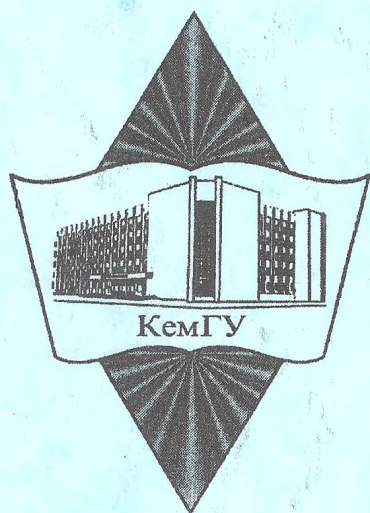


ВЕСТНИК

**Кемеровского
государственного
университета**



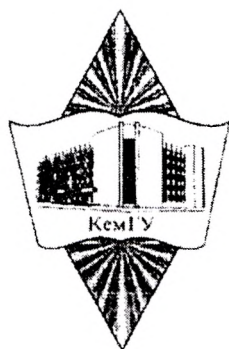
Выпуск 2 (22)

BULLETIN

**OF KEMEROVO
STATE UNIVERSITY**

Issue 2 (22)

**KEMEROVO
2005**



ВЕСТНИК КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 2 (22). Издаётся с 1999 г.

Журнал теоретических
и прикладных исследований
Выходит 1 раз в квартал

Посвящается 10-летию социально-психологического факультета
ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

Редакционная коллегия:

А. А. Араева, д.филол.н., профессор;
К. Е. Афанасьев, д.ф.-м.н., профессор;
В. В. Бобров, д.и.н., профессор;
В. А. Волчек, к.и.н., доцент;
Н. Н. Данилов, д.ф.-м.н., профессор;
В. В. Желтов, д.филос.н., профессор;
Э. М. Казин, д.б.н., профессор;
Н. Э. Касаткина, д.п.н., профессор;
Б. П. Невзоров, д.п.н., профессор;
Е. А. Пименов, д.филол.н., профессор;
И. П. Поварич, д.э.н., профессор;
А. С. Поплавной, д.ф.-м.н., профессор;
М. И. Рябова, к.х.н., доцент;
Б. А. Сечкарёв, д.х.н., профессор;
В. П. Щенников, д.филос.н., профессор;
Н. А. Юркевич, к.ю.н., доцент;
М. С. Яницкий, д.псих.н., профессор.

Ответственные за выпуск:

Б. П. Невзоров, д.п.н., профессор,
первый проректор Кемеровского гос-
университета;
М. И. Рябова, к.х.н., зав. отделом ас-
пирантуры и докторантуры КемГУ.

Редактор выпуска – **З. А. Кунашева**.
Компьютерная верстка – **В. А. Шерина**.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Морозова Н. И.</i> Социально-психологическому факультету – 10 лет	4
<i>Авилов Г. М.</i> Психологические особенности ролевой игры как дея- тельности	5
<i>Авилов Г. М., Штак С. В.</i> Психологические аспекты формирования маргинальных групп в современной России	13
<i>Антилогова Л. Н.</i> Психологическое сопровождение в вузе как одно из направлений профессионального становления студентов	15
<i>Аргентова Л. В., Аргентова Т. Е.</i> Отношение к браку женщин – вы- ходцев из родительских семей разного типа	18
<i>Аргентова Т. Е., Тополова Е. В.</i> Проблема эффективности страте- гий совладающего поведения в исследованиях отечественных и за- рубежных психологов	26
<i>Ахметгалеева З. М.</i> К вопросу о когнитивной сложности как харак- теристике индивидуальности	29
<i>Белогай К. Н., Зипченко О. В.</i> Оценочный компонент материнского отношения	32
<i>Большакова М. Н.</i> Адаптивные технологии социального обслужи- вания населения	36
<i>Браун О. А.</i> Взаимосвязь содержательных характеристик городской культуры и коммуникативных свойств старшеклассников	38
<i>Брель Е. Ю.</i> Психологическая структура алекситимии	44
<i>Брель Е. Ю., Тихонова М. В.</i> Возможности лонгитюдного исследо- вания тревожности у подростков	48
<i>Воробьева Н. А.</i> Семья как фактор развития коммуникативных спо- собностей старшеклассников	52
<i>Горбатова М. М., Ляхова М. А.</i> Исследование структуры ценностей студентов как особой стратификационной группы	57
<i>Горбунова Г. П.</i> Психологическое время в структуре самосознания взрослого человека	64
<i>Грибчук К. М.</i> Проблемы практической подготовки специалистов по психосоциальной работе в учебно-образовательном процессе	69
<i>Джус К. Я.</i> Характеристика альтруистического поведения личности	73
<i>Долганов Д. Н.</i> Некоторые особенности системы личных конструк- тов при аддиктивном поведении	75
<i>Евсеев Ю. В., Дмитриева Н. В.</i> Опыт исследования продуктив- ного отцовства в рамках работы с тренинговой группой	81
<i>Иванова С. Ю., Игонина Т. Б.</i> Исследование представлений сту- дентов и преподавателей вуза о здоровом образе жизни	87
<i>Канаева Т. В.</i> Развитие социальной идентичности в юношеском воз- расте	90
<i>Ковтун Л. О.</i> Влияние особенностей стиля семейного воспитания на формирование невротической личности	92
<i>Колесникова С. С.</i> Сравнительный анализ восприятия психологи- ческого времени у лиц, имеющих химические и интернет-аддикции	96
<i>Корытченкова Н. И., Сухих А. В.</i> Взаимосвязь интеллекта, само- оценки и тревожности подростков	98
<i>Крецаи З. В.</i> Условия профессиональной успешности практического психолога	102

