношение к профсреде (общее) ($r = 0,396 \quad p < 0,02$) и отношение к условиям труда ($r = 0,612 \quad p < 0,001$), моральная нормативность (МН) опосредованно через отношение к профсреде (общее) ($r = 0,364 \quad p < 0,05$) и отношение к условиям труда ($r = 0,341 \quad p < 0,05$), коммуникативный потенциал (КП) опосредованно через отношение к профсреде (общее) ($r = 0,346 \quad p < 0,05$), отношение к условиям труда ($r = 0,465 \quad p < 0,01$), отношение к организации ($r = 0,386 \quad p < 0,02$), и удовлетворенность отношениями между коллегами ($r = 0,449 \quad p < 0,01$).

Итак, установлено, что ЛАП способствует экономической эффективности труда. Выявлено, что ЛАП проявляет свое повышающее влияние на

экономическую эффективность благодаря общему положительному отношению работника к профсреде и ее компонентам: организации, отношениям между коллегами и условиям труда, которые оценивались по методике Р.Х.Исмагилова [3].

Таким образом, работник, обладающий хорошими адаптационными способностями, сможет успешно войти в новую для него профессию и достичь высокой экономической эффективности только при условии положительного отношения к профессиональной среде.

Клиент-центрированную эффективность повышают: личностный адаптационный потенциал (ЛАП) опосредованно через смелость в общении (Н по Кэттеллу) ($r = 0,46$ $p < 0,01$), поведенческая регуляция (ПР) опосредованно через память слуховую ($r = 0,333$ $p < 0,05$), моральная нормативность (МН) опосредованно через помехоустойчивость внимания ($r = 0,352$ $p < 0,05$), коммуникативный потенциал (КП) опосредованно через отношение к организации ($r = 0,386$ $p < 0,02$) и смелость в общении (Н по Кэттеллу) ($r = 0,489$ $p < 0,01$).

Итак, нами установлено, что достижение клиент-центрированной эффективности обуславливается личностным адаптационным потенциалом при условии положительного отношения к организации, смелости в общении, хорошей слуховой памяти и помехоустойчивости внимания.



Рис. 2. Роль личностного адаптационного потенциала в достижении

Где:

$r > 0$ $p < 0,001$	ЛАП – личностный адаптационный потенциал
$r > 0$ $p < 0,01$	КП – коммуникативный потенциал
$r > 0$ $p < 0,02$	ПР – поведенческая регуляция
$r > 0$ $p < 0,05$	МН – моральная нормативность

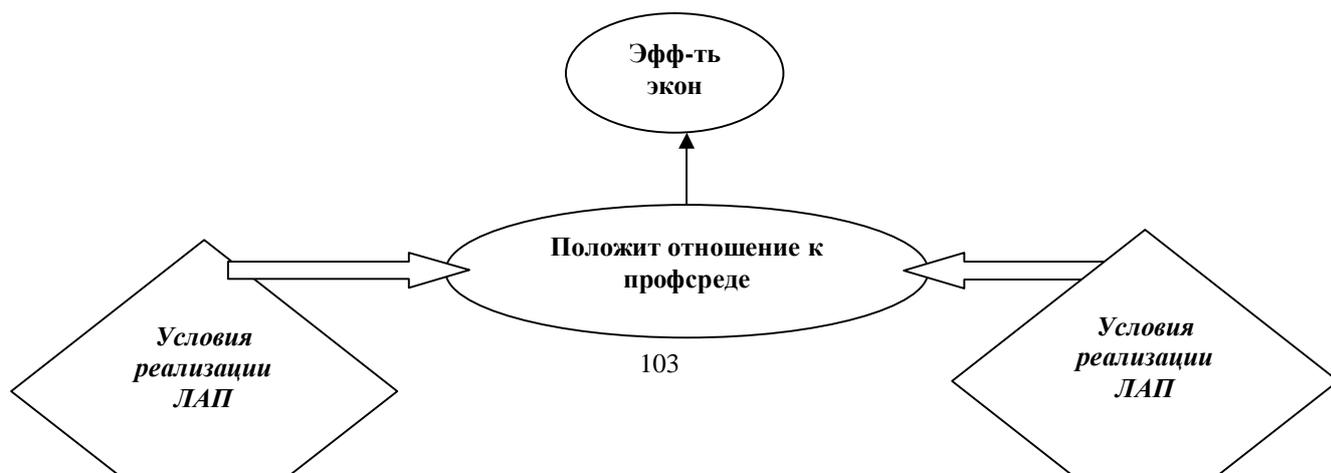
Таким образом, работник, обладающий хорошими адаптационными способностями, сможет успешно войти в новую для него профессию и достичь высокой клиент-центрированной эффективности при условии наличия определенных профессионально-важных качеств (коммуникативных, мнемических и аттенционных) и положительного отношения к организации, в

которой человек работает.

Изучив значение личностного адаптационного потенциала для достижения эффективности труда продавцов книг в условиях вторичной профессиональной адаптации (при смене профессии) можно сделать следующие **выводы**:

1. Сотрудники, обладающие более высоким личностным адаптационным потенциалом, успешнее адаптируются в новой для них профессии продавца книг, что отражается в высокой эффективности их труда.
2. Установлено, что степень влияния личностного адаптационного потенциала (и его составляющих) на экономическую эффективность выше, чем на клиент-центрированную. Это объясняется тем, что наши испытуемые в своих прошлых профессиях так или иначе имели опыт взаимодействия с людьми (клиент-центрированный аспект), но никогда не занимались собственно торговой деятельностью (экономический аспект). Поэтому освоение технологии продажи требует большего адаптационного потенциала.
3. Однако для достижения эффективности деятельности в условиях вторичной профессиональной адаптации *недостаточно только наличия* высокого личностного адаптационного потенциала (ЛАП по А.Г.Маклакову). В нашем исследовании *выявлены* следующие условия, необходимые для *его реализации*. Для достижения экономической эффективности – это общее положительное отношение к профессиональной среде и ее компонентам (к организации, к отношениям между коллегами в коллективе и к условиям труда), для достижения клиент-центрированной эффективности – это наличие определенных профессионально-важных качеств (коммуникативных, мнемических и аттенционных) и положительного отношения к организации, в которой человек работает.

Таким образом, личностный адаптационный потенциал (ЛАП по А.Г.Маклакову) является важным фактором достижения эффективности труда продавцов книг в условиях вторичной профессиональной адаптации (при смене профессии). *Условием реализации адаптационного потенциала является наличие положительной совокупности отношений субъекта труда к профессиональной среде и определенных профессионально-важных качеств* (коммуникативных, мнемических и аттенционных) (рис. 3).



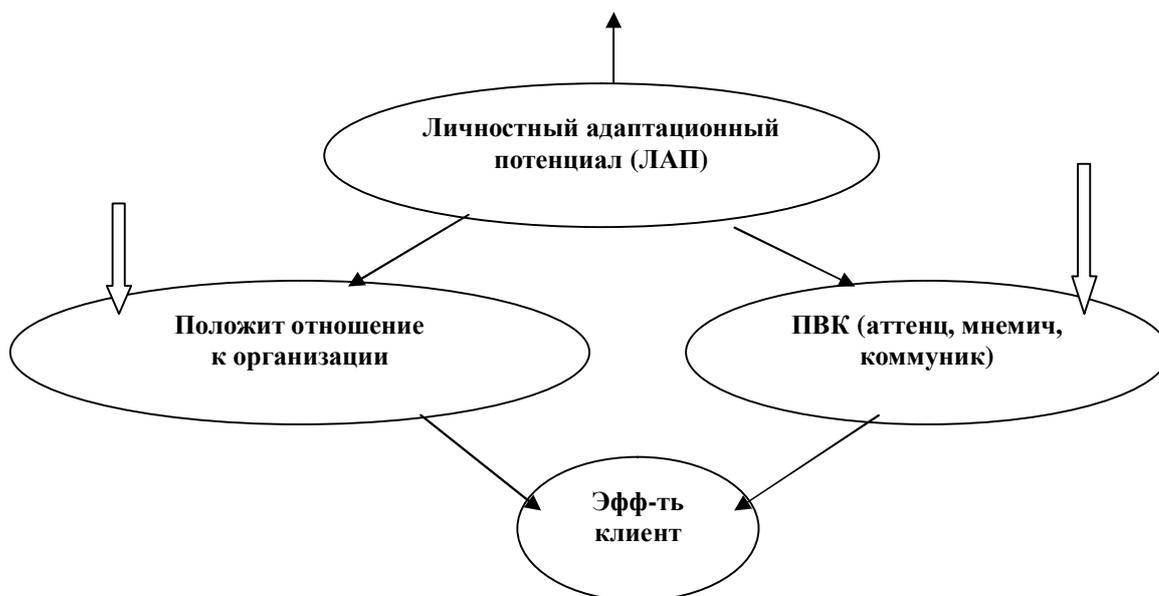


Рис. 3. Схема вклада личностного адаптационного потенциала в достижение эффективности труда продавцов книжных магазинов

Литература:

1. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал, 2001, том 22, №1 - с.16-24.
2. Маклаков А.Г. Оценка уровня развития адаптационных способностей личности. // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – с.127-146.
3. Исмагилов Р.Х. Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации работников предприятия. // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – Занятие 15. - с.115-126.

*г.Новокузнецк

**ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ, ЭКОНОМИЧЕСКИХ И
СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ
ТЕОРИИ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА**

Генкин Б.М.

Элементы теории потребностей излагаются во всех учебниках по менеджменту и во многих курсах экономической теории. Основой такого изложения, как в российской, так и в зарубежной литературе, является так называемая «пирамида Маслоу» (см., например, [1, 2]). Как показал анализ, этой «пирамиды» нет ни в одной публикации классика психологии. Более того, она примитивизирует и поэтому искажает его идеи. По-видимому, единственной причиной феномена «пирамиды Маслоу» является известный анекдот о том, что многие люди ищут не там, где можно что-то найти, а там, где светлее.

При анализе теорий потребностей прежде всего целесообразно

сформулировать требования, которым эти теории должны удовлетворять. Предлагается исходить из того, что модель структуры потребностей человека должна учитывать:

- 1) весь диапазон потребностей (требование полноты);
- 2) индивидуальные особенности людей, их цели и ценности (требование целевой и ценностной индивидуализации);
- 3) приоритеты и уровни удовлетворения потребностей (требование иерархичности);
- 4) динамику формирования потребностей, определяющую механизм их взаимосвязей (требование динамичности).

Для создания модели, удовлетворяющей этим требованиям, прежде всего предлагается разделить потребности на две группы: *потребности существования и потребности достижения целей жизни*.

К первой группе обычно относят потребности в пище, одежде и безопасности. Мы полагаем, что к потребностям существования следует относить также потребности причастности. Это определяется тем, что человек не может существовать сколько-нибудь продолжительное время вне какого-либо коллектива (в частности, семьи).

После достижения базовых уровней удовлетворения потребностей существования формируются потребности достижения целей жизни, которые целесообразно дифференцировать по пяти группам: материальные, социальные, интеллектуальные, эстетические, духовные.

В зависимости от индивидуальных склонностей, способностей и притязаний у одних людей после достижения базовых уровней удовлетворения потребностей существования будет доминировать стремление к максимизации потребления материальных благ; у других – к власти и славе; у третьих – к знаниям и творчеству; у четвертых – к духовному совершенствованию.

В целом структура потребностей человека иллюстрируется рис. Различие базовых уровней удовлетворения потребностей существования для различных людей и видов деятельности представлено на нем ступенчатой линией.

Как видно из рис., потребности достижения целей жизни относятся к одному уровню иерархии, т. е. нет оснований полагать, что социальные потребности должны предшествовать интеллектуальным и духовным, или наоборот.

Для количественного анализа динамики потребностей может быть использован аппарат микроэкономической теории потребления, которая устанавливает зависимости между степенью удовлетворения потребностей, ресурсами потребителя (деньги, время) и ценами потребляемых благ. В микроэкономической теории основным ресурсом обычно считается доход в денежной форме. Однако более общим является ограничение по фонду времени. Каждый человек в соответствии со своими интересами решает: сколько времени он будет уделять потребностям существования и сколь – потребностям достижения целей жизни. Соответственно выбирается и вид деятельности.

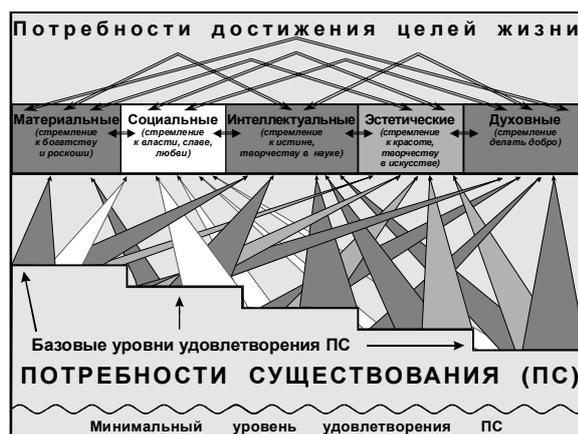


Рис. Структура потребностей человека

Для индивидуумов, склонных к творческой деятельности, проблемы свободного времени практически не существует. Сам процесс творчества и его результаты составляют для них наиболее желаемое благо (удовольствие), полезность которого не уменьшается по мере потребления (в пределах физических возможностей). В отличие от потребления материальных благ, творческая деятельность не подчиняется законам Госсена и Вебера-Фехнера. Эти законы не относятся также к потребностям в духовном совершенствовании, в любви (к Богу, детям, друзьям), славе, власти и большинству других социальных потребностей. Известно, что славы и власти не бывает слишком много. В отношении возможностей насыщения, потребности в богатстве и роскоши подобны стремлению к власти. Людям соответствующей ориентации, как правило, всегда хочется больше денег и больше роскоши.

Таким образом, потребности достижения целей жизни отличаются от потребностей существования не только по своему содержанию, но и по формальному признаку: законы предельной полезности справедливы только для потребностей существования.

Основные отличия предложенной концепции:

1. Потребности человека разделены на две группы: потребности существования и потребности достижения целей жизни.

2. Для потребностей существования выделены два уровня удовлетворения: минимальный и базовый. Базовые уровни имеют значительные индивидуальные различия.

3. Потребности достижения целей жизни формируются после достижения базовых уровней удовлетворения потребностей существования.

4. Переход от потребностей существования к потребностям достижения целей жизни осуществляется под влиянием аттракторов (интересов, ценностей, вдохновения, озарения), которые обусловлены способностями человека и условиями для их реализации.

5. В динамике потребностей выделены три периода: стратегический, тактический и оперативный.

6. Установлено, что законы теории предельной полезности справедливы только для потребностей существования. Потребности достижения целей жизни объективно не могут иметь пределов удовлетворения. Особенно это относится к потребностям в творчестве и духовном совершенствовании.

Полное изложение общей теории потребностей человека представлено в

монографии [3].

Литература

1. *Гребнев Л.С., Нуреев Р.М.* Экономика. Курс основ. М.: Вита-Пресс, 2000. С. 19.
2. *Stopp U.* Personalmanagement. Мюнchen: Reiner Hampp Verlag, 1975.
3. Генкин Б.М. Введение в метаэкономику и основания экономических наук. М.: Норма, 2002.

*** С-Петербург**

О РОЛИ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ НЕПРОФИЛЬНОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Советова О.С.

Подготовка психологов специалистов в настоящее время получило широкое прочное и полное распространение в системе высшей школы страны. В крупных и не очень крупных городах может быть до двух десятков психологических факультетов на которых имеется конкурсный отбор абитуриентов.

Все не профильные вузы в которых преподается психология и педагогика в целом также отмечают общий интерес студентов к преподаванию своего предмета. Надо отметить, что этот интерес носит скорее общежитейский характер чем профессиональный. Незначительное внимание к психологии и педагогике как части любой профессии в некоторой степени определяется структурой самой профессии а в некоторой степени системой государственного образовательного стандарта и учебными планами конкретного вуза.

Для инженерно–экономических специальностей обязательной составляющей преподавания психологии и педагогике незначительна, общий объем трудоемкости по унифицированному учебному плану в разделе дисциплины и курса по выбору студента, устанавливаемого вузом по циклу ГСЭ 90 часов. Из них 51 аудиторных. Такой объем, читаемых на младших курсах, позволяет раскрыть самые основные категории и понятия предмета психологии и педагогике. Вместе с тем изучение этого предмета происходит систематизировано, четко организовано и позволяет предлагать новые теоретические проблемы, организационные формы и варианты управления процессом обучения психологии и педагогике.

Надо отметить, что психологическая проблематика составляет ядро экономических специальностей, особенно специальностей «Экономики и управления на предприятиях (по отраслям)». В рамках этой статьи мы остановимся на аргументации значения психологии управления исходя не самих психологов а подчеркивая разработки экономистами психологических проблем.

Среди современных экономистов заслуживает внимание рассмотрения концепции мотивации Б.Н. Генкина [1] соединяющий психологический и экономический аспект. Специалисты по микроэкономике анализировали структуру потребления, исходя из концепции предельной полезности и полагали, что основные проблемы анализа потребности состоят в установлении их состава, иерархии, границ, уровней и возможностей удовлетворения. И большинство психологов и большинство экономистов полагают, что на данный момент отсутствует полный и окончательный перечень человеческих потребностей. Вопрос о классификации потребностей изучен подробно и содержит классификации позволяющие выделить от двух и до семи групп потребностей. Аристотель выделял телесные и духовные потребности, Ф. Герцберг- гигиенические и мотивирующие Д. МакКлелланд – выделяет потребности достижения соучастия и власти, К. Альдерфер - существования, связи и роста. А. Маслоу – выделяет пять групп потребностей: физиологические, безопасности, причастности, признания и самореализации.

В работах некоторых психологов иерархия Маслоу дополняется потребностями в познании и к красоте, а некоторые исследователи расширяют ее до тридцати уровней потребностей.

Надо отметить, что в теориях мотивации часто происходят отождествление самих понятий потребность, мотив, мотивация, которые затрудняет как теоретическое так и практическое использование этих процессов.

Б.М. Генкин [1] предлагает выстраивать модель структуры потребностей в соответствии с определенными требованиями, т.е. модель структуры потребности человека должна учитывать:

- 1) весь диапазон потребностей (требования полноты);
- 2) индивидуальные особенности людей, их цели и ценности (требования целевой и ценностей индивидуализации)
- 3) приоритеты и уровни удовлетворения потребностей (требование иерархичности).
- 4) Динамику формирования потребностей, определяющую механизм их взаимосвязей (требование динамичности).

Для создания модели, удовлетворяющей этим требованиям, прежде всего разделим потребности на две группы: **потребности существования** и **потребности достижения целей жизни**.

Считается, что к потребностям существования относятся: физиологические, безопасности и причастности, среди которых выделяются два основных уровня- минимальный и базовый. Объективной оценкой базового уровня экономисты считают потребительский бюджет. Например в Германии после второй мировой войны в течении первых 5-6 лет восстановления экономики выделяли так называемые «волны обжорства», «волны одежды», «квартирные волны», «волны роскоши».

Традиционная иерархия потребностей существования (физиологические - безопасности - причастности) может быть общей (единой) для всех людей только до минимального уровня удовлетворения, т. е. на грани выживания. Выше этого уровня последовательность удовлетворения потребностей существования определяется индивидуальностью человека и конкретной ситуацией. Во многих случаях люди стремятся сначала к обеспечению безопасности и лишь потом к насыщению. Это особенно характерно для объективно опасных ситуаций. Например, группа альпинистов, закончив дневной переход, прежде всего ищет безопасное (в отношении лавин, камнепадов и проч.) место для ночлега, затем ставит палатки (что на сложном рельефе может занять более часа) и только после этого приступает к приготовлению пищи. Во многих случаях первоочередной оказывается потребность причастности (включенности в группу). В альпинизме такая ситуация возникает, например, при комплектовании команды для сложного восхождения. Тем, кому примеры из альпинизма кажутся экстремальными и экзотическими, можно напомнить народную мудрость "С милым рай и в шалаше", которая провозглашает приоритет потребности в причастности для большинства женщин. Таким образом, в пределах минимального уровня удовлетворения потребностей существования общей для всех людей является только первоочередность потребности в воде и пище. В остальном иерархия потребностей определяется индивидуальностью человека и условиями его деятельности.

Основные положения концепции состоят в следующем.

1. Потребности людей целесообразно разделить на две группы: потребности существования к потребности достижения целей жизни. К первой группе относятся потребности: физиологические, безопасности, причастности; ко второй — потребности в богатстве и роскоши, власти и славе, знаниях и творчестве, любви, красоте, духовном совершенствовании.

2. Выделяются два уровня удовлетворения потребностей существования: минимальный и базовый. Базовые уровни удовлетворения потребностей существования могут иметь значительные индивидуальные различия.

3. В пределах потребностей существования традиционная иерархия потребностей (физиологические — безопасности — причастности) может быть общей (единой) для всех людей только в пределах минимального уровня удовлетворения, т. е. на грани выживания. Выше этого уровня последовательность удовлетворения потребностей существования определяется индивидуальностью человека и конкретной ситуацией. Во многих случаях люди стремятся сначала к обеспечению безопасности и лишь потом — к насыщению. Это особенно характерно для объективно опасных ситуаций.

4. Потребности достижения целей жизни формируются после достижения базовых уровней удовлетворения потребностей существования. Как показывает история науки и религии, у людей, ориентированных на знания, творчество и духовное совершенствование, базовые уровни удовлетворения потребностей существования, как правило, ниже, чем у тех, кто ориентирован на богатство и власть.

5. Переход от потребностей существования к потребностям достижения целей жизни осуществляется под влиянием аттракторов (интересов, ценностей, вдохновения, озарения), которые обусловлены способностями человека и условиями для их реализации.

6. В динамике потребностей целесообразно выделить три периода: стратегический, тактический и оперативный.

7. Законы теории предельной полезности справедливы только для потребностей существования. Потребности достижения целей жизни объективно не могут иметь пределов удовлетворения. Особенно это относится к потребностям в творчестве и духовном совершенствовании.

Совершенно определено, что рассматриваемая концепция мотивации человека заслуживает более серьезного исследования, причем совместного психолого-экономического исследования. В данный момент можно предложить некоторые направления такой работы.

Теоретически предположения требуют эмпирического дополнения, т.е. весь перечень потребностей желательно описать на статистически достоверном материале. Причем на уровне групп могут быть использованы официальные данные, на уровне личности нужны данные частных исследований.

Нужно разработать инструментарий, операциональные единицы и методики, позволяющие зафиксировать моменты изменения или удовлетворения потребностей, причем это может быть проделано на уровне личности (изменения личностных потребностей), и на уровне групп (удовлетворение потребностей среднего класса, удовлетворение потребностей ведущих предпринимателей, малоимущих) и на уровне государства. Желательно также валидизация рассматриваемой теории и сравнимость с

названными теориями мотивации, а также с другими достаточно продуктивными, например диспозиционной системой регулирования социального поведения личности.

Кроме задач исследования рассматриваемая концепция мотивации требует привлечения в ее распространение не только сил аспирантов, студентов, экономистов, но и психологов.

В целом, надо полагать, что психолого-экономическая разработка теории мотивации в рамках инженерно-экономического вуза может являться весомым вкладом университетской науке в подготовку (в том числе и психологическую) специалистов экономического профиля.

Литература

1. Генкин Б.М. Введение в метаэкономику и основания экономических наук-М., НОРМА,2002,367с.

***Инженерно-Экономический государственный университет.**

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ ЗАПАСА НА ВОЕННЫХ КАФЕДРАХ ГРАЖДАНСКИХ ВУЗОВ

Оганян К.М., Мулява О.Д.

В кадровой политике в опоре на военные кафедры гражданских вузов есть две стороны: количественная и качественная. Решение первой сегодня возможно директивным методом. Указом Президента России в течение 2000-2005 гг. установлен ежегодный призыв на военную службу до 15 тыс. офицеров запаса, окончивших учреждения высшего профессионального образования, в том числе до 5 тыс. – непосредственно по окончании вузов, имеющих военные кафедры.

Сложнее решить проблему качества, особенно ввиду растущих требований к личности офицера. Однако мировой опыт внушает оптимизм. Так, военное командование США вполне удовлетворено выпускниками гражданских учебных заведений, составляющих около 70% действующих офицеров армии, 25% генералов. Опыт истории России свидетельствует, что офицеры резерва из числа гражданских лиц с высоким образовательным цензом в мирное время не играли той роли, которая может быть отведена им сегодня. Их подготовка часто значительно уступала профессионализму кадровых военнослужащих, а в годы первой мировой войны явилась даже фактором угрозы боеспособности войск. Однако в начале той же войны они укрепили армию, поскольку оказались её самым культурным и одним из наиболее сознательных элементов, имея в большинстве университетское образование.

Концепция текущей военной реформы предполагает реформирование Вооружённых Сил на основе универсального интегрированного критерия стоимость - реализуемость - эффективность. Очевидно, подготовка офицеров в гражданских вузах не имеет достойного конкурента по такому элементу этой триады, как "стоимость".

Качество же подготовки офицеров изначально зависит от контингента обучающихся. Студенты не рассматривают военную профессию как основную,

что само по себе не вызывает возражений. Но дело в том, что только 32% из их числа пришли на военные кафедры, чтобы получить профессию хотя бы "про запас" и иметь в потенциале перспективу для трудоустройства, в том числе в престижные на сегодня силовые ведомства. Основная масса студентов, 59% опрошенных, мотивировали изучение военного дела возможностью избежать срочной службы и рассматривают учёбу на военных кафедрах как потерю времени. Только 36% опрошенных посещали бы занятия на военных кафедрах, даже если бы отпала "опасность" срочной службы.

Подобного рода маргинальная мотивация характерна сегодня и для определённой части курсантов военно-учебных заведений. По сравнению со студентами среди них несравненно меньше, чем иногда считается, скрывающихся в вузе от службы в строевых частях – около 6%. В маргинальной мотивации преобладает материально-потребительское отношение к учёбе, а именно: намерение бесплатно получить качественное, нередко уникальное образование, чтобы затем легко и комфортно устроиться в гражданской жизни. Курсанты из малообеспеченных семей не исключают и дальнейшую службу в армии, но тоже как путь к материальному благополучию. Таким образом, из-за падения в обществе престижа профессии офицера и воинской службы ситуация с исходными установками молодёжи, поступающей в военные вузы и на военные кафедры сближается. Система подготовки военных кадров не в состоянии решить эту проблему самостоятельно, хотя в силах принять участие в мероприятиях по профессиональной ориентации молодёжи, повышению престижа военной профессии в обществе в целях романтизации военной службы, укрепления традиций военных династий. Учитывая, что значительную роль в формировании потребительских установок молодёжи к учёбе в военно-учебных заведениях играют прагматичные родители, необходимо откровенно разъяснять молодым людям, что служба офицера не лучший путь к богатству, но у неё – свои преимущества и достоинства, позволяющие эффективно реализовать свой творческий потенциал.

Несмотря на известное сближение моральных установок студентов и курсантов, военно-учебные заведения всё-таки имеют преимущества в качестве абитуриентов, обусловленные существованием военно-профессионального отбора и сопровождения. При всех негативных издержках отбора кандидатов на учёбу в военные вузы, на военных кафедрах и факультетах такой отбор вообще упрощён до предела. Практически единственным условием зачисления на учёбу является годность к военной службе по здоровью и положительные результаты собеседования с руководством военной кафедры. Наиболее надёжным ориентиром в отборе студентов на кафедру является их предыдущая служба в армии, которая заметно повышает военно-профессиональную пригодность студентов. Очевидно, работа военных кафедр станет эффективней, если военно-профессиональный отбор студентов поднимется до уровня отбора в военно-учебные заведения.

Изначальная профессиональная направленность является важным фактором достижения некоторых приоритетных для будущих офицера качеств, среди которых следует выделить понятия долг, честь и Родина. Анализ свидетельствует, что нравственные установки молодёжи военно-учебных заведений больше отвечают профессии офицера, в чём отражена

мировоззренческая направленность гуманитарных наук, всей системы воспитательной работы в военно-учебных заведениях. Очевидно, что чувство долга и ответственности перед Родиной не может занимать место аутсайдера и в психологии гражданских специалистов, но военным кафедрам своими силами этой проблемы не решить. Необходима помощь всего коллектива гражданских вузов.

