

Научное издание
БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
Отделение личностного развития и практической психологии
=====

**ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АКАДЕМИИ**

Вып.38. – 2001

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ**

Санкт-Петербург

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

**ВОЛКОВ И.П., ГРАНОВСКАЯ Р.М., ГУЛИНА М.А.,
СОЛОВЬЕВА Е.А., ТУТУШКИНА М.К.**

Ответственный за выпуск: доц. И.В. Троицкая

Секретарь: В.И. Дворецкая

Компьютерный набор и верстка: А.В. Малинин

РЕДАКЦИЯ ВЕСТНИКА:

Главный редактор -
Зам. главного редактора -
Секретарь -

**И.П. ВОЛКОВ
М.К. ТУТУШКИН,
Г.А. СТЕПАНОВА**

БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Адрес редакции: 198005, Санкт-Петербург, ул. 2-я
Красноармейская д. 4

Кафедра практической психологии

Санкт-Петербургского государственного
Архитектурно-строительного университета (СПбГАСУ)
тел. (812)259-49-15

Печатается на средства авторов выпуска и членские взносы ОЛПР
РООУ БПА

© **М.К. ТУТУШКИНА**

В 36431622014-75

С 96(03)-98

ISBN 5-85029-077- X

**ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ
Вып. 38-2001**

Научное издание
БПА

Основано в июле 1995 г.
в Санкт-Петербурге

СОДЕРЖАНИЕ:

От редакционной коллегии выпуска	5
Троицкая И.В. Психологическая характеристика деловых взаимоотношений.....	6
Короткина Е.Д. Эталонные представления об управленческих компетенциях менеджера в контексте организационной культуры	9
Карелина И.М. Социально-экономическая ситуация как источник психологической адаптации.....	13
Афонькина Ю.А. Генетический подход в психологии труда.....	16
Пахарукова А.В. Возрастная точка первой пробы наркотических веществ.....	19
Каменева И.П. Индивидуация и интеграция личности в концепции жизнотворчества.....	21
Рыкованов В.А., Ищук Г.Н. Социализация личности как психолого-педагогическая проблема.....	25
Волков С.А. Парадигма гуманного созидания в развитии науки и образования.....	30
Максимова Е.ЛЮ. Педагогический мониторинг.....	38
Зинурова Р.И. Этнокультурная самоидентификация молодого поколения.....	47
Крюкова В.И. Символическое и психологическое в представлениях об идеальном образе отца.....	53
Ворогушина О.В. Индексы жизненного стиля иностранных усыновителей.....	58
Артемьева В.А. Связь социального интеллекта с творческой деятельностью студентов.....	60
Осипова Л.В., Синкевич И. Установки студенческой молодежи в сфере семейных отношений.....	64
Лобанова Ю.И. Возможности развития интегративной теории стресса.....	69
Капустина А.П., Хвостиченко Т.Б. Агрессивность подростков и информационный стресс.....	75
Тимошенко Р.А., Пшенникова О.В. Влияние поощрения и наказания на страхи у детей.....	81
Тимошенко Р.А., Турандина Л.А. Об обучении детей 3-6 лет правильному дыханию.....	86
Тулупьева Т.В. Взаимосвязь особенностей личности и механизмов психологической защиты в детском возрасте.....	89

Юрзова Н.В. Исследование зависимости защитных механизмов от типа и характера акцентуаций.....	92
Роговкина Н.М. Типы акцентуаций личности у подростков разного уровня развития.....	97
Козлова А.Л., Поляшова Н.В. особенности полоролевой идентичности подростков, воспитывающихся в приюте.....	101
Кисель С.Г. Память как фактор, детерминирующий свойства темперамента.....	106
Трушталева Л.Е. Особенности мнестических процессов детей с ЗПР...	111
Гринева М.С. Взаимоотношения человека с компьютером.....	114
Сохань Л.В., Ермаков И.И., Завирюха Л.А. Программа спецкурса "Психология индивидуальной жизни личности: теория и технология жизнетворчества".....	120
Памяти Инны Михайловны Луцхиной.....	124

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ ВЫПУСКА

Настоящий выпуск № 38 «Ветника БПА» подготовлен учеными «Отделения личностного развития и практической психологии БПА» и посвящен психолого-педагогическим проблемам адаптации личности в сфере общения, труда и управления.

Отдельные статьи касаются вопросов творчества, а также взаимодействия человека с компьютером.

Председатель ОЛРИПП **М.К. Тутушкина**

Ученый секретарь **И.В. Троицкая**

Секретарь **В.И. Дворецкая**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЛОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ (ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЙ "ДОВЕРИЕ" И "НЕДОВЕРИЕ")

Кандидат психол. наук, доцент И.В. Троицкая

Что такое "доверие"? Это - чувство, качество, способность индивидуума или характеристика человеческих взаимоотношений?

В обыденной жизни мы говорим о доверии относительно конкретных людей: врачей, учителей, сотрудников. Также часто это слово применяют относительно политико-экономических событий, например: избиратели выразили недоверие, кандидатуре человека, выдвигаемого в депутаты; или, инвесторы не доверяют вложение средств в российскую экономику и т.д.

В деловой жизни выявляется противоречие явления "доверие". Проблема заключается в следующем. Известно, что в практике деловых переговоров важно создавать атмосферу доверия и тогда переговоры пройдут успешно. В обстановке доверия партнеры выдают друг другу больше информации. В то же время, информация - это редкий ресурс. Естественно, кто больше его сохранит или "отыграет" в переговорах с партнером, тот, скорее всего, преуспеет по владению этим ресурсом. Скажи партнеру меньше, а получи от него больше информации - есть и такое правило обмена.

В нашем исследовании использовалась методика "определения понятий" и наблюдения за ходом деловой учебной игры, проведенной в Школе Экономической психологии при Учебно-методическом научном центре СПбГУФиУ "Определи степень доверия к потенциальному партнеру".

Выборку составили 50 человек студентов старшекурсников СПбГАСУ и 17 человек слушателей Школы Экономической психологии.

Процедура исследования заключалась в том, что

1. Студентов просили дать определение понятиям: "доверие - это", "недоверие - это" в свободной форме на отдельном листе. Так же дополнительно их просили описать ситуации из опыта жизни, в которых они встречались с этими явлениями.
2. В игровом занятии слушателей, предварительно разделившись на группы - фирмы, просили составить перечень вопросов для интервью, из ответов на которое они могли бы принять решение, будет ли их фирма сотрудничать с потенциальным партнером.

Для предварительной обработки полученных данных были проделаны следующие действия.

1. Тексты с определениями, данными студентами понятиям "доверие" и "недоверие", были проанализированы по схеме подсчета отдельных лингвистических единиц (частей речи).
2. Вопросы интервью участников игры были проанализированы содержательно.

Первичный анализ результатов показал следующее. С понятием "доверие" чаще связывались такие части речи.

- *Существительные*: симпатия, ожидание, чувство уважения, открытие взглядов, мыслей, тайны, понимание друг друга, расположение, уверенность,

надежность, честность, надежда, вера в коллегу, отсутствие страха, принятие истины, без контроля, голос, фраза, лицо, мимика, посвящение в дела, открытость, откровение, искренность, чистота, сомнения, опасения.

- *Прилагательные:* определенный, хороший, особенный, профессиональный, яркий, интимный, настоящее, личный, сокровенный, полное, истинное, неосознанное, трудное, абсолютное, взаимное, моральный, любая, неправильные, близкие.
- *Глаголы:* должно пройти, пережить, доверять, сделать, можно положиться, высказаться, проявляются, не принесет, не сомневается, верить, уверен, не причинит, не будет действовать, доказать, достоин, не предаст, высказаться, говорить, не ставить, расслабиться, останется, разгласит, не обернут.
- *Наречия:* сколько времени, вместе, полностью, постоянно, в течение времени, много, обратно, не обязательно, хорошо, чаще всего, рядом, относительно, высоко, низко, авторитетно, спокойно, правильно, не в ущерб, без опасности, случайно, практически все, безраздельно, как на себя самого
- *Предлоги:* "в"
- *Образные выражения:* как на себя самого, уверенность как в самом себе, с другим говоришь как с самим собой вслух.
- *Местоимения:* это, этот, он, они, сами, его, ты, тебе, этих, их, что-то, ним, всех.

С понятием "недоверие" связывались слова:

- *Существительные:* подозрительность, неспособность, непонимание, сторона доверия, антипатия, сомнения, неуверенность, разочарования, предательство, ложь, слова, поступки, действия. Опасения, проявления, страх, настороженность, скрытность, отсутствие понимания и взаимный контроль за действиями, контроль за собственным поведением, осторожность, проверка, шаги, польза, замкнутость, скрытность, сомнения в искренности и доброте, сомнения, утечка информации, возбуждение.
- *Прилагательные:* определенные, незнакомые, обратная, разнообразная, противоположная, никаких, малознакомые, различные, неполное.
- *Глаголы:* ведет, верить, доверять, сомневаться, возникает, быть неуверенным, не обернется, наблюдать, не допускать, не хочется, сталкиваться, не посвящает, не отдал, не знает, не случиться, может смениться, использовать информацию, не в пользу, обманул, испытывать.
- *Наречия:* осторожно, подозрительно, постоянно, настороженно, не обязательно, на протяжении, не полностью, со стороны, установленный, плохо, по прошествию некоего времени, один раз.
- *Предлоги:* чаще всего "к".
- *Образные выражения:* не лежит душа друг к другу, походит на отношение двух боксеров на ринге, семь раз отмерь - один отрежь, держать ухо востро.
- *Местоимения:* себя, ему, против него, тебе, им, меня, своей

Ситуации, в которых проявляются доверие и недоверие, наши респонденты обозначили такие: на протяжении всей жизни, на работе в семье, в интимных отношениях, в беде, болезни, смерти, горе, при сделках, переговорах, с друзьями, при обмене материальными благами, в общении, при принятии решений, при получении информации.

Вопросы для интервью, составленные участниками игры, можно разделить по таким видам.

- Вопросы фирмы финансово - кредитный инвестиционный фонд "Рик" касались информации о социально-психологическом климате организации.
- Вопросы фирмы швейное производство "Он-топ" были нацелены на получение информации о пространственно-временной структуре фирмы партнера во внешней среде и о финансово-материальной интенсивности этой фирмы.
- Вопросы фирмы консалтинговый центр "Реаниматор" имели отношение к ценностным ориентациям фирмы, к ее задачам, целям, способам распоряжения с прибылями, в целом - миссия и философия фирмы, стратегия.

Полученные данные позволили сделать такие предварительные выводы.

1. Понятие "доверие" и "недоверие" имеет отношения к экономии сил человека. Если доверять, то можно быть расслабленным, не растрчивать энергию на контроль над действиями партнера и за своим поведением. Доверие дает ощущение стабильности и безопасности (экзистенциальные потребности человека). Доверие "открывает" канал информации.

2. Доверие - недоверие - это функция времени.

3. Доверие — недоверие - это характеристика психологического "фона" ситуации приема и передачи информации.

4. Доверие- недоверие это чувства, или же категория отношения.

5. Феноменология доверия и недоверия локализуется в формально-неформальной структуре взаимоотношений людей: мало можно говорить о доверии, когда перед нами незнакомый человек. Доверие и недоверие проявляются по мере "чтения" информации о визави. Это процессуальная характеристика: недаром есть выражение "подорванное доверие", "пошатнулась уверенность" и т.д.

6. Механизмом доверия - недоверия является идентификация с характеристиками другого (у наших респондентов это ярко звучит в таком сравнительном выражении: "как на себя самого, как с самим собой"). Доверие более "внутренне", лично, с ним чаще связан предлог "в".

Также доверие связано с конгруэнтностью в отношениях, с их характером определенности. Эти оттенки "доверия" подчеркиваются наречиями: "полностью, безраздельно" и местоимениями: "он, этот, эти, все". Понятие "недоверие" сочетается чаще с наречиями "не полностью, один раз", местоимениями "мне, тебе". Эти сочетательные слова несут нагрузку, разделяющую две стороны.

7. Информация в деловых отношениях, позволяющая доверять партнеру, пожалуй, основывается на формальных сведениях о деловой компетенции и материальных ресурсах партнера. В тоже время, конфиденциальная информация о партнере (о социально-психологическом климате, как в примере игры) может вызвать сопротивление в сотрудничестве. Так произошло в ходе игры, когда две фирмы отказались отвечать на вопросы о психологической атмосфере внутри организации.

ЛИТЕРАТУРА 1.

Ананьев Б.Г. О проблемах человекознания. М.: Наука, 1977.

2. Муравьев А.И. Заметки к теории экономической психологии. СПбД999.
3. Ромазан (Троицкая) И.В. Психологические особенности предпринимателя как субъекта деятельности. СПб., 1996. дисс. канд. психол. наук.
4. Суходольский Г.В. Математико-психологические модели деятельности. СПб.: Петрополис, 1994.
5. Экономическая психология: теория, практика, образование. Научный доклад. СПб.: СПбТУЭиФ, 1998.

Кафедра практической психологии СПбТАСУ

ЭТАЛОННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЯХ МЕНЕДЖЕРА В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Кандидат психол. наук, доцент Е.Д. Короткина

В современных условиях особенно актуальными становятся вопросы изучения факторов, определяющих эффективность деятельности менеджера - ключевой фигуры в управлении организацией. Управленческая стратегия менеджера определяет особенности организационной культуры (ОК), которая является важнейшим источником повышения эффективности и конкурентоспособности предприятий в нестабильной среде [1,2,5,11].

Изучение организационной культуры - сравнительно новое, бурно развивающееся направление в организационной психологии [4,7,10,16]. В журналах по поведенческим наукам и управлению регулярно публикуются статьи, посвященные вопросам организационной культуры; выходят книги по данной проблеме. Большой интерес к культуре организаций связан с осознанием того влияния, которое организационная культура оказывает на успехи и эффективность организации.

В организациях, имеющих определенную историю, неизбежно формируется свой уклад жизни, свои традиции, ритуалы. По мере развития организаций в них складываются собственные системы ценностей и убеждений, нормы и правила поведения. У каждой организации есть уникальные черты, характеризующие ее как сообщество людей, некая "уникальная общая психология" (согласно определению американского исследователя и консультанта П. Вейла). Эта уникальная, присущая только данному сообществу или группе людей, психология определяет поведение как группы в целом, так и отдельных людей [3].

Выявление содержания и направления культурных изменений в организациях, исследование психологических механизмов формирования и поддержания ОК важно в решении теоретических и практических проблем подготовки, обучения и деятельности менеджеров в условиях рыночной экономики.

Цель исследования, проведенного на базе торговых организаций города Твери, состояла в том, чтобы изучить эталонные представления об управленческих компетенциях менеджера в рамках различных моделей организационных культур и обосновать рекомендации по совершенствованию

методов подготовки менеджеров и обучения персонала для повышения эффективности деятельности организации

Респондентами эмпирического исследования выступали: продавцы и обслуживающий персонал двух торговых организаций, руководители этих же предприятий, начальники отделов, работники административно-хозяйственных отделов, посетители магазинов (всего 244 человека).

Результаты исследования показали, что обобщенный набор управленческих компетенций менеджера торговой организации имеет свои характерные особенности по параметрам профессиональных знаний, коммуникативных умений и лидерских качеств, конкретное содержание которых обусловлено особенностями организационной культуры, поддерживаемой в организации.

Анализ современных теоретических концепций зарубежных и отечественных ученых показывает, что организационная культура является одним из приоритетных факторов эффективного управления [4,6,7,13,15]. Однако на сегодняшний день у исследователей нет единого мнения относительно содержания понятия "организационная культура" [2,9,18]. Обилие определений объясняется широтой содержания этого понятия. Организационная культура, являясь основной составляющей организации, оказывает сильное влияние на ее внутреннюю жизнь, так и на ее положение во внешней среде [4,7,10]. Она складывается из устойчивых норм, представлений, принципов, ценностей и символов, разделяемых членами организации [5,13,14]. Формирование организационной культуры в значительной мере связано с национальными, историческими, религиозными различиями, а также с менеджментом [19]. Большинство отечественных авторов отмечает, что ключевым фактором, определяющим характеристики организационной культуры, является управленческая культура лидера [3,8,18].

Анализ литературы по управленческому консультированию показывает, что существует два основных подхода к проблеме диагностики и изучения организационной культуры [7,10,17,18]. Первый - идеографический ("понимающий"), в основе которого лежит использование качественных методов, в том числе анализ документов, включенное наблюдение, глубинные интервью и т.п. Второй - формализованный (количественный), характеризующийся использованием различных стандартизированных опросников. В отечественной психологии исследования организационной культуры пока очень немногочисленны [13,16].

Для эмпирического исследования организационной культуры нами была выбрана модель, разработанная американским психологом У. Оучи [12]. Выбор именно этой модели обусловлен несколькими причинами. Во-первых, подход У. Оучи базируется на переменных, которые непосредственно связаны со стратегией деятельности организации и, в первую очередь, с характеристиками управленческой деятельности менеджера. Именно психологические и профессиональные особенности деятельности менеджера являются предметом нашего исследования. Во - вторых, У. Оучи в своей концепции пытается интегрировать элементы западной и восточной стратегии менеджмента, что привлекает кросс культурным аспектом исследования.

Данная теоретическая модель предлагает сосредоточить внимание исследователя на семи культурных переменных: обязательства организации по отношению к своим членам (отбор и увольнение кадров); оценка выполнения работы (качественные и количественные методы); планирование карьеры (временные рамки); механизмы контроля (формальные и неформальные); принятие решения (коллективное или индивидуальное); распределение ответственности (групповое или индивидуальное) и интерес к человеку (избирательный, то есть, отношение к работнику как к таковому или холистический подход к работнику как к личности).

На основе анализа документов, результатов полу структурированного интервью, экспертных оценок, фокус групп, анкетирования персонала и покупателей выбранных организаций, а также на базе теоретической модели У. Оучи, были выделены дескриптивные портреты организационных культур двух предприятий, условно названных "традиционной" и "рыночной". Для "традиционной"¹¹ организации характерно: долгосрочный найм работников, низкая текучесть кадров, четкая функциональная дифференциация и иерархичность, индивидуальное принятие решений и административный механизм контроля; отсутствие обоснованной, объективной, формализованной системы оценки результатов труда, закрытость коммуникации между вертикальными и горизонтальными уровнями управления. Предпочтение отдается стабильности, предсказуемости, порядку. Управленческое звено среднего уровня проявляет пассивное и зависимое поведение, не стремится к инициативе и активности. Основными средствами стимулирования труда являются финансовая поддержка, осуществляемая на основе субъективных оценок руководителя среднего звена.

"Рыночной" организации соответствуют краткосрочный найм работников, высокая текучесть кадров, создание условий для профессионального роста. В целом организацию отличает достаточная гибкость и динамизм в работе, умение и стремление работать в команде, обязательность и энтузиазм работников, чувство значимости выполняемой роли каждым в совместной работе, высокий авторитет руководства. Среди ожиданий работников преобладают настрой на изменения, внедрение нововведений, адаптацию. Основными мотивами деятельности являются финансовая заинтересованность и профессиональный рост. Отличительными особенностями являются развитые партнерские отношения, наличие эффективной коммуникации, обоснованность системы вознаграждений, готовность к инновациям и самообразованию, карьерный рост.

Анализ эталонных представлений о психологических и профессиональных качествах успешного менеджера в двух организациях показал, что большинство опрошенных указывают на большой объем знаний, как основу для успешной работы менеджера. Перечень, важных для успешной работы менеджера качеств, включает умение планировать работу, коммуникативные навыки, ориентацию на потребности покупателей. Факторный анализ результатов анкетирования позволил выделить три фактора, наиболее значимых для всех групп опрошенных: профессиональные знания; коммуникация и навыки межличностного общения; лидерские качества. Анализ данных показал, что эталонные представления о качествах менеджера торговой организации существенно различаются в выделенных моделях организационных культур.

По параметру профессиональных знаний выделяется: для "традиционной" организации - базовое торговое образование, для "рыночной" - любое высшее образование, а также стремление к самообразованию в области психологии, экономики, маркетинга. По параметру коммуникации и навыков межличностных отношений сотрудники "рыночной" модели ориентированы на умение менеджера устанавливать обратную связь с подчиненными, а для сотрудников "традиционной" модели важным является умение менеджера всегда быть в курсе всех событий, как положительных, так и отрицательных, что называется "держать руку на пульсе". Параметр "лидерство" в ожиданиях сотрудников "традиционной" организации означает харизматические способности, а для "рыночной" модели - психологическая грамотность, психологическая поддержка.

Выявленные модели организационной культуры торговых предприятий могут быть использованы при изучении механизмов формирования и изменения культурных процессов в организации, проектировании ее новых видов. Изучение и учет представлений относительно управленческих компетенций менеджера торговой организации необходим при составлении программ обучения и развития профессионально-важных качеств управленцев.

Помимо компетентности и профессионализма во многих вопросах от менеджера требуется умение ставить стратегические цели, привносить и создавать ценности, лежащие в основе организационной культуры. Как подчеркивал Питер Друкер, менеджеру важно иметь чувство миссии, уметь связывать все компоненты организации в единое целое, подчиняя их достижению поставленной цели и, в то же время, позволяя сотрудникам оставаться самими собой и расти как творческим личностям [6]. Психологический анализ организационной культуры актуален в аспекте эффективности деятельности организации, нового видения управленческих отношений руководителя, разработки целостной концепции развития предприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Албастова Л.Н. Технологии эффективного менеджмента. - М.: Издательство Приор 1998. - 288с.
2. Базаров Т.Ю. Практика работы с персоналом в организациях// Введение в практическую социальную психологию. - М.: Ж Наука, 1994. - С. 46-60.
3. Вейлл П. Искусство менеджмента. Пер. с англ. - М.: Новости, 1993. - 224 с.
4. Виханский ОС, Наумов А.И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: 2-е изд. Учеб. - М.: Фирма Гардарика, 1996. - 416 с.
5. Дизель П.М., Мак-Кинли Раньян У. Поведение человека в организации. Пер. с англ. - М.: Фонд, 1993. - 272 с.
6. Друкер Б. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения. - М., 1998. - 288 с.
7. Занковский А.Н. Организационная психология. - М., 2000. - 647с
8. Красовский Ю. Д. Организационное поведение. - М., 1999. - 472с.
9. Лафта Дж. Эффективность менеджмента организации. - М.: Русская деловая литература 1999. - 320с.
10. Липатов С.А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Вести. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. №4, с.4-11.
11. Психология менеджмента./ Под ред. Г.С. Никифорова - СПб., 2000. 572с. 12. Оучи У. Методы организации производства: японский и американский подходы. - М.: Экономика, 1984. - 183 с.
13. Пригожий А.И. Современная социология организаций. - М., 1995. - 295с.
14. Рюттенгер Р. Культура предпринимательства. - М., 1992. - 240 с. 15. Саймон Г.А., Смитбург Д.У., Томпсон В. А. Менеджмент в организациях. - М., 1995

16. Томилов В.В. Формирование организационной культуры экономических систем // Проблемы теории и практики управления. 1995. № 1. - С. 69-73.
17. Управленческое консультирование Под ред. М. Кубра. В 2 кн. Пер с англ. - М.: Интерэкспорт. 1992. - 350с.
18. Щербина С. В. Организационная культура в западной традиции: природа, логика формирования и функции // Социолог. Исслед. 1996. №7 -с. 47-55. 19. Шихирев ПН. Современная социальная психология. - М.: Ип РАН; КСП; Академический Проект, 1999. - 448с.

Тверской государственный университет

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ КАК ИСТОЧНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Кандидат психол. наук И.М. Карелина

Снижение профессиональной психологической адаптации может быть обусловлено общими причинами (социально-экономическими, климатическими, экологическими и т.п.), частными причинами, связанными с особенностями профессиональной деятельности, а также индивидуальными. В современных условиях важнейшим фактором, оказывающим отрицательное воздействие на адаптацию человека к его среде, в том числе к профессиональной, является социально-экономическая ситуация в стране и в регионе.

Стабильность и экономическое состояние общества во многом определяются положением в сфере занятости населения. Занятость является структурным элементом сложившегося в обществе социального порядка.

Состояние социального диалога на рынке труда можно охарактеризовать как неудовлетворительное. В.А. Шабашев объясняет это несколькими причинами:

1. Общая тяжелая макроэкономическая ситуация, характеризующаяся стагнацией производства, инфляцией, инвестиционным спадом, отсутствием промышленной политики и финансовым кризисом.

2. Рост социальной напряженности в связи с высоким уровнем безработицы в России — около 13% по методологии МОТ (Международная организация труда) в феврале 1999 года.

3. Низкая цена труда, усугубляющая застой, так как это не стимулирует научно-технический прогресс. Чем дешевле труд, тем менее выгодно на нем экономить.

4. Недостаточное правовое обеспечение отношений на рынке труда.

5. Слабые профсоюзы, которые вместо жестких требований к работодателям, больше апеллируют к государственным органам власти [6, с. 20-21].

Таким образом, изменение социальной роли работников, работодателей и государства объективно требует ускоренного решения вопросов становления и развития социального партнерства на рынке труда. Проблемы роста безработицы в Российской Федерации, как показывает опрос ВЦИОМ, проведенный в январе 1999 года, больше всего тревожат 60% граждан нашего общества [1, с. 24].

Во всех исследованиях, посвященных проблемам занятости, отмечается, что в настоящий момент на рынке труда сложилась ситуация, которую можно охарактеризовать как дискриминирующую женщин в сфере труда и занятости. В.Ю. Мамаева так характеризует эту ситуацию [4]. Женщины составляют большинство населения России и большую часть трудовых ресурсов. Они высоко образованны, квалифицированы, имеют значительный трудовой потенциал. Кроме того, занимаясь домашним хозяйством, женщины несут основную ответственность за социальное положение семьи. Возложенная на женщин их социальной ролью забота о детях, престарелых и других членах семьи, которые не могут сами себя обслуживать, играет огромную роль в обеспечении социального благополучия этих категорий населения, а через них и всего общества в целом. Поэтому от активного вовлечения женщин в процесс реформ и их участия в экономических преобразованиях будет зависеть успех реализации экономической политики, экономическое и социальное развитие, а также уровень жизни населения страны.

Рыночные реформы сегодня в целом рассматриваются как потенциальная угроза для женщин в сфере занятости, усиливающие дискриминационные тенденции и ухудшающие их положение на рынке труда, вызывая маргинализацию женской рабочей силы.

За годы реформ произошло общее снижение уровня занятости женщин в экономике. По прогнозным оценкам, к концу 2000 г. удельный вес женщин в общей численности безработных граждан может составить 70%. Этот процесс затронул, главным образом, женщин молодого возраста (до 30 лет), имеющих детей дошкольного возраста. Происходит дальнейшая феминизация безработицы, а также низкооплачиваемых работ (т.е. бедности). Например, по данным обследования, в Омской области средняя заработная плата женщин составляла менее 70% средней заработной платы мужчин. [5, с. 37].

Трудности переходного периода, кризисное состояние экономики, формирование рыночных механизмов, во-первых, снизили спрос экономики на рабочую силу определенных профессиональных групп, среди которых преобладали женщины, во-вторых, ужесточили требования к работнику с точки зрения его наиболее полной трудовой отдачи на рабочем месте. Необходимость сочетания женщинами семейной и профессиональной ролей сделали женскую рабочую силу невыгодной и непривлекательной для работодателя. Это по-новому и очень остро поставило проблему самого участия женщин в общественном производстве.

Ставшие для российской экономики традиционными проблемы женской занятости, среди которых "двойная занятость", плохие условия труда, неравная оплата за равный труд, навязывание женщинам мужских моделей труда и проч., обостряются с формированием рыночных отношений.

Положение женщин на рынке труда в связи с этим представляет собой общественную проблему. Социальный статус женщин при переходе к рынку в целом снижается. Женская занятость в большинстве своем носит вынужденный характер (из-за экономических причин). Незанятость тоже вынужденная (из-за безработицы). В стране формируется рынок труда, характеризующийся суженным спросом на женскую рабочую силу, женский труд, заниженной зарплатой, горизонтальной профессиональной мобильностью и прочим.

Возможность трудоустройства женщин в три и более раз меньше, чем у мужчин. Прослеживается тенденция к тому, что рынок труда предпочитает образованных мужчин в возрасте до 35 лет без вредных привычек, нежели женщин с такими же данными, активно ищущими работу.

С усилением влияния "рыночности" в экономических отношениях по поводу труда, с вхождением рыночных отношений в жизнь отдельного человека, большое значение приобретает знание механизмов и стереотипов экономического поведения людей. В сфере труда именно это поведение, проецируя на субъективном уровне последствия действия спроса и предложения, формирует занятость. Оно отражает степень приспособленности и готовности людей к "рыночным" законам распределения труда и дохода.

Безработица страшит людей не только экономическими последствиями, прежде всего нехваткой денег, но и ощущением беспомощности, невозможностью реализовать себя в другой деятельности, а также вероятностью отчуждения от привычной социальной среды [3, с. 14]. В ситуации безработицы наиболее уязвима эмоциональная сфера человека. Лица с устойчивым и возрастающим уровнем тревожности имеют неблагоприятный прогноз психического здоровья, что будет препятствовать конструктивному поиску работы и трудоустройству. Такие лица нуждаются в психологической поддержке, повышающей социальную адаптацию, направленную на формирование состояния готовности к разрешению проблем. Высокий уровень психологического неблагополучия безработных (выражающийся в дезадаптации, нестабильности поведения, преобладании негативных переживаний) снижает их шансы на трудоустройство. Большинство этой категории граждан нуждается в помощи по мобилизации физических и духовных сил, активизации жизненной позиции; требуется психологическая помощь в адекватном восприятии ситуации, повышении уверенности в возможности трудоустройства, стимулировании самостоятельного поиска работы.

Таким образом, проблема занятости — междисциплинарная и требует внимания и профессионального обеспечения со стороны экономистов, политиков, социологов, психологов, социальных работников. И психологический аспект обозначенной проблемы также многомерен. Л.И. Дементий [2] выделяет проблемы, возникающие у человека в ситуации потери работы или стоящего накануне этого события, и перечисляет их в порядке убывания частоты (а, следовательно, и значимости): неблагоприятное эмоциональное состояние (тревожность, депрессивность, отчаяние); неуверенность в себе, ригидность поведения, неумение планировать собственную деятельность и жизнедеятельность, отсутствие коммуникативных навыков; неспособность сделать правильный выбор новой профессии или нового вида деятельности. Далее она отмечает, что чем длиннее период безработицы, тем сильнее психологическая травма, приводящая к потере таких качеств, как уверенность, устремленность, активность; появляются ранее несвойственные человеку чувство собственной неполноценности, беспомощности, безнадежности. Люди, потерявшие работу, чаще всего видят причину сложившейся ситуации в объективных обстоятельствах — измененной социальной ситуации, ненужности имеющейся профессии и т.п.

Следовательно, чтобы сделать людей более адаптивными, необходима работа, направленная на развитие поведенческой и личностной гибкости. В результате у личности начинается мобилизация внутренних ресурсов, повышается уровень активности во внешнем плане (в том числе активные поиски работы), человек самостоятельно иницирует и планирует свою жизнь. А это, в свою очередь, снижает внутренние переживания, что делает жизнь более комфортной для человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргументы и факты., № 7, 1999.
2. Дементий Л.И. Обеспечение психологической поддержки безработных граждан как условие формирования активной жизненной позиции // Рынок труда и новые профессии. — Омск, 1995, 86 с. — С. 16-17.
3. Калугин В.Е. Основные тенденции развития рынка труда и рынка профессий и профессиональное обучение незанятого населения в условиях экономической реформы // Материалы научно-практической конференции "Рынок труда и новые профессии". — Омск, 1995.
4. Мамаева В.Ю. Женщины как объект социальной политики на рынке труда // Социальный диалог на рынке труда. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. — Омск, 1999, 529 с. — С. 382-386.
5. Программа "Содействие занятости населения Омской области на 1998-2000 годы". — Омск, 1998, 100 с.
6. Шабашев В. А. Проблемы социального диалога на рынке труда // Социальный диалог на рынке труда. С. 20-22.

Омск

ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ ТРУДА

Кандидат психол. наук, доцент Ю. А. Афонькина.

Новые тенденции в обществе, связанные с его гуманизацией, повышают интерес к человеку как к носителю не столько типических, сколько индивидуальных черт. Общепризнанным фактором становления и актуализации индивидуальности является труд.

"Труд, всегда был, есть и будет не только основой материального благополучия людей, но и богатейшим источником их духовного роста, их всестороннего развития" (А. А. Смирнов [5; с. 229]).

Он рассматривается как основная человеческая деятельность (А.Н. Леонтьев), форма психического развития и насущная потребность человека (С.Л. Рубинштейн), важнейшее условие существования человека и его развития, а также благосостояния общества в целом (М.К. Тутушкина и сотрудники).

Человек переходит к производительному труду в собственном, экономическом смысле этого слова не раньше подросткового возраста. Однако, как подчёркивал Б.Г. Ананьев [1], ни в коем случае не следует полагать, что именно в этот период начинает своё развитие трудовая деятельность, если рассматривать это развитие онтогенетически. Он проводит мысль о том, что труд включается в процесс становления индивидуального сознания с самых ранних периодов онтогенеза. В свете идей Б.Г. Ананьева можно утверждать, что

развитие человека как профессионала начинается задолго до того, как он включается в систему общественного производства.

Анализ традиционного подхода к определению предмета и задач психологии труда (Е.В. Гурьянов, Д.А. Ошанин, С.Н. Архангельский и др.) показывает, что проблема генетического подхода в данной отрасли психологии не ставилась, и лишь косвенно обозначалась в контексте формирования профессиональной пригодности, профессионально - трудового обучения, профориентации, профессиональной консультации и т. п.

В литературе намечена идея о связи психологии труда с возрастной, и в частности, детской психологией . Так Н.Д. Левитов [3] замечает, что психология труда имеет много материала, смежного с детской и педагогической психологией, поскольку производительным трудом занимаются не только взрослые, но подростки и юноши.

К.К. Платонов [4] также считает, что психология труда соприкасается с детской психологией в вопросах производственного обучения одному и тому же виду труда взрослых и подростков, в проблеме выявления общих закономерностей формирования качеств личности .

Таким образом, в процесс становления профессионала включались отдельные и относительно поздние периоды онтогенеза . Они рассматривались не с точки зрения своей специфики, а с позиции требований будущей профессиональной деятельности.

На современном этапе изменяется трактовка предмета психологии труда. В качестве него рассматриваются факты и закономерности психики человека, занятого трудом или формирующегося как субъект труда, а также пути и методы научного обоснования и развития практического решения задач в области функционирования и развития человека как субъекта труда (Е.А. Климов, Е.М. Иванова, Н.С. Пряжников и др.) То есть в центр исследований ставится не сама профессионально - трудовая деятельность, а выполняющий её человек во всём многообразии его субъектных свойств.

В психологии труда складывается осознание важности возрастного анализа как самой трудовой деятельности, так и становления субъекта труда (А.А. Крылов, Л.А. Головей, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев и др .).

А.Е. Климов утверждает, что детская, возрастная и педагогическая психология проясняет важные для психологии труда вопросы о развитии человека как субъекта профессиональной деятельности . Он выделяет возрастные этапы данного процесса, начиная с раннего и дошкольного детства . В.И. Тютюнник [6] развивает идеи Е.А. Климова, исследуя становление дошкольника как субъекта труда при выполнении дежурств .

Так, в сфере психологического анализа профессионального развития человека всё шире входят ранние периоды онтогенеза .

В то же время, следует заметить, что целостная картина становления человека как профессионала недостаточно разработана. Полученные данные, представляющие несомненную научную ценность и практическую значимость, касаются, как правило, отдельных возрастных периодов (например, освоение дежурства дошкольниками или выбор профессии в ранней юности) . То есть не просматривается единая генетическая линия. Таким образом, генетический подход, наряду с пониманием его необходимости, требует разработки.

Для генетического исследования ключевой проблемой выступает время возникновения той или иной функции, свойства личности, вида деятельности .

На наш взгляд, каждый возраст в контексте профессионального становления человека следует рассматривать в двух аспектах. С одной стороны, в свете формирования предпосылочных свойств, которые составляют своеобразные "заделы на будущее" и обеспечивают переход человека к профессионально - трудовой деятельности . А с другой стороны, с точки зрения того уникального вклада, который вносит каждый возрастной период, начиная с раннего возраста, в становление человека как профессионала.

Исходя из общих закономерностей психического развития, можно предположить, что разные свойства субъекта труда формируются в онтогенезе не одновременно. Те или иные его проявления на определённом этапе становления могут доминировать. Вновь возникающие особенности вступают в сложные сочетания с уже имеющимися и преобразуют их. Для каждого возраста присуща своя иерархия проявлений человека как субъекта профессионально - трудовой деятельности, актуальной и потенциальной.

Реализация генетического подхода в психологии труда предполагает решение ряда задач:

- установление преемственных связей между разными возрастными периодами в контексте становления человека как субъекта труда;
- выявление источников, генетических корней, механизмов, центральных линий в развитии человека как субъекта труда;
- анализ влияния разных видов деятельности на данный процесс;
- рассмотрение закономерностей развития тех особенностей психики человека, которые определяют его профессионализацию;
- изучение индивидуальных вариантов профессионального становления личности и места данного процесса в индивидуальном развитии;
- выделение параметров, характеризующих человека как будущего профессионала для каждого возрастного периода, а также специфики и преемственности данных параметров.

Решение данных задач позволит создать целостную картину профессионального становления человека и тем самым способствовать решению более частных задач психологии труда: профессиональной подготовки, профессиональной ориентации, развития трудовой мотивации, профессионального самоопределения и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
3. Левитов Н. Д. Психология труда. М.: Учпедгиз, 1963.
4. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. -2 -е изд. - М.: Медицина, 1970.
5. Смирнов А.А. О психологической подготовке к труду // Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. - М.: Педагогика, 1987 .
6. Тютюнник В . И . Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда. Дисс ... докт. психол, наук .-М.: МГУ, 1994.

Кафедра психологии Мурманского государственного педагогического института .