Журнал теоретических и прикладных исследований

Печатается по решению научно-методического и редакционно-издательского советов ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет».

Выходит 1 раз в квартал.

Ни одна из частей журнала либо издание в целом не могут быть перепечатаны без письменного разрешения авторов или издателя.

Адрес редакции: 650043, ул. Красная 6, к. 213, редакция журнала «Вестник Кемеровского государственного университета». Телефон: (3842)58-13-01, факс (3842)58-38-85, E-mail: nevzorov@kemsu.ru

Журнал зарегистрирован в Сибирском окружном межрегиональном территориальном управлении Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Регистрационный номер
ПИ 12-2098.

Со второго полугодия 2004 г. на журнал «Вестник КемГУ» открыта подписка. Подписной индекс 51944.

ISBN 5-8353-0401-3

© ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», 2005

Подписано к печати 3.10.2005г.

Формат А 4.

Печать ротационная.

Бумага Sveto Copy.

Усл. печ. л. 24,1.

Уч.- изд. л. 24.

Тираж 500 экз.

Заказ №

Отпечатано в ООО «Компания

ЮНИТИ». 650099, Кемерово,

ул. Островского, 15.

Лицензия ПЛД 44-27.

<i>Кригер Г. Н.</i> Особенности ценностных ориентаций коренного малочисленного народа Сибири – телеутов	104
<i>Лобастова Н. К.</i> Коммуникативная компетентность юристов налоговых органов и выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации	107
<i>Мальцев В. А.</i> Креативная психотерапия сквозь призму экзистенциальных данностей	109
<i>Мартынова Т. Н.</i> Гендерные аспекты жизненного и профессионального самоопределения студенческой молодежи	112
<i>Мартышова Т. С.</i> Личностные особенности мужчин и женщин с психологическим пристрастием к азартной игре	117
<i>Михайлова В. П., Корытченкова Н. И., Бритвина О. С.</i> Исследование эмоциональной сферы дошкольников проективными методами	120
<i>Морозова И. С.</i> Интенсификация познавательной деятельности личности: актуальные теоретические и прикладные проблемы	123
<i>Морозова И. С., Будич Н. Ю.</i> Личностное самоопределение в период взрослости	130
<i>Морозова Н. И., Ерина А. В.</i> Роль мотивации выбора профессии в процессе становления социального работника	134
<i>Морозова Н. И., Филатова Е. В.</i> Становление социальной работы в Кузбассе	136
<i>Овчинникова Г. В.</i> Экспериментальное изучение специфики интеллектуального развития старшего дошкольника с нарушением зрения	138
<i>Парахневич О. С., Портнова А. Г.</i> Отношение человека к смерти (религиозно-культурологический аспект)	140
<i>Полетаева А. В.</i> Трансформация смысловой сферы личности в отдаленном периоде переживания травматического события	145
<i>Портнова А. Г., Хохлова К. А.</i> Адаптационные факторы антинаркотической устойчивости личности	150
<i>Санков С. В.</i> Развитие коммуникативной компетентности у подростков с разным уровнем интеллекта	154
<i>Серый А. В.</i> Осмысленное отношение к профессиональной деятельности как условие развития профессионально значимых качеств психологов-практиков	158
<i>Симкин М. Ф.</i> Особенности межличностных отношений детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей старшего школьного возраста и педагогов интернатных учреждений	162
<i>Симкин М. Ф.</i> Особенности психолого-педагогической диагностики в интернатном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при осуществлении психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса	166
<i>Скрицкая Т. В.</i> Материнство как социально обусловленный феномен	169
<i>Смагина С. С.</i> Теоретические модели индивидуального сознания и проблемы их экспериментальной разработки	174
<i>Теплинских М. В.</i> Профессиональное самосознание социального работника как акмеологическая проблема	177
<i>Тихонова М. В.</i> Взаимосвязь параметров тревожности и особенностей системы терминальных ценностей у подростков в процессе социализации	179
<i>Углева Л. Н.</i> Религиозные организации как субъект социальной работы с семьей	183
<i>Филатова Е. В.</i> Стандарты профессиональной деятельности как основа подготовки специалистов по социальной работе	186
<i>Хакимова Н. Р.</i> Психологические особенности субъектов профессиональной переориентации	190
<i>Штак С. В.</i> Анализ характеристик социально-психологической адаптации группы социальных аутсайдеров	193
<i>Яницкий М. С.</i> Особенности массово-коммуникационных предпочтений в зависимости от типа индивидуальной ценностной системы	195
Авторы выпуска	199
Правила оформления статей в «Вестник КемГУ»	201