Проигрывая военно-учебным заведениям в профессиональной направленности обучаемых, военные кафедры всё-таки могут опираться на некоторые моральные установки студентов, в основном, заключающиеся в том, что 42% опрошенных считают военную подготовку необходимой. Эта оценка имеет особый вес, поскольку принадлежит не выпускникам школы, а относительно зрелым людям, поступающим на военную кафедру после полутора лет обучения в вузе. Положительное влияние военного обучения на формирование студентов как гражданских специалистов отмечает 37% опрошенных. В изучении военных дисциплин они видят возможность расширить кругозор (45% опрошенных), повысить организованность и дисциплинированность (24%), приобрести навыки руководящей работы и работы с людьми (23%). Всё это – те резервы, которые могут быть использованы в военно-профессиональной ориентации студентов, в повышении интереса молодёжи к усвоению программы военного обучения помимо определённой материальной поддержки потенциальных офицеров запаса. Поскольку большинство студентов привлекает в военной учёбе главным образом возможность совершенствоваться и по гражданской специальности, то целесообразно учитывать этот мотив при определении ВУС, по которым специализируется военная кафедра

Взгляды студентов на роль военной подготовки в немалой степени противоречат штампам, утверждаемым некоторой частью прессы, что, якобы, правило дурного тона говорить об армии как школе жизни и нравственного воспитания, поскольку подобная позиция дань милитаризму. Абстрактный пафос критиков военно-патриотического сознания не учитывает, что обучение всегда объективно сопровождается воспитанием, прежде всего, молодёжи. Не надо бояться говорить о воспитательной функции армии, в том числе, опираясь на историю. Дело защиты Отечества от этого только выиграет.

Рассматривая проблему военно-профессионального отбора в гражданских вузах, зададим вопрос, оправданы ли некоторые дополнительные затраты сил и средств, если для студентов военная специальность – не главная, а возможность призыва офицера запаса в армию пока не так велика? На наш взгляд, у гражданских вузов есть собственная кадровая ниша. В неё попадают абитуриенты, морально готовые стать офицерами, но по психологическим, семейным и другим причинам не имеющие возможности учиться в военных вузах. Так, надо помнить о возможной феминизации состава офицеров, что связано с резким сокращением числа выпускников школ в конце текущего десятилетия. Девушек, очевидно, удобней готовить для военной службы вне казармы, в которой условия жизни пока уступают лучшим мировым стандартам. К категории желанных студентов для военных кафедр относятся молодые люди, отслужившие срочную службу, но не желающие возвращаться к казарменной жизни, поскольку она требует дополнительного психологического напряжения. По данным сравнительного анализа, проведённому в курсантских

коллективах и среди студентов Петербурга, отношения в курсантской среде более острые и напряжённые, чем у студентов. Студенты оценивают морально-психологический климат коллектива как здоровый в три раза чаще, чем курсанты, хотя, по мнению тех и других, в их среде преобладают доброжелательные отношения и товарищеская взаимопомощь. Проблемы курсантов, видимо, связаны с тем, что они живут в гомогенной замкнутой среде, постоянно находясь под давлением необходимости выполнения различных норм и требований. Надо также учитывать, что, начиная со средневековья чётко прослеживается тенденция к интимизации жизни человека, в силу ряда причин с большим опозданием затрагивающая жизнь казармы.

Объективные факторы привлекательности военной учёбы для студентов могут быть девальвированы уровнем квалификации и нравственным обликом педагогов. Положение военных педагогов гражданских вузов достаточно трудное, поскольку студентам есть с кем сравнивать их профессионализм. Среди офицеров военных кафедр Ленинградского военного округа только 7,8% имеют учёные степени и 6% работают над диссертациями. Не так много для региона, вузы которого славятся высочайшим научно-педагогическим потенциалом и открывают богатые возможности для научного творчества. В цифрах опроса студентов это выглядит следующим образом: уровень подготовки и методического мастерства преподавателей как хорошие рассматривает 57% респондентов, как удовлетворительные – 34%, неудовлетворительные – 7%.

Традиционно студенты склоняются к демократическому типу поведения, что может повлечь конфликт между педагогами-офицерами, привыкшими к уставным порядкам, и студентами с их стереотипами, вырабатываемыми повседневной жизнью. Надо отдать должное офицерам военных кафедр, у которых сложилось хорошее взаимопонимание со студентами. Взаимоотношениями с военными педагогами удовлетворены более 90% респондентов. Наблюдается позитивная динамика взаимоотношений. За годы учёбы они улучшились у 24% студентов и только у 7% ухудшились. Однако эта динамика не должна создавать иллюзий об отсутствии военно-этических проблем межличностного общения на военных кафедрах. Кадровым офицерам в войсках бросается в глаза неумение выпускников гражданских вузов на первых порах найти нужную манеру общения старших и младших по воинскому званию и должности. Очевидно, это недоработка не только военных, но и гуманитарных кафедр вузов, которые должны помочь студентам понять, чем профессиональный этикет отличается от общепринятого, и как обстоятельства влияют на манеры поведения. Но это уже проблемы общей культуры студентов и координации работы военных кафедр с другими учебными подразделениями гражданских вузов.

В ходе обучения на военных кафедрах лучшие студенты приобретают знания и навыки, позволяющие им достаточно уверенно ориентироваться в обязанностях офицера. Однако, по данным объективного контроля, действующая система образования пока не позволяет избавиться от таких недостатков, как слабые практические навыки в организации боевого применения техники и вооружения, в вождении машин, проведении текущего ремонта техники и вооружения, в решении огневых задач. Примечательно, что эти общие выводы неадекватно преломляются в сознании студентов. Лишь 24%

респондентов беспокоит недостаточная компетентность, как военных специалистов. Напротив, 14% опрошенных считают, что освоили выполнение служебных обязанностей как офицеры запаса в полном объёме, а 56% считают, что испытывают небольшие (подчёркнуто авт.) трудности и только 15% отметили, что сталкиваются с большими проблемами. Определённая самоуверенность студентов, вероятно, связана с поверхностными суждениями о жизни войск, упрощенчеством в учёбе и неразвитостью учебно-материальной базы, несвоевременным внесением в программы обучения необходимых изменений.

Важной стороной военной подготовки является военно-патриотическое воспитание студентов во внеаудиторное и учебное время. Принимая участие в мероприятиях, формирующие патриотические чувства, студенты одновременно получают представления и приобретают определённые навыки организации воспитательной работы в войсках. Формирование таких навыков происходит в основном на уровне представлений, поскольку студенты являются объектами, а не субъектами действий. Созерцательность поведения студентов в ходе воспитательных мероприятий сочетается у них с прогрессирующей общественной пассивностью. По данным исследования, в общественной работе принимают участие только 30% респондентов, в спортивной жизни – 24 %, в рационализаторской работе – 9%, не принимали вообще - 24 %. Для сравнения, социальная активность студентов в 1, 7 раза ниже, чем курсантов. Это может быть объяснено тем, что у курсантов проведение культурных и спортивных мероприятий включено в распорядок дня, и они обязаны готовить те или иные мероприятия. Студенты общественной работой занимаются на добровольной основе.

Оценки качества обучения молодёжи в студенческую пору проверяются армейской службой, показателями адаптации бывших студентов в войсках.

Проведённые автором в 1999-2003 гг. исследования проблемы адаптации офицеров запаса, в целом подтверждают вывод о том, что кадровые офицеры более подготовлены к службе, адаптация к воинской деятельности у них проходит легче, они свободнее ориентируются в новой обстановке. Субъективно об этом свидетельствует сравнение состояния удовлетворённости офицеров запаса и кадра своим положением в воинском коллективе: соответственно 57% и 76%. Разрыв между этими цифрами составляет 19%. Однако, по оценке различных категорий начальников молодых офицеров, разрыв в адаптации офицеров кадра и запаса – меньше и составляет от 5-15%. Если сравнивать эти данные с результатами уже упомянутого комплексного исследования, то можно заметить, что в последние годы идёт процесс известного сближения подготовленности к службе в войсках выпускников гражданской и военной школ. При этом если разрыв в теоретической подготовке и практических навыках по специальности, по мнению начальников офицеров запаса, находится в пределах 13-15%, то разрыв в общетеоретической подготовке сводится к минимуму. Не исключено, что выход России из экономического кризиса расширил возможности трудоустройства наиболее подготовленных студентов, что повлияло на качество отбора офицеров запаса для службы в армии.

Попадая в войска, молодые офицеры запаса начинают осознавать, что им не хватает военно-профессиональных знаний и навыков. Сравнительный анализ

показывает, что самооценки офицерами запаса военно-профессиональных качеств значительно ниже, чем у студентов. Только 23% офицеров запаса, столкнувшись с реалиями военной службы, удовлетворены своей профессиональной подготовкой. (У кадровых офицеров этот показатель снижается с 61% до 46%.) Наиболее контрастно переоценка ценностей времени учёбы у офицеров запаса происходит в сфере межличностных отношений и воспитания подчинённых. В ходе учёбы только 14% студентов беспокоило отсутствие опыта работы с людьми. В процессе службы уже 49% заявили, что испытывают трудности в работе с подчинёнными. Для сравнения, среди офицеров кадра таких оказалось 34%. Примечательно, что конфликтные ситуации в отношениях с подчинёнными у выпускников военных кафедр возникают в 2 раза чаще, чем у кадровых офицеров. Самооценка выпускников гражданских вузов более критична, чем взгляд на офицеров запаса со стороны начальников, в подчинении которых они находятся. Тем не менее, в комментариях к вопросам анкеты, распространённой среди командования, чаще можно встретить вывод, что офицеры кадра не боятся людей, у них хорошие командирские навыки, в то время как офицеры запаса имеют слабую подготовку в работе с подчинёнными, не умеют ими командовать, управлять воинскими коллективами. Навыки воспитательной работы у них недостаточные. Некоторые респонденты использовали даже более резкую оценку: полное отсутствие таких навыков. Учитывая более низкую общественную активность студентов по сравнению с курсантами результат опроса был предсказуем. Вполне очевидно, что военным кафедрам и гражданским вузам в целом желательно уделять больше внимания этой стороне подготовки студентов. Хорошие навыки работы с людьми нужны как в армии, так и в экономике, сфере культуры и т.д. Не вызывает сомнений истина, что с техникой офицер работает в рабочее время, а с подчинёнными на протяжении суток.

Частными случаями взаимоотношений офицеров запаса в воинских коллективов являются контакты между офицерами по горизонтали и вертикали. Существенным фактором адаптации офицеров запаса и показателем её успеха является их мнение, что в офицерских коллективах, где они служат, преобладают доброжелательные отношения и товарищеская взаимопомощь. Наличие такой атмосферы подтверждают 60% опрошенных респондентов. 19% из их числа приобрели близких друзей. Отношениями с сослуживцами вполне довольны 82% респондентов.

Значительно хуже офицеры запаса оценивают характер взаимоотношений с командованием. Только 32% опрошенных строят их без особых проблем. Обращает внимание, что отношения между студентами и преподавателями в вузах на фоне этих цифр выглядят почти идиллией. Безусловно, служебные обязанности, положение, мера и содержание ответственности командира и преподавателя существенно различаются, что влияет на соответствующий тип взаимоотношений. Однако в войсках разрыв в степени взаимопонимания начальников и подчинённых не должен характеризоваться такими параметрами.

Современному типу командира свойственен поиск причин конфликтных ситуаций. Показательно, что, оценивая офицеров, призванных в войска из запаса, ряд начальников, выступивших в нашем исследовании в роли экспертов,

отмечают существование различий в сильных и слабых сторонах личности офицеров запаса и кадра, с оговоркой, что многое зависит от конкретного человека. На взгляд автора, симбиоз сильных качеств офицеров запаса и кадра очень полезен для жизни войск, поскольку нейтрализует недостатки, свойственные выпускникам гражданских и военных вузов как следствие специфики обучения в учебных заведениях различных ведомств. По результатам опроса, сильной стороной выпускника гражданского вуза являются такие качества, как общий кругозор, культура, стремление к знаниям, чтению книг, посещению театров и музеев, где они есть. В анкете младшего офицера капитана-артиллериста встретилось и такое необычное мнение, что офицеры - двухгодичники («пиджаки») меньше пьют, более аккуратны в быту. Очевидно, эти оценки могут быть субъективны, они отражают личный опыт офицеров разных уровней. Но так или иначе преобладает мнение, что офицерам запаса свойственна образованность, нестандартность мышления. Показательно, что в начале XX века почти такими же оценками кадровые офицеры характеризовали вольноопределяющихся – лиц с высоким цензом образования, из числа которых формировался резерв офицерского корпуса русской армии. По некоторым свидетельствам, кадровые офицеры, бывало, даже недолюбливали вольноопределяющихся, вносящих в армию дух уважения личного достоинства солдат и свободомыслие.

Творческая суть натуры выпускников гражданских вузов не исчезла с годами, что подтверждает конструктивная критичность ума многих бывших студентов. Более 44% опрошенных не удовлетворены тем, как организована боевая учёба и служба в войсках. Они высказывают неудовлетворённость условиями и оплатой своего труда. Не ограничиваясь кулуарными разговорами, офицеры запаса пытаются довести своё мнение до командования. Около 48% опрошенных давали предложения, направленные на улучшение службы, однако 38% из их числа отметили, что ни одно предложение учтено не было, а 41% не знают, какова реакция руководства на эти предложения. Равнодушие к мнению офицеров ведёт к снижению их социальной активности, противоречит интересам службы. Ставшая летучей фразой мысль о роли инициативного и сознательного солдата в бою и, тем более, офицера, не потеряла своей актуальности.

Неудовлетворённость состоянием дел в армии мешает офицерам запаса навсегда связать свою жизнь с военной службой. Согласно данным опроса, 66% респондентов из числа офицеров запаса заявили, что уволятся при первой возможности, 20% сожалеют о том, что стали кадровыми офицерами, и только 11%, обучавшихся на военных кафедрах, готовы продолжить службу. Несмотря на эту безрадостную статистику, внушает оптимизм, что основная масса опрошенных офицеров запаса (77%) переживают, когда им ставят на вид упущения по службе. Они стараются устранить недостатки. Это нормальное отношение культурного человека к своей работе, даже если она исполняется по обязанности, а не выбору. При улучшении условий службы в лучшую сторону ответственное отношение офицеров запаса к службе может способствовать закреплению их в войсках в качестве кадровых офицеров.

В войсках к офицерам запаса предъявляется высокая требовательность, однако, насколько она соответствует той помощи и поддержке, которая позволяет быстрее встать на ноги? К сожалению, чёрный юмор о «помощи в

приказе» нередко вполне отвечает реальностям армейской жизни. По данным опроса, за время службы 48% респондентов не имели поощрений, 37% имели взыскания. В войсках пока можно столкнуться с тем, что обучением офицеров, прибывающих в воинские части из запаса, практически никто не занимается. Для сравнения, в армии США они проходят предварительную подготовку в специализированных центрах. Возможно, решению этой важной проблемы в армии РФ поможет проведение месячных сборов офицеров, призванных из запаса, где они могли бы пройти первую стадию адаптации к воинской службе, освоить опыт лучших методистов в проведении учебных занятий, организации службы войск, воспитательной работы и повседневной жизни подразделений. Разумеется, участники сборов должны находиться на казарменном положении. Офицер должен знать, как живёт солдат не понаслышке, чтобы лучше его понимать. У этого решения есть и другая сторона. Герои известного фильма Н. Михалкова «Севильский цирюльник», посвящённого русским офицерам, готовясь к съёмкам в роли юнкеров и командиров, для вхождения в образ около месяца жили в казарме на положении солдат под руководством кадровых офицеров. Даже деятели искусства осознают: научиться хотя бы выглядеть настоящим военным очень сложно. Однако энергичное погружение в новую среду, опирающееся на полноценную предшествующую подготовку, может существенно преобразить человека внешне и внутренне за достаточно короткий срок.

По мнению автора, существующая система подготовки офицеров запаса в гражданских вузах может стать фундаментальной опорой кадровой политики в армии, но при определённых условиях. Одним из таких условий является военно-профессиональный отбор для обучения студентов на военной кафедре. Этот отбор должен включать в себя выявление военно-профессиональной направленности, изучение эмоционально-волевой и поведенческой сферы, адаптационных способностей. Очевидно, программы подготовки офицеров запаса целесообразно более сориентировать на период мирного времени, учитывая современные реальности кадровой ситуации. Особенно важно усилить направленность программ на обучение теории и практике работы с личным составом, усилению морально-психологической подготовки, психологической устойчивости к трудностям службы. Важно обеспечить максимальную добровольность при поступлении выпускников военных кафедр на действительную военную службу. Особо подчеркнём необходимость повседневного внимания начальников к подчинённым офицерам запаса, приходящим в войска. Этих офицеров надо учить с помощью наставников, а также на специальных сборах.

Параллельное изучение адаптации выпускников гражданских и военных вузов в войсках показывает, что у студентов есть важное преимущество, заключающееся в наличии большего, чем у курсантов, социального опыта. Этот опыт помогает им легче переносить бытовые проблемы, которые сегодня обострены до предела. Плотная опека курсантов - не всегда идёт им во благо.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИИ

Аксиологический потенциал личности важный психосоциальный и культурологический феномен. Однако его использование в образовательной сфере изучено недостаточно полно. Поэтому рассмотрим место и роль этого феномена в процессе воспитания и обучения специалистов с учетом концепции о непрерывном образовании. Основные положения исследований в этой области следующие.

1. Соотношение воспитания и обучения, а также создание системы непрерывного образования на основе аксиологического фактора.

«Воспитание – это деятельность по передаче новым поколениям общественно – исторического опыта и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека, с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, обеспечивающих необходимые условия для развития общественной жизни». В этом определении достаточно четко обозначены аксиологические элементы, в частности – формирование «определенных установок» и ценностных ориентиров в процессе воспитания. Поэтому необходимо на основе аксиологии рассматривать современное воспитательно-образовательное пространство в рамках создания системы непрерывного образования.

В настоящее время, в нашей стране создана определенная воспитательно-образовательная система. В нее входят:

- дошкольное воспитание, включающее ясли, детские сады, общее среднее образование, т.е средняя общеобразовательная школа (начальная школа 1-4 классы; неполная средняя школа 5-9 классы; средняя общеобразовательная школа 10-11 классы);
- профессионально – техническое образование (технические училища и лицеи);
- среднее – специальное образование, которое осуществляется в техникумах, училищах и колледжах;
- высшее образование (университеты, академии и институты);
- послевузовское образование; включает ФПК, ФДО, ИПК;
- семейное воспитание, которое является основной социальной ячейкой для воспитания детей младшего возраста;
- самообразование, являющееся необходимым элементом непрерывного самосовершенствования личности;
- внешкольное образование (дополнительное), включающее Дома творчества детей и юношества, библиотеки, музыкальные школы, изостудии, секции юных натуралистов, техников и туристов.

Основными функциями образовательно-воспитательной системы являются: умственное, трудовое, эстетическое, экологическое и валеологическое воспитание. В практике воспитательной работы все эти функции взаимосвязаны, так как только комплексное воспитательное воздействие на личность дает положительные результаты. Основным результатом воспитания считается формирование всесторонне развитой личности, умеющей решать любые жизненные задачи, противостоять любым трудностям и защитить себя, окружающих, природу и страну. Рассмотрим, как решаются эти задачи в рамках аксиологии.

Современная система образования стоит перед необходимостью формирования нового типа аксиологии, а также нового типа сознания – сознания ответственности. Поэтому в последнее время происходит интенсивное развитие аксиологического подхода, – он становится органичным и необходимым компонентом осмысления устойчивого социального развития (В.И.Бойко, Ю.И.Плюснин, Г.П.Выжлецов). С помощью этого подхода решаются (М.Е.Коган, М.С.Розов) проблемы взаимодействия познания и ценностного сознания; изучение феноменологии, ценностных систем личности (М.И.Бобнева, А.Г.Алексеева), формирование нового тезауруса и новой; образовательной парадигмы (А.Б.Крылова, З.А.Малькова, Н.М.Воскресенская); проведение ретроспективного анализа философских и педагогических систем, являющегося базисом для сравнительной педагогики и философии образования нового времени (Т.К.Ахаян, Н.Д.Никандров, З.И.Равкин, В.В.Веселова).

К настоящему времени сложилось целое направление – педагогическая аксиология, главной задачей которой является преобразование знаний в убеждения, их опосредование установками и ценностными ориентациями.

Анализируя разработки по проблемам аксиологии имеющиеся в отечественной психологической и педагогической науках, целесообразно выделить следующие направления исследования аксиологических проблем личности: изучение проблем ценностей и ценностных ориентаций в ходе образовательного процесса; диагностика реальной системы ценностных ориентаций школьников для последующего формирования у них способности выбора сферы профессиональной деятельности, оптимально соответствующей личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентноспособных кадрах; управление ценностными ориентациями учащихся для достижения психолого - педагогических целей; аксиологические основы личности специалиста и т. д.

2. Проблемы взаимосвязи культуры и образования как аксиологической основы развития личности.

А. Кребер и К. Клакхон выявили, что существует около 500 определений культуры. Согласно разработкам А. А. Поляковой “культура” представляет собой определенный уровень развития общества, степень развития творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах деятельности, в их взаимоотношениях; а также создаваемых ими материальных и духовных ценностях. [2]

По мнению А. А. Радугина: “Культура - это универсальное отношение человека к миру, через которое человек создает мир и самого себя”.

Правомерен системно - технологический подход (структурно - функциональный), отстаиваемый Э.С. Маркарян, на основе которого культура истолковывается в качестве способа человеческой деятельности. На основе этого подхода Э.С. Маркарян пытается вскрыть объективные структурные закономерности и механизмы функционирования науки.

Правомерен также структурно - семантический подход к исследованию культуры, примененный Ю.М. Лотманом и Б.А. Успенским, трактующими культуру как знаковую систему.

По мнению А.З. Чавчавадзе: «Под культурой мы понимаем мир воплощенных ценностей, преобразованную особую природу человека и его

среду, - мир орудий, его материальной и духовной целостности, социального и духовного образования. Культура – есть продукт труда в самом высоком и широком смысле этого слова - продукт творческой, преобразующей деятельности».

Как указывал А.П. Бодрилин: «Чаще всего культуру, как социальный элемент, определяют именно через ценностные ориентации».

Согласно исследований Л. Сея «Ценности соотносятся не с истиной, а с представлениями об идеале. Такие культурные императивы, как справедливость, сосуществование, сотрудничество, мир и свобода, - были положены в основу человеческих действий на протяжении всей истории».

Поэтому с учетом аксиологической природы культуры, а также взаимосвязи культуры и образования можно наметить следующую трактовку ценностей:

а) ценность воспринимается субъектом, как образ, имеющий человеческое измерение и фиксируется через определенное представление;

б) ценность ассоциируется с типом так называемого достойного поведения с определенным стилем жизни и содержания ценности, которые раскрываются с помощью конкретного комплекса идей;

в) ценности упорядочивают действительность и вводят моменты избирательности и оценочного отношения к действительности.

Проблема исследования элементов культуры образования, как процесс социализации, отражена в работах С. С. Батенина, Е. В. Бондаревской, Н. Ф. Чоквиной, А. И. Иванова, И. С. Кона, А. В. Мудрика, А. Ф. Маслоу, А. Мертона, Г. Олпорта, Б. П. Парыгина, К. Роджерса, А. В. Слостенина, В. А. Филиновой, М. И. Шиловой. Важным элементом социализации является аксиологический потенциал. По мнению А. А. Поляковой, «аксиологический потенциал личности – это ценностное психологическое явление добра и красоты ... в процессе самореализации личности».

В итоге можно сделать вывод в том, что становление и развитие аксиологического потенциала личности – это процесс динамический, напряженно- рефлексивный, направленный на определенный идеал. Поэтому рост аксиологического потенциала предполагает духовное обогащение личности и ее рост, а также самореализацию и самосовершенствование.

3. Соотношение воспитания, образования и культуры.

Через систему образования осуществляется в основном передача и приобщение молодого поколения к культуре. Поэтому, главной функцией системы образования становится воспроизводство культуры, а сама система является не только социальным, но и культурным институтом.

В. И. Гараджа указывает, что «образование оказывает воздействие в качестве активного фактора на процесс трансляции знаний и ценностей, которое является своего рода мембраной, пропускающей нужную информацию». Однако, между образованием и культурой существуют расхождения, вызванные определенными учебными программами и культурным багажом общества.

Наряду с этим, современная цивилизация привела к экологическому кризису, к отчуждению между людьми и поколениями, к потере связи с культурными традициями своего этноса, утрате само и этноидентификации и

даже к потере смысла жизни. Это заставляет совершить переход к новой системе отношений человека и природы, человека и общества, в т. ч. с помощью среднего и высшего образования.

В. А. Лекторский предлагает ряд направлений движения технологической цивилизации к духовности и осознанию культурной традиции, которая включает каждого индивида. В связи с этим образование в контексте культуры обеспечивает присвоение ценностей, духовности и опыта безопасности жизнедеятельности. Поэтому, важной задачей современного образования является переориентация на переосмысление самооценности человека.

В ходе дискуссии проведенной в 1997 г. была выявлена важность семиотического подхода, т. к. человек – это существо, живущее в знаково-символическом мире, творящее этот мир и ассимилирующее его. По мнению В. А. Лекторского, символическое пространство, окружающее человека – это мир культуры во всем, а также ценностей в них выраженных. Этот мир включает не только гуманитарные науки, но и естественные, экологические, технологические и т. д.

Однако, для того, чтобы трансформировать и ассимилировать современный опыт в сознании и поведении индивида, необходимо: во – первых, творческая педагогическая деятельность; во - вторых, постоянная обновляющаяся деонтологическая работа. Поэтому необходимо учить творчеству; воспитывать личность, умеющую принимать грамотные решения и нести за них ответственность; формировать человека, умеющего критически мыслить и проводить дискуссии.

Говоря о соотношении культуры и образования, В. А. Межуев подчеркивает, что между ними образуется определенное условие. Наряду с этим, по мнению Л. П. Бугаевой «образование и культура – две стороны. Их более или менее гармоничные взаимодействия обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний и ценностей».

До конца XX века сохранялось это генетическое единство, т. к. образовательные центры (школы, гимназии, лицеи) были одновременно центрами культуры, а также субъектами ее создания и потребления.

В настоящее время произошло разделение естественно-научных комплексов от социальных и гуманитарных; обособились научные и художественные направления, обеспечивающие целостное развитие сфер человеческой интеллектуальной и эмоциональной деятельности. Для соединения этих контекстов необходимо обеспечить отбор учебной программы, определить пропорции и этапное усвоение - что составляет суть педагогической культуры. В настоящее время в образовании много хаоса и стихии. Поскольку не ясны принципы отбора информации, а ГОСы несовершенны и условны.

В современной образовательной системе главным резервом служит не столько включение дополнительных предметов культурологического цикла, сколько усвоение культурных универсалий системы языков культуры; выявление доминирующих идей и ценностей, которые служат стимулами для развития в определенном направлении; формируют проблемное поле наук, определяя его целевую направленность и смысловые акценты. Оживить их может только творческий, культурный субъект поликультуры, несмотря на то,

что он воспитывался в определенном типе культуры. При наличии актуализирующегося аксиологического потенциала он свободен выбирать направление духовной жизни и культурных ценностей из сокровищницы культуры. Поэтому культура возникает в процессе прорыва человека из тьмы материального мира к свету идеального существования. В итоге, по мнению Шеллинга, в следствии совмещения в человеке, - как света и духа; так и природы, как инертного и материального, - возникает личность. Однако, в настоящее время резко обострился кризис в системе образования в связи с такими факторами:

а) технократическая направленность обучения ведет к невозможности формирования личности;

б) не востребованность творческой личности не позволяет формировать настоящих интеллигентов;

в) отсутствие методологической базы, приспособленной к быстро меняющейся социокультурной ситуации.

Наряду с этим в данный момент в масскультурной среде преобладают мотивы сексуально-оргиастического и агрессивного пафоса не только у подростков и молодежи, но и среднего поколения. Поэтому очень важно отделить малоценные, или вредные элементы от полезных. В связи с этим возможно отделить три важных позиции образовательных систем:

а) гносеологическая (познавательное);

б) креативная (созидательная деятельность);

в) аксиологическая (в центре человек и его потребности, его здоровье и духовность).