ВОЗРАСТНАЯ ТОЧКА ПЕРВОЙ ПРОБЫ НАРКОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ

А. В. Пахарукова

Тема первого употребления наркотиков тесно связана с ситуацией, сложившейся в обществе. Наркотики легкодоступны для различных социальных слоев и возрастных групп, а также предлагаются в большом разнообразии. Дети начинают пробы наркотиков все раньше и число пробующих растет очень быстро (каждый третий школьник в возрасте 13-16 лет уже имел пробы наркотиков). С этим связана проблема "омоложения" наркомании (т.е. пробы наркотических веществ начинаются все в более и более раннем возрасте). Ранняя наркотизация и наркомания не являются узкой проблемой, касающаяся лишь медиков или психологов, а это общественно-социальная проблема, потому как касается и семей, и матерей, и учителей в школах, ВУЗах и т.д., работодателей и всех кого можно перечислить.

Рост преступности, болезни, сопровождающие наркоманов (гепатиты, туберкулез, сифилис, ВИЧ/СПИД), неполноценные новорожденные дети, разрушенные семьи - вот далеко неполный список проблем, которые влечет за собой употребление наркотиков.

Проведенный анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день этиология наркомании не известна. Существует множество различных методов, теорий, предположений, не дающих однозначного ответа на вопрос: "Почему человек выбирает наркотики?"

Методы практической работы малоэффективны. И это наибольшая трудность, касающаяся этой проблемы. В этой связи, можно предложить качественно новый подход к решению задачи. Теоретическое основание, использованное в исследовании, - это знание о циклоидной модели переживаемого времени, которая говорит, что жизнь каждого индивида имеет ритмическую структуру. Существуют ритмы и циклы в жизни каждого индивида, которые запускаются с момента рождения и останавливаются со смертью. Ход этих биологических часов индивидуален для каждого. На протяжении всей жизни индивид проходит подъемы и спады в своей жизненной активности, а также попадает в пиковые состояния. Нахождение на пике обуславливает изменения на всех жизненных уровнях человека от физического до психического и духовного. Эти точки названы Я. Перна (1925 г.) психологическим переломом", а Б.И. Цукановым — точками фазовой сингулярности (ФС). Итак, попадая в эти точки ФС организм умирает и возвращается к жизни вновь, обозначив тем самым завершившийся цикл. Жизненные циклы могут быть различной протяженности. Но существует большой биологический цикл (ББЦ) конец которого и определяет большие качественные изменения жизни индивида. Весь жизненный путь индивида может быть представлен в виде ряда таких больших циклов (С). Длительность большого цикла для среднестатистического субъекта составляет 7,76 г и зависит от х-(тау) типа (субъективной единицы (ритма) времени, запускающей в момент рождения и определяющей ход биологических часов каждого индивида).

В свете этих идей строилось наше исследование, целью которого являлось показать, что существует некоторая точка в жизни индивида, которая является точкой "психологического перелома". "Психологический перелом" связан с некоторой точкой обусловившей его. И первое приобщение к наркотическим веществам совпадает с возрастной точкой фазовой сингулярности. В подростковом возрасте это точка соответствует концу второго большого биологического цикла. Субъективное состояние подростка в этот момент - состояние "мотивационного нуля". Таким образом, одной из задач было показать, что возраст начала употребления наркотиков у подростков попадает в точку фазовой сингулярности конца второго большого биологического цикла зафиксировать наличие мотивационного вакуума в период первой пробы.

Исследование проводилось в Одесском областном наркологическом диспансере. Исследовалось 30 наркоманов в возрасте от 16 до 22 лет с различным стажем употребления.

Определялась дата начала употребления (с точностью числа, месяца и года). Беря дату рождения за начало и дату начала наркотизации за исход, располагаем их на циклоидной модели переживаемого времени.

Полученные результаты говорят, что начальные пробы наркотика падают в окрестность конца второго ББЦ, теоретический возраст двух циклов составляет 15,3 года, реальный возраст обследованных наркоманов по первому приобщению составил 1,95С или 15,2 года, что соответствует однозначному совпадению с погрешностью ОД года. Отклонение даты начала употребления зависит от принадлежности индивида к типологической группе (его субъективной единицы времени). Диапазон отклонения составил 3,4 г.

Для определения состояния мотивационного нуля использовалась шкала тревоги Спилбергера. Для среднестатистического субъекта был получен высокий бал (от 40 до 50). А также задавался вопрос о причине начала употребления. Приведем наиболее полные ответы: "неприятности", "снимая стресс", "любопытство", "делал как все".

Итак, из эксперимента видно, что подросток попадает в точку фазовой сингулярности равную 2С, что говорит о "психологическом переломе" обусловленном нахождением индивида в этой точке. Субъективное состояние подростка (что показано в ответах и определении уровня тревожности) - рассогласование всех имеющихся систем мотивов и способов поведения. Состояние тревоги и невозможность объяснить конкретные цели начала наркотизации показывают, что субъективное состояние подростков в период 2С - это состояние "мотивационного нуля".

Т.о. можно сделать выводы из проведенной теоретической и практической работы.

1. Существует точка являющаяся началом наркотизации, она соответствует 15,3 годам, с отклонением в 3,4 года и является "психологическим переломом" в жизни индивида.
2. Все имеющиеся макро- и микросоциальные факторы, особенности психики и организма, особенности воспитания и т.д. влияют на тип злоупотребления и динамику развития наркомании, но не предопределяют собственно наркоманическое поведение.

3. Состояние "мотивационного нуля" отражается в психике подростка нахождением его в точке фазовой сингулярности и обуславливает у некоторых типов с высоким уровнем тревоги приобщения к наркотикам.

Создание благоприятного контроля и психокоррекции в точке фазовой сингулярности даст возможность сократить число начинающих наркотизироваться подростков. Способы коррекции должны быть направлены на то, чтобы заполнить мотивационный вакуум и помочь подростку не "укатиться" в чернь наркотической зависимости.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Битенский В.С., Личко А.Е. Подростковая наркология.-М.,-1991 г.
2. Битенский В.С., Херсонский Б.Г., Дворяк С. В., Глушков В.А. Наркомании у подростков.-К.: Здоровье, 1989г.-21с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков.- Л.:Медицина, 1977 г.-208с.
4. Максимова Н.Ю. Психологична профшактика вживания пццптками алкоголю та наркотиив.-К.} 1997р.
5. Макеева А. Над пропастью. Прикладная психология и психоанализ № 2, 1999 г.
6. Россия и наркотики. Международная ассоциация по борьбе с наркоманией и наркобизнесом. Прикладная психология и психоанализ, № 3, 1999 г.
7. Цуканов Б.И. Время в психике человека.-Одесса, 2000г.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис.-М.,1996г.-344с.

Кафедра психологии Одесского Национального Университета им. ИИ. Мечникова

ИНДИВИДУАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНЦЕПЦИИ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА

Кандидат техн. наук И.П. Каменева

Дальнейшее развитие психологии и педагогики жизнетворчества требует уточнения и углубления наших представлений о личности. В социально-психологической концепции индивидуальной жизни личности, представленной киевской школой социальных психологов во главе с Л. В. Сохань [1, 2], особое внимание уделяется исследованию личности и процесса ее становления.

Личность стала одним из базовых понятий психологии индивидуальной жизни. Научно обоснованные представления о структуре личности и возможностях ее индивидуального развития образуют фундамент современного педагогического процесса. Они способствуют более адекватной оценке индивидуальных возможностей и выбору наиболее успешных жизненных стратегий, помогают выработать терпимое и корректное отношение к окружающим нас людям.

Несомненно, наиболее глубоким и всесторонним исследованием личности отличается аналитическая психология Юнга [3], где сознательные и бессознательные элементы психики анализируются в их динамическом взаимодействии. Уникальный опыт Юнга по работе с бессознательным, направленный на его осознание и интеграцию, еще далеко не освоен. Особую ценность представляет творческое отношение Юнга к человеческой жизни, установка на самореализацию и достижение целостности. Эти идеи во многом

определяют развитие современной психологии. Они исключительно созвучны методологии житнетворчества и рассматриваются как ее составная часть.

Анализируя положение индивида в современном ему обществе, Юнг подчеркивает, что основным препятствием для индивидуального развития личности стало противоречие между человеком и Государством. Все еще преобладает тенденция рассматривать отдельную личность как среднестатистическую величину, обязанную заботиться в первую очередь об общественных интересах. "Вместо нравственной и умственной дифференциации индивидов мы имеем благосостояние общества и повышение жизненного уровня. Цель и смысл индивидуальной жизни (которая является единственной *реальной* жизнью) заключается уже не в индивидуальном развитии, а в политике Государства, которая навязывается индивиду извне и состоит в претворении в жизнь абстрактной идеи, которая имеет тенденцию притягивать к себе всю жизнь. Индивида все более лишают права на принятие нравственного решения о том, как ему следует прожить его же собственную жизнь" [4, с. 61].

Чтобы противостоять подобному обезличиванию и ориентировать каждого человека на поиск своего неповторимого жизненного пути, Юнг вводит *направляющий и упорядочивающий принцип*, который обозначает как *самость*. Самость можно рассматривать как "потенциал для интеграции общей личности", некий абстрактный "центр личности". Это архетип упорядочивания, функция которого заключается в том, чтобы моделировать жизнь человека в целом. Постепенная реализация самости в течение жизни рассматривается Юнгом как *процесс индивидуации*.

В работе (5, с. 197) Юнг определяет индивидуацию как "процесс, порождающий "психологического индивида", т.е. обособленное, нечленимое единство, некую целостность". Такой процесс предполагает всестороннее развитие индивидуальных задатков и достижение собственного потенциала через интеграцию сознательных и бессознательных аспектов личности. Поэтому в психологии индивидуальной жизни самость рассматривается как житнетворческий потенциал личности, направляющий ее к самореализации.

Корни деятельности нашего сознания уходят в инстинкты, определяющие динамику и характерные особенности индивидуального восприятия действительности. Человеческое знание представляет собой постоянную адаптацию первичных идей (архетипов) к внешней среде, преобразование архетипических форм в теории, отвечающие требованиям современной жизни.

Юнг неоднократно утверждал, что игнорирование бессознательного начала приводит к самым печальным последствиям. "Отчужденность цивилизованного человека от своей инстинктивной природы неизбежно погружает его в конфликт между сознанием и бессознательным, духом и природой, знанием и верой" [4, с. 101]. Когда такой раскол достигает критической величины для многих индивидов, он проецируется во внешний мир, порождая массовые движения значительного масштаба. Однако внешние перемены дают лишь временный результат, не затрагивая глубинных корней, таящихся в самой природе человека. Главная проблема состоит в том, что большинство людей так и не приходит к осознанию собственной индивидуальности, не видит личной ответственности за происходящее, легко перекладывая ее на общество или обстоятельства.

Юнг связывает развитие и становление личности со способностью к обособлению из толпы, которое проявляется как *верность собственному закону* и выбор *собственного пути* [6]. Он отмечает также, "что подавляющее большинство людей выбирает не собственный путь, а конвенции, и вследствие этого каждый из них развивает не самого себя, а какой-нибудь метод, а значит, нечто коллективное, за счет собственной целостности" [6, с.212].

Парадигма жизнетворчества рассматривает жизнь человека как результат его осознанной деятельности, направленной на собственную реализацию. В связи с этим появляется возможность придать более точный смысл понятиям *индивидуальности* и *индивидуальной жизни личности*. Индивидуальность следует рассматривать как личность, обладающую достаточной жизненной компетентностью, чтобы осознанно избрать свой жизненный путь, стать организатором собственной жизни в социуме.

Жизнь исторических личностей во все времена отличалась свободой от конвенций, коллективных страхов и убеждений. Для заурядных людей такая неординарная жизнь воспринималось как нечто сверхъестественное, следствие вмешательства богов или демонов. Юнг определил это как *предназначение*, исходящее из глубин человеческой сущности. Действительно, "*голос глубин*" наиболее отвечает истинной, изначальной природе человека. Следуя этому голосу, человек открывает божественное начало внутри собственной личности, которое увлекает его на новый путь. В китайской философии такой путь известен как Дао, путь исполненного предназначения.

Юнг является основоположником нескольких современных школ аналитической психологии, которые достаточно подробно охарактеризовал в своей книге Э. Самуэлс [7]. Среди них школа развития, включающая современную психологию жизни как целого, где, в соответствии с Юнгом, стадии жизни рассматриваются как этапы развития личности. В этих исследованиях самость выступает как регулятор психических процессов в организме, связывая его настоящее с будущим. Если первая половина жизни в большей мере ориентирована на независимость и успех, то во второй ее половине человек обращается к смысловым и духовным ценностям. В концепции жизнетворчества в качестве социально-психологического регулятора жизни человека на разных этапах рассматриваются его представления о смысле жизни и жизненных ценностях.

Глубокий и разносторонний анализ теории развития личности Юнга представлен в работе Л. И. Анциферовой [8]. Она подчеркивает, что процесс индивидуации предполагает "осознанную, направленную и упорядочивающую актуализацию огромной творческой энергии бессознательного, которая передается сознанию" [8, с. 14]. Анализируя ход мыслей Юнга, автор показывает, что осознание собственного предназначения восходит к решению вопросов, вставших еще перед отцами и предками, и в итоге воплощается в стремлении к совершенствованию мира.

Жизнетворческий подход в высшей степени согласуется с утверждением Юнга, что конечной целью и смыслом жизни является полная самореализация, становление целостного индивида. "По мере того как человек, изменяя собственному закону, упускает возможность стать личностью, он теряет смысл своей жизни" [6, с.217]. Последовательное движение к самореализации

определяет уникальный жизненный путь каждого человека, его неповторимую индивидуальность, созидание которой продолжается всю жизнь. Процесс индивидуации (индивидуализации), понимаемый как процесс осознания и интеграции внутренних противоречий, безусловно, следует рассматривать как важнейший механизм, необходимый для творческой реализации собственного жизненного потенциала. Практическое решение этого вопроса относится к технологии житнетворчества.

Конструктивное развитие идеи Юнга об интеграции личности получили в работе М. Щербакова [9], где психика рассматривается как многослойная семантическая система, включающая огромное множество элементарных паттернов. Каждый такой паттерн соответствует определенной структуре нейронов и может рассматриваться как элементарная личность. Любое объединение паттернов образует кластер. Если кластеры не согласованы между собой, то между ними возникает напряжение. Процесс интеграции понимается как образование кластеров из элементарных паттернов или других кластеров. Слияние кластеров происходит в результате осознания противоречий и образования новых ассоциативных связей. В сущности, это процесс осознания и упорядочивания информации, который можно ускорить посредством психологического или педагогического воздействия.

Современный педагогический процесс предполагает освоение прогрессивных технологий становления личности учащихся и создание оптимальных условий для их самореализации в разных видах творческой деятельности. Дальнейшее развитие учения Юнга о личности и положительный опыт его практического применения раскрывают новые возможности для создания педагогических технологий, ориентированных на выявление жизненного потенциала личности, устранение травмирующих элементов, творческий подход к собственной жизни. В технологии житнетворчества осуществление жизни рассматривается как процесс разрешения личностью жизненных противоречий и ставится задача научить новое поколение осознавать эти противоречия и искать конструктивные пути их преодоления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологія і педагогіка життєтворчості особистості. Навчально-методичний посібник, Кшв, 1996.
2. Сохань Л. В. Проблемы и перспективы психологии индивидуальной жизни личности // Вестник Балтийской Академии. - 1998, вып. 18.
3. Юнг К. Г. Тэвистокские лекции. - М., 1998.
4. Юнг К. Г. Нераскрытая самость // Синхроничность, М., 1997.
5. Юнг К. Г. Сознание, бессознательное и индивидуация // Структура психики и процесс индивидуации. - М., 1996.
6. Юнг К. Г. О становлении личности // Структура психики и процесс индивидуации. - М., 1996.
7. Самуэлс Э. Юнг и постъюнгианцы. Курс юнгианского психоанализа. - М., 1997.
8. Анцыферова Л. И. Архетипическая теория развития личности Карла Густава Юнга // Психологический журнал. - 2000, т.21, № 3.
9. Щербаков М. 7 путешествий в структуру сознания. - М., 1998.

Институт проблем моделирования НАН Украины, Киев

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Кандидат пед. наук В.А. Рыкованов, Г.Н. Ищук

Проблемы социализации личности привлекают внимание многих современных социологов, педагогов и психологов. Это обусловлено рядом причин:

- во-первых, событийно-социальной насыщенностью нашего времени;
- во-вторых, кризисностью бытия нашего общества;
- в-третьих, усилением роли отдельного индивида в судьбе стран и народов;
- в-четвертых, дальнейшим развитием сущностных сил человека (гуманизм, креативность, индивидуальность, гражданственность и др.)-

Социализация тесно связана с понятиями "личность" и "человек".

Несмотря на тождественность по объему, эти понятия различны по содержанию. Специфика понятия "*личность*" состоит в том, что ориентирует не на статичную фиксацию некоторых психофизических особенностей человека, например, наличие сознания и самосознания, — а не изменения и развитие личностного бытия, а также на процесс реализации человеком своих природных и социальных способностей.

В понятии "*человек*" акцентируется роль биологической сущности индивида и определенности способа его существования. Особенность человеческого биологического "*начала*" состоит в том, что способ реализации его генетической программы заложен не в области природы, а в сфере социального. Таким образом, начиная свое развитие в качестве биологического существа, индивид может продолжить его на других этапах в данном качестве лишь при условии определенного способа своего существования, т.е. социализации. Следовательно, социализацию онтогенетически можно понимать как изменение, развитие, движение, от "*человека*", "*индивида*" к "*личности*", "*индивидуальности*". При этом существуют этапы "*первичной социализации*" и "*вторичной социализации*".

Формальным основанием для такой дифференциации выступают *акмеологические критерии*, а динамическим показателем и его своеобразной качественной мерой служит социально-экономическая свобода.

До некоторого "*предела*" влияние свободы на процесс социализации позитивно, поэтому она желательно и ценностно окрашена. Однако после определенного предела свобода может оказаться неприемлемой для нормального процесса социализации.

Действие свободы на процесс социализации индивида осуществляется на трех основных уровнях: а) *биологический уровень*, на котором происходит разделение социального и биологического, а также становление социального; б) *аксиологический уровень* включает потребности и ценностные ориентации; в) *социально-ориентированный уровень*, на котором возникает взаимодействие социальной детерминации и индивидуальной свободы.

С учетом предложенных уровней социализации (биологического, аксиологического и социально-ориентированного) этап "первичной социализации" можно рассматривать как субъективизацию человеческой "природы" в процессе взаимосвязи и взаимовлияния фило- и онтогенеза.

Внутренний механизм "*вторичной социализации*" человека представляет собой перманентное становление человека как личности в процессе "снятия" результатов предшествующей самоактуализации индивида на основе разрешения диалектического самосозидания через самоотрицание.

В *итоге* социализацию человека можно определить как способ его социального бытия, проявляющийся в динамике личностного начала, а также как самореализацию сущностных сил индивида в процессе активного и свободного преобразования окружающей действительности, в результате которого генерируется индивидуальность.

Наиболее важное значение в психолого-педагогических исследованиях имеет *соотношение процессов социализации и воспитания* по четырем направлениям.

Во-первых, многие ученые исходят из того, что индивид изначально социально детерминирован, поэтому нет смысла говорить о социализации и вхождении его в систему социальных связей. Так, *Л. С. Выготский* [1] считал, что ребенок, родившись, уже задан как элемент определенной культуры и с определенными социальными связями;

Во-вторых, нельзя отделить проблематику социализации от психологии и педагогики, делая из нее специальную науку, как это предлагает американский ученый Чайлдс. Поэтому, по мнению П.И. Божовича [2], процесс социализации является одной из актуальных психолого-педагогических проблем.

В-третьих, необходимо разделить процессы социализации и развития личности. Отечественные ученые утверждают, что процесс социализации имеет больший вес в субъективной социальной активности формирующегося индивида, входящего в социальную среду в отличие от более статичного развития личности, т.к. при социализации возникает больше кризисов, трудностей и отклонений в отличие от позитивно направленного развития личности.

В-четвертых, в соотношении процессов воспитания и социализации существуют большие отличия.

Формирование социально-активной личности предполагает целенаправленность воздействий на объект воспитания с целью привития и передачи определенной системы социальных представлений, понятий и норм, а в более широком смысле для усвоения индивидом социального опыта. Для таких целей существует система воспитательных учреждений.

Социализация, будучи двусторонним процессом, включает как усвоение индивидом социального опыта путем самостоятельного вхождения в общественную среду, так и процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей при таком вхождении. Поэтому в таком процессе важную роль играют: субъективная активность индивида в преобразовании социального опыта, а не только процесс пассивного приспособления; наличие определенных качественных скачков в достижении качественно нового

социального статуса; применение собственных аксиологических элементов, включая мотивацию, ценностные ориентации, интенциональность.

Поэтому, предлагая проблематику социализации, входящую в *педагогическую психологию*, необходимо исследовать ее на основе специальной методической базы, в частности с методических позиций важно учитывать три аспекта: деятельностный, коммуникативный и рефлексивный.

Согласно мнению Я.И. Гилинского, Г.М. Андреевой и др., можно выделить дотрудовую, трудовую и послетрудовую стадии.

Дотрудовая стадия социализации включает период жизни от рождения до начала трудовой деятельности.

Трудовая стадия социализации охватывает период зрелости человека. По мнению большинства ученых, эта стадия характеризуется не только освоением социального опыта, но и его воспроизводством.

Послетрудовая стадия социализации включает пенсионный возраст человека. Содержательно здесь важно расхождение мнений о наличии активного процесса социализации. Ряд исследователей считают, что в этом возрасте социальные функции человека сворачиваются, социальный опыт слабо осваивается и почти не воспроизводится, а в некоторых случаях происходит десоциализация. Сторонники другой позиции, работающие в рамках геронтологии и гериатрии, утверждают, что социальная активность пожилых людей не ослабевает, но принимает другие формы. Такая позиция смыкается с концепцией непрерывного образования взрослых людей.

Наряду с диагностикой социальных характеристик индивида важной психолого-педагогической задачей является *формирование социально-активной личности и устранение десоциализации человека*.

Одним из главных принципов построения социального пространства индивида выступает *принцип самоорганизации*. Согласно этому принципу выделяются *три уровня*: общетеоретический, социально-организационный и индивидуально-организационный.

На общетеоретическом уровне с учетом методов синергетики можно выявить диалектику социализации и десоциализации через антиномию, стабильность и нестабильность. Одним из позитивных аспектов нестабильности является как самоорганизация общества, так и самоорганизация индивида. Этот процесс возникает из-за усиления роли случайностей в условиях кризиса, отчего возрастает роль отдельной личности в ходе общественного совершенствования.

В отношении индивида нестабильность действует двояким образом. С одной стороны, на основе непосредственного бытия индивида и его сиюминутных благ нестабильность является главным фактором десоциализации. Однако с учетом перспективного развития личности, а также интенциональности человеческого духа нестабильность служит импульсом для дальнейшего личностного развития.

Социально-организационный уровень, предполагающий самоорганизацию социума, служит средством уменьшения социальной энтропийности. Поэтому необходимо выявить потенциальные возможности социальной системы, включая социальный институт и социализируемых членов, а также определить способы стимулирования в основных сферах жизнедеятельности общества. Главными условиями реализации этого аспекта являются преодоление прежней

нацеленности на тотальную социальную однородность и обязательное приобщение к социально-позитивным установкам, иногда в ущерб личной позиции, однако с сохранением тенденции индивидуализации как роста универсальной автономности личностно-ориентированного подхода в социализации.

На индивидуально-организационном уровне одним из важнейших средств преодоления обострившихся противоречий в образовании является стремление к новому смыслу как элементу мотивационно-целевой сферы, на основе этой сферы формируются антикризисные приемы, одним из которых выступает культивирование высокой гражданственности, крайне необходимой для того, чтобы индивиду взять на себя персональную ответственность за будущую жизнь микро- и макросоциума.

Другим способом индивидуального преодоления кризиса является способность человека к дистанцированию от деструктивной конкретики кризисных обстоятельств, позволяющая оценить ситуацию со стороны, избегая при этом излишней самоустремленности, конформизма, самоуспокоения и т.д. В определенной степени этот процесс порождает трансцендирование личности и перевод рефлектирующего субъекта в масштаб окружающего субъекта кризисного общества.

Для того чтобы формировать социально-активную личность, необходимо уделять особое внимание *профилактике негативных проявлений личности*, таких как агрессия, наркотизация, алкоголизация, сексуальная распущенность и т.д. Со старшеклассниками можно проводить такого рода работу, обращаясь к конкретным фактам, статистике, примерам из близкой для них реальности. При этом важно, чтобы у них сформировалось чувство ценности собственного Я и чувство личной ответственности за свою судьбу.

Школьная краеведческая деятельность оказывает благотворное влияние на *ценностные ориентации учащихся*, т.к. в поле их зрения оказываются нравственные и эстетические ценности, такие как красота природы и искусства. Работа с краеведческим материалом способствует формированию чувства прекрасного, развитию эмоционального отношения к городу, району, краю. Более того, она способствует повышению общей заинтересованности учеников в учебе, росту познавательной активности, а также *социальной адаптации* школьников, в том числе и *социализации личности*.

На процесс социализации личности существенно влияет *семейное окружение*. Особое значение имеет форма родительского поведения, проявления убеждений и целей. Родители служат моделью для подражания и через свои поступки оказывают влияние на детей. Однако в связи с безработицей, обнищанием, криминализацией и массовой деморализацией населения этот социальный институт резко ухудшает свои воспитательные функции. В итоге усилилась десоциализация молодежи из-за акцентуирования черт характера.

На основании этих теорий личности, а также исходя из определения личности как системы отношений, мы построили следующую модель социально-активной личности с учетом центрации ее интересов (табл.). В предложенной модели существует *4 структурных блока*:

- 1) отношение к себе;
- 2) отношение к делу;

3) отношение к другим людям;

4) отношение к миру.

Все эти 4 структурных блока объединяются на основе культурологической базы, гуманистических ценностей, формирующих нравственное самосознание и нравственную регуляцию поведения.

С учетом изложенного, можно утверждать, что *школьное краеведение должно способствовать активной социализации личности школьника и выпускника школы*. Поэтому необходимо создание благоприятных условий для реализации социально-педагогической функции краеведения в школьных условиях.

Таблица

Центрация интересов социально-активной личности

Отношение <i>i</i> к себе	Отношение к делу	Отношение к людям	Отношение к миру
Положительный образ Я: принятие себя, высокая самооценка, самоуважение, иерархия потребностей, стремление к самопознанию, самореализации и саморазвитию	Устойчивые интересы, профессиональное самоопределение, ответственность, мотивация, достижения	Принятие других, терпимость, эмпатия, готовность к сотрудничеству, коммуникативные навыки (вербальные и невербальные), сознательный выбор ближайшего окружения и референтных групп с социально приемлемыми ценностями и нормами поведения	Значимость таких ценностей, как природа, искусство, значимость духовных ценностей, рациональное отношение к материальным ценностям, стремление сохранить культурно-историческое и природное наследие города, Родины, мира

Личность как система отношений

Нравственное самосознание и регуляция поведения

Культурологическая база

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М, 1931. С. 31.
2. Божович П.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 19.

ПАРАДИГМА ГУМАННОГО СОЗИДАНИЯ В РАЗВИТИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат технич. наук, доцент С.А. Волков

Традиционно учебный процесс опирается на некоторые компоненты интеллекта, но важны и нравственные аспекты, которые часто не учитываются или перекрываются функциональными или прагматическими. Необходима гармония в системе "интеллект-технология-нравственность".

Все виды технологий (обучающие, добывающие, производящие, перерабатывающие, сохраняющие, утилизирующие, уничтожающие) имеют место как в природе, так и в человеческой деятельности. К производящим относятся создание интеллектуальной продукции (научные разработки, изобретения), материальной (разработка, изготовление, эксплуатация и обслуживание), произведений искусства. Обучающие технологии в своей содержательной части охватывают все виды технологий. Разработка и внедрение эффективных новых обучающих технологий на основе традиционной "массовой" педагогики не даст ожидаемого эффекта. Необходима новая парадигма образования.

Педагогические цивилизации и парадигмы.

История педагогики выделяет три вида педагогических цивилизаций.

1. *Природная педагогика* - стихийное воспитание детей в семье и первобытной общине, основанная на подражании взрослым и на непосредственном целостном восприятии мира, включающее натуралистические игры.

2. *Репродуктивно-педагогическая цивилизация*. Ей свойственно соблюдение общепринятых требований к воспитанию и образованию, критериям воспитанности и образованности. Качества человека как космо-био-социального существа отодвигаются на второй план.

3. *Креативно-педагогическая цивилизация*. Ей свойственны пересмотр моделей образования по критериям гуманности, стремление к щадящим формам взаимодействия с Природой и Космосом, к ненасильственным взаимодействиям в социуме.

В настоящее время массовая практическая педагогика (педагогическая реальность) находится на ступени репродуктивно-педагогической цивилизации, но наблюдается тенденция перехода на третью ступень, что частично уже реализуется в высшем образовании, особенно в процессе самостоятельной научной и инженерной деятельности студентов. Существенным является воздействие на учащихся условий жизни, СМИ, стереотипов, принятых в обществе, "группового" конформизма, т.е. по сути у большинства учащихся отсутствует или подавляется "внутренняя" свобода.

В педагогической науке выделены три педагогические парадигмы, включающие содержание и смысл образования.

1. *Научно-технократическая парадигма*. В ее основе лежит доказательность истинности конкретными научно-обоснованными способами, проверенными опытом. Ее ценности - точные знания. Ее норма - соблюдение

четких правил. Для нее характерны бинарные шкалы оценок: "да-нет", "знает-не знает", "воспитан-не воспитан". Эталон, связанный с готовностью ученика к выполнению социальной функции, формируется на общественно-государственном уровне. Система оценок сеет состязательность и неравенство, предпочтение отдается "сильным" на данный момент, что снижает уровень ответственности преподавателей и учащихся за качество знаний.

Основа педагогической технологии - монолог преподавателя (ответы на вопросы, которые ученики не задают). Принято, что знания прибавляются только на стороне объекта педагогического процесса и как следствие - неравенство в системе "ученик-учитель", что порождает "репрессивные" методы в педагогике. Научно-технократическая парадигма нетерпима к другим педагогическим парадигмам.

2. Гуманистическая парадигма. Ее центр - нахождение истины. Главное - вовлеченность ученика в процесс познания, поиска истины. Основной прием педагогической технологии - диалог или полилог. Характерны - богатство импровизации, сотрудничество, сотворчество с учениками, взаимообогащение, право каждого познавать мир без ограничений. В основе лежит любовь к ученику, рождающая у него веру в творческие возможности, а также терпимость, что является проявлением мудрости. Темп обучения в каждой дисциплине ставится в зависимость от возможностей ученика.

3. Эзотерическая парадигма - это педагогика посвященных для подготовки посвященных. Истина рассматривается как вечно существующая и неизменная. Ее не нужно доказывать, а нужно постигать. Педагог-эзотерик (Гуру) ведет ученика к истине через откровение, просветление. Осознание достигается выходом в сверхсознание.

Основа педагогической технологии - добровольное подчинение наставнику, послушничество. Ее средства - обучение созерцательности, погружение в бессознательное, медитация, суггестия, растождествление с сознанием. Критерии результатов обучения определяются на уровне общечеловеческого, надчеловеческого, космического.

Эзотерическая педагогическая парадигма характерна для древних Египта, Вавилона, Индии, доколумбовой Америки, Тибета. Ее признаки прослеживаются в православном монастырском старчестве.

В настоящее время преобладает научно-технократическая парадигма. Элементы эзотерической парадигмы можно наблюдать в духовных академиях и семинариях (в сочетании с высоким уровнем культуры и подготовки в различных областях знаний), а также в закрытых сектах.

О необходимости смены парадигмы развития науки и образования (ситуация)

Социальные потрясения и экологические катастрофы охватили многие регионы мира. В России две трети населения живет в зонах, где экологические катастрофы уже состоялись. Возрастает потребление невозобновимых ресурсов, что может при продолжении экстенсивных методов привести к энергетическим катастрофам и к истощению ряда полезных ископаемых. Химизация сельскохозяйственных технологий ухудшает качество продукции, вредно влияет на здоровье, загрязняет почву, водоемы и атмосферу.

Растет агрессивность и падает нравственность людей. Нарастает терроризм, и возникают локальные войны. Разделение людей преобладает над их единением. Происходит отчуждение всех от всего. Промышленность в большей степени работает на себя, а не на людей. Человечество все в большей степени превращается в "общество всеобщего потребления", в котором смена интересов не направлена на развитие творчества. Творческий потенциал у большинства людей (95-98%) остается нераскрытым. Творчество делает человека свободным и формирует у него программу развития, тогда как потребительство превращает человека в раба и на бессознательном уровне формирует программу самоуничтожения, реализующуюся через биосферные и психосоматические механизмы [1, 2].

Как человечество шло к этому?

В древности на "низком" уровне развития науки (эмпирические и интуитивные знания) люди были ближе к природе. Отсутствие же энергоемких технологий и техники часто (но не всегда) позволяло природе восстанавливаться от последствий разрушительного воздействия человека. С ростом уровня знаний, когда был осознан провозглашенный Ф. Бэконом (1561-1624) лозунг: "Знание есть сила, сила есть знание" началось покорение природы, но при этом не обратили внимания на другую мысль Ф. Бэкона: "Природу легче всего подчинить, повинаясь ей", т.е. следуя "законам" природы.

Только на грани XIX и XX веков начали понимать пагубность таких взаимоотношений в системе "человек-технология-среда" (СЧТС), что привело к развитию научных дисциплин об управлении, в т.ч. и управлении природой. Во второй половине XX века пришли к пониманию, что управление без достаточного знания законов саморазвития и самоорганизации далеко не лучший способ взаимоотношений и взаимодействий в СЧТС. С этого началось развитие синергетики [3, 4, 5]. Но люди и общество благодаря инертности развития науки и образования не готовы воспринимать научные идеи, существенно отличающиеся от общепринятых, поэтому разрушение здоровья людей и общества, а также нарушения в природе продолжают нарастать.

Каковы причины такого развития?

В науке и образовании господствуют принципы Прокруста - научные разработки и учебные дисциплины жестко подгоняются под стандарты неизвестно кем и на каких основаниях принятые. Результаты научных работ или "вытягиваются" до стандарта, обильно снабжаясь наукообразными моделями, или с помощью "бритвы Оккама" отсекается то, что официально наука отвергает, а также признанное не существенным. Но кто и каким образом определил, что научно и что антинаучно, что существенно и что несущественно. По сути научные дисциплины зачастую превращаются в "жреческие" вероучения [6]. Ведь известно, что слабые воздействия могут иметь определяющее значение. Таким образом позабыты и частично утеряны необъясненные древние эмпирические знания. Из-за этого очень тяжело пробивается в науку новое. Господствует принцип: "Этого не может быть, потому что не может быть никогда". Такой подход полностью нашел отражение и в образовании.

Но главной причиной возникновения нарушений в природе и разрушения здоровья является менее внешне заметный чем остальные глобальный кризис культуры, лежащий в основе всех кризисов и нарушений,

вызванных человеческой деятельностью. В настоящее сложное для России время часто можно слышать, что сейчас не до культуры, преодолеть бы трудности. Это глубочайшее заблуждение. Без изменения взгляда на культуру, без ее повышения другие кризисы не преодолеть. В результате непонимания значения культуры, она часто подменяется "масскультурой", отличающейся агрессивностью и жестокостью, давлением на людей.

Почему таким образом развивается культура?

Бытовое понятие о культуре человека традиционно ограничивается наличием образования, некоторыми фрагментарными знаниями из области искусства, элементарными знаниями простейших правил поведения и этикета и владения ими, тогда как культура значительно более широкое понятие. Кроме упомянутого - это и культура отношений к природе и к творениям рук человеческих, отношений между людьми и каждого человека к самому себе. Важнейшими составными частями культуры являются: психологическая, физическая, экологическая, технологическая, политическая, исполнительская, художественная (в т.ч. постижение и понимание красоты) и другие области культуры. По этим направлениям чаще наблюдается бескультурье [7]. **Каковы глубинные причины кризиса культуры?**

Эти взаимосвязанные причины можно представить в виде тетраэдра, в основании которого лежат: 1) дифференциация научных знаний, 2) несоответствие изучаемых моделей реальным объектам и явлениям, 3) применение "закрытых" методов в науке и образовании. Вершиной тетраэдра является 4) преобладание в интеллектуальной деятельности рациональной составляющей, которая подавляет интуитивную и эмоциональную составляющие.

Сложилось стереотипное мнение, что прогресс в науке и технике возможен только на основе глубоких исследований в узких областях знаний, что привело к разрыву как междисциплинарных, так и внутри дисциплинарных связей, к формализации прикладных разработок, зачастую без понимания сущности изучаемых в прикладных научных дисциплинах процессов и явлений, а также к частичной потере целей фундаментальных исследований. Узость специализации и попытки объяснять все проблемы со своих точек зрения приводит к дисгармонии СЧТС, к разъединению людей, конфронтации, борьбе и разрушению.

Результат дифференциации - формальное моделирование узко и односторонне истолкованных технологических процессов с неполным, а иногда необоснованным учетом сопутствующих эффектов, а также вредное влияние их и продукции таких технологий на здоровье людей и на окружающую среду. Любые процессы в природе изучаются с помощью моделей той или иной степени сложности. Мы не только мыслим, но и чувствуем через модели. Например, человек влюбляется в модель, а в дальнейшем узнает (далеко не полностью) реальный объект любви. Для более адекватного понимания происходящих в реальной природе явлений и процессов, а также при создании искусственных систем необходимо использовать многоуровневые модели [8]. Традиционно "закрытая" методология способствует дифференциации знаний и фрагментарности изучаемых моделей.

В мыслительной деятельности необходима гармония системной триады "рациональность (истинность)-эмоциональность {красота, оценка качества)-интуиция (континуальность, целостность)" [9]. В науке и образовании приоритет отдают рациональности. В обучении при упоминании об эмоциональности, многие преподаватели спрашивают: "А, что они (ученики) сюда веселиться пришли?" Отсутствие эмоциональности в обучении связано с отсутствием интереса и тогда начинает преобладать отрицательная мотивация "избегания неудач", вместо положительной - "переживания успеха". Результат - слабые знания и обман. Интуиция - это не просто наитие, а важнейшая составная часть творческого процесса - "анализ-интуитивный прорыв (озарение, инсайт)-синтез". Вершинами тетраэдров, построенных на этой триаде являются: духовность (нравственность, *добро*) и физическое совершенство. Такая пентасистема охватывает три уровня здоровья: духовное, психическое и физическое.