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ – 2005 ГОД



Декан социально-психологического факультета, канд. пед. наук, доцент
Н. И. Морозова



Первый зам. декана
по учебной работе,
канд. психол. наук, доцент
А. Г. Портнова



Зам. декана по ОЗО,
руководитель специализации
«Возрастная психология
и психология развития»,
канд. психол. наук, доцент
Г. П. Горбунова



Зам. декана по НИР и НИРС,
канд. психол. наук, доцент
М. М. Горбатова



Зам. декана по информатизации,
канд. психол. наук, доцент
А. В. Серый



Зам. декана по воспитательной
работе, ст. преподаватель
Е. Л. Холодцева



Зам. декана по коммерческим
вопросам, руководитель
специализации «Психосоциальные
технологии работы с населением»,
канд. психол. наук, доцент
Е. В. Янко



Зав. кафедрой социальной психологии
и психосоциальных технологий,
д-р психол. наук, профессор
М. С. Яницкий



Зав. кафедрой общей психологии
и психологии развития,
канд. психол. наук, доцент
И. С. Морозова



Зав. кафедрой социальной работы
и менеджмента социальной сферы,
канд. пед. наук, доцент
Т. Н. Мартынова



Руководитель специализации
«Социальная психология»,
канд. психол. наук, доцент
Т. Е. Аргентова



Руководитель специализации
«Менеджмент социальной сферы»,
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Филатова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ФАКУЛЬТЕТУ – 10 ЛЕТ

История становления социально-психологического факультета в КемГУ связана с принятием основополагающих нормативно-правовых документов в Российской Федерации, регламентирующих подготовку и переподготовку специалистов по социальной работе: Госкомитет по труду и социальным вопросам утвердил квалификационную характеристику, а решение Коллегии при Совмине РСФСР и Госкомитета по делам науки и высшей школы организацию подготовки специалистов по социальной работе в вузах РСФСР.

В 90-е годы начался сложный этап становления современной системы социального обслуживания населения в Российской Федерации. В большинстве ее субъектов сложились комплексы многопрофильных специализированных учреждений социального обслуживания. Разумеется, Кузбасс не являлся исключением: создавались территориальные социальные службы, состоящие из Центров социальной помощи семье и детям, реабилитационные центры для детей и подростков с ограниченными возможностями, кризисные центры и др.

Создание и структурное развитие учреждений нового типа поставили перед системой среднего и высшего профессионального образования новые задачи: организовать профориентацию, профотбор и подготовку специалистов по социальной работе.

Как известно, нет ничего могущественнее идеи, время которой пришло. Речь идет о серьезных социальных сдвигах в обществе, быстром реформировании социальной сферы, повышении ее значимости для развития экономики и роста ее эффективности за счет более полного использования человеческого фактора. Активно участвовать в этих процессах, а тем более управлять ими, могут только профессионалы, социально грамотные.

Однако подавляющее большинство социальных работников имели техническое, экономическое, юридическое или педагогическое образование, т. е. его характер не в полной мере отвечал содержанию профессиональной деятельности. Конечно, накопленный опыт позволяет справляться со своими обязанностями и выполнять функции социального управления в условиях, когда изменяющееся законодательство и практика требуют быстрой ориентации и четких решений. Не их вина, что специалисты не имели высшего социального образования, т. к. до недавнего времени в России его вообще не было.

Как показывает зарубежный опыт, социальная подготовка необходима не только социальным работникам, но и специалистам по управлению компаниями, фирмами, предприятиями, т. к. от социального самочувствия подчиненных зависит успех в бизнесе. Не случайно многие компании разрабатывают и внедряют различные социальные программы, расширяют соответствующие службы. Естественно, возникла потребность в высоко-

квалифицированных специалистах социального профиля, адаптированных к новым условиям.