Поэтому, с учетом первых принципов, важно обеспечить становление богатства внутреннего мира Человека при формировании «вектор - образования», для саморазвития личности по А.В.Кирьякову. По мнению А.Н.Ростовцева, при обеспечении этих принципов культура перестает быть «довеском» к учебному процессу и пронизывает все его содержание.

С учетом работы технических ВУЗов основными принципами просветительской системы образования по А.В.Коневу считается в настоящее время сциентизм, т.е. ориентация на науку, дифференциация знаний в процессе преподавания (урок); ступенчатость подготовки (класс, курс); монологизм и авторитарность учителя (основные доминанты преподавательского поведения), утилитарность.

В итоге возникли такие дефекты технического образования:

а) противоречие между массовостью образования и ориентация на слабых учеников;

б) нацеленность образования только на обучение, а не на воспитание;

в) недостаточность передачи специализированных знаний только в технократическом плане, в отрыве от гуманитарных ценностей.

По-этому отраслевая культура по определению А.Моля, должна быть заменена “мозаичной культурой”, которая складывается из множества соприкасающихся, но не образующих конструкций (отраслей), фрагментов, где нет строгих границ. Прообразом такой культуры может быть телевизионный экран.

По мнению В.П.Зинченко, единственным способом избежания превратить мир социотехнический в мир технократический, может только

гуманизация и гуманитаризация (а значит и культурологизация) всех форм жизнедеятельности современного инженера, в том числе в образовании и воспитании.

В связи с тем, что наибольшими гуманитарными ценностями считаются жизнь, здоровье и безопасность человека необходимо акцентировать аксиологический подход на воспитании личности защищенного типа. Модель образовательно-воспитательной системы по формированию такой личности в рамках аксиологии представлена на рис.1.



Литература:

1. Кононенко Б. Л. Культурология в терминах, понятиях, именах. Издательство М. “Щит”, 1999. – 406 с.
2. Полякова А. А. Развитие аксиологического потенциала личности в контексте диалога культур. Монография. СПб : РГПУ, 2001.- 211с.
3. Рыкованов В. А., Ищук Г. А. Социальная адаптация. СПб : ТОО “Полиграф”, 1997.- 12 с.

г

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Афонькина Ю. А.

В Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, одобренной Правительством Российской Федерации (распоряжение от 29 декабря 2001 года), поставлена задача создания системы специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда. Ее решение обеспечивается достижением преемственности между общим и профессиональным образованием на основе более эффективной подготовки выпускников школ к освоению программ высшего профессионального образования. Предполагается создание условий для более полного учета склонностей и способностей учащихся в образовательном процессе, для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Согласно Концепции, профильному обучению предшествует предпрофильная подготовка на второй ступени общего образования с целью подготовки девятиклассников к совершению ответственного выбора профиля обучения, то есть к предварительному самоопределению в отношении профилирующего направления собственной деятельности.

Выбор как таковой предполагает возникновение определенности к конкретному предметному содержанию сферы человеческой практики, механизмом чего является иерархизация мотивационных тенденций, побуждающих человека самоопределяться в мире профессий. Выбор отражает ценностные ориентации не только на ту или иную профессию, но и на ту или иную сторону жизни. Они символизируют готовность человека к самостоятельной жизни в обществе и служит показателем уровня личностного развития.

Реалии современной жизни значительно осложняют данный процесс. Это нестабильная ситуация на рынке труда, появление новых профессий, отсутствие содержательной связи школьного обучения с профессиональной сферой. Кроме того современный подросток и старшеклассник имеют и ряд внутренних трудностей, препятствующих ответственному принятию решения о профиле обучения и профессии: недостаточная осознанность интересов, переоценка своих возможностей, низкая информированность о профессиональной деятельности, недостаточно высокий уровень личностной рефлексии и саморегуляции, непонимание путей и средств, ведущих к достижению целей в профессиональной деятельности.

Таким образом, в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения возникает необходимость обеспечить учащимся психологическую поддержку, чтобы помочь им принять ответственное решение о выборе своего индивидуального маршрута в образовательном пространстве старшей профильной школы. Это первый выбор, который будущий субъект профессионального труда должен совершить, это первый шаг в выборе будущей профессии. Поэтому выбор профиля обучения девятиклассником и выбор профессии выпускником школы уместно объединить как профессиональные выборы.

Поскольку определяющей в построении своего образовательного

маршрута учеником является решение проблемы выбора, то наиболее успешно его психологическая поддержка может быть осуществлена в парадигме сопровождения. Термин «сопровождение» противопоставляется термину «управление» (М.Р.Битянова, Л.М.Шипицына, Т. Бардиер, И.Ромазан, Т.Чередникова и др.) Сопровождение ребенка есть движение вместе с ним, иногда чуть впереди, если необходимо показать ему пути развития. Взрослый присматривается и прислушивается к ребенку, анализирует его желания и стремления, помогает ему понять собственные интересы, склонности и способности., учит самостоятельно преодолевать трудности. В результате и формируется способность делать личный выбор, умение проектировать свою жизнь, а не следовать слепо внешним обстоятельствам.

Методологическим основанием для разработки задач психологического сопровождения учащихся в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения для нас выступили следующие идеи.

1. Профессиональное самоопределение есть не только аспект социализации, но и индивидуализации. Оно предполагает расширение и обогащение индивидуального потенциала личности (Л.А. Головей).

2. Гарантией успешности становления человека как профессионала является его субъектная активность. Субъектность характеризуется через произвольность в действиях, поступках, поведении, деятельности через свободу выбора и самовыражения возможность выбора своего пути не только в соответствии с обстоятельствами, но и вопреки им. (В.Н. Панферов, А.К. Осницкий и др.)

3. Важнейшей детерминантой активности человека как субъекта труда выступает профессиональная направленность- совокупность побуждений, образующих вектор поведения «мотив-цель». Ее анализ позволяет объяснить поведение человека как субъекта труда, познать закономерности и тенденции его формирования (М.К. Тутушкина, Е.А. Климов, Е.М. Иванова и др.)

Итак, психологическая готовность к профессиональным выборам есть комплекс характеристик субъекта труда, обеспечивающих успешность этих выборов и освоение новой деятельности. Такими качествами выступают:

- осознанность интересов;
- осознанность связи выбора профессии с достижением личностно значимой цели, с реализацией программ собственной жизнедеятельности;
- уверенность в своих силах и способностях, понимание того.., что профессиональная пригодность вырабатывается под влиянием сильной мотивации;
- ориентация на референтную профессиональную группу;
- ориентация на общечеловеческие ценности.

В свете подходов к профессиональному развитию, сложившихся в отечественной психологии (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренков, В.А. Якунин и др.), следует признать, что подготовка к выбору профессии задолго до того как ученик становится перед необходимостью выбирать профиль обучения. Успешность системы выборов, совершаемых человеком на профессиональном пути, связана со спецификой его предшествующего становления как субъекта труда.

В младшем школьном возрасте интерес к определенной сфере человеческой практики опосредуется интенсивным развитием познавательных

интересов. Интерес, побуждая к деятельности, способствует формированию способностей. Появляется дифференцированное представление о своей успешности в разных областях деятельности. Зарождается стиль умственной деятельности. *Задачами* психологического сопровождения младших школьников выступают:

- формирование широких учебно-познавательных интересов;
- помощь в освоении способов самостоятельного насыщения сферы своих интересов;
- обеспечение осознания своей успешности в определенном виде учебной деятельности, в изучении определенных учебных предметов;
- обогащение взаимосвязи содержания учебных предметов с разными сторонами общественной практики;
- создание условий для включения знаний в предметно-практическую, в том числе трудовую, деятельность;
- стимулирование общественной мотивации.

В подростковом возрасте приобретение в будущем профессии отождествляется с достижением реальной взрослости. Складывается осознание необходимости выбора профессии. *Задачами* психологического сопровождения учащихся средних классов выступают:

- формирование реалистических представлений о профессиях;
- стимулирование осознания своих интересов
- обучение установлению связи своих интересов , в том числе досуговых, с определенными профессиями,
- формирование представлений о требованиях, которые профессия предъявляет к человеку, о внешних и внутренних условиях освоения и выполнения профессиональных функций;
- расширение представлений о многоплановости профессиональных постов.

В ранней юности выбор профессии интегрирует базовые потребности человека: в познании, общении, признании, смысле жизни, системе ценностей, самореализации. В связи с выбором профессии происходит отбор внешних тенденций в их соотношении с внутренними мотиваторами на основе установления связи реального и желаемого. *Задачами* психологического сопровождения старшеклассников выступают:

- формирование представлений о социальных и личностных условиях реализации определенной профессии;
- обучение планированию профессионального пути;
- формирование представления о возможностях саморазвития средствами профессии;
- стимулирование установления связи своих ценностных ориентаций с предпочитаемой профессией;
- раскрытие возможностей настоящего с точки зрения профессионального будущего;
- стимулирование иерархизации мотивационных тенденций, реализуемых посредством профессионального выбора через анализ его внешних и внутренних детерминант.

Организация работы по психологическому сопровождению школьников в условиях профильного обучения, таким образом, предполагает стимулирование внутренних сил личности. Показателем зрелого профессионального выбора

выступает переживание его не как внешнего принуждения, а как свободного и ответственного решения.

Литература

1. Головей Л.А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости. Автореф. дисс. ... докт. психол наук.-СПб,1996
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения.-Ростов-на –Дону,1996
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования// Дидакт.-2002.-№5.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления личности. - М., 2002..

*Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНЫХ ПРЕДПОСЫЛОК РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Терехова З.М.

Речь воспитанников детского дома к моменту поступления в школу характеризуется недостаточной сформированностью всех ее сторон, Многие речевые навыки после начала обучения в школе детьми утрачиваются, несмотря на систематическую и интенсивную логопедическую работу с ними в дошкольном возрасте. Недостатки устной речи приводят к задержке в освоении письменной речи, препятствуют успешному вхождению в школьную жизнь.

У воспитанников детского дома наиболее грубо и стойко нарушен смысловой уровень речевой деятельности, а также программирование связных высказываний. Недостаточно сформирован слоговой и грамматический строй речи.

Комплексный характер нарушений речи у данной категории детей обусловлен полиэтиологией речевого дефекта. Исходя из принципа Л.С. Выготского о взаимосвязи мышления и речи, среди причин речевых нарушений следует выделить особенности когнитивных предпосылок развития речи, обусловленных депривирующими условиями жизни ребенка в детском доме, что, как правило, не учитывается при организации логопедической работы с ними.

Р.И.Лалаева выделяет три аспекта когнитивных предпосылок развития речи.

1 Интеллектуальное развитие ребенка оказывает влияние на овладение семантикой речевого высказывания.

С помощью языка (речи) ребенок выражает свои мысли, наблюдения, представления об окружающей действительности. Ребенок может использовать ту или иную речевую форму только в том случае, если понимает ее значение. В связи с этим ребенок сначала усваивает речевые формы, которые доступны сознанию ребенка, соответствуют уровню его интеллектуального развития. Так, например, сначала он обозначает в речи последовательность действий, а затем выражает причинно-следственные отношения. Раньше ребенок использует речевые формы, обозначающие местоположение, а позднее - временные понятия и т.д.

2. Уровень сформированности интеллектуальной деятельности ребенка отражается и на возможности усвоения формально-языковых средств. В том

случае, когда речевая единица имеет простое языковое оформление, она быстрее усваивается ребенком. Так, например, сначала в речи ребенка появляются беспредложные конструкции, затем конструкции с предлогами.

Согласно современным теориям овладения речью, ребенок не просто подражает речи окружающих, а анализирует воспринимаемую им речь, выделяет правила, закономерности языка, обобщает их и на основе этих правил конструирует собственную речь. Овладение правилами языка, таким образом, базируется на достаточно высоком уровне развития интеллектуальной деятельности: процессов анализа, синтеза, обобщения (генерализации), дифференциации.

3. Процесс формирования речи обусловлен также возможностями обработки речевой информации, расширением объема кратковременной памяти.

Человеческая речь воспринимается и воспроизводится в сжатые временные сроки. Ребенок должен обладать способностью быстрого декодирования, дешифровки воспринимаемого речевого сообщения, так как речь характеризуется краткостью звучания, она воспроизводится в сжатые временные сроки. Возможности обработки обуславливают не только особенности восприятия речи, но и особенности продуцирования речевых высказываний. .

Главными характеристиками, обуславливающими особенности всех познавательных процессов, выступают неравномерность их нарушения, снижение работоспособности, замедленность процессов переработки сенсорной информации, низкий уровень информированности.

Воспитанники детских домов в семилетнем возрасте не достигают необходимого для начала обучения уровня развития мышления, восприятия, памяти, внимания. У этих детей наблюдается замедленность процессов переработки сенсорной информации, снижение работоспособности.

Для воспитанников детского дома характерен низкий уровень общей осведомленности, недостаточная степень знакомства с многообразием предметов природной и социальной среды, плохая ориентировка в свойствах предметов (цвете, форме, величине). С трудом формирующиеся пространственные представления, недостаточный уровень освоения «житейских» и научных понятий, в частности, неумение обобщать группы предметов по родовому принципу.

Восприятие детей, воспитывающихся вне семьи, имеет качественное своеобразие. Восприятие вызывается действующими одновременно комплексными раздражителями, осуществляется при одновременной, согласованной деятельности нескольких анализаторов и протекает при участии ассоциативных отделов коры головного мозга и центров речи.

Недостатки восприятия у детей-сирот проявляются в трудностях ориентировки ребенка в пространстве, времени, движениях. Так, дети затрудняются в усвоении формы, объемности, величины предметов, у них не сформирована линейная и воздушная перспектива, восприятие глубины и удаленности предметов. Это проявляется при письме – учащиеся плохо ориентируются на листе бумаги, у них долго не может сформироваться почерк. Из-за несформированности зрительного восприятия дети испытывают трудности при назывании и письме букв, путают буквы по количеству элементов, расположению в пространстве. Недостаточно сформированное

слуховое восприятие препятствует развитию фонематического слуха. Ребенок не дифференцирует звуки на слух, у него наблюдаются сложности с формированием звуко-буквенного анализа и синтеза. Воспитанники детского дома с трудом усваивают восприятие времени: длительности явлений, последовательности явлений. Поскольку у воспитанников детского дома не сформировано представление о прошлом, настоящем, будущем, им сложно воспринимать последовательность явлений, периодически повторяющихся процессов в природе. Так, они долго не могут запомнить чередование времен года, месяцев, дней недели.

У большинства детей, воспитывающихся в детских домах, нарушено восприятие движения. Это обусловлено слабым взаимодействием различных анализаторов: зрительного, двигательного, вестибулярного, слухового и др. Это проявляется в несформированности общей и мелкой моторики, прерывистости, рассогласованности движений, вялой походке и др..

Характерной особенностью детей, воспитывающихся в условиях детского дома, является выраженное нарушение у большинства из них функций активного внимания.

Внимание детей, воспитывающихся в закрытых учреждениях, также характеризуется целым рядом особенностей.

Одной из часто встречающихся нарушений свойств внимания является его недостаточная концентрация на существенных признаках. У воспитанников детских домов нарушен объем внимания, а также его интенсивность и устойчивость. Дети быстро отвлекаются вследствие отсутствия волевого усилия и быстрого угасания интереса к объекту или деятельности.

Нарушения внимания особенно ярко проявляются при двигательной расторможенности, повышенной аффективной возбудимости, т.е. у детей с гиперактивным поведением. Эти дети, как правило, испытывают наиболее выраженные затруднения в усвоении навыков чтения и письма. Исследование динамических характеристик активного внимания позволило выявить прямую зависимость между уровнем развития внимания и общим уровнем психического развития ребенка, т.к. без внимания невозможен любой вид деятельности.

Для многих воспитанников детского дома характерно своеобразие видов и процессов **памяти**.

Недостаточность произвольной памяти у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функций самоконтроля.

У всех детей, воспитывающихся в условиях длительной депривации, имеют место выраженные в разной степени отклонения в развитии мышления.

К 7 годам у нормально развивающегося ребенка речь начинает играть роль вспомогательного средства мыслительной деятельности, приобретает функцию планирования решений. Это вполне понятно, потому что слово является не только элементом речи, но и элементом речевого мышления, так как в нем заключены все виды семантики: значение – общая единица речи и мышления, смысл и предметная отнесенность. У воспитанников детского дома с трудом формируются обобщенные представления, недостаточен уровень освоения житейских понятий, снижен познавательный интерес, преобладает наглядно-действенное мышление. Речь не включается в решение

интеллектуальных задач. Проблемные ситуации ребенок пытается разрешить на предметно-практическом уровне или отказывается от решения.

Таким образом, воспитанники детских домов в семилетнем возрасте не достигают необходимого для начала обучения уровня развития мышления, восприятия, памяти, внимания. У этих детей наблюдается замедленность процессов переработки сенсорной информации, снижение работоспособности. Для воспитанников детского дома характерен низкий уровень общей осведомленности, недостаточная степень знакомства с многообразием предметов природной и социальной среды, плохая ориентировка в свойствах предметов (цвете, форме, величине). С трудом формируются пространственные представления, недостаточен уровень освоения «житейских» и научных понятий, в частности.

Особенности когнитивной сферы у воспитанников детского дома приводят к тому, что:

- не стимулируется мотивация речевого высказывания,
- обедняется содержание речи,
- нарушается семантическая сторона речи, языковой анализ и синтез

В итоге у дошкольников и даже младших школьников наблюдается автономность в развитии мышления и речи. Следовательно, важнейшим условием успешной коррекционной работы по преодолению речевых нарушений выступает формирование познавательных процессов.

Литература

1. Дети-сироты: консультирование и диагностика/ Е.А.Стребелева и др.-М.,1998
2. Лалаева Р.И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития. - СПб.1992
3. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В.Дубровиной , А.Г.Ружской.- М.,1991

*Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Венгерова Н.Н., Зайцев И. В.

Успешное развитие современного общества во многом зависит от физического и психического здоровья членов этого общества. Социальная группа – студенческая молодежь на сегодняшний день является наиболее перспективной в направлении внедрения в образ жизни современных оздоровительных технологий для формирования устойчивой мотивации к занятиям физическими упражнениями. Мода на красивое и здоровое тело, соблюдение нормы весо-ростового показателя и т.д. становится значимой альтернативой извращенного представления о взрослости, отношению к алкоголю и наркотикам. Широкая сеть физкультурных секций, фитнес-клубов, бассейнов способствует решению задач по оздоровлению населения. Но существует множество моментов субъективного (невежество, лень, отсутствие свободного времени и т.д.) и объективного

(высокая стоимость оздоровительных услуг, неудобное месторасположение клуба, недостаточная компетентность тренеров, инструкторов ...) характера, которые не способствуют активной работе с населением.

Физическая культура была и есть одним из наиболее эффективных средств поддержания и улучшения состояния здоровья людей различных возрастных групп. Социально-экономическое развитие общества способствует интенсивному совершенствованию средств и методов физического воспитания молодёжи. Возникновение различных оздоровительных направлений физкультурных занятий (аэробика, степ-аэробика, тай-бо аэробика, аква-аэробика, калланетика, стретчинг и многие другие виды) позволяет желающим выбрать именно тот вид занятий, который наиболее полно отвечает их целям (похудеть, приобрести мышечную рельефность, снять эмоциональную напряжённость), типу характера и нервной деятельности. Каждое из направлений имеет свои видовые признаки, стиль выполнения движений, различную нагрузочную стоимость.

Физическая культура является обязательным федеральным компонентом образовательных программ ВУЗов, и таким образом, неизменным условием для успешного обучения студентов. Выполнение учебной программы по физической культуре помимо образовательной функции создает благоприятные предпосылки для оптимизации процесса адаптации первокурсников к новому режиму жизни, а также способствует успешности в учёбе.

Проведённые нами исследование функционального состояния студентов 1-го (137 человек) и 2-го (78 человек) курсов по результатам выполнения стандартной нагрузки (проба Руфье) свидетельствует об изначально низком уровне физического состояния наблюдаемых. Однородность групп, определённая с помощью t-критерия Стьюдента, позволяет говорить о достоверности полученных данных. При измерении пульса в покое нами отмечено малое количество девушек с показателем частоты сердечных сокращений (чсс) в минуту, которые соответствовали норме (60-70 уд/мин.): у первокурсниц в 25,2% случаях из 107 наблюдаемых, у студенток 2-го курса (53 девушки) в 28,3%. У остальных испытуемых показатель чсс в покое значительно выше – 92 ± 8 уд/мин. В 6,6% случаях у юношей 1-го курса показатель чсс в норме, а у остальных находится в диапазоне 96 ± 10 уд/мин. Ни у одного юноши 2-го курса не отмечена норма (96 ± 4 уд/мин.).

По окончании выполнения стандартной нагрузки (30 приседаний за 45 секунд) во всех случаях отмечено значительное повышение чсс с низким показателем процесса восстановления. В результате обработки полученных данных нами рассчитаны индивидуальные индексы физической работоспособности. Представленные результаты свидетельствуют об общем низком уровне физической работоспособности и функциональном состоянии студентов, т.к. в 92,8% от общего числа обследуемых, процесс восстановления чсс не отмечен.

• С-Петербург

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лупанов В.Н.

Первейшая задача образовательной политики на современном этапе – достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Повышение качества образования во многом зависит от активного использования технологий «открытого образования», информатизации образования и оптимизации методов обучения.

На современном этапе Россия переживает кардинальные изменения в системах обучения, связанных с развитием новых образовательных технологий открытого типа. Открытая модель образования результат исторического эволюционного пути развития и становления новой образовательной системы в различных странах и интеграции образования в мировую образовательную систему.

На сегодня в России разработана Программа: «Создание системы открытого образования», которая состоит из следующих четырех подпрограмм:

1 1-я подпрограмма: «Научное, научно-методическое и информационное обеспечение создания системы открытого образования».

2 2-я подпрограмма: «Создание системы открытого профессионального образования».

3 3-я подпрограмма: «Создание федеральной (национальной, межрегиональной и муниципальной) инфраструктуры открытого образования».

4 4-я подпрограмма: «Создание единого информационного пространства общего среднего образования, приоритетно включая малокомплектные сельские школы».

Основу образовательного процесса в открытом образовании составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также личного контакта.

Цель и принципы открытого образования - подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях в условиях рыночных отношений.

Открытое образование - система организационных, педагогических и информационных технологий, в которой архитектурными и структурными решениями обеспечиваются открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией с целью обеспечения мобильности, стабильности, эффективности и других положительных качеств, достигаемых при создании открытых систем. Система открытого образования (СОО) - совокупность дидактических, технических, информационных и организационных подходов, реализующих принципы открытого образования.

Придание системе образования качеств открытой системы влечет кардинальное изменение ее свойств в направлении большей свободы при планировании обучения, выборе места, времени и темпа, в переходе от принципа "образование на всю жизнь" к принципу "образование через всю жизнь".

Современные образовательные системы открытого типа базируются на таких понятиях, как: «информация», «информатизация» и «коммуникация», «информационные технологии», «технологии обучения», «социальные технологии», «образовательные технологии» и др. Все эти понятия становятся определяющими, когда речь идет о технологическом подходе к образованию в XXI веке.

Технология при переводе с греческого - (techne) означает искусство, мастерство, умение. Понятие «технологии» первоначально было связано с производством. Однако с распространением понятия «технологии» на другие виды человеческой деятельности, и, прежде всего, на образование, этот термин стал использоваться в образовании. Наряду с производственной сферой стали развиваться и социальные технологии, используемые в социальной сфере.

Социальная технология - совокупность приемов, методов и воздействий, применяемых для достижения поставленных целей в процессе социального планирования и развития, решения разного рода социальных проблем.

Образовательная технология – это *целевое* применение *системы* средств в образовании, направленное и *однозначно* определяющее *получение заданных* характеристик некоторого образовательного феномена (качества выпускников, содержания образования, повышения квалификации работников образования и т.д.). Таким образом, на основе технологии можно прогнозировать и проектировать эффективность деятельности образовательной системы

Образовательная технология включает в себя совокупность действий, относящиеся к любым образовательным процессам (управление системой образования, развитие образовательного учреждения, формирование педагогического коллектива и т.п.).

Сам термин «образовательные технологии» появился в конце XX века. Сегодня он стал одним из главных в характеристике образовательных систем.

Если исходить из терминологии понятия, то в нашей научной литературе рассматриваются три подхода к определению понятия «образовательная технология».

Во-первых, - это систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знания путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.

Во-вторых, - это решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

В-третьих, - это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, с помощью конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством применяемых методов.

Сущность образовательных технологий обусловлена решением ряда социальных задач.

1. В условиях развития постиндустриального общества образование становится важнейшей отраслью общественного производства. Добывание, хранение и передача информации на большие расстояния, за короткие промежутки времени становится основой общественного прогресса, развития

нации.

2. Новые технологии предоставляют возможность всем желающим получить образование без отрыва от производства. Современное открытое образование становится мобильным и гибким. Это создает условия для получения образования многим людям без отрыва от производства.

3. Образовательные технологии призваны обеспечить переход к многообразному и непрерывному образованию, охватывающему весь период активной жизни человека, как условие достижения его оптимального состояния.

4. Социально-образовательные технологии призваны обеспечить переход к гуманистическим, личностно ориентированным педагогическим приемам и способам в работе с обучаемыми, научно обоснованному учету их индивидуальных природных особенностей.

5. В качестве базиса передовых образовательных технологий рассматриваются индивидуализация учебного процесса, академическая мобильность обучаемых.

Использование образовательных технологий в системе открытого образования основывается на информационных и коммуникационных технологиях.

Информационные технологии. Система открытого образования не может функционировать без применения информационных технологий. Под информационными технологиями понимается совокупность методов и технических средства сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющие знания людей и развивающая их возможности по управлению техническими и социальными процессами.

Наряду с термином «информационные технологии» можно встретить понятие «новые информационные технологии». Проникновение НИТ в сферу образования позволит педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. НИТ в образовании способствуют:

1 раскрытию, сохранению и развитию индивидуальных способностей учащихся, тех личностных качеств, которые являются уникальным даром каждого человека;

2 формированию познавательных способностей у различных групп учащихся, стремления к самореализации и самосовершенствованию;

3 обеспечению комплексности изучения явлений действительности, неразрывности взаимосвязи между естествознанием, техникой, гуманитарными науками и искусством;

4 постоянному обновлению содержания, форм и методов обучения.

Под средствами НИТ традиционно понимают «программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной техники, современных средств и систем телекоммуникаций информационного обмена, аудио- видеотехники и т.п., обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации». Все эти вышеперечисленных средств ИКТ способствуют интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса; подготовки выпускников вузов к жизни в условиях информационного общества; реализация социального заказа, обусловленного процессами информатизации современного общества.

Средства ИКТ по своим дидактическим свойствам активно воздействует на

все компоненты системы обучения (цели, содержание, методы и организационные формы обучения) и позволяют ставить и решать значительно более сложные задачи педагогики - задачи развития человека, его интеллектуального, творческого потенциала, аналитического, критического мышления, самостоятельности в приобретении знаний, обучения работы с различными источниками информации.

НИТ принципиально меняют и методы управления образованием на самых разных уровнях, начиная со школьного и заканчивая порталом открытого образования федерального уровня (www.openet.ru).

Технологии дистанционного обучения. Технология дистанционного обучения (ТДО), может быть определена, как система методов, специфичных средств и форм обучения для тиражируемой реализации заданного содержания образования. Дистанционное обучение – технология обучения, при которой целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется на основе информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникаций и телевидения. Целью дистанционного обучения является предоставление обучающимся в образовательных учреждениях высшего и профессионального образования возможности освоения основных дополнительных и профессиональных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования непосредственно по месту жительства или временного пребывания (нахождения).