Что делать?

Сейчас все чаще говорят о необходимости интеллектуального возрождения. Но этого недостаточно. Крен в сторону рационализма привел к существенному снижению духовности и нравственности. Произошла потеря контроля в сферах эмоциональности. Интеллект без нравственности неразумен. Например создание ядерного или химического оружия, требующее высокого уровня интеллекта, может привести к катастрофам не говоря об огромных затратах. Нравственность без интеллекта может оказаться безнравственной. Ярчайшими примерами этого были Крестовые походы и костры инквизиции. Необходимо интеллектуально-нравственное возрождение людей и общества.

Принципы парадигмы гуманного созидания.

Достичь этого можно переходом к новому мировоззрению, к новой культуре и открытой методологии, которые должны стать основой новой парадигмы - парадигмы гуманного созидания. Принципы этой парадигмы: "от конфронтации к сотрудничеству", "от борьбы к созиданию", "от покорения природы к гармонии с ней", "от управления волевыми методами к управлению на основе принципов самоорганизации". Но сначала нужно понять назначение человека. Ответа на этот вопрос нет, но он очень прост. Человек в отличие от других живых существ, действующих на основе генной программы или рефлекторно, имеет "открытый" интеллект и может делать то, что захочет или что ему прикажут. Вероятно, появление в Природе Человека - живого существа с "открытым" интеллектом было необходимо для ускорения Эволюции в направлении к гармонии, но пока Человек не осознал этого своего назначения.

Что же такое культура?

Слову культура приписывается латинское происхождение, но оно более древнее. Первый корень "культ" кельтского происхождения означает почитание, а второй корень "ур" халдейского происхождения означает свет (в самом широком понимании). "Почитание света" не противоречит более позднему переводу - "возделывание", т.к. возделывать следует и "сад духовный", что равнозначно устремлению к свету и почитанию его. Что должно быть основой, фундаментом культуры? Какова база знаний, на которой сможет произрасти культура? В первую очередь необходимо соответствие моделей, посредством которых мы отражаем Мир реальному Миру, наша деятельность должна быть

природосообразна, т.е. адекватна естественным процессам, происходящим в природе.

В основе системы знаний каждого человека должны лежать три блока знаний: "Человековедение", Экология и Методология на основе синергетики. Эти три блока должны объединяться принципами философии как метанауки (вершина тетраэдра), но при этом недопустимы "монизмы" и "бинарные" стереотипы. Вершиной второго тетраэдра на основании этих же трех блоков знаний являются фундаментальные науки и искусства. Именно эти два тетраэдра с общим основанием, включающие пять блоков являются базой знаний, на основе которой может возникнуть новая культура.

От блока фундаментальных знаний три связи ведут к трем группам конкретных прикладных научных дисциплин: 1) знания о "неживом", 2) знания о "живом", 3) технологические, методические и организационно-управленческие знания. Искусство дает знания, воспринимаемые эмоционально; оно многообразно и многопланово, но если произведения искусства не гармоничны с человеком, не в резонансе с ним, то они или не принимаются, или, если и принимаются на основе "навязанной" моды и стереотипов, вырабатывающихся в результате "неправильных" (негармоничных) взаимоотношений или "давления" СМИ, то действует разрушающе на здоровье духовное, психическое и физическое [7].

"Человековедение" необходимо для того, чтобы лучше познать себя, научиться понимать других людей, добиваться гармонии в СЧТС. Оно должно включать основополагающие знания психологии, анатомии, физиологии и других научных и учебных дисциплин.

Экология - наука о нашем Доме (планете Земля) должна охватывать на фундаментальном уровне взаимодействия Человека с окружающей средой как с "неживой" и "живой" Природой, так и рукотворной. Экология не должна ограничиваться только проблемами охраны природы и статистикой экологических нарушений и загрязнений различных сред. Необходимо перейти к выявлению и устранению причин экологических нарушений и катастроф с целью их дальнейшего недопущения; "исцеление" следствий нужно оставить только для восстановления экосистем в регионах, где уже произошли экологические катастрофы.

Метод как средство познания есть способ воспроизведения в мышлении изучаемого объекта или явления, а затем моделирования его в эксперименте. Практицизм естественных и, особенно прикладных наук на первое место выдвигал задачи, а методы были вторичны. Они создавались, изучались и развивались только для того, чтобы решать задачи, т.е. выполняли служебную роль и приспособлялись к задачам.

Пора понять, что *методология* должна войти в группу естественных наук, а конкретные методы во всех сферах деятельности должны быть природосообразны, т.е. "вписываться" в природные процессы без серьезных нарушений гео- и биоценозов (не выше уровня, за которым невозможно естественное восстановление).

До недавнего времени в основе методологии был монистический подход и одномерное бинарное мышление, свойственное "закрытой" жесткой методологии: "либо-либо" (третьего не дано), "добро и зло", "субъект-объект",

"теза-антитеза", "материализм-идеализм", "власть-оппозиция" и т.д. В наше время человечество подошло к рубежу, за которым одномерное антагонистическое мышление становится самоубийственным. Говоря о системности в методологии, забывают, что философское определение системы включает свойство целостности, которое без открытости теряет смысл. Закрытость превращает систему в формальное множество.

Для разрешения любого противоречия, свойственного бинарной структуре, требуется как минимум третья позиция, определяющая жизнеспособность компромисса. Для развития нужен взгляд со стороны. Фундаментом для подъема и дальнейшего развития по спирали служит плоскость, задаваемая невырожденной тройкой "опор" одного уровня (триадой) - простейшей структурной ячейкой открытой методологии [9]. Тριάдность подхода присутствует уже в работах Платона и Аристотеля. Неслиянность, нераздельность и единосущность - свойства целостности, давно представленные в Святой Троице.

Составляющие системной триады обеспечивают различие а не разъединение, если их не абсолютизировать и не стремиться к абсолютной точности и к полноте описания. Стремление к полноте разрушает целостность и делает систему нежизненной. В открытой методологии неприемлемы "точные" методы расчетов. Для нее подходят оценки асимптотических методов математики, соединяющие достаточную точность, локальность и простоту. В самоорганизующихся системах должна вырабатываться мера самоограничения, в чем и проявляется свобода воли. Целенаправленное построение "цепочек" триад позволяет ускоренно разрешать научные и инженерные задачи [10]. **Основные принципы "открытой" методологии.**

Методологии развития научных знаний и образования должны опираться на принципы "фундаментальности-синергетичности-целостности", а требования "определенности-объективности-замкнутости" должны смениться требованиями "неопределенности-условности-открытости", что обеспечит реализацию универсальных принципов "дополнительности-совместимости-самоорганизации". Неопределенность (принцип В.Гейзенберга в широком его понимании), вносимая третьим элементом в бинарную конфронтующую структуру, обеспечивает дополнительную (принцип Н. Бора) противоположностей и совместимость всех трех элементов как основу самоорганизации.

Фундаментальность является важнейшей составной частью гуманизации технологий (производственных - от научных и проектных разработок до эксплуатации и образовательных), т.к. осознание естественных законов и их применение позволит снизить "давление" технологической деятельности на окружающую среду и здоровье Человека [11].

Синергетика - наука о самоорганизации открытых систем, по сути является "методологией" Эволюции Природы и внедрение ее в методологию превращает науку о методах из служебной в фундаментальную естественную научную дисциплину. Конечно, Природа не разрабатывает методов развития, но ее развитие происходит на основе принципов: стремление систем к минимуму энергии и минимуму энтропии за счет самоорганизации (вопреки следствию второго закона термодинамики), а также стремление к сохранению систем с

одновременной их адаптацией к внешним воздействиям; т.е. происходит развитие и усложнение систем.

В традиционных научных парадигмах стремятся к полноте описания изучаемого объекта, достигаемой путем моделирования внешних связей в терминах избранного уровня, что замыкает систему и она перестает быть целостной. Необходим переход от статического идеала полноты к динамическому идеалу целостности. В фокусе научного исследования следует поставить не полноту описания, а меру неопределенности [12]. Критическая ситуация, наблюдающаяся почти во всех областях человеческой деятельности приводит к необходимости совместить единство целого и свободу частей, что повсеместно наблюдается в природе, например в жизнедеятельности живых организмов, в т.ч. и человека.

Как и любые биологические структуры (включая и сложнейшие биоценозы) социальные структуры, в т.ч. и научные, и образовательные должны обладать открытостью. Закрытость ведет к деградации, прекращению развития, а во взаимоотношениях - к монополизму, подавлению свободы и воли, к диктату. Отсутствие "открытости" и "жесткость" образовательных систем оказывает долговременное отрицательное воздействие на все области жизни. Переход к новому мировоззрению и целостной парадигме культуры не потребует заметного изменения набора учебных дисциплин. Важен иной акцент в каждой дисциплине и развитие междисциплинарных связей.

О целях образования.

Необходим пересмотр целей образования. Определяющей целью на данном этапе должно стать интеллектуально-нравственное возрождение людей. Традиционно основной целью считается передача знаний, но более важным является их осмысление - осознание знания. Не менее значимой целью является и сокращение времени овладения знаниями. Знания, накопленные столетиями, осваиваются за несколько лет. Ускорить этот процесс можно, гармонизировав в процессе познания триаду составляющих "рациональность-интуиция-эмоциональность", а также применив открытую методологию. Образование всегда было идеологизировано и это являлось одной из целей образования. В настоящее время идеологической целью образования должны стать Новое Мировоззрение и Новая Культура.

Для реализации этих целей необходима гармонизация в системе "ученик-содержание образования - учитель". В основе учения должна лежать положительная мотивация достижения успеха вместо отрицательной - избегание неудач. Репрессивная педагогика должна смениться доброжелательным общением. Пора отказаться от "субъект-объектного" подхода, от борьбы за дисциплину. Необходима самодисциплина. Важно достичь гармонии в треугольнике "хочу-могу-надо" у учащихся, у учителей, также и у администрации учебных заведений [13]. Необходимо еще на I курсе помочь каждому студенту выявить направленность задатков и способностей, чтобы каждый в будущем мог заниматься именно своим делом [2,14]. Лучше это сделать в школе. Очень важно, чтобы каждый учащийся смог бы сформировать свою внутреннюю систему знаний. Необходимо научиться сочетать энциклопедизм общенаучной, фундаментальной и методологической подготовки с узостью специализации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Субетто А.И. Творчество, жизнь и гармония. М.: Изд. Ф-ма "Логос", 1992. 204 с.
2. Волков С.А. Творческое призвание. Как выявлять свои задатки и способности и повышать эффективность работы. Н.-м.р. СПб.: СПбГАСУ, 1993. 41 с.
3. Пригожий И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
4. Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика - теория самоорганизации. М.: Знание, 1983. 64 с.
5. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир. 1980. 404 с.
6. Герловин И.Л. Основы единой теории всех взаимодействий в веществе. Л.: Энергоатомиздат, 1990. 432 с.
7. Волков С.А. Культура и профессиональная подготовка // Вестник БПА. Вып.18 СПб.: 1998. с. 19-22.
8. Дубро В.Г. Проблемы науки - проблемы внутриобщественных взаимодействий. Междунар. Ин-т Страт. Разв. Личн. и Социума. СПб.: 1999. 20 с.
9. Баранцев Р.Г. Открытым системам - открытые методы // Синергетика и методы науки. СПб.: Наука, 1998. с. 28-40.
10. Волков С.А. Влияние динамических нагрузок на прочность и реологическое поведение твердых тел // Синергетика и методы науки. СПб.: Наука, 1998. с. 131-155.
11. Волков С.А. Фундаментальность обоснования технологий - путь к гуманизации производства // Материалы конференции ВНИИТЭ. Хабаровск: Знание, 1989. с.89-93.
12. Баранцев Р.Г. От полноты к целостности // Проблемы цивилизации. Мат. сем. СПб.: СПбГУ, 1992. с. 5-11.
13. Практическая психология для преподавателей. М.: Инф.-изд. дом "Филин", 1997. 328 с. (Волков С.А. ч.2, гл. 1 Развитие процесса образования с.208-233).
14. Практическая психология. Учебн. для ВУЗов. М.: Инф.-изд. дом "Филин", СПб.: Дидактика плюс, 1997. 336 с. (Волков С.А. ч.3, гл.2 Инженерное творчество, с. 195-206).

Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ

Кандидат пед. наук Е. Ю. Максимова

С появлением новой профессии "социальный работник" встал вопрос о диагностике сформированности профессионально значимых качеств в ходе учебного процесса, и после завершения обучения. Диагностику можно осуществлять, как теоретическими, так и практическими способами, например, используя педагогический мониторинг, который, как показывает практика, является достаточно эффективным.

Педагогический мониторинг - это постоянное наблюдение за процессом формирования профессионально значимых качеств у будущих социальных педагогов с целью выявления его соответствия качествам, заложенным в профессиограмме, профессиональном стандарте и профессионально-этическом кодексе социальных работников. Поскольку формирование профессионально значимых качеств у будущих социальных работников становится более эффективным, если в комплекс организационно-педагогических условий включить практическую деятельность студентов, поэтому в качестве средства педагогического мониторинга предлагается создание проблемных ситуаций.

В "Современном словаре иностранных слов" имеется определение термина "мониторинг" - это "(англ. monitoring) - постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям..." [Современный словарь иностранных слов.

- М.: Изд-во Рус. яз., 1993. - С.39 2].

Эффективность формирования, развития и самоопределения личности студента тесно связана с отслеживанием результатов, т.е. педагогическим мониторингом, необходимым компонентом которого является педагогическая диагностика. Актуальность этой проблемы очевидна. Во-первых, на сегодняшний день именно избыточность, недостаточность, а иногда необъективность информации, которую мы получаем традиционно, не позволяет объективно оценить реальную ситуацию или принять!» верное педагогическое решение, адекватное реальному положению дел. Во-вторых, разрозненные социологические, психологические и педагогические исследования, каждый со своим инструментарием, не позволяют сравнить результаты¹ не только между разными исследованиями, но и внутри одного и того же, рассчитанного различными способами. В-третьих, значительный объем информации, традиционного получаемый от преподавателя, связан с упорядочением ее использования на разных уровнях управления, при этом содержание может оставаться одним и тем же, но форма представления существенно изменится.

В педагогический мониторинг входят: источники информации; обработка; хранение; распространение, которые обеспечивают практически все уровни управления учебно-воспитательным процессом формирования, развития и самоопределения личности студента в условиях среднего профессионального и высшего учебного заведения.

Упрощенная теоретическая схема педагогического мониторинга: исходя из поставленной цели, исследователь подбирает необходимые источники информации, регулярно получает необходимую информацию, обрабатывает ее, выявляя определенное соответствие или несоответствие между первоначальным предположением и промежуточным или конечным результатом, из полученных данных, исследователь может сделать или не делать определенные выводы, затем информация будет сохранена и доведена до сведения профессионалов или просто общественности как информация для размышления или как руководство к действию.

Как уже было отмечено, одним из необходимых компонентов педагогического мониторинга является педагогическая диагностика. Педагогическая диагностика - это вид профессионально-педагогической деятельности; область научно-педагогических знаний, рассматривающая вопросы установления и изучения признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогических систем и условий их реализации (на всех уровнях), для прогнозирования возможных отклонений (путем педагогической коррекции) нарушений нормальных тенденций их функционирования и развития.

Я предлагаю включить педагогический мониторинг в учебно-воспитательный процесс будущих социальных работников как метод контроля за состоянием степени сформированности профессионально значимых качеств у будущего социального работника и осуществлять его посредством предложения для решения проблемных ситуаций, на мой взгляд, этот процесс представляет собой следующее:

- Педагогический мониторинг представляет собой систему непрерывного наблюдения за фактическим состоянием степени сформированности профессионально значимых качеств у будущих социальных работников для своевре-

менного выявления и системного анализа, происходящих изменений в этой степени сформированноеTM, исходя из полученных результатов, после предъявления проблемных ситуаций и нахождения их решения студентами, с целью предупреждения негативных тенденций, ведущих к формированию и развитию отклонений от идеала профессионально и личностно значимых качеств, заложенных в профессиограмме и модели специалиста, а также для краткосрочного прогнозирования развития важнейших явлений в процессе формирования профессионально значимых качеств у будущих социальных работников.

- Педагогический мониторинг является одним из инструментов разработки программы подготовки социальных работников к эффективному выполнению профессиональной деятельности.

- Он проводится преподавателями среднего профессионального или высшего учебного заведения или сотрудниками соответствующих научно-исследовательских институтов.

- Основные задачи педагогического мониторинга: постоянный контроль за качеством обучения; непрерывное наблюдение за состоянием степени сформированности профессионально значимых качеств у будущих социальных педагогов и получение оперативной информации о ней посредством предъявления проблемных ситуаций для их разрешения студентами; объединение информационных потоков (в том случае, если педагогический мониторинг проводится несколькими преподавателями или учеными), формируемых разными учебными или научными учреждениями, участвующих в педагогическом мониторинге; своевременное выявление изменений, происходящих в процессе формирования профессионально значимых качеств у будущих социальных педагогов, и факторов, вызвавших их; предупреждение негативных тенденций, ведущих к формированию и развитию отклонений от идеала профессионально и личностно значимых качеств, заложенных в профессиограмме и модели специалиста; осуществление краткосрочного прогнозирования развития важнейших явлений в этом процессе; оценка эффективности и полноты реализации организационно-педагогических условий для более успешного формирования профессионально значимых качеств у будущих социальных педагогов.

- Объектом педагогического мониторинга являются студенты, обучающиеся по специальности "социальный работник".

- Основные направления педагогического мониторинга: формирование профессионально значимых качеств у будущих социальных работников в процессе обучения, внеаудиторной работы, социально-педагогической практики посредством создания и решения студентами проблемных ситуаций.

- Информационной базой педагогического мониторинга являются: данные статистической отчетности учебных заведений; данные, предоставляемые преподавателями, учеными, студентами (результат самостоятельного исследования); данные выборочных единовременных обследований учебных заведений; данные специальных социологических опросов студентов.

- Педагогический мониторинг проводится по единой системе показателей и осуществляется с учетом изменений, происходящих в процессе формирования профессионально значимых качеств у будущих социальных педагогов; с этой целью проводится работа по пересмотру единой системы показателей, совершенствованию методов и направлений исследований, уточнению выборки

объектов педагогического мониторинга.

- Сбор и первичная обработка информации в ходе ведения педагогического мониторинга осуществляются преподавателями, студентами (по теме сообщения, доклада, курсовой работы) учебного заведения или учеными.

- Обобщение данных педагогического мониторинга, их анализ и подготовка предложений по решению проблем формирования профессионально значимых качеств у будущих социальных работников осуществляются на кафедрах социальной работы учебных заведений с привлечением ученых из соответствующих профилю научно-исследовательских институтов.

- По результатам педагогического мониторинга готовятся полугодовые и годовые отчеты, включающие в себя аналитическую информацию для определения состояния степени сформированноеTM профессионально значимых качеств у будущих социальных работников, выявления коэффициента приращения профессионально значимых качеств, предотвращения конфликтных и кризисных ситуаций в процессе формирования профессионально значимых качеств у будущих социальных работников между преподавателями и студентами; доклады обсуждаются преподавателями и учеными, работающими по соответствующей тематике, с целью выработки предложений и их апробации для повышения эффективности формирования профессионально значимых качеств у будущих социальных работников.

- Лица, участвующие в проведении педагогического мониторинга, обязаны сохранять педагогическую тайну, к которой они получили доступ.

- Финансирование педагогического мониторинга осуществляется за счет средств из внутреннего резерва учебного заведения.

Итак, мы рассмотрели сущность и значение педагогического мониторинга, которое должно осуществляться посредством создания проблемных ситуаций и способствовать более эффективному формированию профессионально значимых качеств у будущих социальных работников.

Под проведением педагогического мониторинга посредством создания проблемных ситуаций подразумевается:

- студентам, обучающимся по специальности "социальная работа" предлагаются проблемные ситуации, моделирующие явления и события из практической деятельности в социуме, с учетом специфики курса обучения и последующим их решением студентами, путем выбора варианта из предложенных ответов (по системе "тест") или предложения собственного варианта выхода из предложенной ситуации с целью определения состояния степени сформированности профессионально значимых качеств у будущих социальных педагогов;

- последующая обработка, хранение и распространение полученных данных с целью сравнительного анализа состояния степени сформированности профессионально значимых качеств.

Осуществление педагогического мониторинга посредством создания проблемных ситуаций обеспечивает будущего социального работника качественными знаниями, более обобщенными и осмысленными навыками анализа педагогических фактов и явлений. Использование проблемных ситуаций поможет студентам мысленно ставить себя в ту или иную профессиональную ситуацию, начать заполнять идеями свою творческую лабораторию социального

работника. В ходе поиска способа решения проблемной ситуации повышается педагогическая эрудиция, развиваются педагогические способности, совершенствуется педагогическая техника. Проведение педагогического мониторинга посредством создания проблемных ситуаций обеспечивает создание условий, в которых студенты получают возможность самостоятельно анализировать изучаемые явления, устанавливать связи между явлениями, педагогическими воздействиями и ответными реакциями клиентов, осознавать логические связи, последовательность педагогических действий, сопоставлять ранее полученные с вновь приобретенными знаниями, использовать их для решения практических задач. В процессе решения проблемных ситуаций студенты приобретают навыки теоретического анализа, умения сопоставлять, классифицировать педагогические факты, делать на этой основе выводы о специфике педагогических явлений, тем самым совершенствовать свой уровень мыслительной активности и развивают свое профессиональное мышление. Проведение педагогического мониторинга посредством создания проблемных ситуаций, позволяет ориентировать студентов на систематическую работу с научно-педагогическим материалом, формировать умение творчески подходить к решению воспитательных проблем, что, в свою очередь, способствует ускорению адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности.

В рамках специального курса "Практикум по методам решения нестандартных ситуаций", прочитанного студентам IV курса социально-экономического факультета КСЮИ в ходе учебного процесса в VII семестре 1999 - 2000 г., обучающихся по специальности "социальная работа" была проведена апробация педагогического мониторинга. В процессе чтения спецкурса дважды проводился (на диагностическом этапе и после прочтения спецкурса "Практикум по методам решения нестандартных ситуаций") педагогический мониторинг посредством создания проблемных ситуаций с целью выявления степени сформированное™ профессионально значимых качеств у будущих социальных работников. Были получены следующие результаты проведения педагогического мониторинга (в процентном соотношении выбор правильных решений проблемных ситуаций): правильность выбора решений на диагностическом этапе эксперимента у студентов экспериментальной группы № 456 составила 77%, а на заключительном этапе формирующего эксперимента 98% и, соответственно, у студентов контрольной группы № 466 на диагностическом этапе 76%, а на заключительном - 81%.

Анализ, полученных в ходе исследования данных, показал, что использование различных проблемных ситуаций значительно активизирует позицию студентов, которые становятся активными участниками процесса, в этот период они вынуждены думать, решать, делать выводы, сравнивать, анализировать и видеть противоречие, находить выход из предложенной ситуации, определять свое отношение к изучаемому, что способствовало совершенствованию психологических процессов, формированию новых профессиональных или личностных качеств.

В процессе педагогического мониторинга формируется личная заинтересованность и установка на социально-педагогическую деятельность у студента. Активизация позиции студента путем создания и анализа проблемных ситуаций способствует перестройке структуры личности студента в структуру личности

социального работника.

В процессе профессиональной деятельности социальный работник выполняет следующие функции: социально-воспитательную, прогностическую, организаторскую, организационно-коммуникативную, профилактическую, социально-терапевтическую и управленческую функцию (роль руководителя), поэтому в качестве примера проведения педагогического мониторинга посредством создания проблемных ситуаций, я предлагаю методику, состоящую из 12-ти проблемных ситуаций, которые покажут состояние степени сформированности профессионально значимых качеств у будущих социальных работников. Ситуации и варианты сконструированы на основе анализа и обобщения практики при опросе профессионалов по социальной работе и руководителей предприятий.

Студенту предлагается прочитать ситуацию (см. Приложение), мысленно ее проиграть в роли руководителя, выбрать один из вариантов решения, наиболее приемлемый с его точки зрения. На листке записать номер ситуации и цифру выбранного варианта решения. Выбирая решение проблемной ситуации, студент может написать и свой вариант решения. Прodelать это действие необходимо со всеми 12-ю ситуациями.

Интерпретация выбранных решений проблемных ситуаций.

ТАБЛИЦА

Наиболее правильными решениями этих проблемных ситуаций являются:

Ситуация 1. Ответ. 3.	Ситуация 6. Ответ. 3.
Ситуация 2. Ответ. 2.	Ситуация 7. Ответ. 1.
Ситуация 3. Ответ. 4.	Ситуация 8. Ответ. 4.
Ситуация 4. Ответ. 1.	Ситуация 9. Ответ. 3.
Ситуация 5. Ответ. 2	Ситуация 10. Ответ. 1.

Выбор именно таких ответов считается наиболее эффективным, поскольку решение таких проблемных ситуаций, направленно на формирование профессионально значимых качеств у будущего социального работника. Я полагаю, что проблемные ситуации необходимо подбирать соответственно каждому блоку профессионально значимых качеств отдельно. В данном случае я привожу примеры (см. Приложение) выявления степени сформированности профессионально значимых качеств у будущих социальных работников по блоку качеств, который включает в себя следующие качества, свойства, способности и умения: ответственность, умение составлять прогнозы в процессе профессиональной деятельности, профессионализм, деликатность, педагогический такт, профессиональная направленность мышления, способность к сотрудничеству и взаимопомощи, способность создавать вокруг себя благоприятный психологический климат и др.

Приложение

Инструкция

Вашему вниманию предлагается прочитать ситуацию, мысленно ее проиграть в роли руководителя, выбрать один из вариантов решения, наиболее приемлемый с Вашей точки зрения, на листе записать номер ситуации и цифру

выбранного варианта решения, проделать это действие со всеми 12 ситуациями, кроме того, Вы можете написать и свой вариант решения, тоже проделать со всеми 12 ситуациями.

СИТУАЦИЯ 1

Школьник игнорирует Ваши советы и указания относительно того, как ему следует одеваться, как вести себя с окружающими; он продолжает делать все по своему, не обращает внимания на Ваши замечания и не пытается исправить то, на что Вы обращаете его внимание. Как бы Вы в этом случае поступили?

1. Выясняю мотивы такого поведения со стороны ученика, в том случае, если они не состоятельны, применяю обычные административные меры наказания, вплоть до перевода в другую школу.
 2. Обращусь к активу класса - пусть обратят внимание на его неправильное поведение и применят меры общественного воздействия.
 3. Попытаюсь разобраться занимаемой мною позиции: не делаю ли я сама ошибок в процессе общения с ним, при этом подумаю над тем, что можно поменять во взаимоотношениях с ним.
 4. Поговорю с родителями и попрошу их воздействовать на своего ребенка.
 5. Ваш вариант ответа, в том случае если он не совпадает с предыдущими:
-

СИТУАЦИЯ 2

Предположим, что Вы получили одновременно два срочных задания: от Вашего непосредственного и более вышестоящего руководителя. Времени и условий для согласования у Вас нет. Что Вы, скорее всего, предпримете в такой ситуации:

1. В первую очередь буду выполнять задание того, кого больше уважаю.
 2. Буду выполнять задание, наиболее важное на мой взгляд.
 3. Буду выполнять задание вышестоящего руководителя.
 4. Буду выполнять задание непосредственного руководителя.
 5. Ваш вариант ответа, в том случае если он не совпадает с предыдущими:
-

СИТУАЦИЯ 3

Допустим, что Ваш непосредственный руководитель социальной структуры, в которой Вы работаете, минуя Вас, дает задание Вашему подчиненному (социальному работнику), у которого имеется уже Ваше задание. Вы и Ваш руководитель считаете свои задания неотложными. Выберите наиболее приемлемый для Вас вариант решения (обычно):

1. Строго придерживаться субординации и не оспаривать решения руководителя, отменив или отложив выполнение Вашего задания.
2. Все зависит от того, насколько авторитетен в моих глазах руководитель.
3. Выразив свое несогласие с решением руководителя, отложить его задания, поручаемые Вашему подчиненному без согласования с Вами.
4. В интересах дела отменить задание руководителя, приказав подчиненному сначала выполнить Ваше задание.

5. Ваш вариант ответа, и, в том случае если он не совпадает с предыдущими:
-

СИТУАЦИЯ 4

Между двумя со рудниками государственного предприятия, на котором Вы работаете в качестве социального педагога, возникла взаимная нетерпимость, антипатия, которая мешает им успешно работать. Каждый из них отдельно обращался к Вам, чтобы Вы приняли его сторону. Ваша обычная позиция в такой ситуации:

1. Мое дело - не допускать, чтобы их взаимоотношения мешали работе, а решить конфликт - это их дело.
 2. Будет лучше всего поручить разобраться активу предприятия в сложившейся ситуации или вынести решение этого вопроса на общее собрание коллектива.
 3. Прежде всего, разобраться самому и попытаться их примирить.
 4. Сначала выяснить, кто для каждого из конфликтующих служит авторитетом в коллективе, и воздействовать через них ...
 5. Ваш вариант ответа, в том случае если он не совпадает с предыдущими:
-

СИТУАЦИЯ 5

Предположим, что Вы руководитель районной социальной службы и Вам предстоит выбрать Вашего нового заместителя. Имеется несколько кандидатов, каждый из претендентов отличается следующими качествами во взаимоотношениях с подчиненными.

1. Первый предпочитает избегать конфликтов с людьми и стремится, прежде всего, к тому, чтобы наладить теплые отношения, создать атмосферу взаимной договоренности и дружеского расположения, чем добивается согласованной и успешной работы социальных работников вашей социальной службы с клиентами.
 2. Второй предпочитает в интересах дела идти на конфликты с людьми, не боится "испортить" отношения во имя достижения поставленной цели.
 3. Третий придерживается, и весьма строго, своих прав и обязанностей и требует того же от работников социальной службы, добиваясь четкого выполнения работы.
 4. Четвертый всегда сосредоточен на достижении своей цели в деловых и организаторских вопросах так, что добивается своего, не придавая большого значения недоразумениям и конфликтам во взаимоотношениях с подчиненными (работниками социальной службы).
 5. Ваш вариант ответа, в том случае если он не совпадает с предыдущими:
-

СИТУАЦИЯ 6

Предположим, что Вы руководитель районной социальной службы и Вам предстоит выбрать Вашего нового заместителя. Имеется несколько кандидатов, каждый из претендентов отличается следующими качествами во взаимоотношениях с руководителем:

4. Вникая в суть конфликтов, постараться примирить сотрудников, поддерживая лучшее в традициях коллектива и отвергая отрицательное.
 5. Ваш вариант ответа, в том случае если он не совпадает с предыдущими:
-

СИТУАЦИЯ 9

Вы работаете в социальной службе. У Вас создались натянутые отношения с коллегой. Допустим, что причины Вам не совсем ясны. Что Вы предпримете в первую очередь для того, чтобы устранить напряженность во взаимоотношениях?

1. Прежде всего, вызовите на откровенный разговор этого коллегу, чтобы выяснить причины натянутых отношений.
 2. Прежде всего, разобраться в своем поведении по отношению к коллеге.
 3. В первую очередь разобраться в деловых вопросах, которые страдают от этих взаимоотношений.
 4. В первую очередь обратиться к другим сотрудникам социальной службы, которые хорошо его знают.
 5. Ваш вариант ответа, в том случае если он не совпадает с предыдущими:
-

СИТУАЦИЯ 10

Когда Вы после работы приходите в компанию, отмечающую какой-либо праздник, не имея "хорошего" настроения, в этом случае Вы более склонны:

1. Вести разговоры на профессиональную тему.
 2. Выяснять взаимоотношения по принципиальным вопросам, чтобы отстоять свою точку зрения.
 3. Присоединиться к общей теме разговора, разделяя лишь общее веселое настроение.
 4. Добиваться согласия спорящих, быть их посредником или судьей.
 5. Ваш вариант ответа, в том случае если он не совпадает с предыдущими:
-

Кафедра социальной работы Казанского социально-юридического института

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Кандидат пед. наук Р.И. Зинурова

Этнокультурная самоидентификация молодого поколения перестанет быть архаичной проблемой лишь при наличии аутентичной культуры соответствующего этноса и адекватном ее восприятии молодыми людьми. В бытийном, эмпирическом смысле аутентичная культура - это культура подлинная, неотчужденная от своей истории, объединяющая настоящим свое прошлое и будущее, отражающая и максимально раскрывающая природу национального характера и психологии.

Ю. Бромлей ("Этнос и этнография", 1973) использует термин "социализация" для характеристики этнической устойчивости, основанной на традиционно-бытовой культуре.

Однако существует другая сторона этнической социализации. В ходе социализации этноса, составляющие его индивиды (члены этноса) осуществляют процесс освоения этнической культуры, исторического опыта своего народа. Таким образом, социализация этноса предстает в двух измерениях:

1. коллективном (каждое новое поколение этноса осваивает историческую культуру этноса);
2. индивидуальном (каждый член этноса осваивает общую для них этническую культуру).

С одной стороны, этническая социализация означает, что осуществляется межпоколенная, историческая трансляция этнического опыта. С другой стороны, этническую социализацию можно рассматривать как приобщения индивидов, членов этноса к этническому опыту, культуре своего народа. В концепциях кризиса индивидуальной идентичности акцент делается именно на эту грань проблемы: индивид теряет себя в мире народов, перестает осознавать себя как представитель определенного этноса. Решение этого противоречия могло бы гуманизировать процесс социального становления индивида, сделать более личностным, а значит и гуманистическим, освоение социально-генетического опыта каждым конкретным человеком.

Мы бы хотели ввести понятие "этническая социализация" для обозначения содержательного процесса индивидуального приобщения членов этноса к этническому опыту, этнической культуре, этническому социуму.

Поскольку этнос существует на основе специфического биогенетического субстрата, постольку в истории этносов работают механизмы генетической наследственности, т.е. передачи от поколения к поколению специфических биопсихических качеств. Эта генетическая программа определяет биологическую идентичность членов этноса. Но для обеспечения социально-исторической преемственности и устойчивости этнических общностей необходимо эффективное функционирование социальной программы наследования. Именно он обеспечивает социально-историческую непрерывность существования этноса.

В структуре каждого этноса есть формирующие механизмы (способы, институты, формы) этнической социализации.

Устойчивый комплекс информации, каковым является традиция, может воспроизводиться лишь столь же устойчивой группой, сохраняющей свои границы, принципы идентификации принадлежащих к ней индивидов и передающей их (принципы) из поколения в поколение. Именно такой группой и является этнос. Все другие большие социальные группы (политические, территориальные, профессиональные и т.д.), как правило, в значительной степени изменяют свой состав либо с течением времени просто распадаются.

Этническая культура и самосознание воспроизводятся не только на уровне этноса в целом или отдельных составляющих его индивидов и семей, но главным образом на уровне достаточно многочисленных и, самое главное, устойчивых во времени групп внутри этноса. Система этих групп образует внутреннюю структуру этноса, которую можно назвать "мезоструктурой" (в

отличие, например, от микроструктуры как совокупности индивидов и отдельных семей). К элементам мезоструктуры относятся родственные группы, устойчивые территориальные общности (население больших деревень, волостей, городских кварталов), некоторые профессиональные категории (например, потомственное духовенство) и т.д. В них на уровне межличностного общения формируются и передаются наиболее устойчивые нормы поведения, социально-психологические особенности народа, воспитывается этническое самосознание. Разрушение мезоструктуры очень осложняет, а порой делает невозможным воспроизводство этнической традиции и поддержание этнической идентификации.

Таким образом, социально-педагогический аспект исследуемой нами проблемы состоит в разработке и внедрении принципов и методов педагогического влияния на личность с целью постоянного приобщения к социально-генетическому опыту своего народа, а именно к обрядам, обычаям, традициям, ценностным представлениям и нормам поведения, составляющим ценностно-ориентационное ядро каждой этнической культуры.

Каждый этнос испытывает жизненную потребность в самосохранении и саморазвитии, которая не будет удовлетворена без сохранения и развития этнической культуры и ее носителей.

Наряду с традиционными механизмами этнической социализации, большую роль играет и целенаправленное педагогическое воздействие на процесс этнокультурной идентификации молодого поколения.

Соответственно, в число жизненно важных интересов этноса попадает такое образование, которое оказывает положительное влияние на процесс этнической идентификации молодых поколений. Этнос обладает непреходящей потребностью быть признанным, занять достойное положение среди других народов, а для этого надо быть включенным в мировой культурный процесс и современную цивилизацию, сохраняя при этом свою оригинальность и самобытность.

Национальное образование теснейшим образом связано с идентификацией личности, с самоопределением человека в отношении социальных общностей, типов культуры, ценностных ориентации. Понятие идентичности уже стало рабочим в социологии, философии, психологии, педагогике. Этносоциологи подчеркивают, что идентификация заключается в реальных механизмах осознания себя представителем определенной общности.

Каждая культура и каждый этнос по-своему влияют на формирование личности растущего человека, придавая ему черты либо нормативного подобию, либо того разнообразия, которое допускается в рамках конкретной культуры и этнического сообщества. При этом степень индивидуализации значительно отличается в разных этнических средах.

Собственная этничность играет существенную роль как опора, помогает человеку обрести чувство родства с людьми. Для молодежи становится значительным такой образ жизни, который отличает ее от остальных, он является основой самовосприятия личности.

Каков же характер этнической самоидентификации у современной молодежи Татарстана? Рассмотрим его на примере данных исследования, проведенного авторским коллективом (Р.Н.Мусина - науч.рук., Я.З.Гарипов,

Р.И.Зинурова, Л.В.Сагитова, Р.М.Мухаметшин). Целью исследования стало изучение процессов, связанных с ростом этнического и конфессионального самосознания, их влияния на систему ценностей, образ жизни, общественно-политические ориентации, а также роли этнического фактора социализации молодежи Республики Татарстан.