Наша задача – в полной мере удовлетворить эту потребность. Первым шагом на этом пути было открытие в 1991 году факультета переподготовки и повышения квалификации социальных работников (ФППК СР), что создавало реальные возможности для переподготовки практических работников, имеющих опыт работы в органах управления или учреждениях социального обслуживания населения.

Основная цель переподготовки – создание в процессе дополнительного профессионального образования условий для приобретения новых профессиональных знаний.

В 1996 году был открыт набор по специальности «Психология».

В настоящее время, в соответствии с имеющимися организационно-правовыми документами, заложенными в них требованиями, факультет осуществляет подготовку по двум специальностям: 020400 «Психология» и 350500 «Социальная работа» по дневной и заочной формам обучения.

На заочном отделении реализуются ускоренная образовательная программа и второе высшее образование со сроком обучения 4 года.

Сегодня на факультете обучается 1260 студентов: 500 человек – на дневном отделении и 760 человек – на заочном.

В составе факультета работает три выпускающие кафедры: кафедра социальной психологии и психосоциальных технологий (зав. кафедрой доктор психологических наук, профессор Яницкий Михаил Сергеевич), кафедра общей психологии и психологии развития (зав. кафедрой кандидат психологических наук, доцент Морозова Ирина Станиславовна) и кафедра социальной работы и менеджмента в социальной сфере (зав. кафедрой кандидат педагогических наук, доцент Мартынова Татьяна Николаевна).

Кафедры осуществляют подготовку студентов по четырем специализациям: «Психология развития и возрастная психология» (руководитель – доцент Г. П. Горбунова); «Социальная психология» (руководитель – доцент Т. Е. Аргентова); «Менеджмент в социальной работе» (руководитель – доцент Е. В. Филатова); «Психосоциальные технологии работы с населением» (руководитель – доцент Е. В. Янко).

Сегодня 50 % преподавателей по общепрофессиональным дисциплинам имеют ученую степень. За последние годы было защищено: одна докторская диссертация (М. С. Яницкий) и 8 кандидатских диссертаций (И. С. Морозова, Т. Н. Мартынова, А. Г. Портнова, В. А. Мальцев, Е. В. Янко, Н. А. Воробьева, М. С. Иванов, Т. Ю. Микрюкова).

На факультете создана система непрерывного образования, включающая в себя психологический класс гимназии ЦНО КемГУ, горнотехнический

колледж г. Прокопьевска, профессиональные лицей в гг. Березовском, Кемерово по специальности «Социальная работа».

Преподаватели факультета осуществляют учебный процесс в филиалах КемГУ (Белово, Прокопьевск), на факультете переподготовки и повышения квалификации специалистов по специальностям «Психология» и «Социальная работа». На базе социально-психологического факультета осуществляется подготовка аспирантов и соискателей по специальности 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии».

Научно-исследовательская деятельность на СПФ (зам. декана по НИР и НИРС – канд. психол. наук М. М. Горбатова) ведется по следующим основным направлениям:

- психологические закономерности формирования и развития ценностно-смысловых составляющих индивидуального и массового сознания, особенности динамики ценностно-смысловой сферы при нормальном и патологическом развитии в процессе обучения и в ходе целенаправленного психологического воздействия (М. С. Яницкий, А. В. Серый);
- поддержка и развитие социального обслуживания населения в г. Кемерово и Кемеровской области (Н. И. Морозова, Е. В. Филатова);
- познавательная деятельность личности, когнитивный стиль и стратегии решения психологических познавательных задач, механизмы и факторы оптимизации познавательной деятельности в образовательной практике (И. С. Морозова);
- психологическая адаптация как процесс личностной динамики, содержания механизмов адаптации на различных этапах индивидуального развития, факторы эффективности адаптационного процесса, проблема дезадаптации и девиантного поведения (Н. И. Морозова, А. Г. Портнова, М. С. Яницкий, Е. В. Янко);
- научно-исследовательская работа осуществляется в постоянном тесном сотрудничестве с ве-

дущими научно-образовательными центрами России, прежде всего, факультетом психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, также МГСУ, СПбГУ и др. и при поддержке ряда международных и отечественных фондов и организаций (ИОО – Россия (фонд Сороса), МОНФ, Министерство международного развития Великобритании, Российско-Европейский фонд ТАСИС в поддержку социальных реформ и др.).