В практике открытого и дистанционного образования, которое успешно развивается во всем мире уже на протяжении не одного десятка лет, можно выделить три основных технологии:

1 *Кейс-технология*, когда учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор (кейс) и пересылаются обучаемому для самостоятельного изучения (с периодическими консультациями у специальных преподавателей – тьюторов в созданных для этих целей региональных учебных центрах (РЦ));

2 *TV-технология*, базирующаяся на использовании телевизионных лекций с консультациями у преподавателей - тьюторов;

3 *Сетевая технология*, базирующаяся на использовании сети Интернет, как для обеспечения обучаемых учебно-методическим материалом, так и для интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучаемыми.

Сегодня в России действуют дистанционные (региональные) центры и институты, которые ведут обучение, используя информационные технологии. Новые технологии включают в себя следующие методы и формы связи: электронную почту, телеконференции по электронной почте, электронные доски объявления, доступ к базам данных через электронную почту, голосовую почту, видеофильмы, электронные учебники, электронные библиотеки, лазерные диски, трансляцию лекций по телевидению и др.

В целом внедрение и использование образовательных технологий в обучении способствует повышению качества управления системой образования в России.

* СПбГИЭУ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ

Пащенко Е.И.

В самом широком смысле социальный интеллект – это способность к познанию социальной реальности, которая обладает определенной спецификой в сравнении со способностью к познанию явлений физического мира. Все виды взаимодействия с реальностью в социальном аспекте представлены в единстве – человек не может относиться к социальной жизни иначе, как, одновременно осмысливая и оценивая ее, пытаясь адаптироваться к ней, либо изменять ее, реализуя свой субъектный потенциал. Социальное познание это всегда диалог, где каждый человек (познающий и познаваемый) становится и объектом и субъектом познания.

Несомненная важность понимания этого феномена предстает в практике терапевтической психологии, в частности, в теории психологической помощи, где остро стоит проблема психологического познания человека: понимания его как личности и индивидуальности и объяснения внутренних причин его индивидуального поведения.

Понятие «социальный интеллект» для психологической науки является относительно новым и находится в стадии уточнения. Наиболее продуктивно этот феномен разрабатывается в социальной психологии. В.Н.Куницына (5) определяет социальный интеллект как глобальную способность, возникающую на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений.



Рис.1 Модель социального интеллекта.

В наиболее обобщенном виде модель социального интеллекта можно представить в виде трехкомпонентной структуры, которая является своего рода гештальтом в смысле своей принципиальной неразделимости. Эти три компонента отражают будущее, настоящее и прошлое субъекта, т.е. цели коммуникации, вытекающие из системы отношений субъекта к миру, другим людям и себе самому, актуальные процессы обеспечения понимания партнера по коммуникации, совокупный опыт (интеграция общесоциального и личного опыта взаимодействия с людьми). Другими словами – это триада: цель, средства, результат. Цель обеспечивают характеристики самосознания

субъекта, средства – социальное мышление, а результатом является социальная компетентность.

Исследования Ж.Пиаже, Л.Колберга и их последователей указывают нам на тесную связь уровня развития формально-операционального, абстрактного мышления и понимания поведения людей. Однако они же подчеркивают, что наличие абстрактного мышления необходимо, но недостаточно для понимания людьми поступков других людей. Это замечание напрямую указывает нам на то, что механизмы решения поведенческих и академических задач не тождественны. В чем же кроется специфика социального мышления? Что в нем есть такого, чего нет в формальном мышлении?

Для ответа на этот вопрос рассмотрим результаты исследования общего и социального интеллекта, осуществленного нами на базе Санкт-Петербургского торгово-экономического института (8). В исследовании приняли участие 358 человек в возрасте 18-25 лет. Общий интеллект изучался с помощью методики Р.Амтхауэра, а социальный интеллект с помощью теста Дж.Гилфорда – М.Салливена (7). Средний показатель общего интеллекта в целом по выборке равен 112,7 балла, что при переводе в шкальные оценки составляет 7 ступень, то есть соответствует градации «выше среднего». Суммарный показатель социального интеллекта выборки составил 33,28 балла, что соответствует «среднему» уровню его развития. Мы подвергли парциальные показатели общего и социального интеллекта корреляционному анализу, который выявил многочисленные связи высокого уровня значимости ($p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$; $0,12 < r < 0,34$) между всеми показателями социального и общего интеллекта кроме одной пары показателей. Этой парой оказались: в структуре социального интеллекта – способность к обобщению невербальных знаков (классифицирование невербальных знаков, субтест 2 теста Дж.Гилфорда), а в структуре общего интеллекта – способность выносить суждения, обобщать (классифицировать понятия, субтест 4 теста Р.Амтхауэра). По-видимому, несмотря на одинаковый уровень сложности решаемых индивидом задач (операции обобщения и классифицирования), главное значение для успешного решения имеет содержание предмета анализа, а именно: представляет ли оно собой экспрессивную, невербальную информацию (мимика, пантомимика – в случае исследования социального интеллекта) или семантическую информацию (смысл вербальных понятий – в случае исследования общего интеллекта), обеспечиваемые разными механизмами психического регулирования. В первом случае, решение задачи требует идентификации с персонажем теста, и успешность решения зависит от способности погрузиться в смысловое поле партнера и отразить то, что переживает персонаж теста. Во втором случае анализ и обобщение понятий происходит исключительно на рациональном уровне без необходимости идентификации.

Несмотря на многочисленные положительные связи на высоком уровне значимости между показателями общего и социального интеллекта, дальнейшие результаты факторного анализа показали, что социальный и общий интеллект, тем не менее, являются разными факторами личности, тем самым подтвердив нашу гипотезу об относительной независимости социального и общего интеллекта. Наличие значимых корреляционных связей между общим и социальным интеллектом подтверждает факт существования

единого механизма их функционирования, использующего формально-логические законы понятийного мышления. А небольшая теснота этих связей, не позволяющая отнести эти феномены к единому фактору, подтверждает наличие их специфики. В этой специфике скрыта сущность обоих феноменов, которая и различает их между собой. Сущностью социального интеллекта, является его направленность на анализ субъект-субъектных отношений окружающей реальности, в отличие от субъект-объектных отношений, на анализ которых направлен общий интеллект. Эффективное функционирование социального интеллекта требует сформированности такого важного для личности механизма, как механизм идентификации. Формирование этого механизма осуществляется в ранний период детства – в семье, когда закладывается доверие к другим людям через эмоциональную близость и принятие другого человека, когда формируется способность к пониманию невербальных средств коммуникации. Общий интеллект этот механизм не использует.

Мы подвергли социальный и общий интеллект анализу с позиций их общности и специфичности. Теперь рассмотрим, каков характер их связи? Представляется вполне логичным, что эта связь положительна и изменение одной характеристики закономерно повлечет за собой изменение другой, причем в одном направлении. Казалось бы, что именно этот вывод подтверждают данные исследований специалистов в области коррекционной психологии, в частности, Л.М.Шипициной, О.В. Заширинской и др.(10), обнаруживших существование зависимости между повышением общего интеллекта испытуемых и их способности к адекватной организации социального взаимодействия. В своем исследовании мы, как и большинство авторов, также обнаружили связи на высоком уровне значимости между этими двумя феноменами, однако небольшая теснота этих связей подчеркивает наличие значительной доли специфичности каждого из них, о чем свидетельствуют результаты факторного анализа. Мы констатируем факт независимости социального интеллекта от общего, однако, эта независимость не абсолютная, а относительная. По-видимому, социальный и общий интеллект представляют собой некую смежную область когнитивных способностей, а связь между ними носит нелинейный характер. В графическом выражении эта кривая может иметь инвертированную U-образную конфигурацию. Повышение общего интеллекта до средних значений сопровождается значительным повышением социального интеллекта также до средних значений, обнаруживая при этом высокие показатели корреляции. В области средних и выше среднего величин общего и социального интеллекта можно выделить некое плато, когда изменчивость одной характеристики будет мало влиять на изменчивость другой, коэффициент корреляции, отражающий меру связности двух величин, будет небольшим. (Как в нашем исследовании). Далее, по мере приближения общего интеллекта к высоким и сверхвысоким показателям, величина социального интеллекта неуклонно падает, теснота связей возрастает, и коэффициент корреляции между ними приобретает отрицательные значения близкие к минус единице.

Ряд авторов, в частности, В.Н.Дружинин (3), отмечают данные исследований в области интеллектуальной адаптации, свидетельствующие о наличии «социального оптимума» уровня общего интеллекта: наиболее

социально адаптированы, а также профессионально успешны лица со средним интеллектом и интеллектом чуть выше среднего. Лица же с низким и высоким, а также сверхвысоким общим интеллектом часто отличаются низкой социальной адаптацией. (Хотя существуют также данные о высокой адаптивности индивидов с интеллектом ниже среднего и даже с умеренной олегофренией.). Исходя из этого, мы можем предположить, что социальный и общий интеллект обнаружат более тесные корреляционные связи (как положительные, так и отрицательные) ниже и выше «социального оптимума», т.е. у лиц с низким и высоким социальным интеллектом. Однако эта гипотеза требует проверки.

Литература:

1. Дружинин В.Н. Метафорические модели интеллекта // Психол. журн., 1999, № 6, с. 44-52.
2. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопр. психол., СПб., СПбГУ, 1995 (2), с.48-59.
3. Михайлова (Алёшина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: адаптация теста Дж.Гилфорда и М. Салливена. СПб., 1996, с. 3-51.
4. Пащенко Е.И. Соотношение социального интеллекта, когнитивных и психосоциальных характеристик в период ранней взрослости // Дисс...канд. психол. наук, СПб, 2003, 178с.
5. Шипицина Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта. СПб, 2000, 85с.

*С-Петербург.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Артемяева В.А.

Одной из актуальных задач высшей школы является формирование творческой активности будущего дипломированного специалиста. Поскольку в современных условиях особенно ценны способность принимать нестандартные решения, умение взглянуть на проблему с новой точки зрения. Такая человеческая уникальность тесно связана с проблемой творчества. С позиций организации учебного процесса соответствующий вопрос сводится к созданию условий, которые наилучшим образом способствовали бы становлению элементов творчества в деятельности будущего специалиста. При всей очевидности, эта задача очень сложна. Сложность ее связана с рядом обстоятельств. В частности, несмотря на то, что интуитивные представления о творческой активности кажутся достаточно очевидными, однозначно сформулировать те черты личностного поведения, которые определяют творческую активность, непросто. Творчество предполагает новое видение, новое решение, новый подход, т.е. готовность к отказу от привычных схем и стереотипов поведения, восприятия и мышления.

Часто приходится сталкиваться с мнением, что творчество – удел немногих. Это неправильное представление. Каждый человек в своей обыденной и профессиональной жизни может проявить свои творческие способности. При этом отнюдь не предполагается, что речь идет о том, что каждый выпускник высшей школы обязательно должен стать профессиональным исследователем. Суть дела заключается в ином — элементы исследований характеризуют многие виды деятельности, отвечающей самым различным уровням профессионализма. Они, в частности, характеризуют

подготовку рационализаторского предложения передовым рабочим и такую повседневную работу инженера, как оптимизация конструкций или подбор рационального технологического режима. Кроме того, каждому человеку важно уметь справляться с различными проблемами и обрести душевное равновесие, необходимое каждому для самоуважения, успеха и продвижения к цели.

Создание условий для оптимального формирования необходимых творческих умений является одной из важнейших целей подготовки специалиста, с точки зрения наиболее полного раскрытия творческого потенциала личности. Таким образом, задача рационального построения учебного процесса сводится:

во-первых, к вычленению умений, которые должны обеспечить реализацию творческой деятельности. Из них необходимо выделить те умения, которые характерны для большой группы специальностей.

Во-вторых, задача состоит в том, чтобы определить необходимые умения, разработать методические приемы их освоения.

Наконец, *в-третьих*, необходимо дидактическое обеспечение процесса формирования этих приемов. Только комплексное решение задачи позволяет реально говорить о целенаправленном формировании необходимых творческих умений в рамках учебного процесса.

В идеале, в процесс формирования этих умений включаются преподаватели различных кафедр. Оно ведется исподволь, а сами творческие умения используются разными учебными дисциплинами, т. е. по терминологии А. В. Усовой являются обобщенными. Именно по этой причине основное внимание нами уделяется вопросам формирования *исследовательских умений* в процессе обучения студентов. Эта задача имеет и дополнительный аспект — она тесно связана с работой по ориентации студента в различных видах профессиональной деятельности в рамках специализации, выбранной им при поступлении в вуз. Эта профессиональная ориентация студента также затрагивается в нашем материале.

Предлагаемый материал в значительной своей части опирается на результаты оригинальных исследований авторов. Поэтому в качестве модельной дисциплины, на примере которой можно проследить основной комплекс вопросов, связанных с формированием творческих умений, мы выбрали психологию. Такая дисциплина может быть включена в учебные планы большинства специальностей, при ее изучении могут использоваться все возможные формы занятий. Наконец, модельная дисциплина не должна быть профилирующей. Заметим, что данный выбор встречается впервые, в известных нам исследованиях за модельную дисциплину принимались предметы естественного цикла такие как физика, химия, математика [4].

Рассмотрим базовые понятия.

Творческий процесс — это процесс, который приводит к появлению новых, во многом неожиданных результатов. До известной степени о мощности творческого импульса можно судить по новизне и неожиданности получаемых в его результате итогов. Именно новизна и непредсказуемость характеризуют истинное содержание творческого результата. В связи с этим возникает вопрос о том, насколько разумно говорить о возможности внесения в творческий процесс неких алгоритмов. Эти алгоритмы, формализуя процесс творчества, должны способствовать появлению вполне осязаемых, хотя заранее и

принципиально не планируемых, результатов. Полностью отрицательный ответ на этот вопрос явно не верен. В истории науки имеется: много примеров того, как те или иные ранее освоенные практические приемы облегчали анализ нерешенных проблем и приводили к получению принципиально новых результатов. Известны и противоположные случаи, когда из-за отсутствия в арсенале исследователя ряда стандартизованных приемов, им не могли быть получены желаемые результаты, хотя весь необходимый для их формулировки материал имелся в наличии.

Таким образом, творчество может рассматриваться как разрешение противоречий между имеющимся знанием, позволяющим дать некие предсказания, и принципиально новым, заранее непредсказуемым результатом. В каком-то смысле можно говорить о том, что творческий процесс является процессом перехода от незнания к знанию. При этом, естественно, творчество должно опираться на ранее накопленные знания.

Анализ творчества ставит перед исследователем ряд вопросов:

- В первую очередь — это четкое определение самого понятия творчества, затем — выявление характера творческого процесса. На основе анализа можно с достаточной степенью определенности сформулировать индивидуальные черты, характеризующие творческую личность. Развитием этого вопроса является вопрос о выявлении творческих способностей того или иного конкретного индивидуума, используя это в целях профориентации. Профориентация понимается нами в самом широком, обобщенном смысле.

- Следующий вопрос — это создание таких условий, которые в наилучшей степени способствовали бы реализации творческой потенции личности.

- Наконец, еще один, последний вопрос, возникающий при анализе творчества — это целенаправленное изучение и развитие тех или иных творческих способностей и подкрепление их специально отобранными умениями и навыками. Приведенная последовательность вопросов до известной степени отвечает логике анализа понятия творчества и логике расчленения этого понятия на составляющие элементы.

Определений понятия «творчество» и «творческий процесс» очень много. Это не следует считать какой-то особенностью данного понятия. Подобная ситуация характерна для многих психологических понятий.

Понятие «творчество», наиболее тесно связанное и в достаточно широком спектре различных понятий пересекающееся с понятием «исследование», настолько широко и многоаспектно, что число независимых определений, отражающих различные его стороны, очень велико.

По нашему мнению, интересным и актуальным является изучение творческой деятельности, как качественно более высокого уровня любой деятельности, а также выделение и изучение отдельных компонентов. Творчество определяется как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. В структуре творческой деятельности можно выделить три основных компонента: компонента творческой творческую позицию, творческое выражение, и творческую продукцию [1].

Психологическая система деятельности, как поведения человека в целом по мнению Суходольского Г.В. является динамической, развивается во

времени, изменяет состав входящих в нее компонентов и связей между ними даже при сохранности системообразующей функции. В процессе деятельности у ее субъекта происходят постоянные взаимообуславливающие переходы и интеграция психических процессов через состояния в свойства, формируются в том числе профессионально важные качества, индивидуальный стиль адаптации и индивидуальный стиль деятельности личности [1]. Ананьев утверждал, что определяющим в деятельности является уровень общей мотивации поведения (потребности и установки). По мнению Мерлина В.С. индивидуальный стиль деятельности и операциональный состав деятельности формируется в процессе самообучения. «Особое значение имеет зависимость зоны операциональной неопределенности деятельности от мотивов. Если мотив насыщаем, то наибольшее значение для его удовлетворения имеет результат, а не операциональный состав деятельности. Если мотив ненасыщаем, ... то его удовлетворение достигается не только благодаря достижению какого-либо определенного результата, но не в меньшей степени благодаря поиску и открытию новых оригинальных операций, благодаря вариативности операции.... При ненасыщаемых мотивах ... чем шире зона операциональной неопределенности деятельности, тем вариативнее связь между различными индивидуальными свойствами человека, тем в большей степени человек становится творцом своей индивидуальности», и – тем в большей степени человек становится творцом своей деятельности [1].

Исключение субъектом из структуры своей мотивации продуктивных мотивов и ограничение уровня потребительных мотивов [5] может приводить не только к снижению субъективного потенциала и упрощению деятельности, но и к восприятию самой деятельности, как препятствия, как фрустрации. То есть, когда, не только отдельные компоненты, но и деятельность в целом, лишена собственно самооценки, самодвижения, саморазвития и выступает только в качестве средства достижения иных социальных, личностных или биологических потребностей и целей, тогда она переживается как вынужденная работа, как несправедливая, как помеха в жизни, как стресс, как неудовлетворенность деятельностью или собой [1].

Итак, продуцирование шаблонного или творческого стиля в деятельности содержательно может обуславливаться как психологическими свойствами субъекта деятельности, так и уровнем развития (самодвижения) деятельности и ее конкретными внешними условиями. А проявляться творческий стиль деятельности субъекта формально может в его поведении и общении, в способах осуществления действий и стратегиях общей организации деятельности.

Теперь, что касается **научного творчества**. Может ли наука рассматриваться как предмет не только исторического, философского, но и психологического исследования? Ответ зависит от значения, которое вкладывается в термин «наука». Характеризуя природу науки, Б. М. Кедров отмечает: «Наука есть прежде всего система знаний об изучаемом ею предмете, резюмированных в научных понятиях. Вместе с тем она же есть специфическая форма человеческой деятельности. При этом система знаний (понятий) и форма деятельности это тоже не разные вещи, а преломление одной и той же сущности науки как особого социального института» [5].

Будучи системой знаний, непрерывно испытываемых с помощью

специальных средств исследования, оценки и контроля, наука развивается по собственным законам. Их и имеют в виду, когда говорят о логике развития науки. Отражая реальный мир, эта логика не зависит от своеобразия психического склада индивидов, вырабатывающих научные понятия, категории и принципы. Но наука — такая система знаний, которая существует только в системе деятельности общественного субъекта.

Продукты научного творчества в виде установленных фактов и выводов интересуют нас с точки зрения их соответствия объекту. Что же касается динамики творчества, то здесь на передний план выступает субъект - его мотивация, стиль мышления, структура личности, особенности духовного развития, перипетии жизненного пути. Ни одна из этих переменных не может игнорироваться при интерпретации науки. Объективные и достоверные продукты добываются субъектами, деятельность которых полна пристрастий и ненадежных решений. Так, например, эксперимент, в котором справедливо видят могучее орудие постижения природы вещей, строится исходя из гипотез, имеющих преходящую ограниченную ценность.

Широко известно, например, что внедрение эксперимента в психологию сыграло решающую роль в ее преобразовании по образцу точных наук. Между тем ни одна из гипотез, вдохновляющих создателей экспериментальной психологии — Вебера, Гельмгольца, Фехнера, Вундта, не выдержала испытания временем. Мы уже не говорим о великом множестве неудачных экспериментов — умственных и реальных, о которых летопись науки сохраняет лишь скудные сведения. Из взаимодействия ненадежных компонентов рождаются надежные результаты. Будучи заинтересовано только в последних, точно установленных фактах и выводах, общество поддерживает представление о науке как об очищенной от субъективных моментов системе знаний. Однако с возрастанием роли науки в развитии общества возникает необходимость направленного воздействия на происходящие в ней процессы.

В науке непрерывно совершается сложная коллективная методологически-критическая работа. Функции контроля, критики, отбора, самоанализа, прогнозирования присущи науке как таковой, а вовсе не являются навязанными ей извне. Ученый на каждом шагу сталкивается с необходимостью проверять правильность своих гипотез, взвешивать ценность критических возражений, анализировать истоки ошибок, которыми усеян путь к истине, и т. д. Аппарат анализа не только природы вещей, но и собственной деятельности работает у него неустанно. Здесь проявляется некоторая общая особенность всякой деятельности. Пока она идет благополучно, пока цели успешно достигаются, потребности в том, чтобы обратить внимание на характер используемых средств, их преимущества и ограниченность, не возникает. Но, когда появляются барьеры и тупики, когда обнаруживается сомнительность полученного результата и возникает необходимость выбора, ситуация изменяется. Зарождается стремление понять не только поведение физических, биологических и т. п. объектов, но и собственное поведение по отношению к ним в качестве исследователя.

Таким образом именно психология, может и должна стать системообразующей дисциплиной, в рамках которой будет развиваться научное творчество студентов.

На кафедре практической психологии СПбГАСУ разработана и внедрена в

практику преподавания программа психологической подготовки студентов технического вуза. Программа включает в себя как основной раздел «психология и педагогика», предназначенный для обучения всех студентов, так и элективные курсы. В рамках данных курсов студентами выполняются следующие виды работ, направленных на развитие научного творчества: в первую очередь, это основная работа, которую выполняют все студенты первого курса. "Мой психологический портрет", в которой они анализируют свойства своей индивидуальности на основе данных, полученных тестировании, а также намечают пути совершенствования и личностного роста. Кроме того, в рамках основного и курсов ДВС студенты выполняют реферативные работы, участвуют в анализе деловых игр, тренинговых ситуаций. В рамках элективной дисциплины «психология творчества» студенты также решают творческие задачи, изучают различные методы решения изобретательских задач, изучают и развивают комплекс творческих способностей. Однако, самым интересным на наш взгляд, является самостоятельная научная работа студентов (под руководством преподавателя), когда такая работа не связана с выставлением конкретных баллов, зачетов и т.п., а является результатом собственно интереса студента. В этом случае, на наш взгляд, наиболее полно раскрывается творческий и научный потенциал студента. Задача преподавателя стимулировать мотивацию студентов, помогать осваивать необходимые для научного исследования аспекты (например, стимулируя процесс нахождения области для исследования, подбор адекватных процедур и методов исследования и т.п.).

Так, например, в рамках элективного курса «Психология общения» нами было разработано занятие по отработке навыков самопрезентации при поступлении на работу. На этом занятии студенты учились анализировать некоторые моменты предложенной им ролевой игры. После проведения данного занятия ряд студентов захотели самостоятельно найти ответ на ряд вопросов, возникающих в процессе коммуникации (как деловой, так и личной). В частности, существуют ли различия в оценке самопрезентации у представителей различных специальностей. Данные исследования были проведены, в по результатам написана курсовая работы.

Итак, мы считаем, что проведение подобных занятий стимулирует научное творчество студентов, повышает мотивацию к учебной и профессиональной деятельности, что является, несомненно, важным и актуальным при подготовке современного специалиста.

Литература

1. Артемьева В.А.. Деятельность и творчество. В сб. Практическая психология для экономистов и менеджеров. Учебное пособие для вузов //под ред. Тулушкиной М.К., С-Пб, "Дидактика Плюс", 2002 г. - С. 82 – 90.
2. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. – М.: Генезис, 2002.
3. Матейко А. Условия творческого труда (перевод с польского). – М.: Мир, 1970.
4. Никитина Г.В., Романенко В.Н. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения. – С-Пб.:СПбГУ, 1992.
5. Проблемы научного творчества в современно психологии./ под ред. Ярошевского. – М.:Наука, 1971

* кафедра практической психологии СПбГАСУ

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ В РАМКАХ ПРЕВЕНТИВНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ

Верминенко Ю.В.

Можно разделить все имеющиеся подходы по профилактике наркомании на основании стратегий, теорий, концепций, использующихся в том или ином подходе. Современная социология выделяет следующие подходы:

1. Подход, основанный на распространении информации о наркотиках.

Это подход наиболее часто используется в превентивной работе. Его суть в том, что подросткам предоставляется частичная информация о наркотиках, их вредности, и негативных последствиях употребления. Здесь обучающие программы ориентированы на когнитивные аспекты принятия решений, особенно в поведенческом плане.

Существуют три различных варианта информационного подхода:

1) Частичная информация о наркотиках и фактах влияния употребления наркотиков на организм, поведение, а также количественные данные о наркоманах;

2) Запугивающая информация, описывающая неприглядные стороны употребления наркотиков - ее цель запутать, уstrasшить;

3) Информация о деградации личности людей, употребляющих наркотики, и о проблемах, с этим связанных.

Наиболее эффективно, на наш взгляд, комбинировать все эти три варианта между собой и также комбинировать с другими типами профилактических воздействий.

Информационные программы повышают уровень знаний обучающихся, но могут лишь дать толчок к уменьшению потребления. Минус в том, что информационные программы не включают в себя задач, направленных на реальное изменение поведения, поэтому их эффективность недостаточно высока.

У нас в стране информационный подход представлен методами санитарного просвещения.

С нашей точки зрения данный подход целесообразно дополнить ориентацией на сознательно формируемые возможности приобретения знаний и навыков, обеспечивающих здоровье. Программы, разработанные в рамках данного подхода должны быть строго дифференцированы в зависимости от возраста, экономических и социальных условий, ориентироваться как на индивида, так и на отдельные группы, слои населения, общество в целом.

2. Подход, основанный на аффективном (эмоциональном) обучении.

Этот подход концентрируется на ощущениях, переживаниях индивида, его навыках их распознавать и управлять ими. Аффективное обучение базируется на учете того, что зависимость от наркотиков чаще развивается у личностей, имеющих трудности в определении выражений эмоций, выявляющих интраперсональные факторы риска - низкую самооценку, слабо развитые навыки принятия решений. В рамках этой концепции выделяются следующие цели: повышение самооценки, определение значимых личностных ценностей, развитие навыков распознавания и выражения эмоций, развитие навыков принятия решений, формирование способности справляться со стрессом. Основная часть этой концепции стала центральным компонентом программ развития жизненных навыков.

3. *Подход основанный на роли социальных факторов.* Превентивные стратегии, нацеленные на социальные факторы, способствующие вовлечению в употребление наркотиков, основываются на признании того, что влияние сверстников и семьи играет важную роль в этом процессе, способствуя или препятствуя началу наркотизации (поведение индивида постепенно формируется в результате позитивных и негативных последствий его собственного поведения и воздействия примеров соответствующего и несоответствующего поведения окружающих (родители, другие родственники, друзья)).

Важнейшим фактором развития тех или иных форм поведения является среда как источник обратных связей поощрений и наказаний. В связи с этим подчеркивается важность социально ориентированной интервенции на предотвращение действия значимых факторов негативного влияния, таких как социальное давление. Программы интервенции основываются на определении структуры сети социального влияния и состоят из различных компонентов: «прививки» против воздействия средств массовой информации; информации о влиянии со стороны родителей и других взрослых; коррекции нормативных ожиданий. Программы такого рода включают в себя различные компоненты, однако не существует, по мнению социологов, стройной системы социального влияния, раскрывающей до конца механизмы приводящие к употреблению наркотиков. Преимущественными техниками в ходе реализации таких программ являются ролевые игры. Данный подход можно рассматривать как относительно успешный, так как он достигает цели, предотвращая начало употребления наркотиков.