Для выявления значимости тех или иных сторон идентичности, в том числе этнической, используется тест Куна, который заключается в том, чтобы ответить пять раз на вопрос "Кто я?". Это важный вопрос определения своего места в системе человеческих отношений. В рамках нашего исследования этот тест был применен среди студенческой молодежи г. Казани. Было названо множество категорий, с которыми они себя отождествляют. Главным образом обозначились понятия социального плана: половозрастные, семейно-ролевые, личные качества. Значительно меньше присутствовали этнические, конфессиональные, гражданские признаки. Была выявлена большая значимость этничности для татар, нежели русских: в числе первых указали свою национальность 33%, среди вторых - 13%. Но среди татар с актуализированной этничностью лишь половина назвала национальную принадлежность в числе первых трех идентификационных признаков.

Этническая идентичность, как и всякая другая, ситуативна. Этнические чувства и представления часто зависят как от определенных жизненных обстоятельств, так и ситуации или формулировки вопроса.

Нашим респондентам было предложено выбрать из группы суждений одно, более всего соответствующее их мнению. Около половины выбрали суждение "Для меня не имеет значение моя национальность и национальность окружающих". Однако при этом прослеживается зависимость ответов от национальности и социальной среды.

Таблица 1

Суждение	Всего	Национальность		
		русские	татары	другие
1. Для меня не имеет значения моя национальность и национальность окружающих	50,9	63,5	40,8	48,1
2. Я никогда не забываю о своей национальности	26,1	12,6	36,9	28,3
3. Я помню о своей национальности в определенных ситуациях	23,0	23,9	22,3	23,6

В целом по республике, также как и в городах наиболее актуализированным чувство национальной принадлежности отмечено у татар: среди них около 37 % (в том числе 35 % в городах и 42 % в селах) никогда не забывают о своей национальности. В селах наибольшую значимость своей национальности придают представители Поволжья (удмурты, мари, чуваша) - среди них 47,2% выбрали вышеупомянутое суждение. Очевидно, что постоянное осознание национальной принадлежности татар и других не русских

народов края поддерживается постоянным напоминанием об их "инакости" в условиях превалирования в жизненном и информационном пространстве русскоязычных форм: начиная от радио, телевидения и других форм и средств массовой информации и до бланков всей госдокументации на местах.

Человек - существо социальное, и ему, как правило, присуще стремление к корпоративности, в том числе и этнической. Всего лишь 3,5% опрошенных в республике русских и татар на вопрос "Что роднит Вас с людьми Вашей национальности?" ответили "Ничего не роднит, не объединяет". Среди представителей других национальностей таких оказалось 8,5%. Причем, в основном, это позиция горожан, и, главным образом, детей из межнациональных семей, которым часто бывает трудно определиться с выбором какой-то одной национальности.

Около 96% опрошенной молодежи чувствует свою сопричастность к своей этнической группе. В качестве оснований этнонационального самосознания определен ряд признаков, вес которых в различных группах отличается.

Таблица 2

Роднит с людьми своей национальности	Национальность					
	русские		татары		другие	
	%	место	%	место	%	место
- язык	66,6	1	71,8	1	60,4	1
- культура	44,2	2	40,8	2	31,1	2
- обычаи, обряды	37,9	3	42,0	2	30,2	2
- родная земля, природа	31,5	4	42,8	2	30,2	3
- черты характера, психология	23,4	5	12,2	4	19,8	4
- религия	33,2	4	34,3	3	17,0	5
- исторические судьбы, прошлое	15,0		8,7		13,2	
- общая государственность	8,2		8,7		2,8	
- внешний облик	6,1		3,4		10,4	
- что-то другое	0,7		1,4		1,9	

Так среди компонентов этнической идентичности первым во всех этнических группах назван язык, являющийся главной отличительной особенностью любого этноса. Далее русская молодежь назвала культуру, затем обычаи и обряды, на четвертом месте почти равное количество (около трети опрошенных) назвали религию, а также родную землю, природу. У татар, как и представителей других национальностей после языка почти одинаковый вес имеют культура, обычаи и обряды, родная земля, ее природа. На третьем месте у татар - религия, тогда как у других народов республики - черты характера, психология, лишь затем религия. Однако, если сравнить основания этнической идентичности у городской и сельской молодежи, то у последней (причем во всех этнических группах) большее значение приобретают такие признаки как обряды

и обычаи, родная земля, несколько снижается (в сравнении с горожанами) значимость культуры. Отличительной особенностью же народов Поволжья, проживающих в селах является кроме того повышение роли религии в их этническом самосознании.

Ситуация вполне объяснима. Роль культуры в идентификационной матрице татар и других народов республики несколько снижена в сравнении с русскими в силу недостатка условий для развития профессиональной национальной культуры в еще недавнем прошлом. Это подтверждается и материалами предыдущих этносоциологических исследований. Так, исследование 1990 года, показало, что около трети молодых татар-горожан проявляли интерес к национальной музыке и литературе, что свидетельствует как о низкой языковой компетенции молодежи, так и о неудовлетворенности состоянием культуры, особенно художественной литературы: ее уровнем, широтой охвата тем, глубиной проникновения в проблемы. Сейчас у молодежи интерес несколько повысился, но он сдерживается малой возможностью удовлетворения. В условиях подъема национального самосознания, активизации этнополитических процессов, у татар, как и других народов Поволжья, растет чувство внутреннего дискомфорта, неудовлетворенности, вызванная противоречием между растущими этнокультурными потребностями и низкой возможностью их реализации.

Для большинства представителей молодого поколения этническое чувство выражается прежде всего во внутреннем ощущении принадлежности к своей нации. Именно поэтому реализация национальных параметров образования должна предполагать не только введение в учебный план дополнительных дисциплин. Очень важны установки, мотивы, отношение педагога к проблемам личности и этноса, которые могут проявляться в характере общения, в контексте воздействия на сознание и чувства детей. Задача национального образования - создать оптимальные условия для формирования отношения молодого человека к своей этничности, что необходимо для социального комфорта, а с другой стороны - для предотвращения чувства исключительности, национального превосходства. Именно такое измерение этнической культуры способно содействовать этнокультурной самоидентификации молодого поколения.

Кафедра социальной работы Казанского социально-юридического института

СИМВОЛИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ОБРАЗЕ ОТЦА

Аспирант В.И. Крюкова

В привычной нам культурной среде материнство воспринимается как главная ипостась женского стереотипа, а традиционный образ отца чаще всего описывается грозным, неприступным, холодным и, одновременно, заботливым, защитником и примером для подражания. Что же послужило "прототипом" для такого портрета?

способная возвыситься до беспощадности. Надо дивиться ему, можно ему доверять, но нельзя его при всём том не бояться!"³

Юнг также говорит о необходимости обратиться "к истории религии, к истории фантастических систем целых народов и эпох" "для достижения более глубокого понимания тех движущих сил, которые лежат в основе судьбы каждого отдельного индивидуума". Обращаясь к теме амбивалентного отношения к отцу, объясняя происхождение отцовского авторитета, Юнг пишет, что ветхозаветная религия подняла *pater familias* на высоту иудейского Иеговы, которому народ должен был в страхе повиноваться. Промежуточной ступенью к божеству являются "патриархи". Пророки, идентифицирующиеся с божеством, становятся отцами народа. Главный завет пророков учит, что истинное отношение к божеству - это "любовь". А пыл любви всегда растворяет страх и насилие в более высоких и свободных формах чувствования. То, что мы видим во всемирно-историческом процессе, мы опять находим также и у индивидуума, т. е. происхождение и эволюцию божества. Как высший рок, направляет ребёнка власть родителей. Но когда он подрастает, начинается борьба инфантильной констелляции и индивидуальности, родительское влияние, связанное с доисторическим (инфантильным) периодом, вытесняется, попадает в бессознательное... Здесь корни первых религиозных сублимаций. Вместо отца с его констеллирующими добродетелями и пороками появляется, с одной стороны, божество на абсолютной вершине, с другой же стороны, - дьявол... Таким образом, сознательные выражения отцовской констелляции, как и всякое выражение бессознательного комплекса, появляющееся в сознании, приобретает лик Януса, приобретает компоненты утверждения и отрицания".⁴

Представитель гуманистического направления в психологии Э. Фромм, рассуждая о родительском авторитете и, в частности, авторитете отца, обращается к проблеме совести. "При формировании совести такие авторитеты, как родители, церковь, государство, общественное мнение, сознательно или бессознательно признаются в качестве нравственных и моральных законодателей, чьи законы и санкции усваиваются, интернализуются индивидом. Таким образом, законы и санкции внешнего авторитета становятся частью индивида, и вместо чувства ответственности перед кем-то внешним появляется ответственность перед своей совестью. ...

Самое страшное преступление - это бунт против установленных авторитетом порядков. Так, неповиновение означает "главный грех", а повиновение - главнейшую добродетель. ... Авторитет требует подчинения не на основе только страха перед его силой, но на основе убеждённости в его моральном превосходстве и праве. Должное уважение авторитета влечёт за собой строгий запрет, табу на сомнение в правильности его действий...

Наиболее важный признак поражения в этой борьбе /борьбе против давления авторитета/ - сознание вины, нечистая совесть".

Несмотря на то, что за последнее время понимание того, что характеризует (кроме биологических функций) "мужское" и "женское", значительно

³ З. Фрейд "Человек Моисей и монотеистическая религия", с. 231.

⁴ К.-Г. Юнг "Значение отца в судьбе отдельного человека", с. 203-205.

⁵

Э. Фромм "Психоанализ и этика", с. 116 - 125.

изменилось, тем не менее, в любой эпохе существует разделение ролей между мужчиной и женщиной, между отцом и матерью по половому признаку. Однако традиционное разделение отцовских и материнских функций, как и других половых ролей, не является единственно возможным, абсолютно биологически детерминированным или культурно-символически и социально-исторически предопределённым. При этом социальные характеристики материнской роли очерчены намного определённое, чем отцовской как в научной литературе, так и в обыденном сознании. Более проблематичной выглядит роль отца в большинстве культур. "Мысль о слабости и неадекватности "современных отцов" - один из самых распространённых стереотипов общественного сознания второй половины XX века, причём этот стереотип является в известной степени транскультурным, "перекидываясь" с Запада на Восток и игнорируя различия социальных систем. Почему же людям кажется, что отцовский вклад в воспитание снижается?"⁶ "Дело, по-видимому, не в том, что современные мужчины уделяют меньше внимания семье и детям, а в том, что подорвано их традиционное положение в семье, а новые роли усваиваются медленно..."

Целью нашего экспериментального исследования была попытка выяснить насколько черты современного идеального образа отцовства совпадают с культурно-символическими. В нашем исследовании приняло участие 30 мужчин и 50 женщин в возрасте от 18 до 29 лет, не имеющие пока собственных детей. Испытуемым предлагалось ответить на открытые вопросы анкеты "Качества идеального образа отца (матери)". После ранжирования значений отдельно по мужской и женской выборке, мы получили следующие результаты:

1. Качества идеального отца у женщин распределились таким образом (от максимального значения {1 ранг} по мере убывания признака только первые семь качеств):
 - 1.) любящий, 2) понимающий, 3) заботливый, 4) надёжный, 5) умный, 6) сильный, 7) авторитетный.
2. Качества идеальной матери в женской выборке:
 - 1) любящая, 2) понимающая, 3) заботливая, 4) ласковая, 5) весёлая, 6) умная, 7) надёжная.
3. Качества идеального отца (мужская выборка):
 - 1) умный, 2) сильный, 3) заботливый, 4) понимающий, 5) семейственный, 6) любящий, 7) авторитетный.
4. Качества идеальной матери (мужская выборка):
 - 1) любящая, 2) ласковая, 3) заботливая, 4) понимающая, 5) семейственная, 6) умная, 7) трудолюбивая.

После сравнения полученных данных можно сделать следующие выводы:

- отсутствие принципиальных расхождений в представлениях об идеальном образе матери может свидетельствовать о более чётких рамках образа материнства, в отличие от образа отцовства, в нашем обществе. Этот образ можно описать так: любящая, заботливая, понимающая, ласковая, семейственная, хозяйственная, умная и весёлая;

⁶ И.С. Кон "Ребёнок и общество", с. 232.

⁷ И.С. Кон "Психология ранней юности", с. 117-118.

"ВЫТЕСНЕНИЕ" присутствует в равной степени и у женщин и у мужчин. Неприемлемые для личности импульсы становятся бессознательными. Формируются робкие черты личности, пассивно-агрессивный, пассивный тип расстройства личности. Небольшое число проявлений "вытеснения" в выборке свидетельствует о, что психотравмирующие обстоятельства действительно вытесняются из сознания человека, хотя внешне это выглядит как активное противодействие воспоминаниям и самоанализу.

"РЕГРЕССИЯ" механизм психологической защиты, посредством которого личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. У женщин в нашей выборке этот механизм более выражен, чем у мужчин. Женщина стремится выразиться в осуществлении материнского инстинкта, т.к. не имеет возможности реализоваться в социальной сфере (большинство испытуемых домохозяйки). В патологических проявлениях следует предполагать развитие психопатического типа расстройства личности и учитывать это при психотерапевтической работе с усыновителями. Необходимость такой работы возникает, если ребенок тяжело болен, у него сложная наследственность, социальная запущенность.

"КОМПЕНСАЦИЯ" как механизм представлена одинаковыми проявлениями у мужчин и женщин, т.к. попытка найти замену, компенсировать "дефект" отсутствия детей в равной степени присущ обоим усыновителям.

"ПРОЕКЦИЯ" - вдвое чаще присущий механизм защиты мужчинам - усыновителей. Из бесед с ними можно сделать вывод о том, что процессу усыновления они приписывают социально возвышающие чувства, способные укрепить статус усыновителя. Мужчины-усыновители, как правило, описывают примеры своей материнской, первоначальной семьи, свою успешность и благополучие в жизни объясняют наличием добропорядочной семьи, считают недопустимым нахождение ребенка в учреждении социальной защиты. Некоторая часть усыновителей повторно приезжают с целью усыновления в Россию, считают положительным опыт усыновления, очень довольны, удовлетворены состоявшимися ожиданиями. При отборе кандидатов в усыновители доминирование данного механизма защиты по психодиагностической системе Келлермана-Плутчика говорит о развитии такой личностной черты, как подозрительность, а в крайнем варианте - расстройства личности о формированию параноидального типа.

Показатель механизма психологической защиты "ЗАМЕЩЕНИЕ" чаще встречается у мужчин усыновителей. Механизм замещения следует понимать как замену не объекта действия, а источника или самого действия. Невысокая частота встречаемости этого механизма в исследуемой группе исключает вероятность появления среди усыновителей людей агрессивных.

В группе респондентов вторым по интенсивности и частоте встречаемости присутствует механизм "ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ", что говорит об осознанном "умственном", рациональном выходе из создавшейся жизненной ситуации, несмотря на трудности организационного и пространственного характера.

"РЕАКЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ" для избранной группы респондентов также характерны в равной степени для мужчин и женщин, но не является доминирующим. В случае доминирования данного механизма следует

"ВЫТЕСНЕНИЕ" присутствует в равной степени и у женщин и у мужчин. Неприемлемые для личности импульсы становятся бессознательными. Формируются робкие черты личности, пассивно-агрессивный, пассивный тип расстройства личности. Небольшое число проявлений "вытеснения" в выборке свидетельствует о, что психотравмирующие обстоятельства действительно вытесняются из сознания человека, хотя внешне это выглядит как активное противодействие воспоминаниям и самоанализу.

"РЕГРЕССИЯ" механизм психологической защиты, посредством которого личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. У женщин в нашей выборке этот механизм более выражен, чем у мужчин. Женщина стремится выразиться в осуществлении материнского инстинкта, т.к. не имеет возможности реализоваться в социальной сфере (большинство испытуемых домохозяйки). В патологических проявлениях следует предполагать развитие психопатического типа расстройства личности и учитывать это при психотерапевтической работе с усыновителями. Необходимость такой работы возникает, если ребенок тяжело болен, у него сложная наследственность, социальная запущенность.

"КОМПЕНСАЦИЯ" как механизм представлена одинаковыми проявлениями у мужчин и женщин, т.к. попытка найти замену, компенсировать "дефект" отсутствия детей в равной степени присущ обоим усыновителям.

"ПРОЕКЦИЯ" - вдвое чаще присущий механизм защиты мужчинам - усыновителей. Из бесед с ними можно сделать вывод о том, что процессу усыновления они приписывают социально возвышающие чувства, способные укрепить статус усыновителя. Мужчины-усыновители, как правило, описывают примеры своей материнской, первоначальной семьи, свою успешность и благополучие в жизни объясняют наличием добропорядочной семьи, считают недопустимым нахождение ребенка в учреждении социальной защиты. Некоторая часть усыновителей повторно приезжают с целью усыновления в Россию, считают положительным опыт усыновления, очень довольны, удовлетворены состоявшимися ожиданиями. При отборе кандидатов в усыновители доминирование данного механизма защиты по психодиагностической системе Келлермана-Плутчика говорит о развитии такой личностной черты, как подозрительность, а в крайнем варианте - расстройства личности о формированию параноидального типа.

Показатель механизма психологической защиты "ЗАМЕЩЕНИЕ" чаще встречается у мужчин усыновителей. Механизм замещения следует понимать как замену не объекта действия, а источника или самого действия. Невысокая частота встречаемости этого механизма в исследуемой группе исключает вероятность появления среди усыновителей людей агрессивных.

В группе респондентов вторым по интенсивности и частоте встречаемости присутствует механизм "ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ", что говорит об осознанном "умственном", рациональном выходе из создавшейся жизненной ситуации, несмотря на трудности организационного и пространственного характера.

"РЕАКЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ" для избранной группы респондентов также характерны в равной степени для мужчин и женщин, но не является доминирующим. В случае доминирования данного механизма следует

предполагать частое проявление неоправданной радости, в патологии развивается маниакальный тип расстройства личности.

Подводя итоги данного исследования, можно нарисовать себе такой образ иностранного усыновителя. Это человек, не страдающий психическими расстройствами, не отличающийся повышенной агрессивностью, преобладающими механизмами психологической защиты является "отрицание" и "интеллектуализация". В группе усыновителей итальянцев отмечается широкий набор проявляемых механизмов защиты, для усыновителей американцев характерно доминирование двух-трех механизмов защиты.

В дальнейшем было бы интересно сравнить полученные данные с аналогичным исследованием респондентов российской выборки. Вследствие разноязычия респондентов и сложности адаптации перевода вербальных вопросников мы полагаем валидными для использования такие невербальные методы исследования, как "тест руки" ("Хенд-тест"), рисуночные тесты "Семьи", "Дерева" и т.д. Учитывая возрастающий в геометрической прогрессии поток усыновителей российских детей зарубежными опекунами, мы полагаем, что данная работа необходима.

Кафедра практической психологии СПбГАСУ

СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Ассистент В.А. Артемьева

Психологические исследования XX века отличаются большим количеством исследований в области психологии творчества. Долгое время способности к творчеству исследовались так, как подсказывает здравый смысл: чем выше уровень умственных способностей, тем больше творческая отдача человека.

Фактически к первым исследованиям творчества можно отнести уже работы Гальтона Ф. [7], занимавшегося изучением интеллектуальной одаренности. Интеллектуальная одаренность при этом оценивалась на основе измерения коэффициента интеллекта, На таких же позициях стоял Л. Термен [7], изучавший различия между детьми с высоким и низким коэффициентом интеллекта.

Вплоть до середины нашего столетия одаренность отождествлялась с интеллектом и измерялась с помощью коэффициента интеллекта. Однако оказалось, что эти два показателя далеко не всегда коррелируют между собой. Потребовались десятилетия, чтобы убедиться в невозможности решения данной проблемы путем исследования только способностей. В советской психологической литературе много писали о несостоятельности такого подхода [6, 5]. За рубежом это было осознано лишь в начале 60-х годов, после экспериментальных работ американских психологов Дж. Гетцельса и П. Джексона, признавших невозможность измерения творческого потенциала человека с помощью так называемого коэффициента интеллекта (IQ) [2]. Так

Торранс отмечал: "Если бы определяли детей как одаренных на основе тестов на интеллект, мы бы отсеяли 70% наиболее творческих. Это процентное соотношение верно независимо от того, каким измерением интеллекта мы пользуемся и какой образовательный уровень мы исследуем - от детского сада до средней школы" [4]. После того как была выдвинута идея о том, что творчество по своей природе отлично от интеллекта, интерес к экспериментальным исследованиям творчества существенно усилился и количество таких исследований значительно возросло. Большие достижения в области исследования и тестирования творческой деятельности связаны с работой психологов Южнокалифорнийского университета Д. Гилфорда и Е. Торранса, создавших концепцию креативности, как универсальной познавательной творческой способности и тесты программы исследования способностей (ARP) [3, 8, 9] т.н. батарею южнокалифорнийских тестов, исследующих легкость, гибкость и точность мышления.

Творческое мышление по Гилфорду (Guilford J. P., 1967, 1968): включает в себя дивергентную продукцию, т.е. порождение новой, оригинальной необычной информации. Дивергентное мышление характеризуется беглостью, гибкостью, оригинальностью и разработанностью. Однако творческое мышление не сводится только к дивергентному мышлению; оно также включает чувствительность к проблемам и способность к переопределению.

Беглость - способность к генерированию большого числа идей

Гибкость — как категориальная гибкость т.е. способность к продуцированию разнообразных идей.

Оригинальность - способность отвечать на раздражители нестандартно [1].

Кроме того Дж. Гилфордом разработана оригинальная теория интеллекта, включающая в себя три основных измерения (операции, содержание, результаты) и 120 различных интеллектуальных способностей. На основе своей теории интеллекта Гилфордом созданы методы изучения интеллекта, в т.ч. социального.

Социальный интеллект определяется Гилфордом, как интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Согласно концепции Гилфорда социальный интеллект представляет систему интеллектуальных способностей, независимую от факторов общего интеллекта.

Изучение связи общего интеллекта с различными показателями творческой деятельности, как отмечалось выше, мы встречали неоднократно, а вот существует ли связь между социальным интеллектом и творчеством?

Для ответа на этот вопрос нами проведено исследование творческой деятельности студентов (в вербальной и невербальной сфере) и социального интеллекта (по теории Гилфорда).

В исследовании принимали участие 92 студента архитектурного, строительного и автодорожного факультета СПбГАСУ в возрасте от 17 до 23 лет. Среди них 57 юношей и 45 девушек.

Нами использовались следующие методы:

1. Тест "творческие способности" В. Меде и К. Пиорковского, адаптированный К. К. Платоновым.

2. Методический подход "Фиторобот", разработанный автором [1].

3. Тест Гилфорда, определяющий уровень социального интеллекта.

Творческая деятельность в вербальной и невербальной сферах (тест Платонова и "Фиторобот" соответственно) оценивалась по показателям, соответствующим теории Дж. Гилфорда:

- *Беглость* (Б1) как количество идей в единицу времени. Для вербальной и невербальной сфер этот показатель аналогичен. В т.ч. элементная беглость как показатель количества использованных элементов измерялись показателями Кр (в вербальной сфере) и Б 2 (в невербальной).
- *Оригинальность* (Ор) как показатель нестандартных (для данной выборки) ответов или рисунков.
- *Гибкость* (Г) как показатель категориальной гибкости.

Методика исследования социального интеллекта включает 4 субтеста:

1. "Истории с завершениями" - измеряет фактор познания результата поведения, т.е. способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации. Успешное выполнение субтеста предполагают умение ориентироваться в невербальных реакциях участников взаимодействия и знание нормо-ролевых моделей, правил, регулирующих поведение людей.

2. "Группы экспрессии" - измеряет фактор познания классов поведения, т.е. способность логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Высокий балл - высока способность понимать других по невербальным средствам общения. Высоко развита интуиция.

3. "Вербальная экспрессия" - измеряет фактор познания преобразований поведения, т.е. способность понимать изменения значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации. Чувствительности к оттенкам взаимоотношений, ролевую пластичность

4. "Истории с дополнениями" - измеряет фактор познания систем поведения, т.е. способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, знание поведения людей в этих ситуациях. Умении анализировать сложные ситуации взаимодействия людей. Данный субтест является наиболее информативным по общему факторному весу в структуре социального интеллекта.

Результаты, полученные с помощью данных методов, были подвергнуты корреляционному анализу. На основании которого построена корреляционная плеяда (см. рис.), показывающая картину взаимосвязей показателей творческой деятельности с особенностями социального интеллекта студентов и отражающая значимые связи между ними.

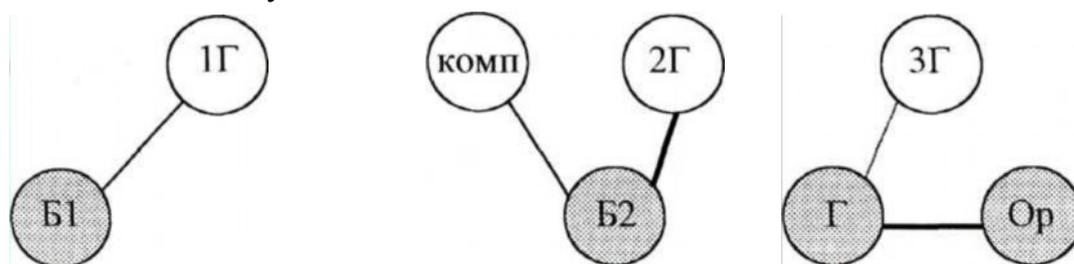


Рис. Структура взаимосвязей особенностей социального интеллекта и показателей творческой деятельности студентов.

Значимых связей между свойствами, определяемыми по тесту социального интеллекта Дж Гилфорда и тесту Платонова К.К., изучающего творческую деятельность в вербальной сфере, не выявлено.

Как мы видим из данного рисунка, значимые положительные связи получились:

1. Между показателем беглости (Б1) в невербальной сфере и умением ориентироваться в невербальных реакциях человека, знанием нормо-ролевых моделей поведения людей (1Г - субтест "Истории с завершениями"). Что, с одной стороны, может объясняться формой теста Гилфорда, а с другой - ориентация в невербальных реакциях (в т.ч. мимических), возможно способствует беглости творческой деятельности в невербальной сфере.

2. Между показателем элементной беглости (Б2) т.е. выбору большого числа деталей изображений, со способностью к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков невербальных реакций (2Г - субтест "Группы экспрессии") и композитным результатом теста социального интеллекта (комп) т.е. высоким социальным интеллектом.

3. Отрицательная связь выявлена между показателем гибкости в невербальной сфере (Г) и чувствительностью к оттенкам взаимоотношений, ролевой пластичностью (3Г - субтест "Вербальная экспрессия"). В данном случае, мы можем предположить, что ролевая пластичность - это и есть категориальная гибкость, только в социальной сфере. Данное свойство выявляется с помощью вербального субтеста, что может и объяснять отрицательную связь.

Итак, значимые положительные связи наблюдаются в одном измерении по модели интеллекта Гилфорда, а именно - операции. Мы видим связь между количеством изображений невербального теста и фактором познания поведения, умением ориентироваться в невербальных реакциях человека. Кроме того, мы видим связь между количеством использованных элементов в рисунках со способностью выделять существенные признаки в невербальных реакциях человека. Отрицательная связь в третьем случае, возможно, объясняется характером третьего субтеста - он представлен в вербальной форме.

Таким образом, полученные результаты, по нашему мнению, позволяют выявить определенные взаимосвязи между социальным интеллектом и творческой деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева В.А. Изучение продуктов невербального творчества на материале графической деятельности. //Труды молодых ученых. Часть 3. - СПб.: СПбГАСУ, 1999., с 1313 - 135.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. - Ростов на Дону, 1983 г.
3. Годфруа- Ж. Что такое психология: Пер с франц. - М. : Мтр, 1992. Т.1
4. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. - М: Политиздат, 1978.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей - М, Латерна Вита, 1995.
6. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности. Ярославль,: изд-во Ярославского Государственного ун-та, 1979.
7. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. - М.: Флинт, 1997. - 223 с.
8. Guilford J. P. Intelligence, creativity and their educational implication. San Diego6 Calif., Knapp., 1968.
9. Renzulli J., Reis S., Smith L. The Revolving-Door Model: A New Way of Identifying the Gifted // Phi Delta Kappah. - 1981. - №62. - p. 648 - 649.

Кафедра практической психологии СПбГАСУ

УСТАНОВКИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аспирант Л.В. Осипова, И. Синкевич

Современный брак как социальный институт имеет ощутимые преграды на пути достижения полной гармонии между супругами. Растет число неблагополучных семей, растет и количество разводов. Здесь мы хотим уделить внимание согласованности ролевых ожиданий, ибо по данным последних исследований именно их несоответствие чаще всего оказывается причиной неуспеха супружества. Все эти представления глубоко индивидуальны, и нет ничего странного в том, что у разных людей они могут не совпадать. Муж и жена могут ожидать от супружества очень разного и по разному представлять себе свою семейную жизнь. В подобных случаях можно и нужно говорить о несовпадении ролевых ожиданий, ролевом конфликте или, более широко, о конфликте представлений. Если члены семьи по разному понимают свои роли и предъявляют друг другу несогласованные, отвергаемые другим ожидания и соответствующие им требования, семья является заведомо малосовместимой и конфликтной.

В исследовании приняли участие 33 студента IV и V курсов дневного отделения Петровского колледжа. Выборку составили 16 девушек и 17 юношей в возрасте 19-20 лет. Юноши обучаются по специальности "Электромонтажник", девушки - по специальности "Социальная педагогика". Некоторые из студентов успешно сочетают учебу с работой. В группе девушек 2-е состоят в браке. Исследование является лонгитюдным, так как выборка тестировалась на ролевые ожидания и притязания в браке дважды с интервалом в 1 год. В течение этого года девушки прошли подготовку по дисциплине "Психология и педагогика семьи". Интерес для исследования вызывают те изменения, которые произошли с молодыми людьми по истечении года как в группе, изучавшей проблемы семьи, так и не касавшейся специально этих проблем.

В результате диагностики, проведенной с применением Гиссенского личностного опросника, были получены следующие данные:

по шкале социального одобрения девушкам свойственны более высокие результаты, чем данные нормативной выборки, что говорит об их уверенности в своей положительной социальной репутации, привлекательности, популярности, способности добиваться поставленной цели, уважении и высокой оценке других людей;

по шкале доминантности об испытуемых девушках можно сказать, что они скорее нетерпеливы и желают настоять на своем, чем уступчивы, послушны. Обычно при доминантной выраженности черт наблюдается самоуверенность, практичность, некоторая жесткость, суровость, черствость, возможно желание контролировать свое социальное окружение, поступки других в соответствии со своими потребностями и чувствами, в чем прослеживается склонность к лидерству и эгоцентрические тенденции;

по шкале контроля девушки описывают себя как избыточно контролирующих, педантичных, чрезмерно усердных и правдивых, им не свойственно легкомысленное или же беззаботное поведение. Контроль свойственен людям трезвым осторожным, степенным, настойчивым, которые вместе с тем уважают логику, рационализм, систематизацию в ущерб интуиции и чувствам;

по шкале преобладающего настроения показатели девушек, превышая нормативные, отклоняются к полюсу гипоманиакальности. Таким образом, для них характерен благоприятный оптимистичный фон настроения, с тенденцией к независимости. Люди с таким настроением чаще недостаточно критичны к себе и не склонны к рефлексии;

шкала открытости-замкнутости характеризует девушек, как недоверчивых, замкнутых, стремящихся скрывать собственную потребность в любви. Таким людям свойственна некоторая ригидность, холодность и излишняя строгость в оценке людей. Социальная интроверсия, на наш взгляд, противоречит профессионально значимым качествам для профессии типа "человек-человек". С одной стороны можно предположить, что закрытость девушек - это их психологическая защита, которая им нужна, чтобы оберегать себя от постоянной травмирующей ситуации и, видимо, чтобы усилить защиту здесь им нужен усиленный контроль над собой, своими чувствами. Авторитарная атмосфера колледжа возможно причина этому. С другой стороны, выбор профессии социального педагога можно рассматривать как способствующий развитию социально желательных черт, необходимых для общения;

в то же время по шкале социальных способностей девушки описывают себя как активную, общительную, конкурентоспособную личность с богатым воображением и способную на сильные чувства, т.е. с развитыми социальными навыками (в оригинале название шкалы звучит как социальная потентность).

Описывая черты юношей по этим шкалам можно сказать о них следующее:

по шкале социального одобрения, оценивая свою социальную репутацию как положительную, юноши, тем не менее, не так уверены в социальном одобрении как девушки и не всегда способны успешно взаимодействовать с окружающими;

по шкале доминантности - послушания показатели юношей близки к нормативным, имея тенденцию к полюсу послушания;

по шкале контроля данные юношей соответствуют больным неврозами, они оценивают себя как педантичных, усердных, правдивых, с отсутствием склонности к легкомысленному, беззаботному поведению;

по шкале преобладающего настроения юноши оценивают себя как независимых, редко испытывающих подавленность, не скрывающих раздражения, не склонных к рефлексии и критическому отношению к себе.

по шкале открытости-замкнутости юноши характеризуют себя как замкнутых, недоверчивых, отстраненных от людей, стремящихся скрыть собственную потребность в любви;

социальные способности юношей соответствуют данным нормативной выборки, из чего можно сделать вывод, что молодые люди достаточно самостоятельны, активны и уверены в себе, способны на сильные чувства.

Если сравнить результаты юношей и девушек, то можно сказать следующее:

девушки более уверены в своей положительной социальной репутации, чем юноши и более склонны к доминированию;

избыточный контроль обеих групп превышает данные больных невротиками;

настроение у тех и у других стабильное, при этом, на фоне юношей, у девушек все же выше рефлексия и самокритичность;

вместе с тем, обе группы характеризуют себя как замкнутых и недоверчивых и у юношей эта черта выражена более ярко;

социальные способности обеих групп близки друг другу, хотя девушки оценивают себя более активными.

Результаты тестирования девушек с помощью опросника "Ролевые ожидания и притязания в браке" показали следующие результаты

Фактор внешней привлекательности сместился со 2-го на 1-е место, что говорит об ориентации девушек на внешние стандарты и образцы семейной жизни, о конформном подходе к семейной жизни. Девушки ориентируются чисто на внешнее благополучие, на социальное мнение.

Усилилось желание быть внешне привлекательными и скорее всего, потому, что девушки в возрасте 19-20 лет находятся в первой фазе супружеских отношений - "выбор партнера" и проявляют некоторую тревогу, что этот выбор не состоится.

С 3-го на 2-ое место сместилась родительско-воспитательная функция. Спустя год девушки еще больше осознали важность родительско-воспитательной функции, они склонны рассматривать роли отца и матери в качестве основных супружеских ролей. Но здесь девушки упускают из вида, что полноценную гармоничную личность можно вырастить только в семье с благоприятным эмоционально-психологическим климатом, а эмоционально-терапевтическая функция у них на 6-ом месте.

Идентификация с супругом по-прежнему занимает одно из ведущих, хотя и 3-е место, перейдя с 1-го, которое она занимала год назад. Для девушек до сих пор остается значимым совпадение мнений, интересов, способов времяпрепровождения. Здесь существует опасность того, что в силу своих доминантных черт, они будут диктовать мужьям свои условия, проявляя эгоизм.

Усилил свою позицию фактор социальной активности, сместившись с 5-го на 4-е место. Девушки ориентированы на взаимную поддержку во внесемейной активности.

Сдал свои позиции хозяйственно-бытовой фактор, переместившись с 4-го на 5-е место, что говорит о том, что организация бытовой сферы не имеет для девушек большой ценности.

Необходимо сказать, что последние два места семейных ценностей у девушек остались без изменений. Это эмоционально-терапевтическая функция и сексуальные отношения (соответственно 6 и 7 места). Девушки не придают значения браку как психотерапевтическому союзу, взаимной моральной и

эмоциональной поддержке, не рассматривают семью как сферу эмоциональной разрядки и релаксации. И на самом последнем месте остались сексуальные отношения, что говорит о сознательной недооценке сексуальных отношений в браке. Подобная недооценка, возможно, объяснима возрастом испытуемых (сексуальная чувственность чаще просыпается в женщинах к 30 годам и после рождения ребенка).

А вот какие результаты показали юноши по шкалам семейных ценностей: по фактору идентификации позиции не изменились. Как и год назад эта ценность занимает неизменное 1-ое место, что свидетельствует об установке на личностную идентификацию с супругом - ожидание совпадения мнений, интересов, ценностей, способов досуга. Подобная установка в одних случаях может сплачивать семью, но может и разрушать, так как не предполагает свободы интересов и независимости супругов.

Необходимо обратить внимание, что для юношей эмоционально-терапевтическая функция остается все также очень значимой (2-е место), что говорит о том, что они рассматривают семью как среду для эмоциональной разрядки и релаксации.

На том же 3-ем месте остается фактор социальной активности. Для юношей 19 лет пока более важным является профессиональное становление, внесемейная активность, что вполне разумно, хотя в будущем (родительско-воспитательная функция у них на последнем месте), они вполне отдают себе отчет в том, насколько воспитание и уход за детьми дело серьезное и готовы взять на себя эту ответственность (притязания на эту роль у них более высокие по сравнению с девушками).

Фактор внешний привлекательности усилил свои позиции, перейдя на 4-е место с 6-го, это говорит о том, что у юношей повысилась значимость внешней привлекательности супруги, они больше стали ориентироваться на социальное мнение.

Более значительными стали для юношей и сексуальные отношения, переместившиеся с 7-го на 5-е место. Спустя год представление об отношении к спутнице жизни стало во многом зависеть от оценки ее как сексуального партнера. Ослабели позиции хозяйственно-бытовой функции — 6-е место. При этом, у юношей снизились также ожидания и притязания, связанные с хозяйственно-бытовыми функциями семьи.

На 7-ом месте находится не актуальная пока для юношей родительско-воспитательная сфера, хотя, как говорилось выше, в перспективе они осознают всю важность и значимость этой функции и готовы внести свой вклад (высокие притязания).

Обобщая результаты Гиссенского опросника и опросника "Ролевые ожидания и притязания в браке", можно сказать следующее: наиболее яркие социально-психологические черты девушек - замкнутость и избыточный контроль, характеризуют их как достаточно сдержанных, молчаливых, необщительных, суховатых, педантичных людей, что мешает установлению глубоких, эмоционально насыщенных контактов с людьми, поэтому желание хорошо выглядеть выходит на 1-е место с тем, чтобы таким образом привлечь внимание к себе. Это вполне оправданная компенсация излишнего контроля, при

котором человек из-за постоянного внутреннего напряжения, зажатости кажется окружающим скучным и чрезмерно чопорным.