Социально-психологический факультет является сегодня перспективным региональным научным центром по психологии и социальной работе. Аккумулированный факультетом научный потенциал отражен в монографиях, учебных пособиях, сборниках научных статей и представлен на организованных летних и зимних психологических школах, международных конференциях: «Социокультурная герменевтика: теоретико-методологическое обоснование в контексте развития толерантности» (Кемерово, 2002); «Развитие социальных служб для уязвимых групп населения РФ» (Кемерово, 2001); «Инновационный подход к социальному обслуживанию пожилых людей – Кузбасская модель» (Кемерово, 2003).

Главное богатство факультета – талантливое студенчество, высокопрофессиональный преподавательский корпус, квалифицированный персонал управления.

Факультет еще молод и наряду с достигнутыми успехами важно решать ряд проблем – укреплять материальную базу факультета, внедрять новейшие технологии обучения, расширять и укреплять контакты преподавательского сообщества, повышать уровень научных исследований и как следствие – качество подготовки специалистов.

Можно с уверенностью утверждать, что в России формируется новая концепция социального развития страны, а также такая система подготовки кадров, в которой социальное образование играет все возрастающую роль.

УДК 159.9.07

Г. М. Авилов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие современной цивилизации предоставляет новые возможности для самореализации человека в деятельности. С одной стороны, для физиологического выживания индивиду нужно тратить все меньше сил, а, с другой стороны, прогресс требует всё больше сил и знаний для активного включения в социум для того, чтобы приступить к продуктивной деятельности.

Вследствие этого последовательность развертывания видов деятельности несколько изменяется. Основная масса молодежи вступает в активную трудовую деятельность после длительного периода обучения. В этот период у молодых людей возникает избыток свободного времени. Кроме того, моло-

дые люди находятся перед гораздо более широким выбором жизненных сценариев, чем их сверстники в другие исторические периоды. В результате особенно интенсивно происходящее в этом возрасте формирование социальной идентичности становится более сложной задачей, молодые люди в это время активно заняты «поиском себя». В связи с этим значительно увеличивается значение ролевой игровой деятельности: расширяя репертуар поведения, помогая знакомиться с новыми моделями взаимоотношений, ролевая игра помогает сформировать собственную, наиболее подходящую для конкретной личности идентичность.

Сегодня увлечение собственно ролевыми играми в период поздней юности приобрело массовый характер. С момента возникновения ролевые игры, как во всем мире, так и в России, становятся всё более популярными. При этом в ряде случаев ролевая игровая деятельность является ведущим видом деятельности, в связи с чем всё более актуальной становится и малозаметная ранее проблема игровой аддикции.

Кроме того, научно-технический прогресс создает условия и для возникновения новых форм деятельности. Так, появилась новая форма реализации игровой деятельности – компьютерные игры. Они быстро развиваются: от «крестиков-ноликов» до новой формы ролевых игр – компьютерных ролевых игр.

Рассматриваемая проблема закономерно привлекает внимание многих исследователей. Появляются работы, посвященные как собственно ролевой, так и компьютерной ролевой игровой деятельности. Однако большинство из них посвящены в основном различным аспектам возникновения игровых аддикций. При этом психологическое содержание ролевой игровой деятельности в период поздней юности и её влияние на развитие личности остается недостаточно раскрытым.

Длительное время исследователи не разделяли игры животных и игры человека. Первые теории игр пытались найти единый принцип объяснения данного феномена (Г. Спенсер, К. Гроос, Ф. Бойтендайн). Теории такого типа иллюстрируют феноменологический подход к описанию игры. Эти подходы объединяет опора на тезис о том, что механизмы игры, поскольку она досталась человеку в наследство от животного мира, являются общебиологическими, одинаковыми для животных и человека. Примером другого взгляда на игру может служить теория К. Бюлера, который считает, что ключом в понимании сущности игры служат механизмы, «вырастающие» из биологической природы человека. Неоднократно предпринимались попытки представить теории, отталкивающиеся от «человеческих» критериев (Я. Морено, Э. Берн, М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн), однако они пытались дать лишь феноменологическое описание игры. Нечеткость критериев способствует возникновению разнообразных, порой противоположных подходов к игре: с одной стороны, появляются теории, отрицающие игру (Х. Шлосберг, П. П. Блонский), а с другой стороны (например Й. Хейзинга), считающие, что игра есть вид жизни культуры и цивилизации, и выводят из игры практически все виды деятельности человека. Некоторые теории описывают игры (З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) с психологических позиций. Авторы этих теорий пытаются раскрыть психологические механизмы данного вида деятельности (табл. 1).