4. *Подход, основанный на формировании жизненных навыков.* Жизненные навыки - это те навыки личностного поведения и межличностного общения, которые позволяют людям контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивать умение жить вместе с другими и вносить изменения в окружающую среду. Данный подход базируется на понятии изменения поведения и использует методы поведенческой терапии. Теория проблемного поведения Р.Джессора и теория социального научения являются основой этого направления, позволяя, с одной стороны, приблизиться к пониманию закономерности наркотической зависимости, а с другой стороны создать потенциально эффективные превентивные стратегии. Первая теория связывает данное направление с направлением социальных влияний, вторая - с социально-психологическим направлением, учитывающим проблемы, являющиеся актуальными в подростковом возрасте включая употребление наркотиков. Проблемное поведение - такое, как употребление наркотиков, рассматривается с точки зрения функциональных проблем и подразумевает помощь подросткам в достижении личностных целей. С точки зрения концепции Р.Джессора начальная фаза употребления наркотиков, наблюдающаяся преимущественно в подростковом возрасте, может быть: демонстрацией взрослого поведения; формой отчуждения от родительской дисциплины; выражением социального протеста и вызовом по отношению к ценностям среды; инструментом эксперимента; стремление получить новый, ранее не познанный опыт; поиском удовольствия вливанием в группу сверстников, сигналом потребности в помощи в ситуации конфликта, напряжения; результатом давления со стороны социальной среды; актом отчаяния; ответом

на нарушения в психологическом и социальном развитии. Исследователи описывают большое количество таких субъективных мотиваций и устанавливают тот факт, что обусловленное ими употребление наркотиков становится основным фактором в повседневном поведении подростков. Поэтому подросткам нужна помощь в приобретении умения противостоять вовлечению в употребление наркотиков, потому что они не имеют других навыков социальных взаимодействий со средой и рассматривают наркотики как часть социальной среды. Впервые программа развития жизненных навыков была разработана Т.Ботвиным. Цель ее заключалась в повышении у подростков устойчивости к различным социальным влияниям, в повышении индивидуальной компетентности путем обучения личностным и социальным навыкам. В настоящее время такие программы широко распространены в США и странах Западной Европы и охватывают в основном три области: информация; развитие ряда личностных и поведенческих навыков; обучение различным социальным навыкам, навыкам коммуникации, налаживания социальных контактов, отказа, отстаивания своей позиции.

Реализация данного подхода в Российской практике привела к созданию на основе базовых программ Life Skills international пособия по первичной профилактике зависимостей для общеобразовательных школ.[1]

5. Подход, основанный на альтернативной наркотикам деятельности.

Сторонники данного подхода предполагают, что значимая деятельность, альтернативная наркотизации и алкоголизации, способствует уменьшению распространения случаев развития зависимости от наркотиков. Сформировав позитивную зависимость от среды, люди приобретают определенный тип целесообразной активности. Впервые концепция поведенческой альтернативы наркотизации была сформулирована в США Дохнером и базировалась на следующих позициях:

1) Психологическая зависимость от наркотиков является результатом ее заместительного эффекта.

2) Многие формы поведения, направленного на поиск удовольствия, являются результатом изменения настроения или сознания личности.

3) Люди не прекращают использование психоактивных веществ, улучшающих настроение и поведение, до тех пор, пока не имеют возможности получить взамен что-то лучшее.

4) Альтернатива наркотизации является одновременно и альтернативной стрессам.

Данная концепция подчеркивается важную роль среды и ориентируется на развитие специфической позитивной активности с целью уменьшить риск употребления наркотиков.

Можно выделить четыре варианта программ, которые основываются на модели поведенческой альтернативы употреблению наркотиков:

- предложение специфической позитивной активности (например путешествия), которая как вызывает сильные эмоции, так и предполагает преодоление различного рода препятствий.

- комбинация специфических личностных потребностей со специфической позитивной активностью.

- поощрение участия во всех видах такой активности.

- создание групп поддержки молодых людей, заботящихся об активном

выборе своей жизненной позиции.

Тем не менее, результаты внедрения этих программ, по мнению их разработчиков, не свидетельствуют о явных успехах или неудачах.

6. Подход основанных на укреплении здоровья.

Укрепление здоровья - это процесс помогающий подросткам и группам подростков усилить контроль за детерминантами здоровья и таким образом улучшить его. В настоящее время этот подход отражает в себе позитивное отношение человека с окружающей средой. Идея, основывающаяся на развитии жизненных навыков и компетентности у подростка с тем, чтобы он мог регулировать факторы, определяющие здоровье, а также, требование вмешательства в окружающую среду для усиления влияния факторов, благоприятных для здоровья, есть основа данного подхода.

Основной целью программ, разработанных в рамках этого подхода, является формирование здоровой личности, проявляющей здоровый жизненный стиль, в котором поведение человека рассматривается не изолированно, а вместе с социальным окружением. Программы ориентируются на изменение среды, реализуются в школах, охватывают семьи, микросреду, где живет подросток, т.е. данный подход интегрирует школьную среду и родителей. Действия на ее основе рассчитаны на длительный позитивный эффект. Но в России данный подход использовать трудно из-за экономического фактора и невозможности для реализации данного подхода изменить всю систему образования.

Конечно, требуется большая работа по адаптации всех этих новых подходов и технологий профилактики наркомании применительно к нашим российским условиям. Препятствий здесь много (экономических, культурологических, связанных с отсутствием кадров). Поэтому, нужно создавать свою систему профилактики, более приближенную к нашей российской ситуации.

Одна из функций социальной работы - регуляционно-профилактическая. Она «предусматривает и приводит в действие социально-правовые, юридические, психологические, педагогические и другие механизмы предупреждения и преодоления негативных явлений, регулирует поведение личности в обществе»[2,с.19]. Инструментарием для реализации этой функции в социальном пространстве, обществе являются частные социальные технологии. Их применение на разных этапах профилактики наркомании является противодействием росту наркотизма.

Мы считаем, что подобно предупреждению эпидемий заразных инфекционных заболеваний через профилактические прививки, для предотвращения распространения заразных социальных болезней, одной из которых является наркомания, каждый подросток нуждается в специальном обучении - социальной иммунизации по средством первичной профилактики наркомании. Предупреждение аддиктивного поведения подростков таким способом предупредит развитие девиантного поведения, способствует формированию здоровой личности. При разработке социальных технологий профилактики наркомании среди молодежи учитывается как сложность самого социального объекта, так и специфика области, в которой осуществляется деятельность. В зависимости от уровня внедрения социальные технологии профилактики наркомании могут быть представлены в форме

антинаркотических программ для отдельного учебного заведения, района, города, области, страны и т.д.

Они могут быть нацелены на все население или отдельную социальную группу. В зависимости от целей выделяются программы первичной, вторичной или третичной профилактики, а также в зависимости от конечного результата: снижения роста явления или предупреждения проникновения его в группу и т.д.[3].

Конечной целью первичной профилактики наркомании в Голландии, например, считается снижение риска потребления «тяжелых наркотиков», в Англии - умение ответственно употреблять наркотики, в США, Австралии и России - полный отказ от немедицинского потребления наркотиков. А в Швеции, например, где уделяется большое внимание превентивным мерам среди молодежи, разработана и реализуется региональная комплексная профилактическая программа, состоящая из трех уровней профилактики, рассчитанной на все население, на группу риска и на больных наркологами заболеваниями.

Обобщив опыт многих программ антиалкогольного воспитания, специалисты из Нидерландов пришли к выводу, что программы, ориентированные на информацию о негативных последствиях употребления психоактивных веществ, оказываются неэффективными, тогда как программы, обучающие адаптивному стилю жизни - эффективными. Наиболее же распространенными в мире программами первичной профилактики являются образовательные антиалкогольные и антинаркотические программы. Они доказали свою эффективность в начальных классах школ, а также среди молодых правонарушителей.[4].

В заключении отметим, что поскольку генезис наркотизма (в частности подросткового) имеет сложную многофакторную природу, то программы по его профилактике необходимо разрабатывать на основании междисциплинарного подхода, который предполагает использование достижений таких наук, как социология, психология, наркология, социальная работа и т.д.

Литература

1. Наркомания с точки зрения социолога, врача, правоведа и журналиста: международное обсуждение социальной проблемы наркомании//Социсю1989, №2
2. Теория и методика социальной работы// Технология профилактики девиантного поведения. Гл. XXVI. МГУ., 1994
3. Макаров В.В. Первичная профилактика нарколологических заболеваний у подростков//Вопросы наркологии. 1991., №3
4. Musil R. Alcohol, Drugs and Tobacco. Oslo., 1988
5. Верминенко Ю.В., Келасьев В.В. Профилактика наркомании в подростковой среде. Учебное пособие. Санкт-Петербург., 2001.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

СИММЕТРИЙНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ДАННЫХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УПОТРЕБЛЕНИЮ НАРКОТИКОВ.

Н. П. Майданов

Целью настоящего исследования было изучение на выборке студентов первого курса СПбГИЭУ (первый семестр) их отношения к употреблению наркотиков, оценок ситуаций и мероприятий, которые могли бы препятствовать употреблению наркотиков, оценок ситуаций и мероприятий, которые могли бы способствовать употреблению наркотиков с применением логики симметричного подхода к анализу данных. Социальная проблема наркомании в настоящее время приобрела характер национального бедствия. В целях борьбы с наркоманией среди молодежи разрабатываются и реализуются различные профилактические программы. При организации психолого-педагогических и медицинских мероприятий по профилактике наркомании используются, как правило, медицинская, информационная или смешанная модели. Последняя в валеологии считается наиболее эффективной, но для ее реализации необходимо научно обоснованное информационно-аналитическое обеспечение. Понятно, что любая профилактическая технология не даст сама по себе должного эффекта без комплексного изучения причинно-следственных отношений с применением методов многомерного статистического анализа. Но хорошо известно, что социально-психологические явления имеют сложнейшие причинно-следственные зависимости и данные, получаемые в ходе изучения той или иной социальной проблемы, далеко не всегда отвечают требованиям параметрической статистики. Это приводит к необходимости применения непараметрических методов или весьма сложных для практического использования социологами, психологами, социальными педагогами каких-либо других методов математико-статистического анализа данных. Особую сложность представляет интерпретация соотношений индивидуальных показателей со среднестатистическими показателями изучаемой выборки, а также оценка эффективности проводимых психолого-педагогических или профилактических мероприятий. Нами проанализировано несколько вариантов анкет, применяемых в Центрах профилактики правонарушений и наркомании среди несовершеннолетних Санкт-Петербурга. Анкеты в абсолютном большинстве своем представляют компиляцию зарубежных вариантов, имеют различную размерность оценочных шкал внутри той или иной анкеты, а вследствие этого полученные данные можно интерпретировать только по процентным показателям. Ясно, что при таком подходе теряется значительная часть полезной информации, что затрудняет проектирование необходимых мероприятий и оценивание их эффективности. В этой связи нам представляется целесообразным применение симметричного подхода к анализу данных, полученных в ходе социально-психологического изучения такой социальной проблемы как наркомания.

Процедура и методы исследования.

Нами была использована анкета, имеющая применение в наркологических диспансерах Санкт-Петербурга в целях профилактики наркомании среди школьников. Данный вариант был выбран в связи с тем, что изучаемый нами контингент только что перешел со школьной скамьи на студенческую и не в полной мере освоился со своей новой социальной ролью.

Всего опрошено 487 человек, проанализировано 460 анкет, 27 анкет в

анализе не использованы, как содержащие недостоверные данные.

Результаты:

1. Не употребляют и не имеют опыта применения наркотиков 346 человек, из них: мужчин 93, женщин 253, что составляет 75,2 % - 20,2 % - 55 % соответственно.

2. Употребляют и имеют опыт применения наркотиков 114 человек: мужчин 54, женщин 60 (24,8 % - 11,8 % - 13,0 %).

Из них:

а) употребляют наркотики редко 64 человека: мужчин 30, женщин 34 (13,9 % - 6,5% - 7,4%);

б) употребляют наркотики практически постоянно 6 человек: мужчин 4, женщин 2 (1,3 % - 0,9 % - 0,4 %);

в) употребляют наркотики постоянно и считают их употребление необходимым 5 человек: мужчин 4, женщин 1 (1,1 % - 0,9 % - 0,2 %);

г) имеют опыт употребления наркотиков по медицинским показаниям 27 человек: мужчин 10, женщин 17 (5,9 % - 2,2 % - 3,7 %);

д) имеют опыт употребления наркотиков в бытовых ситуациях 12 человек: мужчин 6, женщин 6 (2,6 % - 1,3 % - 1,3 %).

Таким образом, 75 человек: мужчин 38, женщин 37 (16,3 % - 8,2 % - 8,1 %) можно отнести к наркоманам, 39 человек: мужчин 16, женщин 23 (8,5 % - 3,5 % - 5,0 %) можно оценить как потенциальных наркоманов (группа риска).

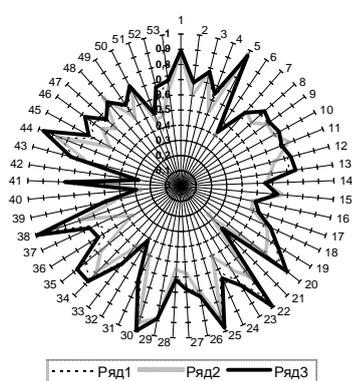
Основанием для такого вывода служат многочисленные медицинские данные, свидетельствующие, что даже однократный прием наркотического препарата может привести к формированию стойкой наркозависимости.

Для дальнейшего анализа данных была применена методика расчета интегральной характеристики отклонения от максимальной оценки по каждому показателю (в анкете применена 5-ти балльная шкала оценок), выраженной в относительных единицах. В качестве преобразующей взята функция Харрингтона вида $d=e^{-e^{-y}}$. За основу спецификации шкал взят коэффициент вариации ответов, что значительно повышает точность оценки динамики показателей. Поскольку при обработке первичных данных была выявлена большая вариативность оценок, то для уменьшения ее размерности было применено логарифмирование. Интегральная характеристика отклонения от максимальной оценки каждого из показателей изменяется от 1 до 0, любая точка на оси соответствует проценту отклонения от должной величины. Данный показатель интересен тем, что включенный в расчетную формулу коэффициент вариации придает ему оценочную характеристику хаотичности изучаемого показателя. В многочисленных работах исследователей, посвященных проблеме хаотичности психофизиологических процессов, предлагается оценивать ее величиной «золотого сечения». В социально-психологических исследованиях применяется операция зазеркальной рокировки левой и правой сторон на прямой АВ, при этом удваивается пространство движения точки С на прямой АВ. В этом случае пространство движения точки С в ее оптимальном значении составляет 26 % от длины АВ – эта величина характеризует предельный случай оптимума, за которым начинается переход к неоднозначности (хаосу). Величина в 13 % характеризует предельный случай оптимума, за которым при дальнейшем возрастании начинается переход к однозначности (корреляция, равная 100% или единице,

ригидности или жесткой упорядоченности). В нашем случае значения, отличающиеся от 13 % в сторону уменьшения, нужно рассматривать как максимальную оценку определенного показателя и наоборот, величину превышающую 26 % нужно рассматривать как минимальную оценку. Все показатели, которые имеют высокую характеристику хаотичности или высокой неоднозначности отношения, по сути своей и являются проблемными вопросами, которые требуют решения в первую очередь. После первичной статистической обработки данных показатели для дальнейшей интерпретации могут быть представлены в табличной и графической форме.

Ниже приводится характеристика общего профиля по выборке, профиля студентов употребляющих наркотики, профиля студентов не употребляющих наркотики.

Диаграмма. Характеристика профилей.



Ряд 1 – общий профиль.

Ряд 2 – профиль употребляющих наркотики.

Ряд 3 - профиль не употребляющих наркотики.

Изучаемые показатели: 1. Уровень образования родителей. 2. Уровень семейного контроля. 3. Отношение родителей к ПАВ. 4. Отношение родителей к асоциальному поведению. 5. Отношение родителей к наркотикам. 6. Семейная история ПАВ. 7. Конфликтность в семье. 8. Контроль по отношению к ПАВ. 9. Просоциальное поощрение. 10. Семейная взаимосвязь. 11. Материальное положение. 12. Успеваемость. 13. Посещаемость занятий. 14. Школьная мобильность. 15. Школьное просоциальное вовлечение. 16. Школьное поощрение. 17. Уровень школьного общения. 18. Заинтересованность в школе. 19. Ощущение себя в школе. 20. Асоциальное поведение друзей. 21. Друзья с опытом употребления ПАВ. 22. Друзья с опытом употребления наркотиков. 23. Восприятие риска асоциального поведения. 24. Отношение к ПАВ. 25. Отношение к употреблению наркотиков. 26. Протестные реакции/мятежность. 27. Рискованное поведение. 28. Просоциальная деятельность. 29. Мода на употребление ПАВ. 30. Мода на употребление наркотиков. 31. Социальные навыки. 32. Религиозность. 33. Отношение к себе. 34. Восприятие риска употребления ПАВ. 35. Восприятие риска употребления наркотиков. 36. Опыт употребления сигарет. 37. Опыт употребления алкоголя. 38. Опыт употребления наркотиков. 39. Персональная мобильность. 40. Доступность ПАВ. 41. Доступность наркотиков. 42. Полиция. 43. Отношение взрослого окружения к ПАВ. 44. Отношение взрослых к наркотикам. 45. Отношение взрослых к асоциальному поведению. 46. Взрослое асоциальное окружение. 47. Социальная взаимосвязь. 48. Социальное

поощрение. 49. Мобильность. 50. Просоциальное вовлечение. 51. Службы помощи молодежи. 52. Социальный фон района. 53. Отношение к району.

Сторона взгляда на точку, характеризующую отклонение от максимального показателя на прямой, понятна из логики отдельно взятого вопроса. Например, наличие асоциального поведения среди друзей оценивается максимальным баллом, но это является фактором, способствующим употреблению наркотиков. По диаграмме видно, что профили студентов употребляющих и не употребляющих наркотики похожи, но для студентов употребляющих наркотики практически все показатели имеют большее отклонение от максимальной оценки. Все студенты показывают негативное отношение к употреблению наркотиков, но обращает на себя внимание достаточно высокий уровень допустимости употребления ПАВ в целом. В данной статье мы не ставили задачу подробной интерпретации данных, важно было показать, что указанный подход к анализу данных является высокоинформативным. Читатель, при желании, может сам глубоко проанализировать представленные выше данные на основе указанных посылок. По характеристикам профилей можно с большей эффективностью спланировать дальнейший статистический анализ данных, а также необходимый комплекс мероприятий по профилактике наркомании. При вычислении средней геометрической по всем показателям можно получить интегральный показатель, также имеющий движение от 1 к 0. По вышеуказанной логике мы можем сделать оценку отношений к употреблению наркотиков в коллективе в целом. По динамике интегральных характеристик отклонения от максимальной оценки изучаемых показателей и интегрального показателя можно оценить эффективность проводимых профилактических мероприятий. Если принять за условную норму идеальную модель отношений к употреблению наркотиков, то указанный симметричный подход к анализу изучаемых показателей можно с успехом применять как в групповой, так и в индивидуальной психолого-педагогической работе с наркозависимыми клиентами.

Литература:

1. Айвазян С. А., Бухштабер В. М., Енюков И. С., Мешалкин Л. Д. Прикладная статистика: классификация и снижение размерности. – М.: Финансы и статистика, 1981.
2. Дмитриева Н. В. Симметричный подход к анализу ЭКГ // Изв. АН СССР, Сер. Биол., 1983, № 3.
3. Дюк В.А. Обработка данных на ПК. – СПб.: Питер, 1997.
4. Петухов С. В. Биомеханика, бионика и симметрия. – М.: Наука, 1981.

***Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет.**

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ
КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Подростковый возраст является одним из критических этапов онтогенеза, в ходе которого возможно как наиболее эффективное формирование, так и наиболее вероятная утрата здоровья. Интенсификация учебных нагрузок, особенно в условиях новых форм и методов обучения, экологическое неблагополучие, социально-экономическая нестабильность - все это предъявляет повышенные требования к адапционным механизмам, определенное напряжение которых связано с морфологической, функциональной и вегетативной нестабильностью организма подростка. В связи с этим у подростков под влиянием различных неблагоприятных факторов легко возникают нарушения адаптации, что может стать пусковым механизмом различных патологических процессов.

Физиологические особенности подросткового возраста являются предпосылкой для разнообразных психических и психосоциальных перестроек. Этот возраст не случайно называют "трудным": становление характера, переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, новая ситуация взрослости, смещение ориентации в общении на ведущую референтную группу сверстников, ориентация на практическую и общественно-значимую деятельность (похожую на деятельность взрослых) - все это обнажает и заостряет слабые стороны личности, делает ее особенно уязвимой и податливой неблагоприятным влияниям среды.

При изучении адаптации школьников к условиям обучения принят комплексный подход, основанный на представлениях о многоуровневой организации адаптационного процесса, поэтому используются разнообразные социометрические, психологические, физиологические и др. методы.

Многочисленные исследования не оставляют сомнений относительно неблагоприятного влияния высоких учебных нагрузок на организм школьника. Но функциональное напряжение основных физиологических систем непосредственно связано с индивидуальной реакцией каждого на однотипную ситуацию, возникающую в процессе учебной деятельности. В связи с этим представляют интерес работы, выявляющие роль индивидуальных особенностей учащихся в адаптационном процессе.

Специфика адаптации 10-классников определяется особенностями возраста и спецификой профильного обучения. Важной социальной потребностью данного возраста является потребность в поисковой активности, в самоопределении, выстраивании жизненных перспектив.

Практика показывает, что если выбранное направление в обучении соответствует психофизиологическим и личностным особенностям, интересам и склонностям учащегося, то, несмотря на повышенные требования и увеличение учебной нагрузки, утомление и связанные с ним невротические явления наблюдаются гораздо реже, а эффективность обучения повышается (Касаткина, Чистякова и др., 1994).

Профильное обучение - это вид дифференцированного обучения учащихся в старших классах, оно предполагает углубленное изучение учащимися одного или нескольких предметов, специальных курсов, соответствующих выбранному профилю и обеспечивающих допрофессиональную подготовку с целью выбора будущей сферы деятельности

(Якиманская,1996).

Исследования подтверждают, что профильное обучение в общеобразовательной школе делает процесс профессионального самоопределения более интенсивным, благодаря углубленному изучению учебных предметов, составляющих ядро интересующей или выбранной профессиональной сферы деятельности; и возможностям реализации учащимися активной пробы сил.

Осуществляемая профильная дифференциация позволяет избежать, с одной стороны, узкой специализации, с другой, - создает условия для допрофессиональной подготовки и социально-психологической адаптации. Профильное обучение способствует тому, чтобы школьник осознал себя действительно субъектом профессионального выбора (Заруба,1995).

Необходимым этапом в разработке рекомендаций по прогнозированию успешности обучения, профессионального становления и оптимизации функционального состояния является изучение процесса адаптации к определенной деятельности (Чистякова,1995). Немаловажен и тот факт, что само по себе успешное профессиональное самоопределение повышает адаптивность организма, является источником жизненной активности и позитивных тенденций в дальнейшем развитии личности и совершенствовании здоровья.

Успешность адаптации старших школьников к условиям профильного обучения взаимосвязана с характером профессиональных намерений: успешнее адаптируются те учащиеся, у которых профиль обучения совпадает с профессиональными намерениями, менее успешно протекает адаптация у тех учащихся, у которых нет намерений в будущем заниматься деятельностью, связанной с профилем обучения. Учитывая эту особенность, целесообразно выстраивать учебный процесс так, чтобы учащиеся принимали профильное обучение как возможный в будущем вид деятельности, а так же учитывать при определении профиля обучения не только способности, но и профессиональные намерения учащихся.

Например, при отборе учащихся и комплектовании политехнических классов целесообразно, прежде всего, учитывать уровень развития математических способностей, а сам отбор осуществлять на основе комплексного критерия:

а) экспертной оценки преподавателями математики и физики (не менее трех человек) качеств учащихся, способствующих успешности изучения предметов физико-математического цикла, в том числе:

- способности к нестандартному, оригинальному решению, к абстрактному мышлению, обобщению;

- выраженного желания углубленно заниматься математикой и физикой;

- склонности к решению трудных, нестандартных, проблемных задач;

- умений систематизации, анализа и т.д.;

б) реальных успехов по предмету (выполнение самостоятельных и контрольных работ в течение года, результаты сдачи экзамена за 9 класс);

в) данных психологического обследования, свидетельствующих о:

- способности к смысловой переработке информации, хорошем запоминании абстрактно-логического материала, высоком развитии словесно-логического мышления;

- преобладании познавательных мотивов, направленных на овладение знаниями и процесс познания, высокой потребности в постоянной умственной деятельности, решении трудных задач, интересе к теоретическим вопросам;

- высоком самоконтроле, самоорганизации поведения, уравновешенности, высоком уровне субъективного контроля над значимыми событиями, рационально-логическом складе личности;

- особенностях нервной системы и др.

Общеобразовательные классы, как правило, формируются равномерно, с учетом общеобразовательной подготовленности (по среднему баллу учебной успеваемости) и индивидуально-психологических качеств, обеспечивающих их психологическую совместимость и работоспособность в новых коллективах.

С этой целью могут быть использованы следующие методы и методики:

- наблюдение, анализ результатов учебной успеваемости, экспертная оценка выраженности качеств, обеспечивающих успешность обучения;

- методики, оценивающие уровень развития психических познавательных процессов;

- методики, оценивающие адаптационные способности (возможности) и нервно-психическую устойчивость юношей (многоуровневый личностный опросник “Адаптивность”, опросник НПУ “Прогноз”);

- методики, определяющие личностные и социально-психологические характеристики учащихся (методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности; многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла; опросник акцентуаций личности К. Леонгарда; методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению; методика определения тенденций поведения личности в группе; методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений и др.);

- методики, определяющие выраженность мотивации, учебно-познавательных интересов и профессиональной направленности учащихся (опросник для изучения мотивации достижения; анкета профессиональной направленности и самооценки личности; неформализованные опросы и др.).

Кроме того, при комплектовании профильных классов необходимо проводить мероприятия, направленные на улучшение социально-психологической адаптации учащихся.

После формирования учебных групп целесообразно организовать проведение комплекса мероприятий по дальнейшей профессиональной ориентации учащихся, направленной на окончательный выбор ими той или иной специальности.

С этой целью необходимо:

а) проведение психологического обследования по выявлению общих и специальных способностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности или обучения в вузе;

б) предоставление обширной информации учащимся о содержании деятельности по различным специальностям;

в) проведение индивидуальных консультаций и групповых собеседований по разъяснению основных условий и правил выбора специальности и вуза для дальнейшего профессионального обучения, а так же требований профессиональной деятельности к индивидуальным качествам личности специалиста.

В процессе профильного обучения, особенно в период адаптации, большинство учащихся нуждается в психологической поддержке, помощи. С этой целью в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса целесообразно проводить индивидуальные психологические консультации и психокоррекционные мероприятия, направленные на нормализацию функциональных состояний и настроений учащихся, развитие коммуникативных способностей и навыков межличностного общения.

Психологическое сопровождение может быть построено поэтапно:

- 1 этап - после очередного набора и комплектования профильных классов;

- 2 этап - в период адаптации к условиям профильного обучения в старших классах и первичной профессиональной ориентации учащихся;

- 3 этап - в период завершения среднего (полного) общего образования, профессионального самоопределения и подготовки к дальнейшему обучению в высших учебных заведениях.

Использование данного опыта по созданию профильных классов и адаптации учащихся на старшей ступени общего образования позволит обеспечить качественную подготовку и отбор абитуриентов для обучения по новым направлениям и специальностям в современных условиях рынка труда.

**Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет*

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ ПРОФИЛАКТИКИ ПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

Галибина Л.А.

Анализ результатов исследования причин употребления подростками одурманивающих веществ, показывает, что основу их внутренних побуждений составляет действие механизма поиска впечатлений на фоне неразвитости сферы потребностей, подражание взрослым (или сверстникам), искажение процесса социализации, потребность в саморегуляции внутреннего состояния, особенно в психотравмирующей ситуации, нарушения в эмоциональной или познавательной сферах, недостаток научных знаний о здоровом образе жизни, об алкоголе, табаке, наркотиках, их свойствах и последствиях употребления для личности и общества.

Спровоцировать интерес к наркотикам и токсическим веществам и желание поэкспериментировать с ними может также когнитивно-эмоциональный диссонанс в структуре представлений подростков о наркомании и токсикомании, возникающий при некомпетентной контрпропаганде – не учитывающей половозрастные особенности подростков и юношей и современные методы ведения первичной профилактической антинаркотической, антиалкогольной и антитабачной работы.