Девушкам не свойственна открытость, доверчивость, это лишает их необходимой чувствительности, непринужденности и естественности в отношениях, способности к эмпатии, чуткости, сопереживанию и пониманию другого человека. Именно эти черты необходимы для создания "помогающих отношений в семье". У юношей эти черты еще более яркие, чем у девушек. Кстати сказать, ожидания от своих партнеров и у тех и у других превышают возможности таковых взять на себя роль эмоционального лидера, корректировать психологический климат в семье, выступать в роли психотерапевта, оказывать моральную поддержку. Юноши придают эмоционально-терапевтической функции гораздо большее значение (2-е место), чем девушки (6-е место) видимо потому, что у юношей менее выражены доминантные черты, чем у девушек.

Юноши чаще готовы уступить, менее категоричны в суждениях, следовательно, мягче девушек, поэтому ожидают, что их чувства и мысли найдут понимание, смысл их будет понятен для партнера. Видимо они также осознают, что социальная активность, которой они дают 3-е место, подразумевает профессиональную и общественную деятельность вне семьи, поэтому в семье после рабочего дня, они хотят чувствовать себя защищенно, уютно, ощущать рядом понимание и поддержку супруги. Сами юноши, как мы видим, не способны эмоционально отдавать себя, они готовы только принимать эмоциональное тепло своих жен (ожидания выше притязаний).

Идентификация с партнером еще не говорит о зрелом, глубоком понимании другого человека. Зрелые отношения скорее подразумевают автономию, независимость, понимание и принятие интересов близкого человека. Не имея собственного опыта семейной жизни, девушки и юноши ориентированы на внешние атрибуты супружеской пары - совпадение мнений, желаний, интересов, внешнюю привлекательность.

Исходя из результатов исследования, можно сказать, что у девушек в возрасте 19-20 лет уже выражена готовность к браку, воспитанию детей, чего нельзя сказать о юношах. Девушки осознают всю серьезность и ответственность этого шага - создания семьи, в которой воспитанию детей будет придаваться серьезное значение, но в силу личностных особенностей (избыточный контроль, замкнутость, недоверчивость) эмоционально-эмпатийной сфере семейных отношений девушки пока не придают значения. Известно, что дети считывают эмоциональную окраску отношений своих родителей. Исследованной выборке родительская семья, видимо, не смогла дать такого полноценного опыта. Им предстоит еще научиться этому.

Исследование выявило большие расхождения между представлениями о семейных ценностях юношей и девушек, о распределении супружеских ролей, что может привести к неоправданным требованиям, которые они будут предъявлять в будущем друг другу в разных сферах жизни в качестве супругов. Исследование также показало, что для коррекции личностных особенностей студенток необходимы, помимо теоретических и практических занятий, элементы тренинга.

Кафедра практической психологии СПбГАСУ, Петровский колледж

Кандидат психол. наук Ю.И. Лобанова

Современные экономические условия, а точнее попытка строить в нашей стране некоторое подобие рыночных отношений, заставляют вновь пересмотреть и отшлифовать требования, предъявляемые к субъекту деятельности. Автор уже ранее говорил о необходимости внесения изменений в саму структуру подготовки специалистов, продемонстрировав в своей научной работе правомочность и необходимость использования в обучении специально разработанных комплексных заданий, основанных на реальных производственных ситуациях. Но в данный момент хотелось бы сделать ударение (в психологическом смысле) не на содержательной стороне деятельности, а на ее энергетической стороне. Ведь как для самого процесса обучения, так и для исполнения своих обязанностей на рабочем месте очень важен фон, на котором собственно говоря разворачивается психическая активность, запускаемая тем или иным видом деятельности, т.е. важен учет психического состояния, в котором в конкретный момент времени оказывается вполне конкретный профессионал.

В числе наиболее изученных психических состояний, возникающих в трудовом процессе, как правило относят три следующих: монотонию, утомление и стресс. На самом деле, круг таких состояний весьма широк и труден для выбора однозначной классификации. Автор статьи и не ставил перед собой подобной задачи. Речь в данном случае пойдет только о тех соображениях, которые могли бы быть внесены в уже существующие теории стресса, в методологию его изучения и в выбор методов управления (снятия) стресса для конкретного человека с учетом его индивидуально-психологических особенностей.

Итак, теорий стресса множество. Для начала, стрессом называют как факторы, вызывающие необходимость экстремальной адаптации (адаптации в ситуации привлечения резервных источников энергии в организме), так и психическую напряженность, которая может сопровождать различные производственные и жизненные ситуации, а также стрессом называют сам комплекс реакций (физиологических, психофизиологических, психологических и социальных), запускаемых событиями, связанными в первую очередь с глубокими эмоциональными потрясениями).

Наиболее распространенной считается модель стресса Г.Селье, так называемый общий адаптационный синдром. Данная концепция подразумевает равновероятность запуска однотипных защитных механизмов в ответ практически на любое жизненное событие и отстаивает невозможность существования человечества без необходимости быть подверженному какому-либо стрессу.

Концепция Р.Лазаруса, учитывая особенность стрессовой реакции и в некоторой степени допуская вариативность поведения при стрессе, на первый

план выводит когнитивную оценку события- оценку события как угрожающего. Тип же поведения при стрессе опосредуется как используемыми когнитивными оценками самих событий, так и существующими возможностями разрешения конкретной ситуации.

И, наконец, теория потери ресурсов объясняет появление стресса не конкретным событием, а последствиями, связанными с ним и влекущими за собой потерю имеющихся в наличии ресурсов (например, ресурсов необходимых для обработки определенного объема информации).

Автору наиболее удобным представляется некая интеграция этих трех моделей для наиболее полного представления как факторов, играющих активизирующую роль в запуске механизмов стрессового приспособления, так и объяснения формирования определенных типов поведения в условиях стрессового воздействия, так и для выбора способов противостояния тем или иным стрессовым воздействиям. Обозначим точки опоры, от которой мы отталкивались, проводя свое исследование:

1) По мнению, Василюка "Любое требование среды может вызывать критическую, экстремальную ситуацию только у существа, неспособного справиться ни с какими возникающими препятствиями и основным принципом жизни которого является непереносимое удовлетворение всех возникающих у него потребностей "здесь и теперь". Такому принципу с известными оговорками подчиняется только существование младенца в утробе у матери, в обычной же жизни реализация такой установки все время прерывается требованиями реальности. Если рассматривать такой прорыв как стресс, то мы подходим к совмещению понятий "обычности" и "экстремальности" стресса." (Василюк Ф.Е. "Проблема критической ситуации" в сб. "Психология экстремальных ситуаций" с.44, Мн., Харвест, 1999г.). Тогда, условиями возникновения мы будем считать события, активизирующие такие насущные (актуальные) потребности человека, для удовлетворения которых у него не имеется (в данный момент времени) достаточного количества ресурсов. Причем сила стресса будет тем сильнее, чем выше потребность и ниже ситуационные ресурсы (и чем ниже резервные возможности организма). Тогда формулу, определяющую интенсивность стресса можно представить в виде:

$$C = П / Р$$

2) Основным отличием физиологического и психологического видов стресса будет являться опосредованность условий, ведущих к формированию стрессовой реакции во втором случае когнитивными особенностями человека и его индивидуально-психологическими особенностями. Например, структура потребностей конкретного человека, уровень его притязаний будут определять круг ситуаций, затрагивающих его насущные потребности. Когнитивные особенности (стремление к отслеживанию действий или состояний, точка отсчета ответственности за ситуацию), а также личностные особенности (мотивация на успех или на избегание неудачи, адекватность самооценки) будут способствовать более точной или искаженной оценке собственных ресурсов и, соответственно, провоцировать или защищать конкретного человека от переживания стресса.

Исходя из формулы стресса, можно составить (в данном случае продолжить и уточнить) список событий, являющихся стресс- факторами,

подключив к работе неспециалистов и, тем самым, учесть особенности национального менталитета, влияние возраста и пола на интерпретацию событий.

3) Возможности изучения поведения при стрессе без использования специальных приборов не слишком велики. Поэтому типы реагирования на различные стресс- факторы останутся пока за кадром. Определенный исследовательский интерес на данном этапе представляет степень образованности населения в сфере приемов борьбы со стрессом и работы их механизмов. Кроме того, изучение индивидуальных предпочтений совместно с тестированием могло бы дать возможность прогноза эффективности использования тех или иных методов лицами с различными индивидуально-психологическими особенностями.

Для работы на первом этапе автором была использована шкала оценки стрессогенности ситуации, разработанная Холмсом-Райхом. Данная шкала была разработана для прогноза возможности заболевания вследствие переживания стресса для моряков -подводников США. Вследствие особенности контингента, на котором апробировалась учеными методика, необходимо было внести коррективы для работы со шкалой в России. Для попытки адаптации методики к нашим условиям шкала предлагалась для диагностики студентам 1 и 4 курса СПбГАСУ. Испытуемым предлагалось провести с методикой следующий ряд манипуляций:

- вычеркнуть факторы, не имеющие существенного значения в нашем обществе и (в особенности) для из возрастного периода;
- вписать те факторы, которые (по их мнению) могли бы вызвать у них стрессовую реакцию и оказались пропущенными авторами шкалы;
- переоценить значимость факторов в соответствии с собственными представлениями;

Возможность использования студентов в качестве экспертов обосновывалась тем фактом, что в качестве испытуемых привлекались студенты, слушавшие курс по "Транспортной психологии" и по "Психологии и педагогике". В структуру и того, и другого курсов были введены занятия по изучению психических состояний, в т.ч. стресса. Таким образом, для экспертной оценки выбирались подготовленные слушатели, что являлось некоторым залогом точности диагностики ими собственного состояния.

Всего в работе приняли участие около 50 человек, но активно приняли участие в адаптации методики только 40 из них (25 студентов 3-го курса и 15 1-го). Так что полученные нами результаты могут пока рассматриваться только как самые предварительные. Итак, даже после внесенных в шкалу на основе полученных данных изменений, ранговая корреляция между первичной и модифицированной шкалой составила 0,887 ($p < 0,01$). Многие из факторов получили в результате то же место, что и в шкале Холмса-Райха. Изменения коснулись следующих событий:

- на девять рангов ниже опустились по степени тяжести проблемы, связанные с разделом имущества бывшими супругами; (Возможно, что отсутствие опыта в данном вопросе сказалась на оценках, данных испытуемыми; в опросе практически не принимали участие семейные пары);

- на 11 рангов ниже оказалась стрессогенность выхода на пенсию (такая разница в оценке может быть связана с отдаленностью подобной ситуации в реальности для молодых людей в возрасте 20-21 года)
- на пять рангов выше поднялся пункт, связанный с оценкой стрессогенности беременности;
- выше на 5 рангов поднялся также фактор финансовых проблем;
- ниже опустился степень стрессогенности ситуации уплаты налогов на недвижимость;
- на 5 рангов снизилась степень тяжести ситуации начала или прекращения учебы;
- на 5 рангов возросла стрессогенность ситуации, вызванной трудностями во взаимоотношениях с начальством;

В качестве факторов, способных вызвать стресс и неупомянутых в шкале Холмса-Райха, были названы следующие: рождение ребенка, ссоры с друзьями, ссоры с родителями, сессия, любовные проблемы, изнасилование, проблемы на дорогах, одиночество, предательство друзей, большой выигрыш, долгая разлука, разочарование в людях, призыв в армию, недооценка человеческих качеств, принятие решения, погода, любой неожиданный поворот событий против намеченных планов.

Далее. Поскольку ранее автор уже говорил о необходимости внесения дополнительных требований к субъекту труда, то самым существенным фактором, который бы хотелось назвать, является умение профессионала правильно диагностировать и влиять на свое психическое состояние, особенно в таких случаях, когда возникшие изменения препятствуют эффективному выполнению деятельности. Прочитанный студентам 3-го курса элективный курс позволил расширить их познания в области диагностики и управления психическими состояниями. Кроме того, автору важным интересным представился вопрос выбора способа управления возникшим состоянием (прежде всего стрессом). Опрос испытуемых о предпочитаемых ими способах снятия стресса показал, что на первом месте по частоте использования оказалась музыка (18 человек из 42 опрошенных), спорт (8), творчество (5), общение с близкими людьми (3), сон (2), выплеск эмоций (2).

Следует заметить, что музыка называлась испытуемыми вне зависимости от их профессиональной направленности (в выборке вошли студенты трех специальностей: автомобильное хозяйство, мосты и тоннели, городское строительство), а вот творчество назвали в качестве эффективного используемого способа борьбы со стрессом 4 (из 5) представителей специальности "Городское строительство". Возможно, большая запрограммированность специальности ГС на творческую деятельность послужила залогом более внимательной рефлексии творчества как способа борьбы со стрессом студентами этой специальности.

И, наконец, автор статьи особое внимание уделил исследованию чисто практических моментов, а именно: сравнительному анализу эффективности таких способов снятия психического напряжения, возникающего в ходе учебной деятельности, как АТ и творчество (художественное) и дифференциации эффективности АТ в зависимости от личностных особенностей испытуемых (в частности, в зависимости от акцентуации характера).

К сожалению, проводимый автором эксперимент не был достаточно хорошо спланирован, поэтому сравнение эффективности АТ и художественного творчества проводилось при сопоставлении результатов, полученных не на одной и той же, а на разных выборках. Поэтому, результаты не могут быть интерпретированы вполне однозначно. Возможно, личностные особенности испытуемых и здесь могли и даже должны были сыграть определенную роль.

Для проведения сравнительного анализа в двух независимых группах были организованы эксперименты, целью которых являлось воздействие на психическое состояние испытуемых. В группах 1-го курса экономического факультета для воздействия на состояние был выбран метод АТ, включенный в структуру занятия по изучению эмоций. В группах 3-го курса АДИ для воздействия на состояние было использовано художественное творчество (Участникам эксперимента предлагалось нарисовать человека, а также заполнить бланк методики "8 квадратов"). Диагностика состояний испытуемых до и после эксперимента проводилась при помощи теста Люшера (измерялся ВК) и методики САН. В основном, для сравнения полученных результатов использовались результаты САН, так как было практически невозможно обеспечить одинаковую степень утомленности студентов (первая группа работала на 2-ой паре, вторая - на 4-ой), что непосредственно сказывалось на показателях ВК.

Сравнивая средние показатели изменения САН в разных группах, а также их среднеквадратичные отклонения, можно сделать вывод о том, что АТ оказал более благоприятное воздействие на состояние испытуемых ($7 \pm 2,39$; т.е. от +4,61 до +9,39), т.е. в основном наблюдались изменения в лучшую сторону, только 2 испытуемых показали отрицательный прирост, в то время как рисование сказалось по-разному ($0,536 \pm 2,04$, т.е. от -1,504 до +2,576). В целом, не имеет смысла делать вывод об абсолютном первенстве АТ, однако для работы со студентами этот способ управления состоянием оказался предпочтительнее использования рисования в форме, ограниченной тестовым заданием.

И, наконец, особый интерес у автора статьи вызывал вопрос о связи эффективности конкретных способов управления состоянием и индивидуально-психологическими особенностями испытуемых. На отсутствие значительных данных в этой области указывает Никифоров Г.С. Для получения ответа на свой вопрос автор провела корреляционный анализ данных опросника Леонгарда-Шмишека и изменениями показателей САН (для оценки этого показателя суммировались изменения по всем шкалам). К сожалению, выборка, результаты которой могли быть приняты во внимание, оказалась невелика (всего 23 человека), и работа в данном направлении несомненно нуждается в продолжении, однако уже сейчас имеются интересные результаты. Так, оказалось, что показатели изменения состояния при проведении в группе АТ имеют положительную корреляцию со шкалой аффективно-экзальтированности (даже при малой выборке результаты значимы при 0,1). Остальные цифры оказались ниже уровня значимости. Привлечение опросника Леонгарда-Шмишека было связано с ориентацией автора на работу Моросановой "Индивидуальный стиль саморегуляции", в которой описываются дифференциальные стили саморегуляции, определяемые личностными акцентуациям испытуемых.

При решении вопроса о факторах, имеющих существенное влияние на эффективность АТ, автором была также проведена попытка сопоставления этих данных с данными по "Шкале контроля за действиями" Ю. Куля. В соответствии с этой шкалой, можно определить ориентированность испытуемого на действие или на состояние при неудаче, планировании и реализации действия. Концепция Ю. Куля предполагает наличие у испытуемых совершенной и несовершенной системы действия (связи между мотивом, целью и системой действий). Испытуемые, ориентированные на действие, во всех случаях предпочитают пересмотреть только конечный элемент (т.е. только систему действий), ориентированные на состояние вынуждены начинать с проверки соответствия мотива и цели, а следовательно, с попытки контролировать собственное состояние, а затем уже переходить к выбору действий. Предполагалось, что испытуемые в большей степени ориентированные на состояние, и, соответственно, чаще склонные к его произвольному изменению, возможно, покажут лучшие результаты АТ. Однако, пока имеющиеся статистические данные никак не подтверждают эту гипотезу.

Подводя итоги, стоит еще раз подчеркнуть, что при произвольном выборе способа борьбы со стрессом, испытуемые предпочитали музыкальное воздействие (алкоголь, между прочим, практически не назывался, но данный факт, возможно, объясняется определенной подготовленностью аудитории к опросу и желанием создать у преподавателя определенное, впечатление).

Терапевтическое воздействие музыки рассматривалось в целом ряде работ. Нам показалось интересным проанализировать музыкальные предпочтения аудитории. Для классификации названных испытуемыми произведений, используемыми для управления психическим состоянием, использовалась система, разработанная Петрушиным В.И., профессиональным музыкантом, занимающимся музыкальной психотерапией, подготовившим систему оценки эмоционального заряда, который несет в себе конкретное музыкальное произведение. Оценка производится исходя из двух факторов: лада (минорности- мажорности музыкального произведения) и темпа (медленного или быстрого). Единственный момент, который в определенном смысле усложняет использование концепции заключается в том, что большинство музыкальных хитов, которые чаще всего используют люди для создания соответствующего настроения, написаны в минорном ключе (приблизительно 95 процентов в миноре и только 5 процентов в мажоре), т.е. главенствующей в оценке окажется темп и субъективность восприятия минорности произведения. Однако Петрушин В.И. в музыкальной психотерапии использует классические произведения, что делает его выбор более широким. Нам же было интересно, что из современного репертуара может работать в таком же направлении.

Участникам эксперимента была донесена схема Петрушина В.И. (с конкретными примерами), в то же время им было предложено привести примеры тех музыкальных произведений, при помощи которых они корректировали (или поддерживали) собственный эмоциональный настрой. В целом, ответы, данные респондентами, поддерживали концепцию В.И. Петрушина, однако были и идущие вразрез с ней и связанные с какими-то другими причинами. В качестве музыкальных произведений, вызывающих грустное, печальное настроение были, например, чаще всего назывались

похоронный марш и песни группы "Кино", спокойное, умиротворенное состояние - лирические классические произведения, песни Стинга, музыка группы "Queen", "Enigma", радостное настроение- музыка группы "Русский размер", направление "русский шансон", техно, хип-хоп, рэп. Надо заметить, что в данном пункте больше, чем везде в качестве ответов использовалось обозначение не конкретного исполнителя или конкретной песни, а сразу целого музыкального направления. Причем направления назывались, появившиеся в последние два десятилетия. Больше всего расхождений вызвал вопрос о музыке, способной создать гневно -тревожное настроение и радостно-веселое. Так, среди ответов о музыке, создающей гневное настроение были Г.С. Бах, Л.В. Бетховен, музыкальные заставки к "новостям" и фильмам ужасов, а также вообще музыку рокового направления. Это в общем-то, никак не противоречит выбранной концепции. (Часть произведений действительно написаны в миноре и исполняются в достаточно быстром темпе). Но в тоже время респонденты причисляли к этому ряду и музыку стиля "попе", в частности, песни, которые исполняет Бритни Спирс, "Блестящие", Децл, музыка рок-н-рольного направления. Оценивая этот приведенный музыкальный ряд, надо заметить, что он носит в первую очередь успокаивающе-развлекательный характер, в нем встречаются вещи, написанные в минорном и в мажорном ключе, исполняемые в разном темпе. Возможно, в создании определенного настроения роль играют также профессионализм исполнителя, специальные музыкальные способности, что никак не учитывалось в нашем опросе или еще какие-то факторы (например, специфика текстов, естественно, имеющих влияние на эмоциональные переживания). Этот вопрос на данный момент остается открытым, т.к. техническая база не позволила провести эксперимент, а в работах, на которые автор опирался нет необходимых сведений для решения этого вопроса.

Кафедра практической психологии СПбГАСУ

АГРЕССИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ И ИНФОРМАЦИОННЫЙ СТРЕСС

Аспирант А.П. Капустина, педагог-психолог Т.Б. Хвостиченко

Агрессивность, как свойство личности, характеризующееся наличием склонности к деструктивным действиям (агрессии), имеет глубинные биологические корни.

Агрессивность в форме внутренней мотивационной агрессии присуща всем высшим животным и человеку. Разрабатывая проблему агрессии человека, различные авторы в своих исследованиях по-разному определяют агрессию и агрессивность: как врожденную реакцию человека для "защиты занимаемой территории" (Лоренц[2]); как стремление к господству, реакцию личности на враждебную человеку окружающую действительность (Хорни [14], Фромм [13.]). Очень широкое распространение получили теории, связывающие агрессию и фрустрацию (Маллер, Дуб, Доллард [12]).

Понятие "агрессия" и "агрессивность" несинонимичны. Под агрессивностью понимается свойство личности, выражающееся в готовности к

агрессии. Таким образом, агрессия есть совокупность определенных действий, причиняющих ущерб другому объекту, тогда как агрессивность - это личностная особенность, выражающаяся в готовности к агрессивным действиям в отношении другого. Агрессивность включает в себя и социально-перцептивный компонент, заключающийся в данном случае в готовности (склонности) воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В этом плане, очевидно, можно говорить о потенциально агрессивном восприятии и потенциально агрессивной интерпретации как об устойчивых для некоторых людей особенностях мировосприятия и миропонимания.

Агрессивность у человека имеет различную степень выраженности, что связано с характерологическими особенностями личности. И если чрезмерная агрессивность делает личность конфликтной, неспособной к сознательной кооперации, сотрудничеству, то пониженный уровень агрессивности приводит к пассивности, ведомости, комформности (Рогов,[6]).

Под агрессивностью можно понимать свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений. Вероятно, деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу.

Сама по себе агрессивность не делает субъекта сознательно опасным, так как, с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а, с другой, сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и не одобряемые формы. В житейском сознании агрессивность является синонимом "злонамеренной активности".

Однако само по себе деструктивное поведение "злонамеренностью" не обладает, таковой его делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми активность разворачивается. Внешние практические действия могут быть сходны, но их мотивационные компоненты прямо противоположны.

Исходя из этого, можно разделить агрессивные проявления на два основных типа: первый - мотивационная агрессия, как самооценność, второй - инструментальная, как средство (подразумевая при этом, что и та, и другая могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его, и сопряжены с эмоциональными переживаниями: гнев, враждебность).

Связь между агрессивностью и инструментальной агрессией у человека не является жесткой. Воля человека в состоянии подавить даже вызванное выраженной мотивацией деструктивное поведение, равно как деструктивное поведение может быть вызвано немотивированной агрессией.

В отличие от неизменно деструктивной враждебности, агрессия способствует в ходе сознательной деятельности устранению и разрушению препятствий, уничтожая факторы, противодействующие успешной реализации намерений.

Существующие экспериментальные данные в той или иной мере подтверждают все основные теории агрессии. Это говорит о многоаспектности и многоплановости агрессии, о полифактурной обусловленности агрессии как

поведенческого акта и агрессивности как свойства личности. Однако необходимо отметить, что в наибольшей степени экспериментально подтверждаются фрустрационная теория агрессии и теория социального научения.

Дж. Хоррокс изучая эмоциональные особенности подростков, ставил степень агрессии в прямую зависимость от степени фрустрации. Агрессия может принять социально нежелательную форму, проявляемую в правонарушениях, антисоциальных установках, быть направленной на объект, блокирующий цель, или принять форму общеагрессивной реакции на окружающую среду. Открытое агрессивное поведение обычно притормаживается страхом наказания или возможным неудобством. Чем больше предвидимое наказание, тем больше будет заторможенность, однако, если агрессивная реакция оказывается достаточно сильной, то она будет проявляться, несмотря на страх наказания, а если агрессивное поведение раз привело к успеху, то индивид, возможно, будет стремиться повторить его.

Существуют другие разновидности агрессивного ответа на фрустрацию - это защитные механизмы:

Компенсация - замещение объекта цели.

Рационализация - попытка дать социально одобряемые объяснения своему поведению.

Отождествление себя с другими людьми, группами, чтобы поднять свой престиж.

Проекция - создание у индивида чувства того, что другие обладают такими же недостатками, что и он.

Кроме того, автор выделяет другой тип реагирования - замкнутость, уход в себя. Подросток, оказавшись в серии ситуаций, где он потерпел поражение, будет иметь тенденцию уйти в себя, и искать удовлетворения, каким либо иным образом (фантазирование, грезы).

По определению А.Реана [5], социализация агрессии есть процесс и результат усвоения навыков агрессивного поведения и развития агрессивной готовности личности в ходе приобретения индивидом социального опыта. Социогенетическая детерминация агрессивности подтверждается многочисленными результатами исследований процесса социализации, социального научения и онтогенетического развития личности.

Одним из важных социально-психологических признаков, описывающих жизнедеятельность любого реально существующего сообщества людей, является степень его закрытости. Лишь на первый взгляд может показаться, что категория групп, характеризующихся "закрытостью", достаточно узка и немногочисленна. На самом же деле легко увидеть, насколько широк и разнороден спектр групп, которые изначально создаются обществом как относительно закрытые и для которых эта "закрытость" является обязательным условием их жизнедеятельности и существования.

Тот факт, что характер и интенсивность, насыщенность, богатство взаимосвязей отдельного сообщества с широким социумом самым существенным образом влияют на процессы группообразования и личностного развития, уже давно экспериментально зафиксирован и теоретически обоснован в психологии. Понимание специфики закрытых групп также неразрывно связано

с проблематикой социальной депривации, то есть (от мягкого, частичного до практически полного - изоляция) нарушения связи индивида или группы индивидов с обществом.

Формы социальной депривации различны не только по её жесткости, но и по тому, кто является её инициатором; другими словами: кто именно задает депривационный характер отношений группы с широким социумом - она сама или же общество, целенаправленно создавая для решения определенных задач в той или иной мере закрытое от других сообществ объединение людей.

К категории закрытых групп относится широкий круг учебно-воспитательных учреждений самого различного профиля. Очевидно, что основным контингентом таких групп являются подростки, для которых последствиями подобной социальной депривации является комплекс социально-психологических феноменов.

Ранее, на основе проведенных экспериментальных исследований, нами было показано, что обучение и проживание учащихся в интернате Академической гимназии Санкт-Петербургского государственного университета в условиях частичной социальной изоляции и эмоциональной депривации, связанной с отрывом от социально и эмоционально значимой семейной группы, является мощным стрессорирующим фактором, вызывающим дезадаптацию.

Основным стрессорирующим воздействием в данном случае является, с одной стороны, нарушение связей с привычным окружением, и как следствие, ограничение, дефицит, видоспецифической информации, с другой стороны, информационные нагрузки, связанные с повышенными требованиями к процессу обучения. По данным Хананашвили [8], перенапряжение аналитико-синтетической деятельности мозга, связанной с необходимостью в течение длительного периода решать многочисленные, сложные задачи, в условиях дефицита времени, отводимого на их решение, равно как и сбой деятельности, связанный с недостатком информации, вызывает комплекс функциональных нарушений, получивший название "информационного невроза".

Исследование особенностей влияния информационного стресса, несомненно, актуально в связи с резким возрастанием качества и количества информации и информационных систем в обществе и всеобщей компьютеризацией.

Проведенный нами опрос учащихся 9-11 классов показал, что помимо учебной деятельности, регулярно проводят свободное время за компьютером около 50% учащихся физико-математической специализации, что составляет от 15 до 40 часов в неделю.

В настоящее время существует довольно много экспериментальных исследований влияния работы за компьютером на психоэмоциональное состояние и личностные особенности человека. Кроме этого, в литературе приводятся данные о том, что компьютерно-ориентированные подростки отличаются повышенным уровнем физической и предметной агрессии, им свойственен негативизм. Они так же более эгоистичны в отношениях с людьми.

В исследовании особенностей агрессивности учащихся гимназии, подвергающихся длительному информационному стрессу, мы использовали опросник Басса-Дарки [11] и проективную методику "Hand-test" [10]. Выбор

данных методик обусловлен тем, что они позволяют выявить не только уровень агрессивности личности, но и особенности агрессивных проявлений.

В исследовании приняли участие 204 человека - 118 мальчиков и 86 девочек. Из них 66 человек - учащиеся 11 класса (16-17 лет), 96 человек - учащиеся 10 класса (15-16 лет), 42 человека учащиеся 9 класса. Полученные данные были обработаны с помощью стандартных статистических процедур и установления достоверности различий результатов по разным группам испытуемых с помощью t-критерия ($p < 0.05$). Так же полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу.

Анализ полученных результатов выявил половые различия в агрессивности подростков. Девочки по сравнению с мальчиками имеют более высокий вербальный уровень агрессии, более обидчивы, больше испытывают чувство вины, в целом более враждебны, чем мальчики.

Это еще раз подтверждает известный факт, описанный в литературе по подростковой психологии (И.С. Кон [3], Д. Майерс [4]), о том, что девочки-подростки более агрессивны, чем мальчики того же возраста, однако формы проявления этой агрессивности существенно другие, более социально приемлемые, если можно так выразиться.

Можно предположить, что большая общая враждебность у девочек связана с тем, что они имеют меньше возможности атрибутировать свою агрессию какому-либо конкретному лицу. Усвоенный ими к этому возрасту социально-приемлемый образ женщины не позволяет им открыто проявлять свою агрессивность, что приводит к росту общей враждебности, и, как следствие, фрустрированности потребности в открытом проявлении своих чувств и разрядке возникающего психо-эмоционального напряжения.

Вывод о снижении агрессивности при наличии возможности разрядки (теория катарсиса) подтвердили результаты корреляционного анализа полученных данных (выявлялась связь между комплексными показателями обеих методик). Была выявлена значимая отрицательная связь между показателями агрессивности и враждебности и показателем склонности к открытому агрессивному поведению. Здесь необходимо отметить, что обследование учащихся проводилось в условиях стандартной учебной ситуации (на уроках), в условиях невозможности открытого агрессивного поведения и совершения конкретных агрессивных действий. Поэтому говорить о прямой разрядке психо-эмоционального напряжения, приводящей к снижению агрессивности, в данном случае неправомерно. Следовательно, можно сделать вывод о том, что общий уровень агрессивности и враждебности личности снижается не только в связи с периодической разрядкой психоэмоционального напряжения через агрессивные действия, но способность и возможность (разрешение себе) таких действий позволяет чувствовать себя более уверенным и защищенным в человеческом сообществе, что (в данном случае) снижает общий уровень агрессивности и враждебности.

На основе анализа различия показателей по классам (возрастным группам) выделились следующие тенденции:

Учащиеся 11 класса значительно сильнее испытывают раздражение, чем учащиеся 10 и 9 классов. Причем из последних сильнее раздражение выражено у девятиклассников. Можно предположить, что это связано с тем, что 11 и 9

классы - выпускные, уровень тревоги у учащихся этих классов и по результатам наблюдений, и по приводимым в различных источниках данным повышен по сравнению с не выпускными классами. У одиннадцатиклассников это особенно заметно, так как эта тревога связана с окончанием школы и боязнью непоступления в ВУЗ, общей неопределенности жизненных перспектив. Объективно они находятся в более стрессовой ситуации, чем десятиклассники. Такая же тенденция представлена в результатах по показателям физической и вербальной агрессии, обиды.

В процессе обработки результатов, нами были выделены 2 группы учащихся по показателю времени работы за компьютером. По результатам проведенного анкетирования в компьютерную группу вошло 99 юношей и 5 девушек; в некомпьютерную группу соответственно 20 юношей и 45 девушек. Обработка данных, полученных с помощью опросника Басса-Дарки, не выявила значимых различий у тестируемых групп.

Однако, факторный анализ личностных особенностей компьютеро- и некомпьютеро-ориентированных подростков иллюстрирует существенные различия факторной структуры их личности. Для компьютерной группы характерна маскулинность в сочетании с замкнутостью, эмоциональной неустойчивостью, доминантностью, агрессивностью, социальной смелостью и высоким уровнем внутреннего контроля, высокая эмоциональная напряженность. Выраженная агрессивность у этих подростков приводит к таким стратегиям поведения в конфликтных ситуациях, которые позволяют им быть включенными в референтную группу сверстников и создают необходимое ощущение защищенности, что особенно важно в интернате.

Характерной чертой членов некомпьютерной группы, независимо от половой принадлежности, является феминность, коррелирующая с нормативностью поведения, потребностью в социальном одобрении, мягкостью, высоким уровнем самоконтроля, эмоциональной напряженностью, косвенной и вербальной агрессией. На наш взгляд, в условиях интерната это скорее не присущие личности качества, а требуемые социальным окружением черты поведения, не отвечающие зачастую потребностям личности, что приводит к росту как осознаваемой, так и неосознанной агрессивности, имеющей специфически женские черты.

Полученные результаты мы сравнили также с данными по уровню дезадаптации учащихся, полученными в исследовании, проведенном нами ранее. Результаты корреляционного анализа выявили значимую отрицательную связь между показателем агрессивности и показателем сомато-психического благополучия. Данные результаты подтверждают, что переживание болевых ощущений и общего нездоровья повышают уровень раздражительности и агрессивности личности. Менее значимые положительные связи были получены между показателями враждебности и ипохондрии, невротизации, социальной дезадаптации. Сосредоточенность на соматических, болевых ощущениях, невротизация и трудности в области социального взаимодействия, как особенности проявления дезадаптации, способствуют увеличению враждебности и негативного мировосприятия.

Рассматривая полученные результаты, мы намеренно не обсуждаем их с точки зрения статистической нормы, не смотря на то, что теоретический подход

"отклонения от нормы" применяется в большинстве тестов измерения агрессивности. Социоонтогенетическая обусловленность агрессивности накладывает серьезные ограничения на использование статистической нормы, поскольку в определенных группах или в определенные периоды их существования "нормальной агрессивностью" может быть признан уровень, являющийся функционально деструктивным, разрушительным и для самой личности-носителя. А.Реан [5] отмечает, что в теоретическом плане при описании уровневой структуры агрессии более адекватным оказывается понятие не статистической, а функциональной нормы.

В некотором смысле такой подход реализован в модели агрессии Э.Фромма [13]. В ней предлагается различать два вида агрессии: доброкачественную и злокачественную. Доброкачественная агрессия является биологически адаптивной, способствует поддержанию жизни и представляет собой реакцию на угрозу витальным интересам. Злокачественная агрессия не является биологически адаптивной, не связана с сохранением жизни, не сопряжена с защитой витальных интересов.

Данное исследование является начальным этапом разработки проблемы агрессивности и агрессивного поведения в условиях воздействия информационного стресса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.
2. Лоренц К. Агрессия. М., 1994.
3. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.
4. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.
5. Реан А.А., Коломинский С.П. Социально-педагогическая психология. СПб., 1999.
6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995.
7. Тинберген Н. Социальное поведение животных. М., 1993.
8. Хананашвили М.М. Механизмы нормальной и патологической условно-рефлекторной деятельности. Л., 1972.
9. Черемисина О.Н., Бардиер Т.Л. Психологические особенности компьютерно-ориентированных школьников / В сб. Практическая психология в школе: цели и средства. СПб., 1996.
10. Bricklin B., Piotrowsky Z., Wagner E. The Hand-Test - USA, Charles C. Thomas Publisher. 1962.
11. Buss DM Evolutionary biology and personality psychology: Toward a conception of human nature and individual differences American Psychologists, 39. 1984.
12. Dollard J., Miller N.E. Personality and psychotherapy. New York: McGraw-Hill. 1950.
13. Fromm E. The anatomy of human destructiveness. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1973.
14. Homey K. Our inner conflicts. New York: Norton. 1945.

Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ВЛИЯНИЕ ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ НА СТРАХИ У ДЕТЕЙ

**Кандидат психол. наук, доцент Р.А Тимошенко,
психолог О.В. Пшенникова**

Психическое здоровье детей напрямую связано с детскими страхами обратной зависимостью. Когда родители очень часто пугают ребенка, особенно, ранимого, впечатлительного, и он действительно боится брошенных взрослыми угроз, считая, что не сможет защитить себя, когда ребенок боится совершить какую-либо ошибку, боясь родительского гнева - рано или поздно у этого

ребенка разовьется *невроз страха*. Это предпосылка к большинству других неврозов и невротических реакций. Чаще всего встречается *неврастения* - болезненное перенапряжение психофизиологических возможностей ребенка. В случаях, когда родители уделяют мало внимания ребенку, а он стремится к ласке, любви, любой ценой стараясь напомнить о себе, ребенок устраивает истерики, падает на пол, бьется - это начало *истерического невроза*» Несколько позже, в школьном возрасте невроз напомнит о себе *навязчивыми состояниями*. Во взрослой жизни букет страхов не только не утрачивается сам собой по причине взросления и понимания нелепости боязни, как бы следовало ожидать, но он вместо этого усиливается, углубляется, обрастает новыми и причудливыми формами поведения. В работах "Невроз и личностный рост" и "Невротическая личность нашего времени" К. Хорни оценивает ранние переживания ребенка как фактор, определяющий направление развития его как полноценной или невротической личности. В последнем случае базальная тревога не дает ему относиться к другим людям непосредственно и вынуждает его применять защиты. Он начинает "идти не к людям, а против них и прочь от них". К.Хорни подчеркивает, что с тревогой, которую порождают отсутствие ощущения безопасности (в т.ч. страхи), любви и признания, личность справляется тем, что отказывается от своих истинных чувств и изобретает для себя искусственные стратегии защиты. Их бывает сразу несколько, но ни одна из них не приносит облегчения. Подобную же картину описывают и другие исследователи страхов и связанных с ними неврозов развития ребенка.

В данной работе мы хотим еще раз напомнить уважаемым воспитателям своих и чужих детей, от чего появляются страхи, как они разнообразны и какими способами их лучше корректировать. Мы сделаем это на примере взаимосвязи трех компонентов: поощрения, наказания и страха.