Многообразие игр ставит перед исследователем проблему их классификации. Возможны различные подходы к выбору основания для объединения игр в таксономические группы. Основания могут быть как самыми очевидными (например по количеству участников), так и сложными, культурно-

лингвистическими. Эти основания являются, по существу, отдельными структурно-содержательными характеристиками игровой деятельности. В последнее время возник новый специфический вид ролевой игровой деятельности – компьютерная ролевая игровая деятельность. Она протекает в виртуальной реальности, создаваемой компьютерной программой на экране монитора.

Таблица 1

Классификация теорий, рассматривающих понятие «игры»

	Описание феноменологическое	Описание психологических механизмов
Биологические основания	Г. Спенсер К. Гросс Ф. Бодентайк	К. Бюллер
Психологические основания	Я. Морено Э. Берн М.Я. Басов С. Л. Рубинштейн Х. Шлосберг П. П. Блонский Й. Хейзинга	З. Фрейд Ж. Пиаже К. Левин Л. С. Выготский А. Н. Леонтьев Д. Б. Эльконин

Одной из важнейших функций ролевой игры, отмечаемой многими исследователями, является социализация. Наиболее легкий и естественный способ исследовать новую социальную роль для человека – это «проиграть» эту роль. Это и другие качества ролевой игры отвечают потребностям юношеского возраста в осуществлении «поиска себя»: исследование идентичности, социальных ролей; в развитии коммуникативных навыков; в развитии навыков разрешения конфликтов: поиска компромиссов, решения проблемной ситуации и т. д. В ролевых играх молодые люди лучше узнают себя, других, т. е. происходит социальное познание. Ролевые игры помогают индивиду выстроить непротиворечивую социальную идентичность. В то же время игра является способом коррекции, компенсации психологических проблем, релаксации.

Для решения прикладных задач наиболее часто ролевая игра используется в двух сферах деятельности: обучении и психологическом консультировании. За счет смещения акцентов с предмета воздействия на достижение игровых целей ролевая игра позволяет снизить уровень скептицизма и ослабить психологические защиты. Сюжетом игры может стать любой вид деятельности, создатели игры могут по своему усмотрению делать правила игры более жесткими или мягкими, взаимодействие в игре всегда несет большой процент неопределенности. Это позволяет участникам, с одной стороны, действовать спонтанно, исследовать новые модели поведения, с другой – выявляет стереотипные установки в поведении и восприятии. Именно поэтому ролевая игра практически неисчерпаема в разнообразии форм и диапазоне применения с целью обу-

чения, диагностики и психологического консультирования.

В результате проведенного теоретического анализа мы выявили основные признаки игры:

- 1) свободная деятельность, которая осознается как «невзাপравду», вне повседневной жизни («мнимая ситуация» по Виготскому);
- 2) может целиком овладеть играющим;
- 3) не преследует материального интереса, имеет собственный смысл;
- 4) совершается внутри намеренно ограниченного пространства и времени;
- 5) развивается по определенному сюжету; для игры нужно взять на себя некую роль, она проходит по правилам, которые являются центральным звеном выполняемой роли;
- 6) в игре символически реализовываются внутренние переживания, влечения, эмоции;
- 7) человеческая игра воссоздает социальные отношения. Игра вызывает к жизни социальные группировки, подчеркивающие своё отличие от остального мира.

В период поздней юности ролевая игра, по сравнению с таковой у дошкольников, становится сложнее: она может включать в себя различные виды игр; усложняется сюжет игры - становится более разветвленным; всё больше исход игры зависит от того, как будут действовать игроки. Причина этих различий заключается в том, что к этому времени у молодых людей в полной мере сформировались высшие психические функции, поэтому ролевая игра становится качественно иной, чем в дошкольном возрасте. Функция социализации становится центральной, хотя это, чаще всего, не осознаётся играющими.

Отечественные психологи и педагоги наработали огромный методический багаж использования игр в учебной деятельности (Ю. Н. Емельянов, В. Я. Платов, Б. В. Куприянов и др.). Единство психодиагностических и коррекционных сторон ролевой игры отмечает, в частности, Я. Морено. Проигрывая проблемную ситуацию, человек, с одной стороны, демонстрирует стереотипы своего поведения, а с другой, - переживая ее вновь, разрешает старые конфликты, учится разрешать возникающие. Поэтому ролевая игра занимает важное место среди групповых методов психологической работы (Я. Морено, Э. Берн и др.).

В то же время игра привлекает молодых людей, являясь прекрасным способом релаксации (собственно ролевые игры ещё и способом активного отдыха), позволяет сбросить напряжение, отвлечься от проблем.