Специалистами в этой области выделяется несколько моделей профилактики потребления психоактивных веществ среди подростков и молодежи.

Первая – «запрещающая». В ряде стран введен запрет на все виды наркотиков и осуществляется полный государственный контроль над ними. К негативным последствиям такой профилактической модели можно отнести рост преступности, нанесение вреда здоровью людей, страдающих зависимостью и уклоняющихся от официальной регистрации.

Вторая модель – «информационная». Она направлена на формирование негативного отношения к наркотикам и другим психоактивным веществам. Для этого используется большое количество приемов, например, широкое распространение информации о негативных последствиях наркотиков. Для создания негативных установок используются высказывания авторитетных сверстников, популярных киноактеров, рок-музыкантов, проводятся публичные дискуссии в классе и семье, в которых обсуждаются все доводы «за» и «против» употребления психоактивных веществ.

Третья модель профилактики – «обучающая навыкам». Она направлена на формирование социально-психологических навыков, которые могут помочь противостоять потреблению психоактивных веществ.

В России в настоящее время применяются программы, которые можно условно разделить на три типа – семейные, школьные, уличные. *Семейные* – делают акцент на семейном неблагополучии, нарушениях родительско-детских отношений, наличии родственников-наркоманов или алкоголиков и предлагают различные мероприятия по улучшению отношений в семье. *Школьные* – как правило, ориентируются на формирование альтернативного (алкоголизации и наркотизации) здорового образа жизни, умения противостоять негативному влиянию сверстников. *Уличные* – делают акцент на вредном влиянии безнадзорности детей, дворовых компаний и предлагают организовать свободное время детей так, чтобы они были заняты под контролем взрослых.

Статистические данные говорят о том, что если молодого человека в возрасте от 10 до 21 года удержать от курения, спиртного и наркотиков, то вероятность того, что этот человек окажется в числе наркоманов, почти равна нулю. Просвещение и профилактика в сфере наркотиков представляет стержень национальной программы по борьбе с ним.

В США, например, существует базовая программа формирования жизненных навыков и профилактики употребления психоактивных веществ, цель которой – обучение подрастающего поколения здоровому стилю (образу) жизни и навыкам сопротивления приобщению к психоактивным веществам. Задачи программы: 1) развитие социальной и личностной компетенции детей; 2) выработка навыков самозащиты и предупреждения возникновения проблем. Решение каждой из этих задач предполагает формирование определенных социально-психологических навыков: 1) обучение навыкам эффективного общения, критического мышления, принятия решений, выработки адекватной самооценки; 2) обучение навыкам и умению постоять за себя, избегать ситуаций неоправданного риска, делать рациональный, здоровый жизненный выбор, а также навыкам регуляции эмоций, преодоления стрессов, разрешения конфликтов, сопротивлению давлению извне.

Общеизвестными условиями эффективности данных программ являются:

1 Профилактическая работа наиболее эффективна среди умственно здоровых и хорошо адаптированных к условиям школьного обучения подростков. Менее способные и неблагополучные в поведении ученики

требуют большего внимания и нуждаются в специальных методах обучения.

2 Наличие специальных знаний и даже изменение установок не может гарантировать желаемых изменений поведения. Поэтому программы должны сочетать различные обучающие стили, подходы и методики профилактической работы.

3 Хорошо подготовленные педагоги, пользующиеся доверием своих учеников, более эффективно осуществляют антинаркотическое обучение, чем приглашенные специалисты, родители или сверстники.

4 При использовании профилактических программ, основанных на информационном подходе к обучению, необходимо иметь в виду, что сенсационность сообщений и тактика запугивания обычно расходятся со взглядами учащихся на окружающее и вызывают сомнения в достоверности источника.

5 Предъявленные осторожно и честно сведения о разных сторонах, плюсах и минусах явления дадут больший эффект, если в дальнейшем дети столкнутся с альтернативными или противоречивыми фактами.

6 Доказана эффективность активного участия детей в различных специально моделируемых ситуациях, когда они формулируют свои личные позиции в отношении психоактивных веществ. Пассивное присутствие при сообщении информации неэффективно.

7 Эффективен тренинг социальной компетентности, особенно с подростками 13 – 15 лет.

Процесс научения сложен и многогранен. Среди специалистов не существует полного совпадения мнений относительно содержания и методологии антинаркотического, а равно и антиалкогольного, и антитабачного обучения. Поэтому какой-либо единственной обучающей модели для преодоления разнообразных молодежных проблем – с учетом множественной мотивации, степеней риска и наилучшего соответствия того или иного стиля обучения привычному поведению учащихся – было бы совершенно недостаточно. Создатели профилактических программ пользуются эклектичными моделями.

В Англии и во многих других странах, работа по профилактике вредных привычек у школьников ведется в настоящее время в рамках дисциплины – *«Обучение здоровому образу жизни»*. На сегодняшний день апробированы и изучены различные стратегии (модели) обучения здоровому образу жизни.

Большинство применяемых сегодня профилактических моделей - когнитивного типа. В их основу положены три категории: знание, отношение, поведение. Предполагается, что если человек знает об опасности для здоровья определенного стиля поведения, он начнет относиться к такому поведению отрицательно и будет от него воздерживаться. Такой взгляд является упрощенным и редко оправданным на практике. В определении поведения человека участвует слишком много факторов, хотя информация действительно необходима как базис для принятия решения. Однако после первоначального эффекта, произведенного новой информацией, она уже не играет значительной роли.

Именно поэтому школьные программы борьбы с курением, в которых доминирует информационный подход, скрупулезно рассматривающие различные факторы риска для здоровья, как выяснилось, не оказывают влияния

на распространение курения среди подростков и часто провоцируют нежелательное поведение.

Один из основных принципов современной *образовательной профилактической модели* - решение должно быть принято на основании достоверной информации лично подростком. Поэтому акцент здесь делается на обучение навыкам, необходимым для принятия решения.

В основу программы положены семь стадий процесса принятия решения:

1. Всестороннее рассмотрение широкого спектра альтернативного поведения.

2. Рассмотрение всех целей, которые должны быть достигнуты, и оценка ценностей, связанных с совершаемым выбором.

3. Тщательное взвешивание того, все ли отрицательные последствия, наряду с положительными, известны применительно к каждому образу действий.

4. Активный поиск информации, важной для оценки альтернатив.

5. Объективная оценка поступающей информации и полученных мнений экспертов, даже если они идут вразрез с тем образом действий, к которому изначально склонялся индивид.

6. Повторная оценка положительных и отрицательных последствий всех известных альтернатив, даже тех, которые изначально рассматривались как неприемлемые, прежде чем будет принято решение.

7. Составление детального плана осуществления избранного курса, учет возможности его изменения в случае реализации нежелательных последствий.

На основе этих поэтапных шагов для подростков разработаны следующие рекомендации по принятию решения:

8) Оценка проблемы.

1 Является ли данная альтернатива приемлемым способом разрешения рассматриваемой проблемы?

2 В должной ли мере я принял во внимание возможные пути ее решения?

8) Взвешивание альтернатив.

1 Какая из них является наилучшей?

2 Можно ли с ее помощью достичь основных поставленных перед собой целей?

8) Обдумывание решения.

1 Следует ли мне начать применять на практике тот образ действий, который сочтен наилучшим?

2 Твердость в осуществлении принятого решения, несмотря на отрицательное мнение окружающих.

3 Серьезен ли риск для меня, если я не буду менять свое поведение?

Программы профилактики табакокурения и потребления психоактивных веществ среди подростков и молодежи, построенные по этой модели, оказались особенно эффективны при позднем начале курения подростками и уменьшении частоты курения у их родителей. Однако принятие решений, касающихся здоровья, - процесс сложный, требующий дополнительного изучения.

*Санкт-Петербургский университет МВД России

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ ДЕПРЕССИИ

Питер Х.Уилсон

Познавательная терапия депрессии была первоначально разработана Эроном Т. Бекем, и основывается на его познавательной теории эмоций (Beck et al., 1979). С этого времени, она стала главной психологической терапией депрессии в США, Великобритании, Австралии и многих других странах. На данный момент существует много исследовательских статей, которые доказывают положительное влияние и эффективность поведенческой терапии депрессии. Цель данной статьи - описать поведенческую теорию депрессии, процедуры терапии, и результаты исследования эффективности данной терапии.

Познавательная Теория Депрессии

Хорошо известно, что многие случаи депрессии происходят вследствие негативного события в жизни человека, например, разрыв отношений, потеря рабочего места, отказ в получении допуска на университетскую степень, болезнь и другие. Конечно, некоторые люди воспринимают подобные события, как некий жизненный опыт, и не впадают в депрессию. Может наступить период приспособления к новой ситуации, но человек способен справиться с негативным событием. Согласно познавательной теории Бека, то, каким образом человек осознаёт случившееся и определяет - впадёт ли он или она в депрессию. Бек не согласен с тем, что человек, который оценивает события и ситуации, в которые он попадает, а также содержание этого оценивания (мысли и образы) приведут человека к тому, что он будет испытывать такое эмоциональное состояние как депрессия. Бек ссылается на эти мысли как на «автоматические», то есть они возникают с небольшим сознанием, хотя по Фрейду они считаются «несознательными». И действительно, допускается, что можно осознать мысль, и что мысли могут быть видоизменены в процессе терапии.

"Познавательная оценка" может включать в себя широкий диапазон содержания: восприятие и интерпретации событий, суждения о самом себе, или предвидение будущего. Хотя акцент делается на вербальном содержании подобных мыслей, также сюда можно включить и мысленно воображаемые образы. Автоматические мысли и образы могут возникать в ответ на особенные события или ситуации. Например, человек, который не смог поступить в университет, может думать "я - полный неудачник", "мое семья и друзья будут думать, что я не очень умный", "если я не смогу пройти это обучение, то я не смогу найти работу". "Моя жизнь будет полностью разрушена из-за неудачи", "система несправедлива". Эти мысли, характеризующиеся безнадежностью, пессимизмом, потерей самоконтроля, и недостатком самооценки, вероятно, закончатся депрессией. Другой человек, который попал в такую же ситуацию, может думать: "Это – большое препятствие для моих планов, но я буду пробовать снова при любой возможности; "Возможно я смогу поступить куда-нибудь ещё", "я должен укрепить веру в себя", "мои друзья поймут и помогут мне", или "система, возможно, несправедлива, но я попробую найти решение". Эти мысли более действенны и содержат в себе ощущение надежды и самоконтроля в данной ситуации. Согласно познавательной теории, человек,

который так думает, имеет меньше возможностей впасть в депрессию. Бек предполагает, что человек впадает в депрессию не из-за негативных событий, а в результате осмысливания этого события человеком. Теория может быть описана в следующей диаграмме:

СОБЫТИЕ - ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА - ДЕПРЕССИЯ

Мысли о событиях и ситуациях отражают основные направления представлений, которые выражает человеком. Эти представления могут быть следующими: "я должен быть хорош во всем, что я делаю" или "Я должен нравиться всем". Когда происходят события, которые опровергают подобные суждения, человек может начать думать обычным образом. Бек полагает, что восприятие людей, которые склонны к депрессии, является результатом действия «схемы». Данная схема заимствована из литературы, касающейся обработки человеком полученной информации, и приводится здесь, для того чтобы рассмотреть необъективное отношение к восприятию, накоплению и исправлению негативной информации. Суждение о людях, впавших в депрессию, основано на нарушениях процессов внимания и памяти, которые сопровождаются отрицательными характеристиками со стороны окружающей среды и быстрее вызывают негативные последствия, чем у людей, не впавших в депрессию. Существуют доказательства о том, что эти их познавательных способностей остаются даже после выхода из депрессии.

Существует несколько теоретических выводов относительно этой теории, с которыми необходимо принять к сведению. Например, можно спросить: почему некоторые люди реагируют на негативные события, думая таким образом? На этот вопрос существует несколько ответов. Первый - люди учатся определённым образом справляться с негативными событиями на стадии их развития. Большинство семей столкнётся с такими проблемами как болезнь, отдаление друг от друга членов семьи, в то же время и финансовые проблемы. Дети могут учиться справляться с проблемами, глядя на то, какими возможными путями этого достигают их родители, а также уважаемые ими люди. Таким же образом дети сами испытывают разочарования и потери в школе или в отношениях с другими людьми. И ещё раз повторим, что у детей существует возможность научиться тому, каким образом справляться с такими проблемами. Дети могут овладевать как необходимыми, так и недостаточными умениями, чтобы справиться с проблемами. Конечно, существует разница между возможностями детей, которые отчасти зависят от личного и финансового состояния семьи, не говоря уже о культуре или обществе. Таким образом, значение запущенности, плохого обращения, или эмоционального истощения скорее всего приведут к тому, что человек будет уязвим в отношении депрессии, потому что люди в таких обстоятельствах могут забыть, как необходимо справляться с проблемами, могут потерять веру в себя, приятие со стороны людей, а также контроль над важными аспектами жизни. Таким образом, разница между отдалёнными (ранними, незначительными, предрасполагающими факторами) и приблизительными (до начала) причинами депрессии может быть увеличена.

Другая важная концептуальная проблема – причина эффекта отношения между познанием и настроением, которое подразумевается в соответствии с познавательной теорией. Согласно этой теории, мысли должны предшествовать опыту эмоций. Всегда ли эта причинная последовательность случайна? Можно ли отличать мысли от эмоций? Начинают ли люди испытывать отрицательные мысли только после того, как они впали в депрессию? Бек утверждает, что депрессия включает в себя такие познавательные способности, и он приписывает им причинный статус. Однако, причинная последовательность подразумевается познавательной теорией, и этот вопрос имеет важные теоретические значения для понимания депрессии и других эмоций.

Познавательная Терапия

Цель познавательной терапии состоит в том, чтобы помочь людям научиться новым, более фундаментальным способам думать о негативных событиях и ситуациях, которые происходят в их жизни. Терапия - совместный подход, в котором врач и пациент работают вместе, чтобы определить проблемы, основные цели, идентифицировать отрицательные мысли, и развивать более фундаментальные способы оценки событий, которые происходят. Терапия обычно продолжается приблизительно три или четыре месяца, хотя этот период может быть уменьшен или увеличен в конкретных случаях. Вообще, за каждым человеком наблюдают индивидуально, хотя терапия может быть применена и для семейных пар или даже для целых семей, а также и для групп.

Познавательная терапия помогает человеку:

- *выявить проблемы автоматических мыслей, которые он испытывает
- *выявить связи между событиями, мыслями, настроением и поведением
- *исследовать доказательства «за» и «против» интерпретации событий
- * изменить действительность их интерпретаций
- *заменить негативные мысли на более положительные и полезные
- *выявить и изменить основные «ненормальные» мнения.

Успех любой психологической терапии зависит от аккуратного анализа проблем, с которыми сталкивается клиент. В течение первых сеансов терапии, врач пытается выявить негативные познавательные способности такие как свойства причин событий и предсказаний относительно будущего. Иногда познавательные способности связаны с постоянными темами, которые могут представлять обычную реакцию на события или ситуации, касающиеся: (1) совершенства и достижения; (2) личных способностей, внешности и других характеристик; (3) мнения о семье, коллегах и друзьях и их значимости. Врач и пациент выявляют ситуации, в которых эти мысли многократно повторяются. Один из способов, который используется в этом процессе - самоконтроль ситуаций, мыслей и настроения. Можно использовать форму контроля настроения, когда человек записывает лучшее, худшее и среднее настроение в течение дня, когда происходят ситуации, связанные с изменениями настроения.

Контроль ежедневного настроения и событий во время лечения может быть очень полезен потому что: (1) обеспечивает средства оценки успеха лечения; (2) помогает выявить отношения между настроением и особыми событиями; (3) помогает выявить образцы отношений между настроением и еженедельным циклом, например, регулярное возникновение плохого настроения в

определённое время или в определённый день недели; (4) обеспечивает возможность вовлечь клиента в наблюдение за самим собой. Контроль хорошего настроения может помочь клиенту в перерывах между сеансами сфокусировать внимание на хороших вещах, которые происходят со многими людьми. Эта информация может быть полезна, и клиенту и врачу в исправлении внимания к негативным событиям, которым подвергаются люди во время депрессии. Задание, контролирующее внимание, может быть легко продлено, для того чтобы охватить информацию о мыслях, на которые человек обращает внимание во время периодов плохого (или хорошего) настроения.

Один из наиболее важных элементов в ППТ - опрос, разработанный врачом. Врач задаёт вопросы, которые направлены на то, чтобы помочь клиенту логически мыслить, принимая и обдумывая эти вопросы. Цель состоит в том, чтобы помочь клиенту обнаружить способы, при которых обдумывание этих вопросов становится для него труднее, чем сказать людям, что они должны думать. Врач помогает клиенту развивать (1) пути оспаривания их автоматических мыслей и (2) альтернативное познание (анти-утверждения) более оптимистическими и более положительными. К концу каждого сеанса, должен быть разработан конкретный план действий, которые будут предприняты до следующего сеанса. Во время проведения первых сеансов, можно применять простое задание: обратить внимание на мысли, которые возникают в особенных ситуациях. Во время следующих сеансов, можно поставить цель - использовать определенные анти-утверждения на проблематичные мысли. Анти-утверждения должны быть:

1. противоположные беспокойным мыслям ключевым образом,
2. правдоподобные - например, «не имеет значение, если я кому-то не нравлюсь», в это трудно поверить, но, «я не буду счастлив, если буду нравиться всем», могло бы быть правдоподобным.
3. легко запоминающиеся - они должны быть короткими и сжатыми. Здесь может помочь образ.
4. созданный клиентом, если возможно, и
5. используемый как можно быстрее после возникновения негативной мысли.

Самоконтролирующая техника может быть расширена для того, чтобы включить в себя восприятие анти-утверждения (таким образом: ситуация; автоматическая мысль; настроение; анти-утверждение). Важно признать, что врач и пациент сотрудничают в этом процессе. Часто полезно подробно описывать познавательную модель клиенту, используя некоторый иллюстративный метод, например, диаграмму, которую человек может забирать домой.

Эффективность лечения

Эффективность ППТ поддерживается многочисленными экспериментами, которые были рассмотрены в следующих статьях (например, Dobson, 1989; Hollon и другие., 1991; Robinson и другие., 1990; Wilson, 1992). Существует несколько расширенных результатов, которые включают в себя сравнения между ППТ и антидепрессивным лечением (например, Blackburn и другие., 1986; Elkin и другие., 1989; Simons и другие., 1986; Hollon и другие., 1992). Кроме исследования, описанного Элкином, другие научные исследования широко отразили эквивалентность эффектов фармакотерапии и ППТ в конце

лечения, как правило после трёх месяцев. На этом этапе ППТ и антидепрессивное лечение приводят к подобным результатам (за короткий период) у людей, с неярко выраженной депрессией. Существуют доказательства, что люди, более подверженные депрессии, относятся лучше к антидепрессивному лечению, чем к ППТ, хотя, стоит принять во внимание комбинацию двух подходов во время испытательного срока.

Многие люди, которые впадали в состояние депрессии, отличают своё состояние после выздоровления от первоначального состояния. В течение 2-х лет уровень рецидива составляет более 50% (10). Антидепрессивное лечение (или литий) было найдено, чтобы уменьшить возникновение повторений, когда препарат (наркотик) продолжали вводить маленькими дозами после первичного лечения – эта форма лечения называется «поддерживающее лечение». Поэтому важно знать, уменьшает ли ППТ риск по сравнению с лечением антидепрессанта обслуживания (фармакотерапией). Было доказано, что ППТ приводит к высокому уровню эффектов, благодаря тому, что цель лечения – производить фундаментальные изменения способами, в результате которых человек ощущает и реагирует на окружающую обстановку.

Существует два важных исследования, в которых ППТ сравнивается с поддерживающим лечением (3). В этих исследованиях пациенты были первоначально распределены по ППТ, фармакотерапии, и ППТ + фармакотерапия, но они продолжали получать лечение в течение последующих 6-ти месяцев. Блекбурн выявил более высокий уровень рецидивов фармакотерапии, чем только ППТ или ППТ + фармакотерапия. В то время как эти результаты конечно благоприятны для ППТ, но предварительные заключения могут быть достигнуты благодаря небольшим размерам группы (10-16 человек). Холлон (7) беспорядочно распределил пациентов, впадших в депрессию или к (1) imipramine без поддержки, (2) imipramine + 12-месячный период поддержки, (3) ППТ один, или! (4) смешивали imipramine + ППТ (без поддержки). Они сообщают о 2-летних последующих результатах в другой статье (Evans и al ., 1992). Уровень рецидивов составил 50% (imipramine без поддержки), 32 % (imipramine + период поддержки), 21 % (только ППТ) и 15 % (imipramine+ ППТ). Критерием рецидива служила шкала Бека (2), по крайней мере 16 в течение двух следующих недель. Согласно данному исследованию, можно сделать вывод о том, что ППТ более эффективен при предотвращении рецидивов депрессии, чем imipramine, , при котором лекарство принимают более 12 месяцев. ППТ превосходит краткосрочную фармакотерапию, когда лекарство не применяется после периода начального лечения. Также существуют исследования на более длительных периодах (6-12 месяцев после окончания начального лечения). Эти исследования главным образом доказывают, что применение ППТ уменьшает риск рецидива (17).

Межличностные Аспекты Депрессии и Рецидива

Существует большое количество исследований относительно межличностных аспектов депрессии. Эти исследования показывают, что плохие отношения в браке и восприятие пациентом критики со стороны супруга или супруги предвестники рецидива (9). Депрессивные пациенты с проблемами в семье проходят курс лечения медленнее, чем пациенты без подобных проблем (16). ППТ депрессии может быть больше заострена на социальных аспектах

депрессии, включая: (1) качество и уровень социальной поддержки; (2) уровень критики и защита от супруга (супруги) или других членов семьи; (3) степень укрепления депрессивного поведения; и, (4) поведение клиента, которое не одобряется его/её супругом (супругой) или друзьями. Джекобсон (16) говорит о больших эффектах поведенческой терапии для семейных пар, которые похожи на эффекты ППТ.

Дальнейшие Исследования и Заключение

Существует сильная эмпирическая поддержка использования ППТ в качестве лечения депрессии. Конечно, имеется много вопросов, которые остаются для дальнейших исследований. Исследование сравнения ППТ и других психологических подходов, показало, что несколько различных подходов производят/влекут за собой/ одинаковые эффекты. Эти схожие эффекты различных подходов, включая межличностную психотерапию, поднимают вопрос о специфике ППТ депрессии. Все ли эти лечения имеют схожие моменты, которые приведут к улучшению?

Также необходимо отметить, что уровень рецидива, к сожалению, высокий – до 50% за 2 года, по некоторым исследованиям. Таким образом, необходимо исследовать способы уменьшения рецидивов. Уилсон (17) выявил некоторые принципы этого аспекта лечения, включая элементы уменьшения рецидивов, которые используются в лечении при наркомании (11). Эти элементы включают в себя (1) подготовку к опасным ситуациям, (2) обобщение навыков познавательной терапии, (3) изменение образа жизни, (4) распознавание рецидива, следующего за небольшими депрессионными рецидивами. Выявление факторов, которые указывают на рецидив – также важный предмет исследования. С этой точки зрения, были выделены несколько показателей: (1) наличие остаточных признаков депрессии; (2) наличие спорного /проблемного/ познания в конце лечения; (3) длительность депрессии; (4) социальное окружение, характеризуемое высокими уровнями критики и межличностных проблем. Оценка подходов, направленных на помощь людям, имеющих большой риск рецидива – остаётся важной целью исследования

Литература:

1. Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
2. Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
3. Blackburn, I. M., Eunson, K. M., & Bishop, S. (1986). A two-year naturalistic follow-up of depressed patients treated with cognitive therapy, pharmacotherapy and a combination of both. *Journal of Affective Disorders*, 10, 67.
4. Elkin, I., Shea, T., Watkins, J. T., Imber, S. D., Sotsky, S. M., Collins, J. F., Glass, D. R., Pilkonis, P. A., Leber, W. R., Docherty, J. P., Feister, S. J., & Parloff, M. B. (1989). National Institute of Mental Health treatment of depression collaborative research program: General effectiveness of treatments. *Archives of General Psychiatry*, 46, 971-982.
5. Evans, M. D., Hollon, S. D., DeRubeis, R. J., Piasecki, J. M., Grove, W. M., Garvey, M. J., & Tuason, V. B. (1992). Differential relapse following cognitive therapy and pharmacotherapy for depression. *Archives of General Psychiatry*, 49, 802-808.
6. Dobson, K. S. (1989). A meta-analysis of the efficacy of cognitive therapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 414-419.
7. Hollon, S. D., DeRubeis, R. J., Evans, M. D., Wiemer, M. J., Garvey, M. J., Grove, W. M., & Tuason, V. B. (1992). Cognitive therapy and pharmacotherapy for depression: Singly and in combination. *Archives of General Psychiatry*, 49, 774-781.
8. Hollon S. D., Shelton, R. C., & Loosen, P. T. (1991). Cognitive therapy and pharmacotherapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 88-99.

9. Hooley, J. M., & Teasdale, J. D. (1989). Predictors of relapse in unipolar depressives: Expressed emotion, marital distress, and perceived criticism. *Journal of Abnormal Psychology*, 98, 229-235.
10. Lavori, P. W., Keller, M. B., & Klerman, G. L. (1984). Relapse in affective disorders: A reanalysis of the literature using life table methods. *Journal of Psychiatric Research*, 18, 13-25.
11. Marlatt, G. A., & Gordon, J. R. (1985). *Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors*. New York: Guilford Press.
12. Murphy, G. E., Simons, A. D., Wetzel, R. D., & Lustman, P. J. (1984). Cognitive therapy and pharmacotherapy: Singly and together in the treatment of depression. *Archives of General Psychiatry*, 41, 33-41.
13. Padesky, C. A., & Greenberger, D. (1995). *Clinician's guide to Mind Over Mood*. New York: Guilford Press.
14. Robinson, L. A., Berman, J. S., & Neimeyer, R. A. (1990). Psychotherapy for the treatment of depression: A comparative review of controlled outcome research. *Psychological Bulletin*, 108, 30-49.
15. Simons, A. D., Murphy, G. E., Levine, J. L., & Wetzel, R. D. (1986). Cognitive therapy and pharmacotherapy for depression: Sustained improvement over one year. *Archives of General Psychiatry*, 43, 43-48.
16. Whisman, M.A., & Jacobson, N.S. (1992). Change in marital adjustment following marital therapy: A comparison of two outcome measures. *Psychological Assessment*, 4, 219-223.
17. Wilson, P. H. (1992b). Depression. In P. H. Wilson (Ed.), *Principles and practice of relapse prevention* (pp. 128-156). New York: Guilford Press.

* Университет Южного креста. Австралия

УПРАВЛЕНИЕ ПАМЯТЬЮ: МОЖНО ЛИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ АВТОБИОГРАФИИ 3-И (ТРОЙНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ), ДЛЯ ТОГО ЧТОБЫ УЛУЧШИТЬ ВРЕМЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ?

Найджел Формен

Введение.

У многих людей, страдающих от повреждения головного мозга или испытывающих физическое бессилие, изменено зрительное и пространственное восприятие. Способ, которым они объясняют зрительный мир, воспринимают и управляют в окружающем пространстве, и даже ощущают своё собственное тело может быть радикально изменён. В некоторых случаях, проблемы пространственного сознания могут быть результатом отсутствия способности самостоятельно исследовать окружающее пространство (8), а все мы развиваем наше восприятие окружающего мира в процессе обычных детских деятельностей, таких как укачивание, ползание и позже - первые шаги. То же самое может быть применено к нашему восприятию времени и его изменению. Время также «пространственно», прошлое остаётся позади нас, а будущее - впереди нас. Как же может развиваться временное мышление у того, кто не может управлять своим телом, кто не может двигаться, и у кого нет общего представления о том, что прошло? Трудность заключается в понимании времени, успешных жизненных событий и в ограничении возможности планировать что-либо, в осознании и выполнении многих повседневных дел.