Онтология страхов выделяет несколько периодов с характерной выраженностью их у нормальных детей. Причем, по А.И. Захарову, средний показатель количества страхов варьируется от 6 до 11. Здесь и страх одиночества, и замкнутого пространства, высоты, уколов, смерти и многого другого. Наблюдается также нюансировка от простого волнения до проявления ужаса и паники. Кроме естественных, возрастных рассматриваются еще клинические страхи с выделением навязчивых, невротических, сверхценных и психотических. При большем, чем в норме, количестве страхов и их невротическом характере возникает состояние психического напряжения, скованности, аффективно заостренного поиска опоры с пассивным и оборонительным компонентом.

Страхи когда-то испытывают все. Дело только в количестве и качестве их. О существовании страхов родители не догадываются довольно часто. Более того, для послушания ребенка они придумывают все новые устрашения, и те некоторое время дают положительные результаты. Для детей наиболее нежелательны следующие ситуации, дающие сильные переживания:

- "страшные" кинофильмы и даже мультфильмы;
- чтение на ночь сказок с описанием "страшных" чудовищ;
- причиненная сильная боль при проведении медицинских процедур;

- запугивание собаками, простудой, милиционерами, чужими дядями, громом, ворами и др.

Есть семьи, в которых родители проявляют "принципиальную" или условную любовь к детям. Ребенок получает награду в виде любви только тогда, когда родители им довольны. Съел манную кашу до конца - "молодец, я тебя люблю", не съел - "ты плохой, я тебя не люблю". Чтобы заслужить любовь, ребенок должен стать очень хорошим, каким его хотят видеть родители, т.е. адаптивным, но никак не свободным в своем выборе. И как результат, он панически боится сделать ошибку, не оправдать ожидания папы и мамы, потерять их любовь и расположение к себе.

В семьях, где дети предоставлены сами себе, страхи возникают у них при неограниченном просмотре телепередач со сценами насилия, кровопролития, ужасов, при реально переживаемой опасности в виде пьяниц, маньяков, пожаров и затоплений.

Как свидетельствует выше перечисленное, страхи не появляются ниоткуда, но и никуда не исчезают. Для работы с ними необходимы диагностика и коррекция. Как же страхи диагностировать?

Самая популярная анкета по страхам принадлежит А.И. Захарову. Она содержит 31 пункт и дает развернутое представление о матрице страхов данного ребенка. Тест "Незаконченных предложений" предлагает ребенку дописать предложения, провоцируя его чувства и отношения. Например, "Я люблю, когда....", "Мне нравится, когда...", "Мне страшно, если...". Тест Тревожности Теммла, Амен, Дорке позволяет представить ребенку 14 сюжетных картинок из семейных отношений, отношений со сверстниками и провоцирование одиночества. Ребенок должен оценить данную ситуацию как веселую или грустную. По количеству "грустных" картинок определяется коэффициент тревожности, и если он приближается к 50%, то следует говорить о высокой тревожности. Рисуночные тесты "Дом - дерево - человек", "Рисунок семьи", "Чего я боюсь", "Автопортрет" и др. значительно дополняют и конкретизируют картину. О наличии страхов и тревожности в них могут говорить детали, отдаленность, перспектива и пропорция рисунков. Очень информативны зачернение, штриховка, неяркость и неясность контура, линия пола, густой дым из трубы. Важны также моменты стирания, перерисовки, двойные и прерывистые линии, нажим на карандаш и размер рисунка.

Для коррекции страхов важно знать причину их возникновения. Иногда для выяснения этого нужны значительные усилия. Но все же скорее и эффективнее идет коррекция, если она направлена адресно. В связи с тем, что во многих случаях семья является "колыбелью страха", нужно прежде всего отрегулировать отношения между детьми и родителями, чтобы помочь избавиться от тревоги и тем, и другим. Здесь первым шагом будет пересмотр своего отношения к наказаниям. А.С. Макаренко подчеркивал, что наказание - очень трудная вещь, оно требует от воспитателя огромного такта и осторожности. Поэтому, прежде чем наказать ребенка, нужно разобраться в мотивах, причинах и характере проступка, основательно делать выводы. Наказание должно быть справедливым и оправданным. Лучше при этом соблюдать следующие правила:

- Никогда не применять физическое наказание. Ударить по руке, дать подзатыльник - от этого больно не только телу, гораздо больше страдает душа ребенка.
- Необходимо остерегаться срывов, наказаний под горячую руку, вымещения на ребенке плохого настроения, что часто помогает снять стресс прошедшего дня.
- Нельзя постоянно все запрещать. Если ребенок живет в атмосфере сплошных родительских "нет" и "нельзя", он может вырасти свехосторожным, запуганным и трусливым, он будет бояться лишней раз сесть или встать без маминого разрешения.
- Нельзя игнорировать ребенка, ибо он почувствует себя никому не нужным и потерянным.

С поощрением нужно обращаться еще осторожнее, чтобы оно не превратилось при частом применении в своеобразный наркотик, без которого во взрослой жизни человек уже не сможет существовать.

Для проведения коррекционной работы были отобраны 16 детей из специализированного речевого детсада № 34 Колпинского района. До коррекции уровень их тревожности колебался от 50% до 93 %, количество страхов - от 13 до 23. Они говорили о страхе одиночества, нападении бандитов, о смерти, темноте, глубине, уколах, они боялись заразиться, заболеть, сделать что-то не так, их пугали некоторые сказочные персонажи. В рисунках их обнаруживались частое стирание, штриховка, малые размеры, отказ рисовать себя, скудость палитры и подчеркнутость основы.

В кабинете психолога дети получили первые уроки доверия, сплоченности группы, общности эмоционального настроя и релаксации. Они учились распознавать и регулировать у себя основные эмоциональные состояния, прорисовывать и побеждать свои страхи, а также в игровом варианте их преодолевать. На последнем занятии они мяли, рвали и жгли рисунки, на которых были изображены их страхи, т.е. расставались с ними навсегда. Программа коррекционной работы была рассчитана на 15 занятий по 30 минут.

Несмотря на значительное время коррекции и подготовленность психолога, снизить уровень тревожности у всех детей не удалось. У 6 из 16 детей он так и остался на высоком уровне. Анализ страхов показывает, что наиболее стойкими к воздействию остались страхи родительского наказания, отвержения, боязни сделать что-нибудь не так. Видимо, для работы с этими детьми нужны более глубокие, может быть, психоаналитические формы работы.

Анализ родительских анкет позволяет обратить внимание на ряд серьезных промахов в воспитании детей. Хотелось бы напомнить в связи с этим, что совершенно неправильно пугать детей фразами "Вот сейчас тебя собака съест", "машина задавит", "простудишься и заболеешь". Да, ребенка нужно научить беречь себя от экстремальных явлений, но делать это лучше не вызывая страха. Если ребенок не учится полезным навыкам, его можно иногда и наказывать, но наказание не должно вредить ни физическому, ни психическому здоровью. Никаких наказаний не должно быть в порядке профилактики. Есть такая притча, что цыган бьет своего ребенка, посылая его за молоком. Русский недоумевает: "За что ты его бьешь, ведь он же не разбил кувшин?" - "Э,

- Никогда не применять физическое наказание. Ударить по руке, дать подзатыльник - от этого больно не только телу, гораздо больше страдает душа ребенка.
- Необходимо остерегаться срывов, наказаний под горячую руку, вымещения на ребенке плохого настроения, что часто помогает снять стресс прошедшего дня.
- Нельзя постоянно все запрещать. Если ребенок живет в атмосфере сплошных родительских "нет" и "нельзя", он может вырасти сверхосторожным, запуганным и трусливым, он будет бояться лишней раз сесть или встать без маминого разрешения.
- Нельзя игнорировать ребенка, ибо он почувствует себя никому не нужным и потерянным.

С поощрением нужно обращаться еще осторожнее, чтобы оно не превратилось при частом применении в своеобразный наркотик, без которого во взрослой жизни человек уже не сможет существовать.

Для проведения коррекционной работы были отобраны 16 детей из специализированного речевого детсада № 34 Колпинского района. До коррекции уровень их тревожности колебался от 50% до 93 %, количество страхов - от 13 до 23. Они говорили о страхе одиночества, нападении бандитов, о смерти, темноте, глубине, уколах, они боялись заразиться, заболеть, сделать что-то не так, их пугали некоторые сказочные персонажи. В рисунках их обнаруживались частое стирание, штриховка, малые размеры, отказ рисовать себя, скудость палитры и подчеркнутость основы.

В кабинете психолога дети получили первые уроки доверия, сплоченности группы, общности эмоционального настроя и релаксации. Они учились распознавать и регулировать у себя основные эмоциональные состояния, прорисовывать и побеждать свои страхи, а также в игровом варианте их преодолевать. На последнем занятии они мяли, рвали и жгли рисунки, на которых были изображены их страхи, т.е. расставались с ними навсегда. Программа коррекционной работы была рассчитана на 15 занятий по 30 минут.

Несмотря на значительное время коррекции и подготовленность психолога, снизить уровень тревожности у всех детей не удалось. У 6 из 16 детей он так и остался на высоком уровне. Анализ страхов показывает, что наиболее стойкими к воздействию остались страхи родительского наказания, отвержения, боязни сделать что-нибудь не так. Видимо, для работы с этими детьми нужны более глубокие, может быть, психоаналитические формы работы.

Анализ родительских анкет позволяет обратить внимание на ряд серьезных промахов в воспитании детей. Хотелось бы напомнить в связи с этим, что совершенно неправильно пугать детей фразами "Вот сейчас тебя собака съест", "машина задавит", "простудишься и заболеешь". Да, ребенка нужно научить беречь себя от экстремальных явлений, но делать это лучше не вызывая страха. Если ребенок не учится полезным навыкам, его можно иногда и наказывать, но наказание не должно вредить ни физическому, ни психическому здоровью. Никаких наказаний не должно быть в порядке профилактики. Есть такая притча, что цыган бьет своего ребенка, посылая его за молоком. Русский недоумеваает: "За что ты его бьешь, ведь он же не разбил кувшин?" - "Э,

дорогой, когда он разобьет, бить будет уже бесполезно". Так-то оно так, но лучше все-таки попросить его быть осторожным с кувшином, поскольку он очень легко бьется, а не надеяться, что он догадается об этом сам.

Какова бы ни была вина, наказание не должно восприниматься ребенком как торжество возраста, как унижение младшего. И никогда не оставляйте наказание "на потом", лучше уж не наказывать вовсе. За один или множество проступков наказание должно быть одно, пусть даже суровое, но одно. И после него черную страницу нужно решительно переворачивать. Нельзя упрекать ребенка содеянным, припоминая ему то, что скорее хочется забыть. В противном случае Вы добьетесь противоположного эффекта: Вы не простили, Вы затаили зло, Вас нужно бояться.

Можно ли чем-то заменить наказание? Да. Терпением, объяснением, отвлечением, неторопливостью, похвалой по другому поводу. Последнее очень хорошо влияет на провинившегося ребенка, но нужно делать это с большим тактом и совершенно серьезно. Похвалой вообще надо пользоваться осторожно, так как она действует иногда как наркотик: ее хочется все больше и больше, без нее жизнь тускнеет. Дети, чрезмерно захваленные за какие-то детские достижения (красивый голос, блестящие способности в других видах деятельности), в более солидном возрасте теряют свои преимущества, а вместе с ними и блестящую оценку их. Это становится для некоторых страшным ударом, ломающим всю их последующую жизнь. Для похвалы достаточно словесного одобрения самого поступка. В ряде случаев слова хорошо заменяют поглаживания, улыбка, ласковый взгляд, рукопожатие. Лишь иногда - материальное стимулирование (поход в "Макдональдс", подарок, конфеты и др.). Последнее устанавливает между ребенком и родителями рыночные отношения: если от ребенка что-то требуют, то сейчас же можно предложить взаимообмен. Лучше было бы применять в данном обмене другие ценности: обнять, погладить по головке, поцеловать, прижать к себе, сочетая это с улыбкой или долгим ласковым взглядом. К сожалению, родители редко смотрят в глаза своим маленьким детям, поставив их напротив своих глаз. По мнению Р.Кэмпбелла, такой шаг наполнил бы внутренний резервуар ребенка энергией уверенности в себе и противодействовал бы страхам. Помните, главное лекарство от всех бед ребенка, страхов его и переживаний — это родительская любовь и понимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбузов В.И. Нервные дети. Л., Медицина. 1990 г.
2. Дж. Джампольски Любовь побеждает страх. М., Профиздат. 1992 г.
3. Додонов Б.И. В мире эмоций. Киев. Изд-во "Политехническая литература Украины". 1987 г.
4. Захаров А.И. Детские неврозы. СПб, 1995
5. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей. М., Изд. "Знание", 1992
6. Максимов М. Не только любовь. М., Изд. "Знание", 1992
7. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. Издательство Московского университета. 1988 г.
8. Файнберг. Предупреждение неврозов у детей. Москва, "Медицина". 1979 .
9. Хорни К. Невроз и личностный рост. Изд. Б.С.К, СПб, 1997
10. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Издательство Московского университета. 1990.

Кафедра практической психологии СПбГАСУ

Кандидат психологических наук, доцент Р.А. Тимошенко, Л.А. Турандина

Без пищи человек может прожить около двух месяцев, без воды - примерно неделю, а без воздуха - считанные минуты. Такое соотношение говорит о необычайной ценности дыхания для жизнедеятельности организма. Вот почему так важно еще в детском возрасте научить ребенка правильно дышать. В кислороде прежде всего нуждается мозг - центр управления организмом - тончайшая и сложнейшая структура. В процессе накопления ребенком слов, развития движений и других новообразований возраста активно работает мозг, основательно развиваясь. Малейшие повреждения в этом центре управления отрицательно сказываются на жизнедеятельности всего организма.

Природа одарила щедро людей талантами и возможностями бесконечного совершенства. Дыхание никто не считает за дар, но те, кто по какой-то причине дышат затрудненно, знают цену легкому и свободному дыханию. Даже человек, не замечающий, как он дышит, в моменты волнения или эмоционального подъема не может справиться со своим дыханием: вместо того, чтобы углубить вдох, он начинает напрягать связки, что приводит нередко к срыву голоса. Дыхание можно и нужно совершенствовать. Кроме развития дыхательных мускулов, повышения защитных реакций организма и увеличения объема грудной клетки, что так необходимо дошкольнику, гимнастика дыхания может снять стресс, в считанные минуты изменить настроение человека, охладить "горячую" голову. Цель дыхательных упражнений - выработать путем неспешной тренировки ритмическое дыхание, одновременно и автоматическое, и управляемое в какие-то моменты.

Резервы аппарата дыхания весьма велики, и, чтобы развить дыхание, нужно тренировать дыхательные мускулы - диафрагму, мышцы, приводящие в движение грудную клетку, и др. Как это делать и какие приемы лучше всего использовать в работе с детьми? Методов развития дыхания существует великое множество, и ориентироваться в этом море приемов довольно сложно. Сопоставляя различные системы дыхательной гимнастики, начиная от древнейших восточных до современных, мы пришли к выводу, что методы, выработанные врачами, спортсменами, целителями, имеют много общего с древнейшими восточными дыхательными упражнениями. И, как показало сравнение, основа большинства (в том числе и современных) дыхательных методик -йоговская дыхательная гимнастика. Певцы, занимающиеся вопросами дыхания, как проблемой для них самой насущной, опытным путем приходили к приемам йоговского дыхания; больные люди, искавшие пути исцеления самих себя от болезней, практикой доискивались до истин, давным-давно известных йогам.

Мы говорим лишь о физических упражнениях, не касаясь философии йогов. Отрицать, что существует нерасторжимая связь между йоговской философией и йоговскими физическими упражнениями может лишь тот, кто, не имея нравственного стержня, боится даже слабого дуновения "чуждых" философских учений. Тем, у кого твердый, например, христианский, взгляд на

все происходящее в мире, нет причин пугаться ни йоговской философии, ни йоговской дыхательной гимнастики.

Обучать детей гимнастике, в том числе и дыхательной, йоги рекомендуют не ранее 6 лет, но некоторые элементы из общей системы дыхательных упражнений, как показал опыт, можно давать и малышам, поскольку с самого раннего возраста они непроизвольно задерживают дыхание при плаче, прыжке, кувырке и т. д. А в задержке дыхания (на вдохе, на выдохе, при движении) и заключается весь секрет дыхательной гимнастики, так как при задержке организм человека насыщается углекислым газом, что необходимо для полноценного процесса—обмена. Основное внимание в занятиях с детьми дыхательной гимнастикой должно быть обращено на увеличение продолжительности выдоха - как необходимое условие сохранения в организме соотношения углекислого газа и кислорода 3 : 1. В процессе этих занятий желательно учитывать особенности детского организма и детской психологии: 1) пребывание детей в постоянном движении и практически неустойчивость; 2) рассеянное внимание, концентрирующееся лишь на предметах и действиях, вызывающих у детей интерес; 3) вязкость, выражающаяся в бесконечном повторении понравившихся движений или действий; 4) быстрое переключение с одного вида деятельности на другой.

Для наиболее успешного развития дыхания у детей желательно применять три сменяющие друг друга вида деятельности: движение, декламацию и вокал.

Движение способствует увеличению объема легких и грудной клетки, активизирует деятельность мозга. Прыжки, кувырки, бег с внезапными остановками - все это связано с естественной задержкой дыхания, что необычайно полезно.

Декламация вырабатывает продолжительность выдоха; кроме того, научает детей вслушиваться в ритм стиха, воспроизводить этот ритм в движениях, более четко артикулировать. Все это оказывает положительное влияние на процесс мышления и, следовательно, на речь. Стихи нужно подбирать с четким ритмом.

Вокал в большей степени, чем декламация, способствует увеличению выдоха и, кроме того, развивает слух, научает различать звуки по высоте, воспроизводить мелодию и т. д.

Таким образом, в результате чередования в одном уроке движения, декламации и вокала ребенок не только развивает дыхательные мускулы, но и получает элементы ненавязчивого эстетического воспитания.

Кроме того, каждый ребенок может проявить себя с лучшей стороны в какой-то одной из этих трех видов деятельности и таким образом не считать себя в чем-то ущербным.

Успешнее всего занятия дыхательной гимнастикой проходят с детьми в том случае, когда все эти виды обучения объединены игровым сюжетом. Можно инсценировать любую сказку или любое стихотворное произведение и вводить в театрализованное представление нужные упражнения. В этом случае достигается сразу несколько целей: 1) дети выполняют упражнения с концентрацией внимания, так как каждое из них наполнено смыслом; 2) сильные эмоции способствуют лучшему запоминанию движений, стихов, песен и более тщательному их выполнению; 3) дети принуждены общаться не только с

педагогом, но и друг с другом, проявляя творческую фантазию; 4) кроме дыхания, которое правильно работает при движении и речи, у малышек тренируется артикуляционный аппарат, что имеет важное значение для процесса мышления; 5) попутно дети получают элементы ненавязчивого нравственного и эстетического воспитания. Самое главное во всех этих занятиях - осторожность в подходе к развитию дыхания, без всякой форсировки и ожидания каких-то "чудесных" результатов, потому что все основательное и устойчивое приобретает неспешно и незаметно, в результате черной кропотливой работы.

О приемах преподавания гимнастики дыхания детям от двух до шести лет мы расскажем на примере занятий в "Гимназии для крошек", где в практику работы введен метод профессора Воробьевой Д.И. "Учение в игре". Здесь играя, преподаватели ненавязчиво дают детям все полезные навыки. Дыхательные упражнения с использованием вокала, выразительного чтения и инсценировок оформила в виде системы этой программы Турандина Л.А. Такого подхода к обучению дышать ни в литературе, ни в практике не встречается. Поэтому мы считаем его вполне новаторским. Занятия включали в себя гимнастику голосового аппарата (губ, языка, нижней челюсти, шеи), массаж лицевых точек; дыхательные упражнения на основе хатха-йоги; элементы техники речи и вокала. Сначала такая программа была разработана автором для взрослых, но потом она была применена к детям 2-6 лет, как к наиболее интересному для исследователя слою населения.

С дыхательной гимнастикой сочетается декламация, так как короткие четверостишия, скороговорки вырабатывают чувство ритма, приучают к ясной артикуляции, что необычайно полезно для налаживания естественной дыхательной установки, научают прислушиваться к внутренней музыке стиха и воплощать эту внутреннюю музыку в движениях. Педагог берет ручки ребенка в свои и, произнося бодрые, с четким ритмом, стихи С. Маршака или К. Чуковского, начинает отхлопывать его ручками ритм.

Музыкальным педагогам известно, что диапазон голоса маленького ребенка невелик: в 1-2 года он составляет терцию, в 2-3,5 - квинту, а к 7 годам он возрастает до сексты. На занятии дети хорошо осваивают музыкальные ступеньки и быстро начинают разбираться, когда звук идет наверх, а когда вниз. Им нравится подниматься голосом вверх по музыкальным ступенькам и спускаться на стаккато вниз. Они поют, изображают содержание песни, декламируют мини-спектакли, перевоплощаются в своих героев.

Вообще дошкольник может удерживать внимание на одном предмете не более 10-15 минут, но благодаря смене деятельности (движения, декламация, вокал) и необходимости переключаться с одного на другое, он совершенно спокойно выдерживает работу в течение 25-30 минут. Малышкам нужно все показывать, посадив их к себе на колени, и в ритме стихов либо отхлопывать их ладошками, либо так же в ритме качать их на коленях, либо напевать песню и просить их делать ритмические, плавные движения ручками. Здесь же наблюдаются индивидуальные склонности и способности малышек, которые получают навыки ненавязчивого эстетического воспитания, развивают дыхательные навыки, укрепляя свое здоровье. Такая методика хорошо подошла бы и для учеников начальных классов, особенно, если они идут в 1 класс в

шестилетнем возрасте. А если учесть, что многие из наших детей имеют проблемы с дыхательной системой, то это будет и учение, и лечение.

Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.

Т.В. Тулупьева

С ухудшением для большинства населения страны материального и социального положения проблема психологической защиты становится все более актуальной. Стрессогенная ситуация обуславливает значительное уменьшение ощущения защищенности со стороны социального окружения, в результате чего возникает необходимость прикладывать усилия для нормализации своего душевного мира.

Ухудшение условий жизни приводит к тому, что юноши и девушки страдают от дефицита общения со взрослыми и от уменьшения доброжелательности со стороны окружающих их людей. Возникающие сложности практически не оставляют родителям ни времени, ни сил на то, чтобы узнать и понять трудности и проблемы своего ребенка. Появляющееся отчуждение тягостно как для родителей, так и для детей. Активизация психологической защиты позволяет снижать накапливающуюся напряженность, трансформируя поступающую информацию для сохранения внутреннего равновесия [1].

Современные юноши и девушки находятся в довольно сложной ситуации. Именно в этом возрасте идет активный процесс формирования личности, ее усложнение, изменение иерархии потребностей. Юношеский возраст особо важен для решения задач самоопределения и выбора своего жизненного пути. Решение этих вопросов может существенно осложниться при отсутствии адекватного восприятия информации, которое может быть связано с активным включением психологической защиты как реакции на тревожность, напряженность и неопределенность [2]. Исследование и понимание механизмов неосознаваемой саморегуляции у современных молодых людей является важным условием облегчения решения проблемы самоопределения в этом возрасте.

Нами было проведено исследование, с целью выявить структуру психологической защиты в юношеском возрасте и определить связь защитных механизмов с личностными особенностями. В исследовании приняло участие 405 человек в возрасте от 14 до 18 лет (149 юношей и 256 девушек). Корреляционный анализ интенсивности проявления различных видов психологической защиты показал, что защита в юношеском возрасте является интегрированной. Это подтверждает мнение о том, что редко встречается механизм психологической защиты, работающий отдельно от других [4]. Чаще всего защитное поведение является комбинацией двух или более защитных механизмов. Установлено, что система психологической защиты является динамичным образованием и с возрастом может претерпевать изменения.

Система защиты развивается, и механизмы работают более согласованно. В этой системе выделяется ядро защиты, состоящее из компенсации, регрессии, замещения, проекции и реактивного образования, которые наиболее тесно связаны между собой. Причем эти связи носят положительный характер. Следует отметить, что все эти виды психологической защиты связаны с внешней средой. Все они предполагают совершение действий во внешней среде либо выражение эмоций во внешнюю среду. Реактивное образование предполагает замену негативных импульсов, мотивов, эмоций на противоположные, приемлемые в обществе и соответственно их выражение во внешнюю среду. Для реализации компенсации, регрессии и замещения необходимы предметы внешней среды, проекция связана с окружающими людьми, а отрицание чаще всего является реакцией на внешнюю опасность. Таким образом, эти виды защиты можно объединить в группу защитных механизмов внешнего реагирования, т.е. их можно условно назвать внешними видами защиты.

Особенности функционирования защитных механизмов и личностные характеристики тесно взаимосвязаны. Характер этих связей неоднозначен и требует дальнейшего изучения. Однако полученные данные позволяют делать следующие выводы [3].

Выявлены характеристики личности, которые имеют связи со многими защитными механизмами. Такими характеристиками являются коммуникативные черты и совокупность характеристик эмоциональной сферы, которую можно назвать эмоциональным дискомфортом (напряженность, тревожность, эмоциональная неустойчивость, возбудимость). Замкнутые юноши или девушки с выраженным стремлением к индивидуализму обладают высоким уровнем проявления психологической защиты. В юношеском возрасте общение со сверстниками имеет большое значение, и проблемы в этой сфере могут являться фактором запуска защитных механизмов. Напряженность, тревожность, эмоциональная неустойчивость, возбудимость, т.е. эмоциональный дискомфорт, служат фоном для активизации психологической защиты.

Помимо черт личности, связанных со всеми видами психологической защиты, существуют личностные черты, которые характерны для определенного защитного механизма. По совокупности таких черт личности можно составить психологические портреты современных юношей и девушек с преобладанием того или иного вида защиты.

Юноши или девушки с интенсивным *вытеснением* замкнуты, холодны по отношению к окружающим, любят бывать в одиночестве. Они независимы, самоуверенны, имеют собственное мнение и стремятся навязать его окружающим. Им свойственна рассудочность, реалистичность суждений, суровость и некоторая черствость. Они уделяют много внимания планированию поведения, стремятся действовать индивидуально, нейтрально относятся к общегрупповым нормам. Такие юноши и девушки обладают низким уровнем субъективного контроля. Свои успехи, достижения они приписывают везению или счастливому случаю, а ответственность за свои неудачи приписывают другим людям или считают их результатом стечения обстоятельств. В конфликтных ситуациях они не стараются учитывать интересы другого человека, и не предрасположены к приспособлению и сотрудничеству,

стараятся отстаивать свои собственные интересы и прибегают к соперничеству как стратегии разрешения конфликта.

Юноши или девушки с интенсивным *отрицанием* общительны, имеют склонность к коллективному выполнению какой-либо деятельности, предпочитают принимать решения вместе с другими людьми, ориентируются на социальное одобрение. Для них характерна некоторая расслабленность, излишняя удовлетворенность. Они экспрессивны, жизнерадостны, беспечны, проявляют повышенную смелость, склонны к риску. Их отличает интернальность, как общая, так и в области достижений и семейных отношений. Они уверены в себе, обладают высокой оценкой своего характера. В конфликтных ситуациях предпочитают прибегать к такой стратегии, как приспособление. Имеют невысокий уровень развития логического мышления. Представители юношеского возраста с интенсивной *регрессией* склонны к индивидуализму, не всегда контролируют свои желания, робки, зависимы, проявляют покорность и подчиненность. Они обладают низким уровнем субъективного контроля в различных областях. Среди способов регулирования конфликтов предпочитают сопротивление, а менее всего склонны идти на компромисс. Для них характерна пониженная оценка своих умственных способностей, практических умений и уверенности в себе.

Юноши или девушки с активным *замещением* эмоционально неустойчивы, возбудимы, экспрессивны, импульсивны, обладают низким самоконтролем. Среди характеристик коммуникативной сферы им присущи замкнутость, осторожность в общении, индивидуализм. Они предрасположены к такому конфликтному поведению, как сопротивление, и мало прибегают к компромиссу как средству регулирования конфликта. Для них характерен низкий уровень субъективного контроля во всех областях (достижений, неудач, семейных и межличностных отношений, здоровья и производственных отношений). Они обладают низким уровнем логического мышления и высоко оценивают свой авторитет у сверстников.

Представители юношеского возраста с интенсивной *компенсацией* эмоционально неуравновешенны, тревожны, обладают повышенной возбудимостью, вспыльчивостью и низким самоконтролем. Они конформны, застенчивы, покорны, отличаются высокой чувствительностью. В конфликтных ситуациях у них наблюдается тенденция к сотрудничеству и приспособлению. Они не склонны к таким способам регулирования конфликта, как избегание и компромисс. Для них характерна пониженная самооценка практических умений и уверенности в себе. Наблюдается завышенный уровень притязаний в отношении внешности и авторитета у сверстников.

Юношам или девушкам, имеющим высокий уровень интенсивности *реактивного образования*, свойственны напряженность, стремление к индивидуализму, социальная робость, застенчивость, покорность. Они чувствительны, эмпатичны, осторожны. В конфликтных ситуациях предрасположены к такой форме поведения, как приспособление, и не склонны к избеганию. Их характеризует ригидность, практичность, конкретность мышления. У них проявляется высокий уровень субъективного контроля в области семейных отношений. Они отличаются низкой самооценкой умственных

способностей и авторитета у сверстников, а также большим разрывом между самооценкой и уровнем притязаний по этим шкалам.

Психологический портрет представителей юношеского возраста с преобладанием защиты по типу *проекция* выглядит следующим образом. Такие юноши и девушки робки, застенчивы, чувствительны, конформны, часто оказываются подчинены. Обладают конкретностью и некоторой ригидностью мышления. Проявляют низкий уровень субъективного контроля, как общий, так и в области достижений, неудач и межличностных отношений. Имеют пониженную самооценку умственных способностей и практических умений, а также повышенную дифференцированность самооценки.

Можно следующим образом охарактеризовать представителей юношеского возраста, у которых наблюдается интенсивная *рационализация*. Такие юноши и девушки эмоционально неустойчивы, проявляют повышенную напряженность. Они предпочитают следовать по выбранному ими пути, самостоятельно принимать решения. У них наблюдается высокий уровень внутреннего контроля поведения. Они практичны, реалистичны, жестки, благоразумны и осторожны.

Описанные корреляционные связи представляют интерес для практических психологов, поскольку могут оказать помощь в диагностической и консультационной работе с представителями юношеского возраста. Знание данных корреляционных связей облегчит выявление предпочитаемых механизмов психологической защиты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грановская Р.М. Актуальность исследования психологической защиты. // Вестник Балтийской академии. Вып. 18, 1998. — с. 47-51.
2. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. — СПб.: "Знание", 1999. — 352 с.
3. Тулупьева Т.В. Психологическая защита и особенности личности в период ранней юности. — СПб., Изд-во С-Петербур. ун-та. 2000. — 92 с.
4. Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions. // Izard C.E. (ed.) Emotions in personality and psychopathology. — N.Y., 1979. — p.229-257.

Кафедра антикризисного управления предприятием и персоналом Санкт-Петербургского государственного университета водных коммуникаций

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ОТ ТИПА И ХАРАКТЕРА АКЦЕНТУАЦИЙ

Соискатель Н.В. Юрзова

Анализ литературы, раскрывающей особенности поведения человека в экстремальных, кризисных и просто конфликтных ситуациях, показал, что тактика поведения человека, избираемая им для преодоления таких ситуаций, во многом определяется теми видами психологических защит, которые он "предпочитает" и наиболее часто использует. Наблюдается определенный дефицит в литературе, вскрывающей механизмы психологической защиты, которые использует человек в тех или иных ситуациях. Экстремальные обстоятельства порождают экстремальные виды поведения в форме

психологических защит у личностей с заостренными чертами характера - суть акцентуированные личности. Такого рода рассуждения побудили высказать гипотезу о наличии связей между типами акцентуаций и выбираемыми видами психологических защит.

В качестве гипотезы исследования высказано предположение, что виды психологических защит находятся в определенной зависимости от характера акцентуаций, и ставились следующие задачи: 1) изучение механизмов защиты с помощью проективных и личностных методов; 2) выявление связей между отдельными видами психологической защиты и акцентуациями характера; 3) выявление связей отдельных видов психологической защиты, типов акцентуаций с характеристиками ЦТО.

Исследование проводилось на группе из 32 человек, состоящей из солдат срочной службы в возрасте от 18-ти до 20-ти лет и отслуживших от 40 дней до 22-ух месяцев (год и 10 месяцев).

В исследовании использовались как проективные, так и личностные методики: 1) "Методика рисуночных ассоциаций" Розенцвейга, 2) Методика на определение акцентуаций характера Леонгарда - Шмишека, 3) Цветовой Тест Отношений, 4) Методика Люшера (для определения уровня ситуативной тревожности).

По методикам была получена корреляционная матрица размером 59*59. Корреляционный анализ проведен на 1 %-ом уровне значимости. Также проведен и факторный анализ.

Обработка методики Розенцвейга была проведена следующим образом:

- 1) блок "внутренних реакций" - ответы на вопрос "Что подумал?"
- 2) блок "внешних реакций" - "Что сказал?"
- 3) суммированный результат

Был проведен корреляционный анализ и факторный анализ.

Уже при корреляционном анализе (на 1%-ом уровне) выявились некоторые различия в блоках "внешних" и "внутренних" реакций.

В обоих блоках самоагрессия связана с переживанием и беспокойством, а агрессия с гневом, раздражением и переживанием. В блоке внутренних реакций эти же самые агрессивные и самоагрессивные реакции сопровождаются еще и беспокойством, а раздражение связано с переживанием.

Понятия "страх" и "возмущение" имеют много одинаковых связей в обоих блоках. Но в блоке внешних реакций ("Что сказал") они связаны между собой (0,52), а в блоке внутренних реакций ("Что подумал") они не имеют такой связи, зато здесь "страх" связан с "презрением" (0,45).

Интересен факт, что в блоке внутренних реакций вообще не проявился демонстративный тип акцентуации, зато он есть в группе внешних реакций. Причем положительно коррелирует с экстрапунитивными реакциями с фиксацией на препятствии- E* (0,49), и отрицательно с экстрапунитивными реакциями с фиксацией на самозащите- E (-0,51).

При проведении факторного анализа данных получили по шесть факторов в том и другом случае.

Ни один фактор суммированной обработки Розенцвейга не является идентичным фактору из какой-либо другого блока. А вот факторы блоков "Сказал" и "Подумал" перекликаются между собой.

Рассмотрим их сходство и отличия.

- Первый по весу фактор в обоих блоках данных состоит из одних и тех же понятий ЦТО: злость, притяжение, интерес, гнев, счастье, отвращение, стыд и испуг, вина, удивление, избегание, неприятие, озабоченность, удовольствие, отчаяние, скромность, спокойствие, смущение. Все понятия вошли только с положительными значениями, и все они являются названиями разных (даже противоположных) эмоциональных состояний.
- Вторые факторы имеют много общего, хотя они и не так идентичны, как первые факторы. В таблице внутренних реакций главное понятие этого фактора, вокруг которого группируются остальные, является акцентуация характера по экзальтированному типу. В таблице внешних реакций помимо этого параметра значимый вес имеет дистимический тип (даже больше чем экзальтированный). Эта акцентуация входит во второй фактор и таблицы внутренних реакций, хотя здесь она не является одним из ведущих параметров. Общими для обоих факторов являются следующие критерии: циклотимный и возбудимый типы (с "+" - ными значениями) и "умиротворение" (с "-" - ными).

Отличия этих факторов заключаются в том, что помимо всех перечисленных параметров во второй фактор блока внутренних реакций вошел тревожный тип (0,61), а в фактор блока внешних реакций: "отчаяние" (0,53), "страх" (0,49) и "умиротворение" (-0,54).

Рассмотрев все значимые корреляции и наполнение факторов, можно сделать вывод, что люди с ведущими типами акцентуаций - дистимическим и экзальтированным - в ситуациях фрустрации более других склонны испытывать тревогу, внешним выражением которой являются такие эмоции, как отчаяние, страх.

- Объединяющими понятиями третьих факторов являются акцентуация по демонстративному типу и "влечение". Причем только эти два понятия наполняют фактор блока внешних реакций: ведущий - демонстративный тип и влечение (с "минусом"). В факторе блока внутренних реакций демонстративный тип не является ведущим параметром, более того, именно он переходит в "минус", а "влечение" - в "плюс". Ведущим параметром третьего фактора блока внутренних реакций стала экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите-[^]Е, кроме "влечения" сюда также вошли "удовольствие" и дистимический тип.

Таким образом, можно сказать, что третий фактор блока внешних реакций разворачивается от "минуса" к "плюсу" и наоборот, дополняется несколькими параметрами (в том числе и ведущим- Е) и становится фактором блока внутренних реакций.

Напрашивается следующий вывод: экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите присуща внутреннему реагированию человека в критических ситуациях. Объяснить это достаточно легко: такие реакции не одобряются обществом, а потому человек контролирует их внешнее проявление. Зато во внутренней речи, менее цензурированной и менее подверженной всяческого рода социальным ограничениям, такие реакции применяются. Более того, такие реакции связаны с чувством удовольствия. А то, что демонстративный тип вошел в этот фактор с "минусом", говорит о том, что даже люди с акцентуацией по демонстративному типу

предпочитают внешне не проявлять экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите. И, действительно, если еще раз обратиться к корреляционному анализу, то мы увидим, что демонстративный тип (только в блоке внешних реакций), отрицательно связан с E - экстрапунитивными реакциями с фиксацией на самозащите и положительно с E - экстрапунитивными реакциями с фиксацией на препятствии.*

- У четвертых факторов есть только один общий параметр - M* - импунитивная реакция с фиксацией на препятствии с "минусом" в обоих случаях. И в том и другом случае не оказалось ведущего параметра (>0,7). Фактор блока внешних реакций наполнен с "плюсом"- "беспокойством", I*- интрапунитивными реакциями с фиксацией на препятствии и "стеснением", и с "минусом"- M* - импунитивными реакциями с фиксацией на препятствии, "раздражением" и акцентуацией по тревожному типу. А фактор блока внутренних реакций: с "плюсом"- "страданием", E* - экстрапунитивными реакциями с фиксацией на препятствии, и с "минусом"- M* - импунитивными реакциями с фиксацией на препятствии, "смехом", e - экстрапунитивными реакциями с фиксацией на удовлетворении потребности и "враждебностью".