Рядом авторов игра во взрослом состоянии рассматривается не как позитивное обучающее или психодиагностическое средство, а как признак аномального состояния (Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева, М. Гриффитс, М. Орзак, Дж. Сулер и др.). Игровое поведение в этих случаях описывается с использованием таких понятий, как аддикция, иллюзорно-компенсаторная деятельность, уход в ирреальный, виртуальный мир, гэмблинг, «компьютерная наркомания». Наибольшим аддиктивным

«потенциалом» обладают компьютерные ролевые игры. Однако, как отмечают некоторые исследователи, игровая аддикция свойственна лишь незначительной части игроков и не носит массового характера (С. А. Шапкин).

Проведенный нами теоретический анализ проблемы исследования позволяет предположить, что ролевая игровая деятельность в период поздней юности имеет специфические психологические особенности, которые определяют закономерности личностной динамики в ходе ее реализации. Для изучения психологических эффектов воздействия ролевой игровой деятельности на личность необходимо провести анализ особенностей данного вида деятельности и воздействия этих особенностей на реализующих означенную деятельность.

На основе различения субъектов взаимодействия можно выделить две отдельных формы ролевой игровой деятельности: собственно ролевую игровую деятельность и компьютерную ролевую игровую деятельность, субъектами в которых являются соответственно другие индивиды и компьютерная игровая программа. Компьютерная ролевая игровая деятельность - это, в сущности, симуляция собственно ролевой игровой деятельности.

Для психологического анализа ролевой игровой деятельности мы выделили основные характеристики операциональной и содержательной сторон ролевой игры.

К операциональным характеристикам *собственно ролевой игровой деятельности* нами отнесены: формы самоорганизации ролевиков (организация и функционирование клубов и других объединений); организационные условия проведения ролевой игры; временные характеристики ролевой игры (продолжительность и периодичность); распространенность ролевых игр и социально-демографические характеристики ролевиков; внешние проявления субкультуры ролевиков (атрибутика, сленг и т. п.).

При описании собственно ролевой игровой деятельности необходимо также отметить, что ролевые игры разделяются на три основных вида: настольные, павильонные и полигонные.

Все **настольные ролевые игры** в стиле «фэнтэзи» строятся по одному принципу: в виртуальном мире игры каждый принимает на себя некую роль. Качества персонажа - быстрота, сила, ум, ловкость, харизма (набор различен в разных системах моделирования игрового мира) - разыгрываются перед началом игры броском костей, по строгим правилам, то же со снаряжением, оружием, одеждой. Ведущий намечает примерный ход событий, остальное остается открытым. В ролевых играх не бывает выигравших или проигравших - есть история, которая может разворачиваться бесконечно, от одной встречи к другой, в течение нескольких месяцев и даже лет.

К **павильонным ролевым играм** относятся игры, которые проводятся в помещении. В них также возможно моделирование значительных по протяженности территорий и процессов. Желательно наличие реквизита и соответствующего снаряжения. Для этих игр необходимо присутствие ведущих, ре-

гулирующих ход игры. Подготовка участников зависит от уровня сложности данной игры. Возможно включение элементов настольных игр. Финансовые затраты увеличиваются из-за необходимости реквизита, снаряжения и костюмов. Кроме того, для проведения игры необходимо помещение, поэтому к затратам добавляется его аренда.

Полигонные ролевые игры или игры на местности наиболее сложны по техническим требованиям. Часто они проводятся в течение нескольких дней и требуют решения транспортных и бытовых проблем. Как правило, для проведения ролевой игры на местности необходимы элементы реквизита, костюмы для участников, игровое и туристское снаряжение. Для проведения масштабных ролевых игр необходимо присутствие подготовленных игротехников и административной группы, которые заранее готовятся к проведению мероприятия и курируют подготовку участников. С точки зрения финансовых затрат, это также самые «весомые» игры. Требуются средства на костюмы, реквизит, решение транспортной проблемы, обеспечение всех прибывающих на игру питанием и т. д.

В большинстве стран мира наиболее распространены являются настольные ролевые игры. В России, напротив, большее распространение имеют полигонные ролевые игры. По разным оценкам, в полигонных играх регулярно участвует от 10 до 50 тыс. человек. Поэтому при описании ролевых игр по выделенным содержательным характеристикам мы более подробно будем рассматривать именно полигонные ролевые игры.