В классной комнате неспособность понять время создаёт большие трудности при обучении истории. Как же обучать истории живым и

запоминающимся образом – это универсальная задача для преподавателей, она становится особенно актуальной при работе с молодыми людьми, имеющих проблемы с обучением, возможно, благодаря их восприятию пространственно-временных отношений (15). Для того, чтобы помочь неспособным студентам понимать временную последовательность событий, были разработаны эффективные стратегии; например, «подвешенная линия», когда картинки событий скрепляются последовательно по линии, чтобы показать эти события во времени. Другой, не менее ценный опыт- умение обращаться с различными изделиями, такими как инструменты и домашнее оборудование, одеваясь на время в костюм, и устраивая походы в замок. Подобные исследования часто подкрепляются видео и другими средствами информации. Но перед изучением исторических событий, учащихся вводят в исторические и временные концепции, и при этом просят их вспомнить события их собственной жизни. Они могут представить это рисунком «дорога жизни», прежде чем наносить на карту исторические события подобным образом (13), или попытаться сконцентрироваться на эмоциональных аспектах ситуации (например, Что можно чувствовать во время сражения на снаряжённом парусном судне?) (14), для того чтобы воспринять образно событие, которое нельзя реально испытать. Одной из целей данного проекта было использовать технологию фактической окружающей среды (ФО), чтобы позволить длительно и последовательно ощутить временно-связанные события. С тех пор как осознание последовательностей (когда вещи вступают в отношения друг с другом) существенно для многих жизненных навыков, улучшение в этом аспекте познания будет не только стимулировать умственное развитие, но также может улучшить применение данных возможностей более важным способом.

Фактическая окружающая среда (ФО) имеет преимущества, при которых человек с ограниченными возможностями движения может управлять фактическим пространством под собственным контролем, используя приспособления, такие как мышка, клавиатура или джойстик, и таким образом испытывать новую свободу движения, взяв под контроль свои собственные перемещения, планируя что-то наперёд. Использование ФО детьми и взрослыми-инвалидами уже широко продемонстрировано экспериментально, по отношению к восприятию пространственных (географических) окружающих планировок (5).

ФО уже используется во многих специальных нуждах образования в особенности (6), расширение пространственно-временной сферы представляет собой совершенно новое применение. Однако, главной чертой данного проекта было то, что участники производили свои собственные материалы для включения в ФО, гораздо больше, чем при управление в окружающей среде, сделанным кем-то другим. В этом пилотном обучении у нас были участники, которые сами конструировали свои собственные истории жизни как ФО, и оценивали выполнение по разным осязаемым и последовательным заданиям до и после участия. Мы ожидали, что это участие повысит увеличение выполнения этих заданий.

Метод.

В эксперименте принимали участие 11 человек с физическими нарушениями. Пять участников выбыли, выдвигая в качестве причины здоровье

или неспособность. Последние шесть участников 15ти, 16ти, 18ти, 21го, 23ёх и 30ти лет, которые закончили программу, имели различные формы церебрального паралича.

Во время десяти еженедельных занятий по три часа в неделю каждый участник работал над двумя отдельными заданиями: первое, рассказать истории из своей жизни в тихой комнате (Доктору Лоре Кэмфилд, социальному этнографу), и второе, работая с Дженни Боултер (художник и физиотерапевт), Найджелом Форманом (психолог) и другими членами команды из Кэмденского Центра Изобразительных Искусств в Лондоне, создать рисунки, которые были собраны в автобиографии 3-И. Их попросили отобрать особенно горькие или значительные события их жизни и изобразить это через рисунки. Участники, имеющие ограниченные возможности рисовать, могли использовать копии фотографий, или могли сделать большой панно из рисунков на стене, используя длинные бамбуковые палки, на конце которых были прикреплены уголь или пас! тель. Это доказало эффективность техники, так как это давало возможность людям сидеть во время рисования, или рисовать, сидя в инвалидной коляске. Рисунки были вставлены последовательно в экраны «дороги жизни» в фактической окружающей среде (ФО), которой можно было управлять посредством клавиатуры.

Тесты оценки (пространство и последовательность).

У оценочных тестов была двойная цель: первое, протестировать умения, включающие в себя способности к восприятию, общению и рисованию, чтобы гарантировать участие и по возможности выгоду от участия в проекте. Второе, измерялись умения, в первую очередь, для участия, чтобы сравнить итоговый счёт, который покажет, улучшились ли их(участников) умения за счёт участия в проекте.

В первую очередь тестирование проводилось в мастерских с использованием карандаша и бумаги, компьютерных технологий. Компьютерное тестирование использовалось при помощи портативного компьютера. Мы применяли следующие меры:

1. Ориентационный тест Бентона (2), в котором были показаны 5 углов, один за раз, и каждый должен был быть отмечен (выбран) среди 17 изменённых линий, участник отмечал из изменённых линий подходила к углам по образцу. Изменённые линии были пронумерованы от 1 до 17, и ошибкой за каждый образец было количество линий между правильным углом и тем, который обозначался участником. У каждого участника было по 5 ошибок.

2. Тест с незавершёнными фигурами: это был упрощённый тест с незавершёнными фигурами Голлина (11), но используемые стимулы иногда чередовались с углами на обеих осях x и y, что требовало умственных усилий для опознания. Примерное процентное содержание фигур на экране для узнавания было записано для 8ми фигур. Тест Голлина измеряет высокую образную функцию (неполное восприятие фигуры), которое становилось важным, если участник понимал и интерпретировал образы в автобиографиях 3-И.

3. Тест Образной Моторной Интеграции Бири-Бутеника. Участников попросили посмотреть на ряд рисунков, изображающих пейзажи, в верхней половине листа формата А-4 (по 3 на странице), и перерисовать их в

соответствующем месте ниже. Образцы начинались линиями и простыми фигурами, но постепенно усложнялись. Позже фигуры уже состояли из пересекающихся или частично совпадающих форм. Баллы распределялись соответственно качеству рисунков, согласно образцу. Далее этот тест показывал могут ли участники воспроизводить формы, объединяя образные и моторные способности.

4. Тест на последовательность: участники получали карточки в случайном порядке, которые им надо было разложить по порядку. Номера (1, 2, 3, 4, 5, а также 3, 8, 12, 18, 27) были использованы, а также формы различных размеров. Последовательность событий дня (подъём, завтрак, и т.д.), также использовалась, и последовательность событий, происходящих в течении года. В итоге, серия карточек с последними событиями должна была быть разложена по порядку. Ошибкой считалось количество карточек, разложенных в неправильной последовательности. Очки суммировались у каждого участника.

Участников также тестировали на способность контролировать направление в ФО. Для этого использовали виртуальный торговый центр (10), чтобы позволить участникам двигаться, используя клавиатуру (прямо, назад, лево, право). Во всех группах была доказана их способность справляться с препятствиями и выбирать маршруты в виртуальной окружающей среде.

Результаты.

Спустя месяц работы в мастерской, все участники вернулись в центр, для того чтобы принять участие в итоговом собрании (сессии). Они смогли рассмотреть свою виртуальную окружающую среду. Их также протестировали, используя те же тесты, что и в первый день, для того чтобы проверить изменения их когнитивных функций, которые должны были возрасти за счёт участия в программе.

Несмотря на то, что в группе было только 6 участников, мы очень осторожно делали выводы об изменениях особых когнитивных функций по их рисункам, хотя некоторые изменения были очень заметны. Хотя вначале участникам было сложно подумать о трёх важных событиях их жизни в хронологическом порядке, теперь они без труда думают о таких событиях и описывают их, на протяжении долгого времени или года, по мере того, когда они происходили. Для одного их участников, например, такими событиями стали:

3 года: Я помню уток, входящих в наш дом.

4-5 лет: В школе я написал о том, как мой брат сломал руку.

7 лет: Я первый раз ходил в кино, чтобы посмотреть «Русалочку».

11 лет: Я пошёл в среднюю школу и был удивлён тем, насколько быстро я познакомился с новыми друзьями.

13-14 лет: У меня была операция по уменьшению плотности на бёдрах и на ногах. Я лежал в гипсе, поэтому моя кровать была слишком маленькой и я всё время выпадал из неё.

16 лет: Впервые в жизни я поехал на каникулы один, без семьи, там было ещё 18 человек. Мы поехали в лагерь. Я очень боялся вначале.

18 лет: Я отлично провёл каникулы в Португалии.

Четверо из шести участников выразили мнение, что теперь они чувствуют себя более уверенно в своих способностях вспоминать важные события жизни в правильной последовательности. Один участник неправильно идентифицировал одно событие на экране автобиографии 3-И. Три участника спонтанно включили события будущего в свои автобиографии, говоря о том, что создание материалов способствовало думать о будущем, как о прошлом. Им всем понравился проект, хотя два участника сказали, что им было сложно думать о событиях и рисовать их.

Так как возраст участников сильно варьировался, то некоторые из них могли иметь и другой жизненный опыт (близкие межличностные отношения и др.), которые они, возможно, хотели включить, но стеснялись делать это. Мы попросили их вспомнить детство, поэтому их материалы относились к более ранним периодам жизни. Это способствовало тому, что некоторые из их материалов были довольно юношескими; они не всегда были удовлетворены тем, что делали. Использование слайдов и фотографий помогло преодолеть эту проблему в высшей степени. Тесты, проводимые до и после исследования показали:

Тест Голлина: Средние и стандартные ошибки по тесту Голлина были получены у группы из 20 студентов (10 юношей, 10 девушек), которых протестировали по тем же фигурам, что и участников экспериментальной группы. Средние баллы студентов были значительно лучше, чем у участников группы в начале программы, $t(24) = 8.12$, $p < .001$. Все участники группы показали улучшение результатов на итоговом тестировании, $t(5) = 4.84$; $p < .01$; для 5/6 снижение процентного соотношения было между 24% и 60%, хотя один из участников явно показал плохую память на восприятие, показав только 1.8%. После тестирования в конце програм! мы, участники всё ещё набирали меньше баллов, чем студенты на первом тестировании, $t(24) = 4.23$? $p < .001$. Баллы у тех участников, которые были новичками, но не закончили программу были особенно высоки, благодаря тому, что некоторая форма неспособности восприятия могла способствовать участию.

К сожалению, невозможно было ещё раз протестировать группу выбывших участников. Наши результаты были определены во время сбора точных данных в течение контроля над участниками, имеющими проблемы в движении.

Ошибки в последовательности: Все участники справились без ошибок с четырьмя простыми числовыми последовательными заданиями и последовательными заданиями на размер, но более сложные задания выполнялись с ошибками. Была небольшая разница в количестве ошибок, $t(5) = 1.54$, $p = .09$ (меньше на 1), хотя тенденция вела к снижению, можно предположить, что большего результата можно было бы достигнуть, применив больший образец. Ошибки в последовательности до и после программы были в большем соотношении, ρ Спермана (6) = .794, $p = .03$ (меньше на 1). Те, кто допускал больше ошибок в последовательности до обучения, также совершали больше ошибок и после, что свидетельствует о достоверности первичных и итоговых тестирований.

Тест Бентона: Ощутимая разница была вначале в баллах за ошибки между 6 участниками и теми 4, которые были зачислены, но отказались от участия, $t(8) = 3.46$, $p = .009$, участники совершившие средние из 7.17 ошибок (+/- sd. 5.2),

сосчитанных судьями, в то время как не участники набрали 17.75 (+/-3.86). Это в дальнейшем показало, что участники имевшие ограничения в восприятии, имели большую вероятность покинуть программу. В данном тесте не было значительной разнице во время его проведения до и после программы.

Интересно, что в группе неучаствующих было значительная разница между тестом Бентона и двумя тестами Голлина во время первичного тестирования, $\rho(6)=.928$, $p<.01$, а в конце программы, $\rho(6)=.812$, $p=.05$. Это показывает, что тесты Голлина и Бентона измеряли взаимно связанные умения восприятия, хотя это и не было показано ранее. Сила отношений показана статистической значимостью на таком маленьком примере. Не было значительного различия между ошибками в последовательности и в тесте на восприятие, уточняя, что значительные отличия между измерениями восприятия вряд ли можно объяснить степенью того, как участники понимали или следовали инструкциям.

Тест Бири-Бутеника: Баллы в этом тесте, образно-моторной интеграции, не показали значительной разницы в измерениях, включая измерение восприятия. Это и не удивительно, так как задания Голлина и Бентона включают в себя только взгляды участников и отметки или узнавания, и не требовали воспроизведения фигур Тест Бири-Бутеника показал, большей частью, моторные умения участников. Баллы до (11-26) и после участия (11-23) показали небольшие изменения. Сравнивая баллы по Бири-Бутенику 6 участников с теми 4, которые выбыли из программы, можно отметить незначительную разницу, $t(8)=0.58$; $p<.05$, предполагая, что можно предсказать способности к восприятию у тех, кто закончил программу, а образно-моторную интеграцию – нет.

Обсуждение

Результаты этого пилотажного исследования должны трактоваться осторожно, так как включали в себя только маленькое количество участников. Данные исследования рассматривают как и то, что имела ли данная процедура терапевтическую значимость, улучшая временное мышление у людей с проблемами движения, так и то, что можно ли использовать временное понимание и при других обстоятельствах, например, в обучении истории в школе учеников со всеми способностями(13).

Однако, несмотря на это предостережение, исследование не показало, что подобная процедура может быть успешно использована и людьми, с какими-либо нарушениями; они одобрили возможность участвовать, а также взаимодействовать с другими участниками. Они сказали после этого, что они чувствовали себя абсолютно уверенно, придавая значение событиям своей жизни, предполагая, что при большем количестве участников, можно было ожидать более значительного улучшения в последовательности.

Хотя участники с проблемами, возможно, выбирали какие-то проблемные события своей жизни (например, хирургия, посещение больницы, получение новой инвалидной коляски), но большая часть их воспоминаний, которые они зарисовывали была точно такой же, как и у их обычных сверстников. Истории, которые они рассказывали, содержат интересные взгляды на жизнь молодых инвалидов, но в той же степени они показывают, как похож их опыт и взгляды со здоровыми людьми. Более детально изучить их истории и увидеть примеры рисунков можно в библиографическом источнике №9.

Хотя и не было получено важных сравнений тестов до и после, всё же были арифметические улучшения, которые предполагают, что некоторые когнитивные преимущества, возможно, были результатами участия в программе, которая требует постановки и интерпретации материалов в 2- и формате 3-И. Добавим, что исследование показало впервые важность взаимоотношений между тестами Бентона и Голлина, можно предположить, что они измеряют некоторые обычные когнитивные умения.

Ранее делались попытки, с небольшим успехом, использовать мультимедийную технологию в обучении истории (12). Однако, они включали в себя 2-измерительную временную линию, которая не выражает понятие «проходящего времени» так, как это делает 3-И.

Виртуальная окружающая среда ранее показала, что она имеет преимущества в лечении и образовании людей с церебральным параличом (1;9). Обычно, преимущества демонстрировались при обучении пространственной географии, после виртуального исследования окружающей среды, которая воспроизводила реальную среду. Тем не менее, данное исследование наглядно показало потенциальное использование ФО в усиленном понимании пространственно-временной сферы.

Литература:

1. Akhutina, T., Foreman, N., Krichevets, A., Matikka, L., Narhi, V., Pylaeva & Vahakuopus, J. (2003). Improving spatial functioning in children with cerebral palsy using computerized and traditional game tasks. *Disability and Rehabilitation*, 25, 1361-1371.
2. Benton, A. L. (1955). *The Visual Retention Test*. New York: The Psychological Corporation.
3. Benton, A. L., Van Allen, M. W., & Fogel, M. L. (1964). Temporal orientation in cerebral disease. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 139, 110-119.
4. Boulter, J., Camfield, L., & Foreman, N. (2003). Navigating memories. In: Arends, B., & Thackara, D. (Eds.), *Experiment: Conversations in Art and Science*. London: Wellcome Trust.
5. Brooks, B. M., McNeil, J. E., Rose, F. D., Greenwood, R. J., Attree, E. A., & Leadbetter, A. G. (2000). Route learning in a case of amnesia: The efficacy of training in a virtual environment. *Neuropsychological Rehabilitation*, 9, 63-76.
6. Foreman, N. (2000). Finding a place for virtual reality in special needs education: A review. *Themes in Education*, 1, 391-408.
7. Foreman, N., & Gillett, R. (Eds.), (1997/8). *Handbook of Spatial Research Paradigms and Methodologies*. Volumes 1 and 2. Hove: Psychology Press.
8. Foreman, N. P., Orenkas, C., Nicholas, E., Morton, P. & Gell, M. (1989). Spatial awareness in seven to eleven year-old physically handicapped children in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 4, 171-179.
9. Foreman, N., Stanton, D., Wilson, P., & Duffy, H. (2003). Spatial Knowledge of a real school environment acquired from virtual or physical models by able-bodied children and children with physical disabilities. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 9, 67-74.
10. Foreman, N., Stanton, D., Wilson, P., Duffy, H. & Parnell, R. (submitted). Transfer of spatial knowledge to a 2-level shopping mall in older people, following virtual exploration.
11. Gollin, E. S. (1960). Developmental studies of visual recognition of incomplete objects. *Perceptual and Motor Skills*, 11, 289-298.
12. Masterman, E., & Rogers, Y. (2002). A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30, 221-241.
13. Sebba, J. (1994). *History for All*. London: David Fulton Publishers.
14. Turner, A. (1998). "It would have been bad": The development of historical imagination and empathy in a group of secondary age pupils with severe learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 25, 164-166.
15. Wilson, M. D. (1988). *History for pupils with learning difficulties*. London: Hodder and Stoughton.
16. Wilson, P., Foreman, N., & Stanton, D. (1999). Improving spatial awareness in physically disabled children using virtual environments. *Engineering Science and Education Journal*, 8, 196-200.

*Лондон. Великобритания.

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ

Маккарти Шерри, Карандашева А.

Ещё с античных времен критическое мышление считалось очень ценным качеством ума. Под критическим мышлением, благодаря которому родилась великая античная цивилизация, понималась способность к логическому обоснованию и творческому подходу. Сократический диалог был одним из методов обучения критическому мышлению (Робинсон, 1921).

В различные времена критическое мышление по-разному определялось учеными. Те философы, которые изучали человеческий разум, считали, что критическое мышление строится на законах логики. Традиция такого понимания сохранялась со времен Аристотеля до Пиаже (Хант, 1982).

Пиаже выдвинул гипотезу о стадийном развитии способности организовать восприятие мира и адаптироваться к окружающей среде. Развитие мозга во взаимодействии ребенка с окружением дает возможность построить когнитивные структуры числа, причинности, константности. На каждой стадии ребенок перестраивает способы мышления, преобразуя простые когнитивные структуры в более сложные. В конечном счете, ребенок достигает наиболее совершенной стадии - стадии "формальных операций".

Для стадии "формальных операций" характерно взрослое мышление, т.е. логичное и систематическое. Психологические исследования показывают, что далеко не каждый индивид в своем развитии достигает стадии формальных операций (Бёргер, 1992; Дарси, Трэверс, 1993). Очевидно, что даже когда мышление человека находится на стадии формальных операций, это умение успешно используется далеко не во всех ситуациях (Китин, 1979; Уозон, Джонсон-Лэад, 1972). Оно развивается различно в разных социальных культурах (Скрибнер, 1977).

Исследования показывают, что количество лет официального образования существенно влияет на достижение стадии "Формальных операций" (Коул, 1979; Коул, Скрибнер, 1977; Коул, Шарп, Лэйв, 1976). Посмотрев на нашу повседневную жизнь, можно увидеть, что даже хорошо образованные люди не всегда проявляют способность к критическому мышлению во взаимодействии с социальными институтами, законами, религией и другими сферами.

Критическое мышление – это качество, приобретаемое человеком только благодаря практике применения логики во взаимодействии с окружением. Можно создать необходимые условия для развития человеческого мышления во

время подросткового возраста и ранней юности, аналогично тому, как в раннем детстве создаются предпосылки для развития речи, языка в младенчестве. Однако, чтобы происходило усвоение соответствующего умения, должны возникать ситуации, где необходимо применять логику. Если соответствующие возможности и условия не возникают, то маловероятно, что умения критического мышления разовьются в более позднем возрасте. Окружение должно обеспечивать необходимую практику критического мышления для того, чтобы развиваться. По Пиаже, окружение должно обеспечивать стимулы, на которые организм реагирует для того, чтобы построить ментальные структуры. Подобно этому, Хомский считал, что ребенок должен слышать устную речь, чтобы интуитивно постигать правила грамматики.

Сегодняшнее образование в США часто не дает возможностей наблюдать, учиться критическому мышлению, или практиковать логику в каком-либо систематическом виде. Маловероятно, что школа, или родители учат этим умениям подростков. Развитие способности к логическому рассуждению при принятии решений в повседневной жизни возможно только тогда, когда усвоены фундаментальные основы логического рассуждения. Умения логического анализа лучше всего формируются тогда, когда обеспечивается систематическая практика сравнения, контрастирования, анализа информации для выделения понятий, суждений, силлогизмов. Это, в свою очередь, обеспечивает благоприятную ситуацию для размышления о возможных отношениях между объектами и понятиями, а также идентификацию новых возможных отношений. Все это ведет к развитию критического мышления.

Программа университетского образования по специальности психология – это одна из программ, где такое обучение проводится. Обучение умению критически мыслить – одна из главных задач преподавателей психологии при изучении всех психологических курсов. Эта задача становится особенно актуальной по мере того, как состав студентов с каждым годом меняется.

У многих студентов не возникает желания задавать себе вопросы по поводу той информации, которую они получают из передач радио и телевидения. Они не склонны критически оценивать опыт, который они получают из современной жизни, в том случае, если все это согласуется с принципами и мировоззрением, которые они уже имеют. Специальные виды активности, когда они используются, поощряют студентов ставить под сомнение свои установки и помогают преодолеть эти тенденции. Использование оптических иллюзий и ролевых игр – примеры таких занятий. Решает ли это проблему мышления? Конечно, нет. Даже если бы это решало часть проблемы, мы все равно не можем просто передать им все умения мышления.

В начале двадцатого века, Альфред Норс Уатхед, Бертран Рассел, и другие логические позитивисты высказали точку зрения о том, что законы логики имеют дело с отношениями между утверждениями. Эти утверждения - важные способы правильного обращения с информацией, но они не дают новых знаний, и не гарантируют их безошибочности. Их работы были построены отчасти на точке зрения Канта о том, что простая посылка может вести к противоречивым выводам. Селигман (1999), Шинкмахоли (1995) и другие предоставили свидетельства того, что интуиция или эмоциональный интеллект, могут быть часто не менее эффективными и системными, чем другие формы мышления. Данные магнетического резонантного сканирования и биопсихологии свидетельствуют, что этот тип рассуждения возможно, отчасти, является автоматизированной или привычной формой логического рассуждения. Эти знания также сообщаются студентам. Им предлагается обсудить эти вопросы, чтобы придти к собственным выводам. Их побуждают задавать вопросы, причем хорошие преподаватели психологии поощряют вопросы часто даже в большей степени, чем ответы. Я полагаю, мы все усваиваем уроки лучше через прямой опыт. Поэтому предоставление студентам опыта, который помогает им оптимизировать их мыслительные процессы, существенно важно для того, чтобы помочь им избежать безоговорочной веры в мошенничество и обман. Это то же самое, что затыкать пальцем в дамбе дырку, когда мы будем думать, что наша работа может изменить антиинтеллектуальные тенденции в современном обществе. Но я надеюсь, что в этом и заключается путь починки дамбы. Я полагаю, что эти идеи будут также полезны для вас как для учителя в классе, или в индивидуальной работе с учащимися.

- Аризона. США
- Вологда. Россия.

ВЗГЛЯД СОЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА НА ВОЗМОЖНОСТИ ЖЕНСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В РОССИИ

Воскобойников Фред

В развитых странах Западной Европы, в США - в наиболее развитой индустриальной стране мира, еще со времен Великого кризиса 20-30-х годов XX века, политики и государственные деятели поняли значение и необходимость разработки и практического применения правильных социально-психологических методов в управлении людьми. В середине XX века правильность этих методов получила мировое признание в управленческой теории и в практике «человеческих отношений», которую идеологи социализма кляли как «доктрину загнивающего капитализма». «Правильность» же предполагала, что человеческий род состоит не только

из мужчин, но и женщин, включенных в процессы управления обществом наравне с мужчинами. Так возник современный гендерный подход¹ в обучении методам успешной управленческой деятельности, учитывающий сильные стороны как мужского, так и женского влияния.

Во второй половине XX века методы и приёмы руководства людьми в рамках гендерного подхода успешно развивались, совершенствовались, и по сей день являются важнейшей частью обучения и тренировки менеджеров в университетах и современных школах бизнеса. Руководителей всех рангов обучают принимать активное участие в формировании правильных, т.е. человеческих взаимоотношений с подчинёнными с учётом психологии представителей обоего пола. Особенно это относится к менеджерам первичных коллективов: к мастерам, бригадирам, к руководителям отделов и так далее, то есть к тем руководителям, управленческая деятельность которых осуществляется в непосредственном ежедневном общении с людьми face to face (лицом к лицу). При этом, гендерный подход в современном менеджменте учитывает половой состав коллектива, что позволяет руководителю выработать оптимальный индивидуальный стиль руководства, который, как правило, является синтетически-адаптивным, - ситуативно использует элементы авторитарности, демократичности, либеральности в общении руководителя с подчинёнными.

Такие ничего не стоящие, но дающие зримый эффект приёмы, как умение замечать человека, назвать его в подходящий момент по имени, попросту интересоваться его настроением и семейными делами или тем, как он провёл выходные дни, что его интересует в жизни и пр., вносят непринуждённую атмосферу взаимоотношений в трудовом коллективе, повышают настроение и желание людей к совместной работе. Особенное значение в американском менеджменте придаётся таким элементарным правилам поведения менеджера на работе как: вежливость, учтивость, тактичность, приветливость, опора на инициативу подчинённых, внимание к их деловым качествам и личным проблемам и пр., что никак нельзя назвать манипуляторскими приемами. Манипулятор – это тот начальник, который использует доверие людей в корыстных, сугубо личных целях.

В психологической технике современного менеджмента большое внимание уделяется элементам женской психологии, искусству ведения дел женщиной-менеджером. В этом плане мужчинам-руководителям есть чему поучиться у деловых женщин, занимающих руководящие посты. Обучение мужчин психологической технике руководства людьми должно обязательно включать женский опыт успешного менеджмента, на что в России, как мне известно, пока ещё не обращается серьезного внимания, но жизнь-то постоянно заставляет мужчин искать поддержки и психологической помощи у женщин. И эта поддержка не должна ограничиваться только рамками малых групп, семьи и дома, она должна присутствовать на всех уровнях управленческой вертикали во всех типах социальных организаций.

Среди управленческой элиты западных стран, как и в правительстве России, пока мало или практически нет женщин, а претендентка на президентский пост в России Ирина Хакомада на выборах в марте 2004 года лишь напомнила обществу о том, что женщина тоже может стать в

¹ От слова англ. «gender» - род, пол (половой).

будущем президентом огромной страны, но пока, увы... видимо время ещё не пришло. Зато женщинами-учительницами заполнены все российские школы. Я сам учился в такой русской школе, где мужчиной был только директор, да учитель физкультуры. Женский тип школьного воспитания создаёт гендерный дисбаланс в социализации российских мальчиков, лишенных мужского примера учителей. Сильная же феминизация мальчиков-школьников отнюдь не компенсируется слабой маскулинизацией школьниц, которые видят мужчину-учителя лишь на уроках физкультуры, да и то всё реже и реже, ибо профессия школьного учителя в России для молодых мужчин, оканчивающих педагогические вузы, непопулярна из-за мизерной оплаты учительского труда. В результате такого дисбаланса уже в школьный период формируется личность мужчины, который, став руководителем, будет игнорировать женские приемы в работе с людьми.

В этом отношении в Америке дела обстоят значительно лучше, в колледжах наблюдается известная пропорциональность учительских кадров по половой принадлежности, а женщины-менеджеры работают на самых высших государственных постах (например, Кандалина Райс), так и в сфере управления крупным бизнесом. За примером далеко ходить не надо:

Американка Карли Фиорина, добившаяся рекордных прибылей на посту президента гигантской телекоммуникационной компании "Lucent Technologies", проявила себя не только умным и целенаправленным боссом, но также и нестандартным менеджером. Один из присутствовавших на праздновании победы компании рассказывал корреспонденту "Newsweek" некоторое время спустя: "Другой бы на её месте сказал своим сотрудникам, что они сделали хорошую работу. Мы же услышали совершенно иное: "Вы — замечательные люди, и я знаю, что вы хотите добиться ещё лучших результатов!". В памяти людей остались полученные от босса цветы и воздушные шары, которыми отмечалась сделанная ими работа. Она звонила поздним вечером тем, кто "горел" на работе, находя для них тёплые слова одобрения и поддержки. Вопросы управления Карли изучала в Массачусетском Технологическом Институте, одном из лучших вузов США. Сегодня она успешно работает, занимая должность исполнительного директора другой известной фирмы "Hewlett Packard".