- Пятые факторы очень похожи. Фактор блока внешних реакций как бы включает в себя фактор блока внутренних реакций.

Ведущим параметром является "презрение", с "минусом" в фактор вошли застревающий и возбудимый типы акцентуаций. Это и есть пятый фактор блока внутренних реакций. В пятый же фактор блока внешних реакций вошли еще и следующие параметры (только с "плюсом"): t- импунитивная реакция с фиксацией на удовлетворении потребности и эмотивный тип акцентуации. *Можно предположить, что люди с акцентуациями по возбудимому и застревающему типу в меньшей степени склонны испытывать презрение и выдавать в критических ситуациях t- реакции - импунитивные реакции с фиксацией на удовлетворении потребности.*

- Последние (шестые) факторы различаются по наполняющим их критериям.

У них лишь один общий параметр- "переживание", который является самым значимым для фактора блока внутренних реакций. В этот же фактор с "плюсом" вошли: "самоагрессия", M - импунитивная реакция с фиксацией на самозащите и демонстративный тип; а с "минусом"-1- интрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите. В шестой фактор блока внешних реакций "переживание" входит с "минусом", а с "плюсом"- агрессия и i- интрапунитивная реакция с фиксацией на удовлетворении потребности.

Получается, что если даже человек с демонстративным типом акцентуации и испытывает внутренние переживания и самобичевание, он все равно далее внутренне выбирает M-тип реагирования и отвергает I-тип. Но внешне он отвергает саму возможность переживания (в отрицательном смысле) и проявляет агрессию, иногда- i- тип реакции - интрапунитивные реакции с фиксацией на удовлетворении потребности. Этот результат удивляет лишь на первый взгляд, до тех пор, пока мы не вспомним о специфике нашей выборки: солдаты, проходящие срочную службу. Да ко всему еще и в "точке повышенного риска".

Итоги

Помимо задачи изучения механизмов психологической защиты с помощью проективных и личностных методов мы ставили задачу выявления связей между отдельными видами психологической защиты и акцентуациями характера.

Выявилось несколько таких связей:

1. **Положительная** связь E^* (экстрапунитивные реакции с фиксацией на препятствии) с **демонстративным типом акцентуации** (В блоке внешних реакций).
2. **Положительная** связь E (экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите) с **дистимическим типом акцентуации** (В блоке внутренних реакций) и **отрицательная** связь с **демонстративным типом акцентуации**. (В блоке внешних реакций).
3. **Отрицательные** связи e (экстрапунитивные реакции с фиксацией на удовлетворении потребности) с **экзальтированным типом акцентуации**, с **тревожным типом акцентуации**, с **циклотимным типом акцентуации**, с **дистимическим типом акцентуации**, с **возбудимым типом акцентуации** (В блоке внутренних реакций).
4. **Отрицательная** связь I^* (интрапунитивные реакции с фиксацией на препятствии) с **тревожным типом акцентуации**. (В блоке внешних реакций).
5. **Отрицательная** связь I (интрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите) с **демонстративным типом акцентуации** (В блоке внутренних реакций).
6. **Положительная** связь M^* (импунитивные реакции с фиксацией на препятствии) с **тревожным типом акцентуации**. (В блоке внешних реакций).
7. **Положительная** связь M (импунитивные реакции с фиксацией на самозащите) с **демонстративным типом акцентуации** (В блоке внутренних реакций).
8. **Отрицательная** связь m (импунитивные реакции с фиксацией на удовлетворении потребности) с **возбудимым типом акцентуации**. (В блоке внешних реакций).
9. **Отрицательная** связь **застревающего типа акцентуации** с **т-импунитивными** реакциями с фиксацией на удовлетворении потребности. (В блоке внешних реакций).

Выводы

1. Выявлены связи между отдельными видами психологической защиты и акцентуациями характера.
2. Для лиц с акцентуированными чертами психологические защиты носят общий универсальный приспособительный характер адаптации в условиях фрустрации.
3. Чем в большей степени нивелируются акцентуированные черты в поведении людей, тем в большей степени обнаруживается сходство в выборе психологических защит. Примером может служить выбор экстрапунитивного типа реакции с фиксацией на удовлетворении потребности при снижении демонстративных акцентуированных черт: в поведении испытуемых

демонстративная акцентуация выступает как самостоятельный тип защитного механизма поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. "О проблемах современного человекознания", 1977, М
2. Анциферова Л.И., "Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита"/ "Психологический журнал", №1, 1994
3. Бассин Ф.В., Бурлакова М.Л., Волков В.Н. "Проблема психологической защиты"/ психологический журнал №3, 1988
4. Бузин В.Н., статья о защитных механизмах в кн. "Пути обновления психиатрии"
5. Василюк Е. Ф., "Психология переживания", МГУ, 1984
6. Грановская Р.М., Никольская И.М. "Защита личности", 1999, СПб.
7. Киришбаум Э.И., Еремеева А.И., "Психологическая защита", Владивосток, 1993
8. Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. "Фрустрация, конфликт, защита" / Вопросы психологии №6, 1991г
9. Леонгард К. "Акцентуированные личности", М, 1980
10. Личко "Психопатии и акцентуации характера у подростков", медицина, 1983
11. "Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / Вопросы психологии №4, 1990г
12. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. "Механизмы психологической защиты / генезис, функционирование, диагностика", 1996, Мытищи
13. Суслов В.И. "Проблема бессознательного, Я-концепция, защитные механизмы"
14. Суслов В.И. "Современные представления о внутреннем мире человека: Я - система и защитные механизмы личности" / анатацион. отчёты за 1992.
15. А. Фрейд "Психология "Я" и защитные механизмы", 1993, М
16. "Фрустрация, конфликт, защита" - статья в журнале "Вопросы психологии", №6, 1991

Кафедра практической психологии СПбТАСУ

ТИПЫ АКЦЕНТУАЦИЙ ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ

Аспирант Н.М. Роговкина

Проблема акцентуаций личности является актуальной для педагогов, работающих с подростками, поскольку именно в подростковом возрасте, который является кризисным, акцентуации проявляются "наиболее часто и отчетливо" [1].

Понятие акцентуации впервые было введено немецким психиатром и психологом К. Леонгардом ; он же впервые разработал и описал классификацию акцентуаций личности.

Акцентуацию "можно определить как дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфичных ситуациях" [2].

С помощью опросника Г. Шмишека было проведено исследование среди подростков 7-11 классов; целью исследования было - выявить имеющиеся у них акцентуации личности, для того чтобы найти индивидуальный подход в работе с подростками с различными типами акцентуаций.

Ниже приводятся результаты тестирования учащихся 7-а, 7-г, 9-а, 9-в, 11-а и 11-б классов 492 средней школы.

При тестировании учащихся 7-а и 7-г классов использовался детский вариант опросника Шмишека.

Критериями разделения наблюдаемых групп являлись:

- 1) степень обучения (7, 9 и 11 класс);
- 2) поведение (хорошее или, наоборот, расстроенное поведение - грубость, прогулы, попытки сорвать урок);
- 3) успеваемость (хорошая - в основном, на "4" и "5", или плохая - на "2", "3", со случайными "четверками"; в 11 классе - в основном, на "3").

В 7 и 9 классах учащихся можно разделить на группы по поведению и успеваемости, в 11 классах - по успеваемости.

Таким образом, можно условно выделить 6 групп испытуемых:

- 1) учащиеся 7 класса с хорошим поведением и хорошей успеваемостью;
- 2) учащиеся 7 класса с расстроенным поведением и плохой успеваемостью;
- третья и четвертая группы - учащиеся 9 классов, разделение проводилось аналогично;
- 5) учащиеся 11 класса с хорошей успеваемостью;
- 6) учащиеся 11 класса с плохой успеваемостью.

Предполагалось, что в группах испытуемых с расстроенным поведением и плохой успеваемостью будет наблюдаться большее число различных типов акцентуаций личности, а также большая степень выфаженности акцентуаций.

Результаты исследования учащихся 7 класса с хорошим поведением и хорошей успеваемостью:

- 1) гипертимический тип - 64%, мальчики - 100%, девочки - 40%, процент высокой степени выфаженности этого типа - 24%;
- 2) циклотимический тип - 44%, мальчики - 40%, девочки - 46,7%, процент высокой степени - 4%;
- 3) аффективно-экзальтированный тип - 64%, мальчики - 40%, девочки - 80%, процент высокой степени - 16%;
- 4) эмотивный тип - 28%, мальчики - 10%, девочки - 40%;
- 5) ригидный тип (у девочек) - 26,7%;
- 6) педантичный тип (у девочек) - 6,7%;
- 7) возбудимый тип - 8%, мальчики - 10%, девочки - 6,7%;
- 8) сензитивный тип (у девочек) - 6,7%, процент высокой степени - 6,7%.

Результаты исследования учащихся 7 класса с расстроенным поведением и плохой успеваемостью:

- 1) гипертимический тип (у мальчиков) - 50%, процент высокой степени — 25%;
- 2) циклотимический тип - 66,7%, мальчики - 50%, девочки - 80%;
- 3) аффективно-экзальтированный тип - 33,3%, мальчики - 25%, девочки - 40%;
- 4) эмотивный тип (у девочек) - 80%, процент высокой степени - 20%;
- 5) ригидный тип (у девочек) - 20%;
- 6) возбудимый тип - 55,5%, мальчики - 25%, девочки - 80%;
- 7) сензитивный тип (у девочек) - 20%.

В 9 классе с хорошим поведением и хорошей успеваемостью тестирование проводилось, в основном, среди девочек. У мальчиков из этого

класса (2 человека) выявлены следующие типы акцентуаций: гипертимический; циклотимический (с высокой степенью выраженности), аффективно-экзальтированный (с высокой степенью выраженности) и эмотивный.

Результаты тестирования девочек этого класса:

- 1) гипертимический тип - 75%, процент высокой степени - 25%;
- 2) циклотимический тип - 58,3%, процент высокой степени - 33,3%;
- 3) аффективно-экзальтированный тип - 83,3%, процент высокой степени - 33,3%;
- 4) эмотивный тип - 66,7%, процент высокой степени - 8,3%;
- 5) ригидный тип - 33,3%;
- 6) педантичный тип - 16,7%;
- 7) возбудимый тип - 16,7%;
- 8) сензитивный тип - 8,3%;
- 9) демонстративный тип - 41,7%;
- 10) дистимический тип - 16,7%;

Результаты исследования учащихся 9 класса с расстроенным поведением и плохой успеваемостью:

- 1) гипертимический тип - 31,6%, мальчики - 41,7%, девочки - 14,3%; процент высокой степени - 8,3%;
- 2) циклотимический тип - 42,1%, мальчики - 25%, девочки - 71,4%;
- 3) аффективно-экзальтированный тип - 73,7%, мальчики - 66,7%, девочки - 85,7%; процент высокой степени - 26,3%;
- 4) эмотивный тип - 26,3%, мальчики - 16,7%, девочки - 42,9%;
- 5) ригидный тип - 21%, мальчики - 16,7%, девочки - 28,6%;
- 6) педантичный тип - 21%, мальчики - 16,7%, девочки - 28,6%; процент высокой степени - 14,3%;
- 7) возбудимый тип - 36,8%, мальчики - 41,7%, девочки - 28,6%; процент высокой степени - 8,3%;
- 1) сензитивный тип (у мальчиков) — 8,3%;
- 2) демонстративный тип (у мальчиков) - 25%;
- 3) дистимический тип (у девочек) - 14,3%.

Результаты исследования учащихся 11 класса с хорошей успеваемостью:

- 1) гипертимический тип - 30%, юноши - 33,3%, девушки — 25%;
- 2) циклотимический тип (у юношей) - 16,7%, процент высокой степени - 16,7%;
- 3) аффективно-экзальтированный тип (у юношей) - 33,3%;
- 4) эмотивный тип (у девушек) - 25%;
- 5) ригидный тип - 30%;
- 6) демонстративный тип (у девушек) - 25%.

Результаты исследования учащихся 11 класса с плохой успеваемостью:

- 1) гипертимический тип - 43,8%, юноши - 66,7%, девушки - 30%;
- 2) циклотимический тип - 75%, юноши - 66,7%, девушки - 80%;
- 3) аффективно-экзальтированный тип - 75%, юноши - 50%, девушки - 90%;
- 4) эмотивный тип - 50%, юноши - 33,3%, девушки - 60%;
- 5) ригидный тип - 43,8%, юноши - 33,3%, девушки - 50%;
- 6) педантичный тип (у девушек) - 30%;

- 7) возбудимый тип (у девушек) - 40%;
- 8) сензитивный тип - 25%, юноши - 16,7%, девушки - 30%;
- 9) демонстративный тип - 31,3%, юноши - 16,7%, девушки - 40%;
- 10) дистимический тип (у девушек) - 10%.

Сравнивая результаты исследования двух групп учащихся 7 классов, можно отметить, что в группе с хорошим поведением и хорошей успеваемостью больше подростков с гипертимическим и аффективно-экзальтированным типами акцентуаций; в "группе с расстроеным поведением" - больше "циклотимов" и подростков с возбудимым типом акцентуации; в этой группе больше девочек с эмотивным типом акцентуации, чем в "группе с хорошим поведением".

В группе испытуемых 9 класса с хорошим поведением и хорошей успеваемостью больше "гипертимов", "циклотимов" и подростков с аффективно-экзальтированным, эмотивным, демонстративным и дистимическим (у девочек) типами акцентуаций, чем в "группе подростков с расстроеным поведением"; в "группе с расстроеным поведением" больше подростков с возбудимым и педантичным типами акцентуаций.

В группе испытуемых 11 класса с плохой успеваемостью больше "гипертимов" и "циклотимов" и подростков с аффективно-экзальтированным, эмотивным, ригидным и демонстративным типами акцентуаций, в этой же группе, в отличие от "группы с хорошей успеваемостью", у подростков выявлены педантичный, возбудимый, сензитивный и дистимический типы акцентуаций личности.

Сравнивая результаты исследования групп испытуемых разных ступеней обучения, можно отметить, что в группах испытуемых 9 и 11 классов у подростков выявлены демонстративный и дистимический типы акцентуаций личности, в отличие от групп испытуемых 7 классов. В 11 классах по результатам тестирования меньше "гипертимов", чем в 7 классах. В 9 классах больше подростков с аффективно-экзальтированным и педантичным типами акцентуаций, чем в 7 классах.

Предположение о том, что в группах испытуемых с расстроеным поведением и плохой успеваемостью будет наблюдаться большее число различных типов акцентуаций, в 7 и 9 классах не подтвердилось. Между плохим поведением и многообразием акцентуаций нет прямой линейной зависимости. В одиннадцатых же классах в группе испытуемых с плохой успеваемостью, действительно, наблюдается большее число различных типов акцентуаций и большая степень выраженности этих типов, чем в "группе с хорошей успеваемостью".

На основе результатов исследования можно сделать некоторые практические выводы о работе с различными группами испытуемых.

В "группах с расстроеным поведением" 7 и 9 классов подростки повышено эмоционально-лабильны и возбудимы, поэтому лучше, если в этих классах будет работать спокойный, не возбудимый педагог. Этим детям труднее заинтересовать предметом, значит, подача материала должна быть более яркой, чем в "группах с хорошим поведением", где преобладает гипертимический тип акцентуации. Для "гипертимов" характерны оптимизм и энергичность; однако слабое звено этого типа - непереносимость "однообразной обстановки,

монотонного труда, кропотливой работы, ограничения общения"[1]. Поэтому здесь следует уделить внимание моральному и этическому воспитанию.

Кроме того, можно позитивно использовать такое качество подростков 7 и 9 классов из "групп с хорошим поведением", как экзальтированность. Экзальтированные личности "способны быстро и с интересом включаться в разнообразную деятельность"; "таким подросткам" рекомендуется "подыскивать все новые и новые поручения, которые давали бы им возможность проявить себя" [1]. То же относится и к группе испытуемых 11 класса с плохой успеваемостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. СПб, 1998.
2. Реан А. А. Психология изучения личности. Учебное пособие. СПб, 1999.
3. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М, 1999.

Кафедра практической психологии СПбТАСУ

ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ПРИЮТЕ

Старший преподаватель А.Л. Козлова, психолог Н.В. Поляшова

Психологический пол — это результат взаимодействия биологических и социальных факторов. Чтобы стать мужчиной или женщиной в психологическом смысле, человек должен осознать свою половую принадлежность, усвоить соответствующую ей роль, воспринять определенные навыки и стиль поведения в соответствии с половыми эталонами, психосексуальные установки.

Полоролевая идентичность обычно делится на две составляющие:

1) ощущение принадлежности себя к определенному полу и ориентация на требования соответствующей половой роли (половая идентичность).

2) знание и усвоение составляющих ролей мужчины и женщины, где половая роль — это модель социального поведения, специфический набор требований и ожиданий, предъявляемых обществом к лицам мужского или женского пола.

При этом разделение половой роли и идентичности достаточно условно.

В целом, полоролевая идентичность понимается как один из видов личностной идентичности, как внутренняя динамичная структура, интегрирующая отдельные стороны личности, связанные с осознанием и переживанием себя как представителя определенного пола, в единое целое без потери их своеобразия. От современности и полноты формирования психологического образа мужественности-женственности, осознания своей половой роли зависят "уверенность в себе, цельность переживаний, определенность установок и, в конечном итоге, эффективность общения с людьми, отношений в семье, в коллективе" (Исаев Д.Н., Каган В.Е., 1979).

В основу нашего исследования легли представления о том, что, как и в любом сложном психологическом образовании, в полоролевой идентичности выделяются три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. На когнитивном уровне адекватной считается такая полоролевая идентичность, в

основе которой лежит разделение личностного пространства по признаку пола и проекция собственного Я в ту область, которая соответствует биологическому полу индивида. Иными словами, это та идентичность, при которой субъект осознает половые различия и причисляет себя к совокупности представителей соответствующего пола. На поведенческом уровне в понятие адекватной полоролевой идентичности входит усвоение соответствующих биологическому полу полоролевых норм и эталонов поведения. На эмоциональном уровне — это, кроме прочего, принятие себя как представителя того или иного пола.

Учитывая эти положения, в рамках нашего исследования были использованы следующие методики:

- для исследования когнитивного компонента полоролевой идентичности использовался анализ совместимости понятий на основе метода репертуарных решеток Дж. Келли, который по нашему мнению является достаточно информативным и позволяет выявлять значимые связи между элементами идентичности;
- для исследования эмоционального компонента — цветовой тест отношений, позволяющий обнаружить особенности интериоризации полоролевых стереотипов, специфику эмоционального восприятия объекта идентификации;
- для исследования поведенческого компонента использовался модифицированный вариант методики изучения маскулинности-фемининности личности (S. Vern, 1974), позволяющий установить степень выраженности маскулинности (типично мужских качеств), выявить представления о полоролевых стереотипах, паттернах полоролевого поведения.

На формирование полоролевой идентичности значительное влияние оказывают представления об эталонах мужественности-женственности, доминирующие в социальном окружении индивида. В соответствии с данным положением, для процедуры исследования когнитивного и эмоционального компонентов полоролевой идентичности, нами были выбраны следующие понятия: "сила", "красота", "решительность", "мягкость", "тяжелый физический труд", "домашние заботы". Также понятиями, предлагавшимися для сравнения, были: Я, какой я есть (Я реальное); Я, каким хочу быть (Я идеальное); Мужчина; Женщина (все десять понятий сравнивались между собой по признаку схожести или совместимости). Однако последние социологические исследования показывают наличие в современном обществе биархатных сдвигов, под которыми понимается выравнивание половых ролей, когда стираются четкие границы привычных эталонов типично мужского и типично женского поведения. На фоне данных изменений усложняется процесс формирования полоролевой идентичности в пубертатный период, который, как свидетельствуют исследования по возрастной динамике полоролевой идентичности, является критическим.

Как правило, усвоение полоролевых норм происходит в условиях семейного воспитания в общении со значимыми взрослыми, в связи с этим исключительный интерес, на наш взгляд, представляют особенности формирования полоролевой идентичности у подростков из социально неблагополучных семей, где часто оказываются нарушенными внутрисемейные отношения. Вопросы становления психологического пола встречают особые

препятствия в семьях неполных, конфликтных или формальных. Именно дети из неблагополучных семей являются основным контингентом государственных учреждений (приютов). В нашем исследовании, которое носило пилотажный характер, принимали участие 30 воспитанников приютов и 30 обычных школьников Санкт-Петербурга. Средний возраст воспитанников — 14 лет.

Приюты как форма социальных учреждений стали вновь открываться сравнительно недавно — в начале 90-х годов. Государственные учреждения подобного рода отличаются от детских домов временным сроком проживания ребенка (до одного года) и его дальнейшим устройством либо в детский дом, школу-интернат, либо во временную (воспитательную) семью, либо возвращением в родную семью. В настоящее время в Санкт-Петербурге существует более десятка государственных учреждений (приютов) для детей и подростков, которые по разным причинам не могут проживать в семье. В основном это дети из неблагополучных семей, у которых отец и/или мать ведут асоциальный образ жизни и недостаточно заботятся о своем ребенке. Количество таких детей растет, возможно, это связано с низким уровнем жизни отдельных слоев населения и с недостаточным вниманием к проблемам воспитания детей и подростков в современном обществе. Поэтому, мы считаем, существует необходимость в изучении психологических особенностей воспитанников приютов с целью организации более эффективной реабилитационной работы.

По результатам проведенного нами исследования можно сказать, что на когнитивном уровне образы мужчин и женщин в сознании подростков-воспитанников приютов и подростков, воспитывающихся в благополучных семьях, в основном сходны по составу. Мы связываем это с тем, что полоролевые образы-эталоны формируются раньше и остаются стабильными в подростковом возрасте. Однако нельзя не отметить, что если образы женщины совпадают в группах мальчиков и девочек, то в восприятии образа мужчины все-таки имеются некоторые специфические детали. Девочки-подростки, воспитывающиеся в приютах, в образ мужчины включают понятие "мягкость", считая это качество типично женским. При этом они не включают "мягкость" ни в образ Я-реального, ни в образ Я-идеального. Поскольку другие примеры мужественности, помимо отцов, эти девочки наблюдают редко (сотрудники приюта в большинстве своем — женщины), напрашивается вывод о том, что такое представление о мужском образе у воспитанниц приюта складывается под влиянием отличной модели взаимоотношений в дисфункциональных семьях по сравнению с семьями благополучными. "Красота" и "решительность" являются нейтральными (универсальными) качествами, поскольку большинство подростков, принимавших участие в исследовании, включают их как в образ мужчины, так и в образ женщины. Заметным различием является то, что в целом образ Я у подростков, воспитывающихся в благополучных семьях, более дифференцированный, чем у подростков, живущих в приюте. Это, по нашему мнению, можно объяснить тем, что благополучная семья дает больше возможностей для общения, а, значит, больше шансов попробовать себя в разных сферах деятельности, разных ролях, по-разному себя оценить. Сопоставление образов Я-идеального в группах девочек показало: у девочек, воспитывающихся в благополучных семьях, он более дифференцированный, чем

у девочек из приюта. Возможно, это говорит о том, что эти девочки видят вокруг себя больше примеров для подражания, менее консервативны и более восприимчивы к переменам в обществе, относящимся к полоролевым нормам и требованиям.

Исследование эмоционального компонента полоролевой идентичности показало схожесть полоролевых стереотипов и на этом уровне среди воспитанников приюта и обычных подростков. То есть образам мужчин и женщин, сложившимся в сознании подростков, соответствуют определенные эмоциональные отношения, на формирование которых воспитание в приюте не оказывает значительного влияния. Но и здесь есть исключения. Результаты цветового теста отношений показали, что образ женщины воспитанницы приютов эмоционально принимают больше, чем девочки из благополучных семей, и больше отвергают образ мужчины.

Исследуя полоролевою идентичность подростков на поведенческом уровне, мы получили следующие результаты: только у девочек, воспитывающихся в приютах, выявлен ярко выраженный тип полоролевых предпочтений (большее предпочтение типично женского поведения). Во всех остальных группах подростки в целом с одинаковой частотой выбирают и мужские, и женские стереотипы поведения. То есть только воспитанницы приютов предпочитают более определенный тип поведения, соответствующий их биологическому полу. По нашему мнению, это может свидетельствовать о том, что девочки в этой группе испытуемых более консервативны, чем их сверстники, они чаще отвергают мужской тип полоролевого поведения. Сопоставив это с данными о том, что обычно более жесткими стереотипами полоролевого поведения в подростковом возрасте обладают мальчики, а девочки более терпимы к проявлениям противоположного по полу поведения, а также на фоне биархатных сдвигов в современном обществе, можно сделать следующие предположения. Во-первых, девочки-подростки, воспитывающиеся в приюте, стремятся к большей стабильности и определенности, во-вторых, из-за социального неблагополучия их семей они раньше начинают вести себя, как взрослые представительницы того же пола, но из-за ограниченных возможностей общения в приюте, в т.ч. с представителями противоположного пола, они не видят иных моделей поведения.

Результаты нашего исследования позволяют сделать следующие основные выводы:

1. Ограниченная возможность приобретения социального опыта подростками, воспитывающимися в условиях государственных учреждений (приютов), приводит к большей консервативности и стереотипности представлений, в то время как подростки, воспитывающиеся в благополучных семьях, более восприимчивы к социальным переменам относительно полоролевых норм и стереотипов поведения.

2. Анализ данных исследования позволил выявить значительное сходство образов мужчин и женщин в представлениях подростков сравниваемых групп. Из чего можно сделать вывод о том, что особенности воспитания в подростковом возрасте не оказывают значительного влияния на формирование представлений о мужественности и женственности.

3. Чаще всего образам мужчин и женщин в представлениях подростков соответствуют одни и те же эмоциональные отношения. Вероятно, эти образы являются сформированными и устойчивыми и на эмоциональном уровне (как и на когнитивном).

4. Воспитанницы приютов могут испытывать больше трудностей психологического плана в связи с их полоролевыми предпочтениями на поведенческом уровне.

5. Полоролевая идентичность подростков, воспитывающихся в приютах, имеет свои особенности и формируется по-разному у мальчиков и у девочек.

Известно, что вредные воздействия могут приводить к деформации полоролевой идентичности на любом из этапов ее формирования. Подростковый период является одним из критических моментов в ее становлении. Часто важным фактором возникновения адекватной идентичности считается эмоциональная связь между ребенком и родителями, участие родителей и отношение ребенка к каждому из них. Так как подростки, которые воспитываются в благополучных семьях, могут обратиться за помощью и поддержкой к родителям, имеют более широкие возможности неформального общения, процесс формирования полоролевой идентичности у них протекает менее конфликтно.

Выпускники же детских домов, школ-интернатов, приютов испытывают серьезные трудности психологического плана при включении в иную среду. Они очень долго остаются зависимыми от особой нормативной системы государственных учреждений, не могут найти свое место в обществе других людей, что создает условия для формирования девиантного поведения. При наличии каких-либо искажений в процессе формирования полоролевой идентичности, могут возникать дополнительные трудности в процессе социализации.

Следует отметить, что в настоящее время практически отсутствуют комплексные психолого-педагогические разработки, в которых развитие полоролевой идентичности рассматривалось бы в качестве основной цели. Поэтому мы считаем необходимым вести работу в этом направлении. В нашем исследовании полоролевая идентичность рассматривается как важная составляющая самоидентичности, и участие родителей, семьи в ее становлении является важным условием формирования позитивного образа себя как представителя своего пола.

Несмотря на констатируемое социальное неблагополучие некоторых семей, учитывая тот факт, что семья является исключительно важным агентом половой социализации, в процессе которой формируется полоролевая идентичность, имеет смысл рассматривать отрыв от семьи как неблагоприятный фактор для формирования полоролевой идентичности.

Результаты проведенного нами исследования могут способствовать оптимизации работы практических психологов с подростками, воспитывающимися как в семьях, так и в государственных учреждениях. Мы считаем, что при разработке коррекционных программ необходимо учитывать три составляющие полоролевой идентичности как одной из граней самоидентичности: когнитивную, эмоциональную, поведенческую. Как показало наше исследование, описываемый процесс может происходить неравномерно на

упомянутых уровнях. Однако правильно спланированная психологическая помощь может значительно компенсировать влияние и последствия неблагоприятных факторов.

Актуальными, на наш взгляд, являются следующие рекомендации для психологической работы с подростками, оказавшимися в ситуации отрыва от семьи:

- с учетом когнитивной составляющей полоролевой идентичности — развивать способности к критическому нестандартному мышлению, которые бы помогали более глубокому осознанию себя, своей половой роли, специфики мужского и женского. На наш взгляд, это может способствовать становлению более позитивного образа себя и мира, помочь в создании семейных отношений в будущем, и, в целом, более гармоничному развитию личности;

- с учетом эмоционального компонента — способствовать развитию умений опознавать свои эмоциональные состояния, связанные с особенностями своего пола, а также эмоции других людей;

- на поведенческом уровне необходимо создавать условия, позволяющие проявить свою индивидуальность в ситуациях выбора и принятия решения в специфических для данного пола вопросах, однако нужно учитывать и возрастные особенности подростков, и положение в семье, взаимоотношения со сверстниками.

СПбГУ, факультет психологии, кафедра социальной адаптации и психологической коррекции личности

ПАМЯТЬ КАК ФАКТОР, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ СВОЙСТВА ТЕМПЕРАМЕНТА

Кандидат психол. наук С.Г. Кисель

Среди индивидуально-психологических особенностей, определяющих различия людей, существенное место занимает темперамент, который является одним из актуальнейших объектов в психологических исследованиях.

К. Юнг ввел широко употребляемое теперь в психологии различие экстраверсии и интроверсии, понимая под этими терминами противоположные варианты глобальной установки человека по отношению к окружающему миру, к внешнему объекту. Согласно К. Юнгу, экстраверсия — это особый регулирующий механизм психической деятельности, при котором наибольшей значимостью для человека обладают объективные (вне человека) предметы и события. Экстраверсия понимается как "положительная установка по отношению к объекту", "переложение интереса вовне из субъекта на объект", "сильная обусловленность субъектом". Интроверсия — это принципиально иной механизм, при котором наибольшей значимостью для субъекта обладают внутренние психические процессы и собственно его личность. Интроверсия понимается как "отрицательная установка по отношению к объекту", "обращение либидо (т.е. психической энергии) вовнутрь". В последнем случае "мотивирующая сила принадлежит прежде всего субъекту, тогда как объекту принадлежит самое большее — вторичное значение".

Г. Айзенк значительно изменил представления К. Юнга об экстра-интроверсии. Предметно-содержательная направленность личности на предметы и события внешнего или внутреннего мира у К. Юнга была заменена Г. Айзенком на направленность активности личности на внешний или внутренний мир человека. Отнесению понятия экстра-интроверсии к категории темперамента способствовало и то обстоятельство, что Г. Айзенк предложил конкретную физиологическую модель экстра-интроверсии, поскольку предполагается, что биологическая обусловленность является важнейшим основанием для отнесения того или иного психологического свойства к темпераменту.

Анализируя содержание понятия экстра-интроверсии, предложенное Г. Айзенком, с позиций понимания природы темперамента и личности отечественными исследователями (В.С. Мерлин, В.М. Русалов и др.), становится очевидным, что Г. Айзенк не проводит четкой границы между понятиями "темперамент" и "личность". Слабая представленность эмоциональных характеристик (учитывается только их устойчивость), недоучет многих характеристик активности и, наоборот, включение большого числа содержательных характеристик в значительной степени снижают прогностическую ценность подхода Г. Айзенка при определении собственно темперамента человека.

Таким образом, темперамент как обобщение динамических аспектов психологических характеристик за счет общности биологических факторов (индивидуальных генетических факторов, особенностей функционирования гуморальной и центральной нервной системы) объединяет ряд частных понятий (активность, эмоциональность и др.) и выступает в качестве объясняющего принципа динамического аспекта поведения человека.

Однако ряд исследований свидетельствуют о том, что типологические свойства нервной системы, являясь динамическим регулятором психики, одновременно в значительной мере детерминируют и ее качественную эффективность. Формирование понятия о памяти как функции временной регуляции деятельности (П. Жане, Ф. Бартлет, С.Л. Рубинштейн, П.К. Анохин, В.Я. Ляудис и др.) и выдвижение в качестве объекта исследования закономерностей долговременной и кратковременной памяти (Дж. Сперлинг, Д. Бродбент, Дж. Миллер и др.) существенно изменили точку зрения на эту проблему. В системе мнемических процессов их динамические (временные) и продуктивные функции стали восприниматься в единстве и взаимообусловленности.

Память, являясь базовой системой (подсистемой) и "сквозной функцией" психики, обладает своей внутренней многоуровневой иерархической структурой, отраженной в ряде имеющихся ее моделей соотношением различных уровней памяти в плане временной регуляции деятельности (мгновенная, кратковременная, долговременная). Рассматривая проблему взаимоотношения памяти и типа нервной системы, мы вправе характеризовать эти явления не как разнопорядковые, но как разноуровневые и взаимодействующие в пределах общей функциональной мнемической системы, поскольку тип нервной системы можно рассматривать как филогенетически

закрепившиеся возможности индивида к переработке информации, поступающей из внешней среды.

Понимание типа нервной системы как компонента филогенетической памяти, как особого филогенетического уровня общей мнемической системы человека, позволяет понять ее как основу формирования его онтогенетической памяти. Логика развития этого аспекта приводит к проблеме функциональной взаимосвязи в пределах единой мнемической системы человека других ее уровней — филогенетического, то есть типа нервной системы, и онтогенетического, то есть психологических параметров мнемической активности личности, к которым относятся показатели продуктивности кратковременной памяти.

Проводимые нами исследования свидетельствуют, что тип нервной системы опосредует возможности кратковременной и долговременной памяти. Показано, что формирование и фиксация индивидуальных мнемических эталонов взаимодействия индивида со средой в онтогенетической долговременной памяти опосредуется кратковременной памятью при необходимом уровне возбуждения нервной системы, достигаемом индивидуально при воздействии стимулов разной интенсивности. Тип нервной системы и его психологические проявления в индивидуальной памяти личности выступают как разные, постоянно взаимодействующие уровни единой мнемической системы. Выявлена связь между такой характеристикой темперамента как экстра-интроверсия и продуктивностью кратковременной памяти в зависимости от типа нервной системы испытуемых операторов при действии внешних раздражителей разной интенсивности.

Таким образом, исходя из представленного нами понимания типа нервной системы как компонента филогенетической памяти, выявленной связи продуктивности кратковременной памяти операторов со свойствами темперамента, можно сделать вывод, что свойства темперамента детерминируются фило- и онтогенетической памятью индивида.

Филогенетическая память — тип нервной системы — детерминирует онтогенетическую память, и, являясь отражением генотипического уровня поведения, детерминирует основные показатели общей активности индивида как одной из его базальных формально-динамических характеристик — темп, ритм, скорость, интенсивность, пластичность, выносливость и др.

Онтогенетическая кратковременная и долговременная память в связи с реакцией нервной системы на величину (интенсивность) внешнего воздействия в свою очередь детерминирует направленность активности индивида на внешний или внутренний мир, т.е. экстра-интроверсию (по Г. Айзенку). Это положение в значительной степени уточняет (конкретизирует) предложенную Г. Айзенком физиологическую модель экстра-интроверсии и устраняет противоречивость в результатах многочисленных экспериментальных исследований отечественных и зарубежных ученых с целью подтверждения основных положений его теории.

Высокий уровень активации (по Г. Айзенку) интровертов считается причиной того, что они склонны избегать дополнительной внешней стимуляции, которая может вывести уровень активации за пределы оптимальных значений.

Наоборот, экстраверты стремятся к такой стимуляции, что служит внутренней причиной особенностей их поведения.

Исследованы различия поведения экстра- и интровертов при сенсорной депривации. Показано, что интроверты лучше переносят условия сенсорной депривации и монотонию. Экстраверты склонны к поддержанию уровня активации с помощью дополнительных движений, повышенного внимания к внешним сигналам, фантазирования, часто нарушают условия эксперимента, вносят разнообразие в монотонную деятельность.

Приведенные результаты экспериментальных исследований согласуются с нашей моделью экстра-интроверсии (рис.). Индивиды с сильной нервной системой на воздействие стимулов высокой интенсивности ведут себя как интроверты, а стимулов низкой и средней интенсивности как экстраверты. И наоборот, индивиды со слабой нервной системой на воздействие стимулов средней и высокой интенсивности ведут себя как экстраверты, а стимулов низкой интенсивности как интроверты.

Следствием этого являются два положения. Первое, это то, что опросник Г. Айзенка выявляет как формально-динамические, так и предметно-содержательные характеристики поведения личности.

Второе положение касается теоретических представлений Г. Айзенка о сущности экстра-интроверсии. Его первоначальные взгляды на это свойство с позиций представлений о динамике процессов возбуждения и торможения не вызывают возражений. Экстраверты, по мнению Г. Айзенка (1957), отличаются медленной генерацией и слабостью процесса возбуждения, быстрым развитием, силой и устойчивостью реактивного торможения. У интровертов — возбуждение возникает быстро и отличается силой, реактивное торможение развивается медленно, отличается слабостью и малой устойчивостью.

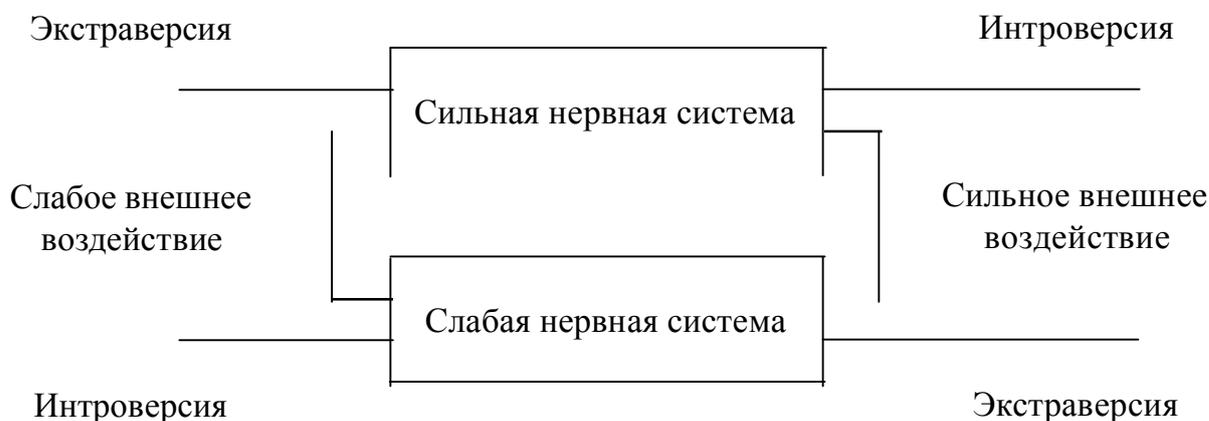


Рис. Модель экстра-интроверсии как реакции нервной системы на величину внешнего воздействия.