Для руководителя-женщины всё имеет значение, даже мелочи в манерах обращения, выражение лица, поза, громкость и тембр голоса, детали одежды, внимание и предупредительность в общении, — всё это в совокупности называется этикой руководства и создаёт тот общий эмоциональный фон, на котором разворачивается успешная управленческая деятельность. Как известно, большое значение для расположения человека имеет улыбка. Во всех инструкциях американского менеджера указывается, что он должен уметь улыбаться, разговаривая с подчинёнными нормальным человеческим языком даже в том случае, если выносит порицание подчиненному за его просчеты в работе. Русские начальники, которых я наблюдал учась и работая в России, знают об этом, но они очень любят покрикивать, открыто выказывая своё раздражение подчиненному, проявляя тем самым нетерпимость и неуважение к его личности. В таком случае им не улыбок, а ведь улыбка менеджера должна как бы говорить подчиненному: видишь, как

человек я к вам отношусь с симпатией, но взыскание вы получаете заслуженно, работа и должность обязывают меня указать на недочёты.

Уместно указать на значение, какое придаётся в Америке обучению менеджеров административному этикету в отношениях между начальником и подчинёнными, и опытная женщина-менеджер здесь задаёт тон. Этика руководства является важной частью науки об организации производства, составляя её психологический аспект. В рамках этой науки разработаны требования, которым должен отвечать хороший руководитель. Первое и основное правило гласит: "Управляющий должен быть руководителем, а не погонщиком". Под «погонщиком» принято понимать мужчину, управляющего стадом баранов с хлыстом в руке. Под «руководителем» понимается мужчина, способный творчески мыслить и использовать женскую логику в управленческой деятельности. Вскрывая различие между первым и вторым, в правилах даётся следующее толкование этих понятий, подчеркивающее, что женщина-менеджер, быть погонщиком не может по своей природе, предоставляя эту неблагоприятную роль мужчине:

- Погонщик погоняет, руководитель ведёт.

- Погонщик всегда полагается на свою власть, руководитель полагается на кооперацию, содействие и помощь ведомых.

- Погонщик представляет своим подчинённым жить в мире слухов и догадок, руководитель держит их в курсе дела, привлекает к решению различных проблем и делает проблемы предприятия их собственными проблемами.

- Погонщик противопоставляет себя остальной массе, руководитель же объединяет себя с руководимым коллективом. Первый всегда говорит "Я", второй — "Мы". Первый требует: "Делайте вот так!", второй предлагает: "Давайте сделаем так".

- Погонщик всегда говорит: "Чтобы вы были здесь в 8-00", а руководитель, подавая пример, сам приходит вовремя.

- Погонщик говорит подчиненным, что «знает!», а руководитель всегда «знает, что говорит».

Как-то в беседе с одной из опытейших и успешных женщин-менеджеров в строительном бизнесе, возраст которой для меня так и остался загадкой, я попросил её рассказать о методах её работы с подчинёнными. «Зачем вам это надо?» - с любопытством спросила она. Я объяснил, что пишу книгу по психологии менеджмента для русских руководителей, которые нуждаются в женском опыте работы с людьми. Вот её монолог без сокращений:

"Прежде всего,— сказала она, — я стараюсь предотвратить элементы негативизма в отношениях. Например, когда подчинённый заходит ко мне в кабинет с отчётом о проделанной работе, либо с какой-то идеей, я никогда не начинаю с критики, никогда не говорю "открытым текстом", что он не прав, либо его идея не будет работать, даже если из моего опыта я убеждена в отрицательном результате. Я, как говорится, "беру огонь на себя" и всегда начинаю с того, что отмечаю положительные моменты в работе подчинённого, а затем, подходя к неудачным местам, говорю, мол, мне не совсем понятно то-то и то-то. Даже использую такие слова, как "может, я не права, но мне кажется

то-то и то-то..." и так далее. По ходу обсуждения я стараюсь вести свои комментарии в такой же манере и вовлекаю подчинённого в обсуждение темы разговора. Таким образом, наш разговор носит скорее характер равноправной дискуссии, а не начальственных указаний с моей стороны и, в конечном итоге, мы незаметно подходим к тому, что я считаю правильным и необходимым для успеха дела. У подчинённого же остаётся полное ощущение, что его идея принята, мы лишь совместно доработали обсуждаемый вопрос. Меня не волнуют "лавры победителя", мне не важно выпячивать, что всё должно выполняться так, как я считаю это нужным делать. Самое главное для меня — это активизировать деятельность подчинённых, не душить их творческий импульс, ведь они работают на свою организацию, которая хорошо платит им за их работу. И получается, что так или иначе их успех — это и мой успех. Ведь, в конечном итоге, если организация, которой я руковожу, работает успешно, то хвалить будут меня, вне зависимости от того, кто проявлял инициативу и чьи идеи реализуются для достижения успеха. Я то хорошо знаю, кому из подчиненных прежде всего нужно повысить зарплату за их творческую деловую инициативу, подчиненные это тоже знают".

Выслушав рассказ этого многоопытного менеджера, я воскликнул: "Так Вы же поступаете прямо, как говорится, по науке", - на что она резонно ответила: «А я думаю, не столько "по науке", сколько "по практике"!». За многие годы работы в компании я неоднократно повышала свою менеджерскую квалификацию на разных курсах и психотренингах, прошла несколько уровней менеджмента и пришла к убеждению, что мои методы управления людьми работают".

“В чем же основная слабость мужского влияния?” Я до сих пор размышляю над этим и пришёл к выводу, что ответ на этот вопрос должны дать результаты специальных гендерных социально-психологических исследований. Ниже привожу пример, наглядно доказывающий слабость мужского и силу женского воспитательного влияния:

Как-то в парке я наблюдал, как дети играли "в войну". В игре они не только "стреляли", но и ползали по-пластунски, захватывали «шпионов» и пр. Папа одного из них сидел на скамейке и читал газету, мама сидела несколько поодаль на той же скамейке. Другие родители также сидели на скамейках и наблюдали за шумной игрой детей. В конце игры "победитель" подбежал к отцу и со счастливым лицом хотел было рассказать, как он "победил". Отец, увидев, что тот весь в грязном песке, грозно прорычал: "Посмотри, на кого ты похож, немедленно домой!". Мальчишка сразу скис, опустил глаза, огорчённый бросил палку ("винтовку") и понурив голову подошел к матери. Та молча стряхнула грязь и песок с его куртки, потрепала его по шевелюре, встала, махнула рукой отцу и спокойно сказала: «Ладно, пошли-ка домой!». Мальчик снова улыбнулся, семейство отправилось восвояси... Что и как должен был сделать и сказать отец сыну в такой ситуации? Наверное правильное было бы ему сказать сыну: "Ну, и здорово у тебя получилось, удалось даже взять "шпиона" в плен,— а потом добавить,— а теперь, боец, посмотри в каком ты виде, пошли домой отмываться!". В конце концов, грязные штаны можно постирать, а одобренное и отцом, и матерью впечатление от "победы" останется в душе мальчика надолго. Но если стереотипно-осуждающая типично мужская реакция отца в отношениях с этим мальчиком будет

повторяется, то этот мальчик перестанет делиться с ним не только своими бедами, но своими маленькими радостями. Впоследствии, если у этого юноши возникнут серьёзные личные проблемы с самоопределением в этом не очень-то ласковом мире, отец узнает об этом в последнюю очередь. И не дай-то бог, если отец узнает об этом через телефонный звонок из полицейского участка или от работника наркологической службы. В России, как мне известно, наркомания среди подростков и школьников уже приняла угрожающие масштабы.

Президент США Джордж Вашингтон (1732-1799), с именем которого связано обретение Америкой независимости от английского диктата, учил руководителей: «Когда человек совершил всё, что мог, хотя и не добился успеха, не браните его за неудачу». Я думаю, что граждане России сделали правильный выбор, проголосовав 14 марта с.г. на выборах за президента Владимира Путина (более 70% голосов), который постоянно через СМИ демонстрирует обществу, каким должен быть руководитель в общении с людьми.

Но моя главная мысль всё же состоит в том, что нынешние мужчины-менеджеры, как и подражающие мужчинам деловые женщины в России не должны «зарываться» в мужских стереотипах влияния и принятия управленческих решений, а с пользой для развития общества и бизнеса использовали бы гендерный опыт женского менеджмента.

Литература:

- 1.Веселицкая Е. Женщина в мужском мире. СПб.: «А»Принт, 1993.
- 2.Волков И.П., Черепов В.А. Курс психологии для деловых женщин. СПб.:Изд.АО «Игослав», 1994.
- 3.Воскобойников Ф. Да, ты можешь быть успешным!\Социально-психологический практикум для руководителя. СПб.: Изд. БПА, 2003.
- 4.Voskoboynikov F. Yes, you can be successful! \ Social-psychological practicum for managers. San Francisco, 2002, 254 p.

*** Сан-Франциско. США**

НАШИ ЮБИЛЯРЫ:

А.А.БОДАЛЁВУ - 80 ЛЕТ

13 октября 2003 года исполнилось 80 лет доктору психологических наук, действительному члену Балтийской Педагогической Академии (БПА), Международной Академии Акмеологических Наук (МААН), члену-корреспонденту РАО, профессору **БОДАЛЁВУ Алексею Александровичу**. Будучи учеником академика Б.Г.Ананьева и связав свой жизненный путь с психологией со студенческих лет в стенах Ленинградского университета за 60 лет своей плодотворной творческой научно-педагогической и исследовательской деятельности А.А.Бодалёв сумел создать целостное и новое для отечественной социальной психологии направление исследований социальной перцепции. Он автор более 400 научных трудов, в т. 8-и фундаментальных монографий, посвященных восприятию и пониманию людьми друг друга. За свою долгую и плодотворную научно-педагогическую деятельность А.А.Бодалёв обрел много учеников и последователей в нашей стране и за рубежом. В последние годы совместно с проф. Л.А.Руткевичем (г.Санкт-Петербург) он успешно разрабатывает проблемы педагогической акмеологии (См.: *А.А.Бодалёв, Л.А.Рудкевич. Как стать великим или выдающимся. М.:Изд. Ин-та психо-терапии, 2003. – 286 с.*)

Наряду с научным творчеством А.А.Бодалёв известен в кругах психологов и как организатор психологической науки, в его послужном списке создание и руководство лабораторией социальной перцепцией НИИКСИ ЛГУ им. А.А.Жданова (1962-1973), деканство на психологических факультетах Ленинградского и Московского госуниверситетов, активная издательская деятельность, работа экспертом ВАКа, поддержка и помощь молодым психологам в обретении своего места в учёном мире, и др. В настоящее время Алексей Александрович Бодалёв продолжает свою творческую деятельность в должности главного научного сотрудника психологического института РАО (Москва). Желаем Алексею Александровичу душевного спокойствия, здоровья, дальнейших творческих успехов на благо отечественной науки.

*Группа петербургских учеников
А.А.Бодалёва*

ПАМЯТИ Е.С. КУЗЬМИНА (1993-2003)

22 июня 2003 года исполнилось 10 лет со дня кончины выдающегося русского социального психолога, одного из основателей российской социальной психологии, организатора первой в нашей стране экспериментальной лаборатории (1962) и кафедры социальной психологии (1966) в Ленгосуниверситете, доктора психологических наук, ученика академика Б.Г.Ананьева, профессора **Евгения Сергеевича Кузьмина (1921–1993)**. В этот день в аудитории № 203 факультета психологии СПбГУ состоялось заседание секции социальной психологии по программе Третьего Всероссийского съезда психологов, посвященное памяти Е.С.Кузьмина. Собралось около 100 чел., помещение было заполнено до отказа. Председательствовал ученик Е.С.Кузьмина, доктор психологических

наук, директор НИИКСИ СПбГУ, академик БПА, МААН, профессор Валентин Евгеньевич Семёнов.

И.П.Волков - ученик Е.С.Кузьмина

***ПЕРВОМУ ДОКТОРУ АКМЕОЛОГИИ
Г.Л. ЕРЖЕМСКОМУ - 85 ЛЕТ.***

24 декабря 2003 года исполнилось 85 лет со дня рождения **Ержемского Георгия Львовича** - доктора психологических наук, академика БПА, МАПН, заслуженного работника культуры РФ, профессора, действующего дирижера, защитившего первую докторскую диссертацию по акмеологии на материалах музыкального творчества в 1993 году.

Г.Л.Ержемский родился в Петрограде. По образованию - музыкант, по профессии дирижер. В юности был успешным спортсменом-легкоатлетом, имел 1 спортивный разряд по бегу на короткие дистанции. В 1935 году поступил на фортепьянный факультет Ленинградской государственной консерватории им. Римского-Корсакова, а в 1941 окончил названный факультет по классу профессора Л. Николаева, получив квалификацию пианиста. В сентябре 1941 г он поступил в Ленинградское военное училище воздушных наблюдений, оповещения и связи. Будучи курсантом училища в осажденном Ленинграде Г.Л.Ержемский командовал взводом сигнальщиков. В 1944 году по причине сильного переохлаждения заболел, отправлен на лечение в госпиталь г. Уфы, где после выздоровления был демобилизован из рядов СА по состоянию здоровья, начал работу пианистом в Башкирском театре оперы им балета.

После окончания войны Г.Л.Ержемский возвращается в г.Ленинград и начинает работать главным дирижером Ленинградского театра музыкальной комедии, затем работает дирижером оркестра Малого оперного театра в Ленинграде, много времени уделяет изучению психологических аспектов музыкального творчества.

С 1973 года Г.Л.Ержемский начал преподавать дирижирование в Ленинградской консерватории, где подготовил свою кандидатскую диссертацию и успешно её защитил в 1983 году. Его научные интересы расширяются и углубляются, что вылилось в цикл психологических исследований проблемам творчества в дирижировании симфоническим оркестром

Г.Л.Ержемский автор более 60 научных трудов по психологии музыкального творчества. Монография Г.Л.Ержемского: «Закономерности и парадоксы дирижирования».(СПб.;Изд.Ферт,1993.– 258 с.),является настольной книгой любого начинающегося дирижера. Президиум Балтийской Педагогической академии сердечно поздравляет проф. Г.Л.Ержемского со славным юбилеем. Желаем Георгию Львовичу многие лета, здравия и дальнейших успехов в его творческой деятельности.

Совет ОПЛРиПП РООУ БПА

ОСНОВАТЕЛЮ АКМЕОЛОГИИ Н.В.КУЗЬМИНОЙ - 80 ЛЕТ

23 сентября 2003 года исполнилось 80 лет со дня рождения Нины Васильевны Кузьминой (Головки), доктора психологических наук, профессора, ученицы академика Б.Г.Ананьева, основателя и президента Международной Академии Акмеологических Наук (МААН), академика МААН, БПА, ПАНИ, член-корр. РАО (1971), Н.В.Кузьмина родилась в г.Нальчике в казачьей семье В.А. и М.Г.Гаршиных. По образованию педагог, - окончила Ленинградский педагогический институт (РГПУ) им. А.И.Герцена, затем окончила аспирантуру Ленинградского филиала АПН СССР под руководством проф. Б.Г.Ананьева.

В 1951 г. Н.В.Кузьмина защитила первую в стране кандидатскую диссертацию по психологии труда учителя. Благодаря усилиям Н.В.Кузьминой в 1991 году акмеология была зарегистрирована ВАКом России как новая научная специальность (спец. 19.00.13 - психология развития. акмеология), по которой ныне готовятся аспиранты, специалисты-акмеологи, кандидаты и доктора наук. Как образовательная дисциплина педагогическая и психологическая акмеология была введена в учебные планы гуманитарных ВУЗов с 1995 года (гос. лицензия№ 001007, серия А, рег. № 0995 от 01.07.2003). Проф. Н.В.Кузьмина по праву считается в нашей стране изобретателем этой новой науки.

Научный авторитет проф. Н.В.Кузьминой, её педагогический такт и учительский талант, помноженный на женское обаяние, умение убеждать и побеждать оппонентов, способность последовательно и неуклонно отстаивать свою точку зрения перед критиками и недоброжелателями, - эти и многие другие её личные качества позволяют считать Нину Васильевну не только выдающейся русской женщиной-учёным, талантливым психологом, сумевшим обосновать и внедрить в сферу образования новую науку - акмеологию, но и хранительницей лучших педагогических традиций отечественной школы воспитания человека как личности. Сейчас Нина Васильевна снова неутомимо работает над новыми акмеологическими проектами и книгами. Желаем ей многие лета, здоровья, семейного благополучия, творческих успехов, новых учеников и последователей её акмеологического учения.

Совет ОПЛР и ПП РООУ БПА

ИЗБРАНИЯ, ПРИЗНАНИЕ ЗАСЛУГ УЧЁНЫХ в 2003 году:

В 2003 избраны на годичной сессии и на заседаниях президиума РООУ БПА

кандидаты и доктора наук:

Членами-корреспондентами БПА:

1. Антонеко И.В. (Москва)
2. Артемьева В.А. (СПб)
3. Ершов А.А. (СПб)
4. Карелина И.М. (Омск)
5. Пискун О.Е. (СПб)
6. Станиславская И.Г. (СПб)

Действительными членами БПА:

1. Ашкинази С.М. (СПб)
2. Карицкий И.Н. (Москва)
3. Коломинский Я.Л. (Минск)
4. Науменко Е.Б. (СПб)
5. Мазиллов В.А. (Ярославль)
6. Фёдоров В.Г. (СПб)
7. Филиппов А.В. (Москва)

Постоянным членом БПА:

1. Буланов В.Ю. (р. Удмуртия, г. Глазов)

**Присвоены почетные звания
педагогам, учителям, воспитателям:**

Заслуженный педагог БПА:

1. Мардер Л.М. (СПб)
2. Меньщикова А.Л. (СПб)

Заслуженный учитель БПА:

1. Петренюк Л.П. (СПб)
2. Селизнёва Е.В. (СПб)
3. Шатунов Н.Т. (г. Каменск-Уральский)
4. Шеренина С.С. (СПб)

Присвоены государственные почетные звания членам БПА:

-«Заслуженный деятель науки РФ» -

**«Заслуженный работник профес-
сионального образования РФ» -**

1. Волков И.П. (президенту БПА)

1. Давиденко Д.Н. (академик БПА);
2. Прохорова М.В. (чл. корр. БПА);
3. Мосунов Д.Ф. (пост. чл. БПА);

**Учёные-члены БПА, награждённые дипломами
президиума РООУ БПА за научные достижения в 2000-2003 г.г.**

Диплом 1 степени:

Название труда:

- 1.Захаров А.И.(СПб) Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.:Эскмо-Пресс, 2000. – 448 с.
- 2.Новиков В.В (Ярославль) Социальная психология. Учебное пособие .М.:Изд. Ин-та психотерапии, 2003. – 344 с.
- 3.Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. (Москва) Как стать великим или выдающимся. М.:Изд. Ин-та психотерапии, 2003. – 286 с.
- 4.Воскобойников Фред (Сан-Франциско, США) Да, ты можешь быть успешным! Социально-психологический практикум для руководителя. СПб.: Изд.БПА,
- 5.Леевик Е.Г.(СПб) - Моделирование личности: новая система оценки и подбора персонала.СПб.:Изд.БПА, 2003. - 387 с.
- 6.Гагин Ю.А.(СПб) От личности к индивидуальности. СПб.: Изд.СПБАППО, 2003. – 312 с.
- 7.Тутушкина М.К.- ред. (СПб) Психологическая помощь и консультирование в практической психологии.СП.:Дидактика плюс, 1998, 352 с.
- Диплом 2 степени:**
- 1.Ершов А.А.(СПб) Психология конфликтов. Монография. СПб.: ЛГУ им.А.С.Пушкина, 2003. – 295 с.
- 2.Лебедев А.В.(СПб) Личность и её свойства. Учебное пособие. СПб.:СПбГУНиПТ, 2001 .- 212 с.
- 3.Зацепин В.И. (Австралия, Мельбурн) За цикл статей в «Вестнике БПА» за 2002-2003 г.г. по проблемам классификации типов личности.
- 4.Гагин Ю.А., Горелов А.А. (СПб) Методологический дискурс исследователя. Научно-методическое пособие для аспирантов. СПб.: Изд.Астерион,2003. – 150 с.
- 5.Захаревич А.С.(СПб) Дыхание, сознание, здоровье человека. Опыт теоретического и экспериментального исследования дыхательных психотехнологий.Монография.СПб.: Изд. БПА, 2003. – 182 с.
- 6.Козлов В.В.(Ярославль) Духовные странствия: три тропы. Заметки по духовной психологии. Ярославль, 2001.- 288 с.

АВТОРЫ

- **Акиндинова И. А.** - кандидат психологических наук, доцент, РГПУ им. А.И. Герцена.
- **Антошкина Ю.М.** - соискатель кафедры практической психологии СПбГАСУ.
- **Андрейченко И.В.** - соискатель кафедры практической психологии СПбГАСУ.
- **Артемьева В.А.** - кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии СПбГАСУ.
- **Афонькина Ю.А.** – кандидат психол. наук, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования.
- **Бразевич С.С.** - доктор социологических наук, профессор. Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет.
- **Верминенко Ю.В.** - кандидат социологических наук, СПбГИЭ.
- **Венгерова Н.Н.** - канд. пед. наук, доцент кафедры ФК, СПбГИЭ.
- **Воскобоников Фред** психолог-консультант в строительном бизнесе в Сан-Франциско. С 1999 года член-корреспондент БПА.
- **Галибина Л.А.** - кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский университет МВД России.
- **Генкин Б.М.** - доктор экономических наук, профессор СПбГИЭУ.
- **Григорьев А. Д.** - кандидат философских наук, доцент, действительный член Академии Социального образования Российской Федерации.
- **Гурвич А.М.** – руководитель Корчаковского центра толерантности.
- **Дворцова Е.В.** – психолог, г. Новокузнецк.
- **Ержемский Г.Л.** – доктор психол. наук, заслуженный деятель искусств.
- **Ермакова Н. Г.**- мед. психолог, канд.психол.наук, доцент кафедры психологической помощи. РГПУ им.А.И. Герцена.
- **Зайцев И. В.** - преподаватель кафедры ФК, СПбГИЭУ.
- **Карандашева А.В.** - студентка Вологодского педагогического университета
- **Кармаев Н.А.** – докт. соц. наук, проф. кафедры социологии СПбГИЭУ.
- **Крюкова В.И.** – ассистент кафедры практической психологии СПбГАСУ.
- **Козлова Ю.Л.** – соискатель кафедры практической психологии СПбГАСУ.
- **Кудрявцева С.В.** – старший преподаватель СПбГИЭУ
- **Лобанова Ю.И.** - кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии СПбГАСУ.
- **Львин Ю.М.** - кандидат психологических наук, старший научный сотрудник СПбГИЭУ
- **Лупанов В.Н.** - канд. фил. наук, доцент каф. социологии СПбГИЭУ
- **Майданов Н.П.** – заведующий социальной лабораторией СПбГИЭУ.
- **Маккарти Шерри**, доктор психологии, профессор Университета Северной Аризоны участник программы Фулбрайт в Вологде 2003-2004.
- **Михайлова О.С.** - учитель школы № 75 СПб

- **Мулява О.Д.** – канд. соц. наук, доцент кафедры социологии СПбГИЭУ.
- **Оганян К.М.** - доктор психологических наук, профессор СПбГИЭУ.
- **Пашенко Е.И.** - кандидат психологических наук, СПбГЭИ.
- **Пурнис Н.Е.** - аспирант кафедры практической психологии СПбГАСУ.
- **Роговкина Н.М.** – аспирант кафедры практической психологии СПбГАСУ.
- **Родина А.М.** - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической помощи РГПУ им. А.И. Герцена.
- **Рыкованов В.А.** - канд. пед. наук, канд. техн. наук, доцент СПбГЛТА
- **Советова О.С.** - доктор психологических наук, профессор СПбГИЭУ.
- **Соколова Э.В.** - аспирант кафедры практической психологии СПбГАСУ.
- **Сопина О.П.** - кандидат психологических наук, президент центра «Веда».
- **Стахов А.В.** – СПбГАСУ, кафедра управления.
- **Суворцева Ю.В.** - ассистент кафедры психологической помощи РГПУ им. А.И. Герцена.
- **Терехова З.М.** - кандидат пед. наук, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования.
- **Товбин Г.М.** канд. психологических наук, доцент Электротехнического университета.
- **Троицкая И.В.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии СПбГАСУ.
- **Уилсон Питер Х.** – профессор университета Южный крест. Австралия.
- **Формен Найджел** – профессор Middlesex University UK, Лондон. Великобритания.
- **Шагиева Н.М.** - кандидат психологических наук, доцент. Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет.

ОТ ПРЕЗИДИУМА РООУ БПА:

Уважаемые члены региональной общественной организации учёных «Балтийская Педагогическая Академия» (РООУ БПА)!

Секретариат Президиума БПА сообщает, что Юбилейная годовичная научная сессия БПА, посвященная 10-летию деятельности нашей общественной организации учёных, состоится 21 мая в 13 часов (о месте проведения сессии будет сообщено позже).

В программе годовичной сессии отчёт президента БПА проф. И.П. Волкова об итогах деятельности БПА за прошедшее десятилетие, тематические выступления учёных, круглый стол.

Справки по телефону: (8-095) 114-66-27.

Рекомендации для авторов “Вестника Балтийской педагогической академии»

Текст статьи набирается в редакторе MS Word любой версии.

Параметры страницы:

Поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2,5 см, внутри 3,5 см., снаружи – 1 см.

От края до колонтитула: верхнего – 1 см., нижнего – 1,5 см.

Включите флажок “Зеркальные поля”

Основной шрифт статьи – Times New Roman Cyr размером **13 пунктов**, форматирование по ширине, **межстрочное расстояние 1,2**. Объем статьи – не более 5 страниц.

Название статьи набирается прописными буквами; затем следует пустая строка, фамилии авторов и инициалы, которые набираются полужирным шрифтом.

Ссылки на литературные источники в тексте даются в **квадратных скобках**, в которых указывается номер источника по списку литературы и, возможно, страницы, например [4,6], [11, стр. 23].

В тексте могут быть вставлены таблицы и рисунки. **Рисунки - в формате JPG**. Нумерация таблиц и рисунков сквозная. Если в статье присутствует один рисунок (одна таблица), то в этом случае номер не ставится. Подпись к рисунку располагается под ним, форматирование по центру. Например:



Рис. 3. Структура обследованного контингента

Заголовок таблицы начинается со слова “Таблица”, затем если необходимо следует ее номер (форматирование по правому краю), на следующей строке приводится название таблицы. Например:

Таблица 8

Динамика развития навыков

.....
.....

После текста может приводиться пронумерованный список литературы с заголовком **Литература** (размер шрифта – 10 пунктов)

В конце статьи указывается название организации (размер шрифта – 10 пунктов).

Статью следует представлять в виде бумажной копии (распечатки) и в виде файла на дискете 3,5” емкостью 1,44 Мб. В качестве имени файла используется фамилия первого автора записанная латинскими буквами, например: **ivanov.doc**.

Сведения об авторах прилагаются отдельным файлом.

Пример статьи:

<p><i>ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ “ТРУДНОГО РЕБЕНКА”</i></p> <p><i>Иванов И.А., Новикова М.А.</i></p> <p><i>Проблема социального окружения... (текст статьи)</i></p> <p><i>Литература</i></p> <p><i>1. Иванов И.А. Социальное окружение “трудного ребенка”. – СПб, Лмх, 2000, 190 с. *Петербургская академия педагогики</i></p>
--

ВНИМАНИЕ!!!! Статьи, оформленные с нарушением данных рекомендаций к публикации не принимаются.