Что же касается роли восходящей ретикулярной формации, то уровень активации коры характеризует больше тип нервной системы, нежели свойство экстра-интроверсии. Высокий уровень активации у интровертов (по Г. Айзенку) должен, с нашей точки зрения, отождествляться с индивидуальной степенью прироста уровня возбуждения в зависимости от типа нервной системы при

усилении интенсивности внешней стимуляции — у обладателей сильной нервной системы при больших интенсивностях, у обладателей слабой нервной системы — при малых. Это приводит к устойчивому формированию следа в кратковременной памяти. Если уровень возбуждения меньше оптимального, то след в кратковременной памяти будет неустойчивым и быстро затухает. Это приводит к неустойчивому, расплывчатому формированию "образа" (с точки зрения информационного подхода — к высокой неопределенности), что не дает возможность индивиду строить свое поведение, свою деятельность целесообразным образом (из-за недостатка информации). В данном случае необходимо повышение общего уровня активации нервной системы за счет дополнительной стимуляции, что и присуще экстравертам.

Если распространить теорию функциональной системы П.К. Анохина на организацию целостного поведения человека, то, определяя экстра-интроверсию как обобщение динамических, активностных компонентов в индивидуальной психике, можно заключить, что эти компоненты формируются в деятельности за счет нейрофизиологической общности той части функциональной системы, которая связана с начальными фазами поведения, а именно с афферентным синтезом. Необходимость интенсивной обратной афферентации в формировании четкой цели действия при недостаточном уровне возбуждения на внешнее раздражение является, по-видимому, одной из главных причин формирования экстравертированного поведения. И наоборот, слабая зависимость от обратной афферентации при формировании цели при адекватном возбуждении на внешнее раздражение является основой интровертированного типа темперамента.

Таким образом, тип нервной системы и его психологические проявления в индивидуальной памяти личности можно рассматривать как разные, постоянно взаимодействующие уровни единой мнемической системы. При этом фило- и онтогенетическая память детерминируют свойства темперамента индивидуальной реакцией нервной системы на величину внешнего раздражителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоус В.В. Проблема типа темперамента в современной дифференциальной психофизиологии // Психол. журн. 1981. Т.2. № 1. С.45-55.
2. Бочарова СП. Память как процесс переработки информации. Дис. д-ра психол. наук. Л. 1976. 320 с.
3. Бочарова СП., Кисель С.Г. О соотношениях мнемических и типологических свойств в структуре личности // Материалы международных научных чтений. Институт психологии РАН. М., 1996. Т.2. С. 13-14.
4. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993. 305 с.
5. Грей Д.А. Сила нервной системы, интроверсия-экстраверсия, условные рефлексы и реакция активации // Вопр. психол. 1968. № 3. С. 77-88.
6. Кисель С.Г. Значение индивидуальных различий памяти в диагностике эффективности профессиональной деятельности операторов динамических систем. ХГУ, 1995.

Кафедра психологии Украинской инженерно-педагогической академии, Харьков

ОСОБЕННОСТИ МНЕМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аспирант Л.Е. Трушталевская

В последнее время в Санкт-Петербурге появляется все больше специализированных школ, гимназий, усложняются школьные программы. Также существуют школы для детей с задержкой психического развития (ЗПР). В такие школы попадают дети, которые не справляются со школьной программой. Они обучаются по программе 1-4.

В данной статье мы не ставим цель охватить все проблемы, с которыми сталкивается педагог при работе с детьми с ЗПР, а лишь рассмотреть особенности мнемических процессов учащихся с ЗПР на материалах конкретного исследования.

В структуре интеллекта, как одного из самых сложных и многоуровневых образований психики человека, входит система психических процессов, при помощи которой человек отражает и познает окружающий мир. Эта система включает 3 основных блока- внимание, память и мышление.

В течение 1997-2000г.г. нами проводилось обследование детей, обучающихся по программе 1-3 и по программе 1-4 (ЗПР) в одной из школ Петербурга. Учащимся предъявлялись последовательно 10 картинок, а также 10 слов, при этом давалась установка запомнить как можно больше. Слова и картинки нужно было назвать сразу после предъявления (кратковременная память), через 20 мин. Без нового предъявления (промежуточная память), а также через день (долговременная память) Диагностика произвольной памяти проводилась в течение трех лет 2 раза в год. Мы приводим результаты начальной и итоговой диагностики, т.к. в данном случае именно они наиболее показательны.

Таблица

Год	Показатель		Класс ЗПР	Класс "норма"
			(%)	(%)
1997	Зрительная память	кратковременная	48	71
		промежуточная	42	66
		долговременная	24	64
	Слуховая память	кратковременная	30	56
		промежуточная	26	51
		долговременная	13	49
2000	Зрительная память	кратковременная	60	93
		промежуточная	56	84
		долговременная	32	87
	Слуховая память	кратковременная	40	84
		промежуточная	37	80
		долговременная	19	79

Проанализируем полученные результаты.

В обычном классе (1-3) изначально результаты зрительной памяти выше, чем у детей с ЗПР, в среднем на 23% (составляет 71%), причем разница между кратковременным и долговременным запоминанием составляет 6%.

Слуховая память в обычном классе выше, чем у детей с ЗПР на 26% (составляет 56%), а разница между кратковременным и долговременным запоминанием составляет 2%.

У детей с ЗПР зрительная память изначально составляла 48% кратковременная и 24% долговременная (разница 24%). Слуховая кратковременная память составляла 30%, долговременная - 13% (разница 17%).

Таким образом, на пороге школы показатели группы "норма" превысили показатели группы ЗПР соответственно:

- Кратковременной зрительной памяти на 23%,
- Долговременной зрительной памяти на 40%,
- Кратковременной слуховой памяти на 26%,
- Долговременной слуховой памяти на 35%.

При выпуске из начальной школы, через 3 года, были получены следующие результаты. У детей, обучавшихся по программе 1-3, кратковременная зрительная память составила 93%, что на 33% выше, чем у детей с ЗПР. Долговременная зрительная память составила 87%, что на 55% выше, чем у детей с ЗПР. Кратковременная слуховая память составила 84%, что на 44% выше, чем у детей с ЗПР. Долговременная слуховая память составила 79%, что на 60% выше, чем у детей с ЗПР.

Подводя итоги диагностики, мы делаем вывод, что по всем показателям дети с ЗПР показывают более низкие результаты, чем "норма". Очевидным является то, что у "нормы" при поступлении в 1 класс на 20% преобладает зрительная память над слуховой, что является естественным в данном возрасте (преобладают зрительные образы). То же можно сказать и о детях с ЗПР. На пороге второго года обучения зрительная память преобладает над слуховой на 18%.

На момент окончания начальной школы мы видим следующее: у "нормы" разница между кратковременной зрительной и слуховой памятью уменьшилась и стала составлять всего 9%. Сами же показатели зрительной памяти значительно увеличились и составили соответственно 93% и 84% (и тот, и другой показатели на 19% выше показателей первого года диагностики).

У детей с диагнозом ЗПР на момент окончания начальной школы разница между показателями зрительной и слуховой памятью составила 30%, т. е. Не уменьшилась, а наоборот увеличилась (во втором классе составляла 18%). Показатели зрительной и слуховой памяти увеличились, соответственно на 12% и 10%, что в 2 раза меньше, чем у "нормы".

Теперь посмотрим показатели долговременной памяти. На момент выхода из начальной школы у "нормы" зрительная долговременная память лишь на 6% ниже кратковременной, а слуховая - на 5%.

У детей с ЗПР совсем иная картина. Разница между зрительной кратковременной и зрительной долговременной памятью составила 28%, а между кратковременной и долговременной слуховой памятью составила 21%, что приблизительно в 5 раз ниже, чем у "нормы".

Проведенная диагностика помогает нам выделить следующие особенности мнемических процессов :

- у детей с ЗПР страдает как произвольное, так и произвольное запоминание;
- у детей с ЗПР затруднен переход информации из кратковременной в долговременную память.

Непроизвольное запоминание у детей с ЗПР страдает, в основном, из-за пониженной познавательной активности. В отношении произвольного запоминания можно сказать, что оно недостаточно эффективно, т.к. необходимым условием процесса запоминания является его целенаправленность. Из-за сниженного уровня внимания дети с ЗПР отвлекаются, а часто приемы, направленные на запоминание, часто начинают считать целью деятельности.

При воспроизведении предъявленных картинок и слов дети с ЗПР часто называют слова неточно, вместо положенного слова называют либо слово, приблизительно похожее по значению, либо слова, начинающиеся на ту же букву. Очень часто дети с ЗПР одно и то же слово называют несколько раз, не помня, что оно уже было названо. Возможно, это связано с недостаточным уровнем самоконтроля у детей с ЗПР.

Данные диагностики показали, что за 3 года разница в степени развитости мнемических процессов между классом с ЗПР и обычным классом не только не сократилась, но и увеличилась. В "Справочной книге школьного психолога" Р.В. Овчарова пишет : "Особые трудности в адаптации к школе имеют дети с временной задержкой психического развития. Психическое развитие таких детей характеризуется более медленными темпами развития познавательной деятельности и инфантильными чертами в становлении характера... Однако при правильном педагогическом подходе, при специальной организации учебно-воспитательной работы. Дети в состоянии обучаться в обычных школах, хотя успеваемость их остается более низкой"

На практике видно, что, во-первых, в массовой школе невозможно осуществлять в достаточной степени индивидуальный подход к таким детям. Во-вторых, при обучении детей с ЗПР необходимо использовать специальные приемы и методы (в частности, приемы повышения эффективности запоминания), для чего педагоги должны знать особенности детей с ЗПР, а также быть мотивированными на такого рода деятельность и иметь определенные личностные качества.

В-третьих, нам видится, что в меньшинстве случаев можно говорить о "задержке психического развития", когда ребенок в процессе обучения повышает свой интеллектуальный уровень. Видимо, более целесообразно говорить просто о детях с низким уровнем интеллектуального развития.

В-четвертых, как правило, детям с диагнозом ЗПР часто программа общеобразовательной школы дается с большим трудом (даже "программа выравнивания" 1-4), что ведет за собой эмоциональные срывы и снижение мотивации учения. Наше мнение заключается в том, что нужно разрабатывать специальные облегченные программы, а также разрабатывать специальные методы и приемы обучения детей с ЗПР.

Кафедра практической психологии СПбГАСУ

М.С. Гринева

Работа выполнена под руководством проф. Р.М. Грановской

Если долго смотреться в бездну, бездна начинает смотреться в тебя.

Ф.М. Достоевский

Еще недавно мы говорили: "Компьютеры входят в нашу жизнь", теперь уже можно констатировать — вошли. Сопrotивляться и прятаться, скорее всего, бессмысленно — пришло время понять и принять, а понять для психолога - значит изучить, исследовать. "Все, до чего коснется человек, приобретает нечто человеческое", поэтому тема "человек-компьютер" становится темой не только эргономического и инженерного исследования, но и социально-психологического. Вместе с тем, для того чтобы что-то изучить, надо, прежде всего, уточнить его предмет. В данном случае, предметом, выступают взаимоотношения человека с компьютером. При этом под словом "компьютер" будем понимать совокупность технического оснащения (процессоры, винчестер, монитор и т.п. — т.е. то, что называют "хард" или "железо") и программного обеспечения ("софта").

В начале работы мною было проведено несколько свободных интервью с 30 программистами и опытными пользователями. Если попытаться классифицировать людей, исходя из их взаимоотношений с компьютерами, то можно использовать следующую классификацию (составленную на основе личного опыта общения):

I. Используют компьютеры для развлечений

1. Хакеры - взломщики компьютерных программ.
2. "Интернетчики" и "Фидошники" — люди, использующие компьютер большей частью для общения в Сети (Интернете или Фидонете - бесплатной сети, представляющей собой жесткую иерархию, позволяющую общаться в режиме off-line — телеконференции).
3. "Геймеры" (от английского game — игра) - те, чье общение с компьютером сводится, в основном, к различным играм.

II. Используют компьютеры в своей профессиональной деятельности

1. Продавцы самих компьютеров (и софта, и харда). В эту же группу могут быть включены и разработчики технического оснащения.
2. Программисты - люди, создающие программное обеспечение.
3. Опытные пользователи — люди, использующие различные компьютерные программы в своей профессиональной деятельности, (например, дизайнеры, инженеры) но при этом умеющие минимально их модифицировать.
4. Пользователи "обычные" — люди, использующие компьютер в профессиональной и учебной деятельности, т.е. применяющие различные готовые приложения (например, бухгалтеры) или различные текстовые редакторы, т.е. те, кто, по сути, использует компьютер как "смесь" калькулятора с хорошей печатной машинкой.

III. Не используют компьютеры вообще

Надо отметить, что данная классификация не является жесткой и, зачастую, группы перекрываются. Например, человек может быть пользователем и "геймером" или "интернетчиком". В этом случае разграничение можно провести по времени как по объективному показателю. Если человек большую часть времени, проводимого за компьютером, тратит на различные игры, то, даже, если он профессиональный дизайнер и умеет пользоваться различными графическими редакторами, мы будем считать его "геймером".

Кроме того, предложенная классификация может быть рассмотрена с точки зрения возможности влияния на программу. (Влияние человека на компьютер я понимаю достаточно широко — это и собственно создание программы, и те результаты, которые работающая программа выдает в ответ на запрос, и интерактивное участие в развитии сюжета компьютерной игры и многое другое.) Особенно надо отметить, что в данном исследовании работа с компьютером выступает как *взаимодействие* человека и компьютера и предполагается, что "сила действия равна силе противодействия", иначе говоря, чем большее влияние человек может оказать на компьютер, тем большее влияние компьютер может оказать на его психику. (Максимально эта возможность дана программистам - они создатели, "демиурги", минимально — неопытным пользователям.)

Краткая характеристика группы I.

В работе О.В. Смысловой "Методы полевого психологического исследования в сообществе хакеров" [6] подробно излагаются трудности, возникающие при исследованиях данной группы. В частности, проблема анонимности, отсутствие четкого определения и границ этой группы, сложности, связанные с формированием выборки испытуемых и методов проведения самого обследования. Поэтому я, к сожалению, могу только догадываться об отношении хакеров к компьютерам.

С точки зрения набора реакций, которые может выдать компьютер, можно классифицировать и **компьютерные игры**. Если соотнести этот подход с классификацией неролевых игр, предложенной М. Ивановым в его работе "Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера", то мы видим, что с упрощением игры (т.е. минимизацией набора реакций компьютера и способов влиять на исход игры) снижается вероятность возникновения зависимости. Я проранжировала эти игры по "богатству" набора возможных взаимных реакций.

1. Простые аркадные игры

Все, что нужно делать играющему - быстро передвигаться, стрелять и собирать различные призы, управляя компьютерным персонажем или транспортным средством. Такие игры еще называют "приставочными", т.к., в связи с невысокой требовательностью к ресурсам компьютера, широко распространены на игровых приставках. Сюжет, как правило, слабый, линейный. (Этот тип совпадает с аналогичным в жанровой классификации.) Такие игры в большинстве случаев, в смысле влияния на личность играющего, достаточно безобидны т.к. психологическая **зависимость** от них чаще всего носит **кратковременный характер**.

2. Головоломки

В этих играх мотивация основана на азарте и сопряжена с желанием обыграть компьютер, доказать свое превосходство над машиной. К этому типу игр относятся компьютерные варианты различных настольных игр (шахматы, шашки, нарды и т.д.), а также разного рода головоломки, реализованные в виде компьютерных программ. Их **влияние** определено типом личности и **ограничено** любителями головоломок.

3. Игры на быстроту реакции

Сюда относятся все игры, в которых играющему нужно проявлять ловкость и быстроту реакции. Отличие от аркадных игр в том, что они совсем не имеют сюжета и, как правило, совершенно абстрактны, никак не связаны с реальной жизнью. Мотивация, основанная на азарте, потребности "пройти" игру, набрать большее количество очков, может формировать достаточно **устойчивую** психологическую **зависимость** человека от этого типа игр. Особенно надо отметить, что в играх на время реакции, компьютер выступает не как противник, а как отражение собственных успехов играющего, что, и объясняет возникновение зависимости, механизм которой подобен, как мне кажется, *спортивному стремлению к рекордам*.

4. Традиционно азартные игры

Сюда входят компьютерные варианты карточных игр, рулетки, имитаторы игровых автоматов, одним словом - компьютерные варианты игрового репертуара казино. Психологические аспекты формирования зависимости от этих компьютерных игр и их реальных аналогов весьма сходны и поэтому они вырабатывают еще более **устойчивую** психологическую **зависимость**.

Использовать классификацию, предложенную М. Ивановым для "ролевых" игр [1] в данном случае невозможно, т.к. в ее основе лежит в большей степени внешнее, графическое оформление игр, а не их внутренне содержание. По этой причине пришлось воспользоваться стандартной классификацией подобных компьютерных игр, разделяющей их на RPG (Role Playing Game - игры, в которых играющий действует от имени главного героя), Стратегии (игры, в которых надо что-либо постепенно строить, завоевывать и т.п.) "Квесты" (игры-"ходилки", в которых для перехода с уровня на уровень надо решать разнообразные загадки и головоломки). При этом следует иметь в виду, что для современных игр данное разделение более чем условно, поскольку существует и пользуется популярностью масса игр, которые совмещают в себе все эти черты. В тоже время в этих играх выявлена закономерность - чем больше вариантов влияния может оказать игрок на развитие сюжета, тем больше затягивает игра и тем более длительна возникающая психологическая зависимость;

Полезно обратить внимание на то, что работу в Сети тоже можно ранжировать по этому принципу. Можно выделить следующие формы общения в Интернете: телеконференция, чат (имеется в виду IRC (Internet Relay Chat), MUDs и переписка по e-mail. Исследователи Интернет-общения обычно разделяют способы общения в Интернете по степени их интерактивности. Наиболее интерактивными средами общения считаются чаты и MUDs, наименее интерактивными - e-mail и телеконференции. В телеконференции и при общении посредством e-mail общение происходит в режиме off-line, в отличие от чата

(IRC) и MUDs, где люди общаются on-line (т.е. в режиме реального времени - партнеры по общению моментально видят каждую печатаемую другом букву). В конференции общение происходит вокруг определенного предмета (например, в конференции Фидонет. su.windows, как видно по ее названию, происходят дискуссии о Windows), в то время как чат, опять же, как правило, своей темы не имеет.

Краткая характеристика группы II (люди, использующие компьютер в профессиональной деятельности).

С точки зрения выявления отношений с компьютерами этой группы, то оказалось, что наиболее утилитарно отношение к компьютерам у **продавцов**, поскольку для них это объект продаж, способ зарабатывать деньги. И все, в большинстве случаев — ничего личного! Конечно, у продавцов в сфере высоких технологий есть свои особенности, связанные с умением учитывать тот тип потребителя, который, скорее всего, станет зависимым и, если они удачно подобраны, придет за следующей покупкой игр. Однако это тема актуальна скорее для исследований других направлений психологии (PR, психологии менеджмента и т.п.).

Исходя из личного опыта общения с программистами, я могу утверждать, что большинство из них испытывает проблемы с адаптацией. В большинстве случаев - это неприятности, связанные с личной жизнью, взаимоотношениями с людьми, хотя нередко мне жаловались на общее депрессивное состояние (все окружающее раздражает, лень начинать что-то новое, общее снижение активности). Откуда возникают эти трудности?

программист - это человек большую часть времени чувствующий себя творцом, способным добиться от компьютера любой реакции по своему выбору ("стукну - станет фиолетовым в крапинку"), при этом реакция очень часто выглядит как сообщение - либо письменное, либо голосовое - что максимально приближает ее к человеческой. Все это ведет к тому, что такая реакция становится подсознательно ожидаемой не только от машины. Это ожидание проецируется и на реальное окружение - от него ожидается та же "покорность" и предсказуемость. Не получая ожидаемого, эти люди стараются получить это в мире виртуальном. Весьма возможно, что это основная причина того, что многие программисты в качестве средства развлечения используют компьютерные игры, т.е. становятся параллельно еще и геймерами. В результате дезадаптация еще больше усиливается. Если взглянуть на эти проблемы с описанной выше точки зрения, то можно заметить, что они достаточно закономерны.

Механизм дезадаптации хорошо описан в работе М. Иванова [3] "Психологические аспекты негативного влияния **игровой** компьютерной зависимости на личность человека". Как показали его исследования возрастание тревожности, отклонения в эмоциональной сфере (сниженное настроение, самочувствие, активность) являются психофизиологическими симптомами игровой компьютерной аддикции.

Однако если посмотреть на типичные жалобы *программистов*, то "набор" будет тот же самый! Мне кажется, что данное совпадение не случайно, т.к. затягивает не только виртуальная реальность [2], не только Сеть [4], но и общение с одним конкретным компьютером (это, безусловно, требует

экспериментальной проверки, которая составляет следующий этап данной работы).

Можно допустить, что хотя общение с компьютером и не является полноценным общением, зато оно лишено всех минусов реального общения. Компьютер выступает как "идеальный слушатель" - он никогда не нагрубит, не перебьет, всегда послушен и т.п. Мне трудно сейчас соотнести это предположение с результатами, полученными в исследовании А. Жичкиной [5]: "Интернет - зависимость отрицательно коррелирует с тем, насколько человек оценивает Интернет как такую среду, что гарантирует общение и получение поддержки. Более того, Интернет-зависимость положительно коррелирует с тем, насколько высоко человек оценивает свое реальное окружение как источник поддержки и общения: Интернет-зависимые считают, что они могут получить поддержку и общение в реальной жизни, и при этом не могут получить их в Сети". Другими словами, Интернет-зависимые воспринимают реальное окружение как предоставляющее поддержку и общение, а Интернет - как среду, не предоставляющую поддержку и общение. Таким образом, вопреки устоявшемуся мнению, **Интернет-зависимые** не решают в сети свои проблемы в общении и не пытаются спастись от одиночества.

Существенно не упустить из виду, что если в последнее время уже появился ряд публикаций и исследований влияния компьютера на психику человека при непрофессиональной деятельности (игры, Интернет), то изучением этого влияния как "профессиональной вредности" еще почти не занимались. В то же время эта проблема в свете развития технологий мне видится все более актуальной. Тем более, что реакция компьютера даже на действия неопытных пользователей становится все более разнообразной и "человекообразной". Пользователи, (и "обычные", и опытные) как правило, рассматривают компьютер как инструмент для своей профессиональной деятельности. Отношение к компьютеру здесь становится личностным, компьютер, зачастую, одушевляется (при этом, по моим наблюдениям, для 80% пользователей компьютер - существо противоположного с ними пола). Таким образом, компьютер из инструмента постепенно начинает приобретать черты "товарища по работе".

Возьмем такой пример - вы когда-нибудь видели, чтобы бухгалтер разговаривал со счетами, бумагой или ручкой? Я думаю - нет, а если бы увидели, то, наверное, немедленно позвонили бы "03". А вот картину, когда тот же бухгалтер, сидя за компьютером, вопит, обращаясь к монитору: "Ты, глупая программа, почему ты не хочешь работать!", я думаю, наблюдали многие. При этом вопрос: "Что я не так делаю?" задается гораздо реже. При объяснении неудачи или срыва сроков многие пользователи "сваливают" вину (или ее часть) на компьютер. Таким образом, идет разделение ответственности с "одушевленным" компьютером. Еще один характерный штрих - по моим наблюдениям, процесс "одушевления" достигает максимума, если программа часто выдает сообщения об ошибках. Люди забывают, что компьютер "делает только то, что ты его просил сделать, а не то, что ты хотел бы, чтобы он сделал".

Вместе с тем отношение к компьютеру в целом **не** может быть охарактеризовано только как **прагматическое**. Почти все, научившиеся работать на компьютере, чувствуют себя **без него как без рук**. Очень часто в

разговорах появляются фразы: "Как я раньше без него мог работать", "Без компьютера это было бы не реально", что, безусловно, подтверждает не только пользу этого чуда технического прогресса, но и быструю регрессию старых рабочих навыков, подсознательно закрепляющих зависимость.

Краткая характеристика группы III

Что касается III группы, т.е. тех, кто вообще не работает на компьютере, то их **отношение** совсем **не обязательно нейтральное**, скорее оно зависит от меры зависимости их близких и друзей или от того, какую помощь может оказать владение компьютером их карьере. Надеюсь, что в скором времени появятся исследования, позволяющие ответить на вопрос, какие субъективные причины (страх, неприятие нового или что-то иное) не позволяют людям использовать преимущества, предоставляющиеся при работе на компьютере. Кроме этого, представляется интересным проследить их влияние на людей, уже освоивших работу на компьютере - помогают ли они избегать психологической зависимости от компьютера или мешают освоению новых полезных навыков, особенно тем, кто еще находится в самом начале этого пути.

Рассматривая работу с компьютером как взаимодействие, нельзя не отметить, что наблюдается однозначная корреляция между количеством реакций компьютера и его влиянием на человека. Другими словами, чем больше общение с компьютером напоминает реальное общение с человеком (или реальным миром), тем большее влияние компьютер может оказать на человека, тем вероятнее формирование зависимости. При этом максимальному "рisku" подвергаются именно программисты, в силу своей профессии вынужденные большую часть времени проводить с "глазу на глаз" с компьютером.

Актуальность проблемы взаимоотношений человек-компьютер возрастает с каждым годом. В последнее время появился ряд исследований, направленных на изучение людей, использующих компьютер для развлечений (Интернет-зависимые, аддикты компьютерных игр). К сожалению, работ, связанных с изучением влияния компьютера на программистов и рядовых пользователей, практически нет. Очень надеюсь, что в ходе дальнейшей работы мне удастся отчасти заполнить этот пробел.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Грановская Р.М. " Развитие ребенка и компьютерные игры" ж. "Компьютерные инструменты в образовании" СПб, 1998 №3/4.
2. М. Иванов "Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера"
3. М. Иванов "Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека"
4. А. Жичкина "Социально-психологические аспекты общения в Интернете"
5. 4. А. Жичкина "Результаты исследования поведения в Интернете."
6. О.В. Смылова "Методы полевого психологического исследования в сообществе хакеров"
7. Войскуновский А. Е. "Психологические исследования феномена Интернет-аддикции"
8. Войскунский А.Е. "Психологические аспекты деятельности человека в интернет-среде"
9. Чудова Н.В. "Особенности образа Я "жителя" Интернета"
10. Бабаева Ю.Д. "Одаренные дети и компьютеры"
11. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. "Психологическое исследование мотивации пользователей Интернета"

**Член-корреспондент НАН Украины, доктор филос. наук Л.В. Сохань,
кандидат ист. наук И.И. Ермаков, кандидат пед. наук. Л.А. Завирюха**

Программа спецкурса, в которой излагается психо-педагогическая теория и технология жинетворчества, (ПТЖ), является результатом исследований индивидуальной жизни личности на парадигме *жинетворчества*, осуществленных коллективом социальных психологов института социологии НАН Украины (руководитель Л.В. Сохань), и теоретического обобщения специалистами в области педагогической науки и педагогической практики опыта школ Украины (руководители И.И. Ермаков, Г.М. Нессен).

Комплексное и многоаспектное изучение индивидуальной жизни личности в рамках данного направления ориентировано на разработку как теории, так и психо-педагогической технологии жинетворчества, интерпретируемого как духовно-практическая деятельность личности, направленная на *творческое* осуществление ею своей жизни, как индивидуального, нетиражируемого *жизненного пути*.

Данная отрасль психологии в исследовании украинской школы социальных психологов названа креатология (от лат. creatio (creations) — творчество; логия от греч. — слово, учение) — наука о творческом построении и осуществлении личностью ее индивидуальной жизни. Креатология имеет все классификационные признаки науки: объект и предмет познания, свою теорию и метод, свой понятийный аппарат [1].

Концепция жинетворчества получила свое практическое воплощение в педагогической практике, особенно в школах Украины нового типа, формируя *новую стратегию образования*, при которой образовательно-воспитательный процесс рассматривается как жинетворческий процесс, где личность учащегося творит самую себя, свою жизнь и овладевает искусством сознательного и творческого осуществления своей жизни.

Такой подход согласуется с современными международными тенденциями в образовательной стратегии. Согласно концепции образования XXI столетия, разработанной ЮНЕСКО, образование на протяжении всей жизни, как требование информационного общества, должно стоять на четырех столпах: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. "Научиться величайшему искусству жизни, — дело очень трудное", по словам украинского мыслителя-гуманиста Г. Сковороды. Однако овладение этим искусством — жесткий императив XXI столетия.

Нами презентуется ориентировочная программа спецкурса "Психология индивидуальной жизни личности: теория и технология жинетворчества", которая может читаться в рамках общей и социальной психологии или в качестве самостоятельного курса как в средних, так и в высших учебных заведениях.

Содержание спецкурса составляет: характеристика индивидуальной жизни личности как социально-культурного явления; ее смысла и ценностей;

технологии жизнетворчества как *инновационной* модели жизнеосуществления; описание *таланта* жизнетворчества как особого дарования личности, дающего ей возможность стать режиссером своей индивидуальной жизненной судьбы.

Цель спецкурса: способствовать формированию психологической культуры и жизненной компетентности личности, развитию и обогащению ее жизнетворческих способностей.

Задачи спецкурса:

- ознакомление слушателей с основами психологии индивидуальной жизни личности, ее предметом, категориями, методами;
- формирование ответственного отношения личности к жизни, своей собственной и жизни других людей;
- овладение слушателями технологией жизнетворчества, приемами и техникой разработки, коррекции и осуществления индивидуальных жизненных проектов, программ и планов.

Ориентировочный план курса "Психология индивидуальной жизни личности"

Тема 1. Индивидуальная жизнь личности как социально-психологическое явление.

1. Человеческая жизнь как предмет познания.
2. Социально-психологическая концепция жизни личности.
3. Индивидуальная и общественная жизнь личности: диалектика взаимодействия.

Тема 2. Цели, смысл, ценности и приоритеты жизни личности.

1. Цели и смысл жизни.
2. Ценности и приоритеты жизни.
3. Способ и стиль жизни.

Тема 3. Жизненный мир личности и детерминанты его построения.

1. Жизненный мир личности: понятие и структура.
2. Пространство жизненного мира и его типы.
3. Временные координаты жизненного мира личности.

Тема 4. Жизненный путь личности.

1. Понятие "жизненный путь личности".
2. Социально-культурная обусловленность жизненного пути.
3. Психосоциальный фон жизненного пути.
4. Возрастные циклы жизни.

Тема 5-6. Картина жизни личности в трансформирующемся обществе.

1. Трансформация общества: переход к новой модели развития.
2. Работа и деловые отношения.
3. Человек в кругу семьи.
4. Дружба и любовь в системе жизни личности.
5. Досуг и увлечения.
6. Личность "наедине с собой"

Тема 7. Становление личности как субъекта жизнетворчества

1. Жизнетворчество как искусство жить.

2. Формирование "Я"-концепции.
3. Самоопределение и жизненный выбор личности.

Тема 8. Идентичность личности и ее изменения.

1. Самоидентификация личности.
2. Идентификация и адаптация личности.
3. Идентификация в изменяющемся обществе.

Тема 9. Технология жизнетворчества.

1. Жизненная стратегия личности.
2. Жизненное проектирование: понятие и технология.
3. Жизненные противоречия и их преодоление.

Тема 10. Жизнедеятельность и судьба.

1. Судьба: обреченность или выбор?
2. Жизненное пространство и многомерность реалий жизни.
3. Роли, которые мы выбираем.

Тема 11. Личностные трудности в осуществлении жизненной перспективы.

1. Личность в общественном и индивидуальном кризисе.
2. Личность с психологическими травмами.
3. Психологическая защита личности.
4. Современные методы психокоррекции жизненного пути личности.

Тема 12. Проблема смертности и вечности в восприятии личности

1. Смерть как природное явление.
2. Страх смерти и модели символического бессмертия.
3. Современные концепции о смерти и вечности.

Практические занятия

Тема. Самопознание

1. Кто "Я"? Зачем "Я"?
2. Что я жду от жизни: мои надежды и шансы?

Тема. Моя жизненная программа: удачи и неосуществленные мечты.

1. Жизненная программа: понятие и структура.
2. Ожидания и жизненная перспектива личности.
3. Вероятностная модель жизненной программы личности.

Тема. Пространство и время в моей жизни.

1. Пространственные и временные координаты жизненного пути личности.
2. Психологическое время жизни личности как регулятор жизненного пути личности.

Тема. Структура собственного "Я".

1. Мое физическое тело.
2. Мой дух.
3. Моя душа.
4. Мой жизненный мир.

Тема. Индикаторы жизненной самореализованности.

1. Жизненный успех: сущность и его предпосылки.
2. Показатели жизненного успеха.

Тема "Я" на арене общественной жизни.

1. Социально-ролевой простор жизни личности.

2. Роли, которые мы выбираем.
3. Жизненный выбор и судьба личности.

Тема. Что я даю обществу и что жду от общества?

1. Мой личный вклад в общественную жизнь и культуру.
2. Что я жду от общества.

Тема. Элитарная личность.

1. Элитарная личность: понятие и современное представление.
2. Сущностные качества элитарной личности.
3. Современные пути и средства формирования элитарной личности.

Тема. Дружба и любовь в моей жизни.

1. Дружба в моей жизни.
2. Любовь как светоч человеческой жизни. Любовь как драма жизни.
3. Человек в кругу семьи.

Тема. Социально-психологические барьеры и пути их преодоления.

1. Формы проявления и причины конфликтов в межличностном общении.
2. Пути достижения гармонии в человеческих отношениях.

Тема. Психокоррекция формирования системы самоконтроля.

1. Психокоррекция: понятие и современные методики.
2. Показатели эффективности психокоррекции.

Тема. Что я знаю о тайнах и загадочных явлениях человеческой жизни.

1. Человеческая жизнь как тайна.
2. Загадочные явления человеческой жизни (телепатия, спиритизм, ясновидение и др.).

Для проведения диспутов могут быть использованы такие, например, темы:

- Что я жду от жизни?
- Как я справляюсь с жизненными трудностями?
- Что у меня на душе?
- Что меня волнует в моем будущем? и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сохань Л.В. Проблемы и перспективы психологии индивидуальной жизни личности // Вестник Балтийской академии. - Вып. 18. - 1998. - с. 84-90.
2. Школа життєтворчосп особистосп: Науково-методичний збірник. - К., 1985.
3. Психолопя і педагопка життєтворчосп: Навчально-методичний поабник. - К., 1996.
4. Мистецтво життєтворчосп особистосп: Науково-методичний поабник: у 2-х ч. - К., 1998.
5. Життєтв1 кризи особистосп: Науково-методичний поабник: у 2-х ч. - К., 1998.
6. Реабштаньта педагопка на рубеж1 XXI скшття: Науково-методичний збірник: у 2-х ч. - К., 1998.
Академия наук Украины

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

8 февраля 2001 года на 64-м году жизни скоропостижно скончалась ЛУЩИХИНА ИННА МИХАЙЛОВНА, доцент кафедры инженерной психологии и эргономики факультета психологии Санкт-Петербургского Государственного Университета, кандидат психологических наук, член-корреспондент Балтийской Педагогической Академии.

Внезапная смерть Инны Михайловны, которая еще накануне с упоением рассказывала о своей недавней поездке на конференцию по проблемам инженерной психологии в Англию, о психологических курсах, которые она только что прочитала в Харькове, потрясла всех знавших ее людей. Так много было сделано, но так много еще хотелось сделать!

Вся жизнь Инны Михайловны принадлежала науке. После окончания филологического факультета и аспирантуры по специализации лингвистика в 1964 году она была приглашена Б. Г. Ананьевым на отделение психологии, где стала заниматься новым для отечественной науки направлением - психолингвистикой. Работала сначала в лаборатории Б.Ф. Ломова, а после организации факультета психологии - на кафедре инженерной психологии. Большую преподавательскую работу - ею читались курсы по психологии мышления и речи, психолингвистике, совместимости и сработанности профессиональных команд, она сочетала с научной работой. В течении долгих лет совместно с НИИ "Дальней связи" исследовала проблемы восприятия речи и определения эмоциональных состояний и личностных особенностей людей по речевым характеристикам. Была постоянным участником психологических съездов и конференций. В трудные "перестроечные" годы она не побоялась начать новое для себя дело - первой стала разрабатывать вопросы психологии рекламы.

Инна Михайловна соединила в своей творческой работе широкую эрудицию и филологические знания с экспериментальной методологией научно-психологического исследования. Она была в курсе всех мировых достижений, прекрасно знала иностранные разработки в области психологии. Все выпускники психологического факультета проходили психолингвистику "по Луцхиной". Ее отличал академический подход к науке. Она не признавала поверхностных "красивых" заключений. Знание иностранной литературы, широкие научные интересы и педагогический такт привлекали к ней студентов-дипломников.

Инна Михайловна Луцхина была психологом не только по профессии, но и по духу - вокруг нее объединялись люди с различными интересами. Она никому не навязывала своего мнения, а с радостью делилась своими знаниями и доброжелательно принимала позиции других. Она была участником всех конференций Балтийской Педагогической академии и постоянным автором научных Вестников БПА. В серии коллективных психологических монографий под редакцией профессора М.К. Тутушкиной ей принадлежат разделы, посвященные психологии речи и психологии рекламы.

Она многое успела, но слишком рано ушла из жизни, не завершив задуманного. Ее душа и сердце были открыты людям, а энергия направлена, на созидание. Как профессионал она оставила после себя научные работы и статьи, как педагог - многочисленных учеников, а как человек — добрую память в наших сердцах.

Руководство и члены БПА скорбят о безвременной кончине И.М. Луцхиной и выражают соболезнования мужу и сыну покойной.