В качестве основных содержательных характеристик собственно ролевой игровой деятельности нами выделены следующие:

1. *Мотивация участия в ролевой игре.* Мотивационно-потребностный аспект ролевой игры как деятельности, по нашему мнению, может быть рассмотрен с использованием трехуровневой или трехкомпонентной модели. Компоненты такой системы соподчинены и взаимосвязаны между собой: «нереализованные потребности», «потребность в игре как таковой», «операциональные мотивы» (уничтожение «врагов», «спасение» мира, повышение социального статуса персонажа).
2. *Сюжет, мотивация выбора сюжета.* Основными сюжетами являются фэнтезийные, фантастические и исторические. Выбор сюжета зависит от потребностей мастера игры – человека, создающего игру. Для удовлетворения потребностей мастера (власть, желание помочь другим, потребность в признании и т. д.) ему нужно реализовать потребности игроков (в признании, власти, общении, принадлежности, творческом самовыражении и т. д.).
3. *Роли, мотивация выбора ролей.* Во время игры происходит психологическая проекция личности индивида на виртуальный мир ролевой игры через призму абстрактной схемы исполняемой роли, персонаж «оживает». Эту психологическую проекцию можно назвать «Я-виртуальное».

Можно выделить четыре основных типа ролей:

- функционально ориентированные, простые роли, в которых поведение задано «жестко». Персонаж описывается как функция;
- характерные (героические) роли, с «мягкими» установками, предоставляющими определенную свободу игроку в рамках характера персонажа. Описываются через цели, ценности, жизненную позицию;
- инструментальные роли служат для формирования моделей различных систем взаимоотношений в игре (экономических, политических, культурных и т. д.) и для влияния на развитие сюжетной линии (посредством введения в игру новой информации, например в виде слухов, или легенд, или ресурсов, например «волшебных» артефактов, игровых денег, драгоценностей);
- мастер игры – роль «демиурга» или «бога» этого мира – создает ту виртуальную реальность, в которой происходит действие игры, не участвуя напрямую в самом игровом действии.

Каждый игрок выбирает роль, которая в наибольшей степени отвечает его потребностям и склонностям. Функциональные роли удовлетворяют потребности во включенности, дают потенциальную возможность добиться социального роста в виртуальном мире игры; характерные роли компенсируют нереализованные потребности; исполняющие инструментальные роли и мастера получают возможность управлять другими людьми, почувствовать себя «богом», причем не над компьютерными «юнитами», а над живыми людьми – таким образом реализуя потребности во власти и признании.

4. *Правила ролевой игры.* Для создания ролевой игры необходимо смоделировать четыре основные сферы, которые все вместе составляют игровой виртуальный мир. Это социальный мир, экономическая модель, модель магии (если есть) и/или науки, моделирование проведения поединков и военных действий («бóевка»), организационные вопросы. Кроме того, существует ещё одно правило, позволяющее мастерам вмешиваться в ход игры непосредственно. Это так называемый «мастерский произвол». К правилам относится деление пространства полигона на «игровое» и «неигровое». Находясь в неигровой зоне, игрок временно перестает существовать в виртуальном мире игры.

Анализ содержательных характеристик выявил следующее: для реализации ролевой игровой деятельности в период поздней юности необходимо создать виртуальный мир игры, принять на себя роль. Достижение целей индивида (таких как потребности в общении, принадлежности, власти) реализуется в процессе достижения отличных от них игровых целей – победы в поединке, спасения мира, символической защиты добра от зла и т. д.

Собственно ролевая игровая деятельность всегда является совместной деятельностью, в которой проявляются эффекты групповой динамики, имеет широкий диапазон возможного поведения игроков и двигательного проявления эмоций. Она формиру-

ет социальную гибкость и творческую направленность личности.

Для компьютерной ролевой игровой деятельности характерен следующий набор операциональных характеристик: техническое оснащение компьютерной ролевой игровой деятельности (устройства ввода-вывода, манипуляторы и системы симуляции); восприятие информации с устройств вывода (монитор, акустические системы и проч.); интеграция с интернетом; временные характеристики компьютерной ролевой игровой деятельности (продолжительность, периодичность); распространенность компьютерных ролевых игр и социально-демографические характеристики игроков в компьютерные ролевые игры; внешние проявления субкультуры игроков в компьютерные игры (атрибутика, сленг и т. п.).

Для описания содержательной стороны компьютерной игровой деятельности нами выделены следующие основные характеристики:

1. *Система мотивации компьютерной ролевой игровой деятельности.* По нашим данным, аналогична мотивации участия в ролевых играх, описанной выше.
2. *Сюжет, виртуальная реальность, виртуальный мир.* Выделяются «думообразные» игры; стратегические игры; игры, направленные на развитие персонажа; игры-приключения (неагрессивные); игры-симуляторы. Компьютерная игровая программа при помощи аудио-визуального ряда создает виртуальную реальность. На основе генерируемой компьютером виртуальной реальности и правил игры в сознании играющего возникает виртуальный мир. Виртуальный мир может возникать на основе любой виртуальной реальности, вне зависимости от средств ее моделирования.
3. *Правила игры и эффект присутствия.* Правила компьютерной ролевой игры задаются программой. Именно правила дополняют виртуальную реальность и превращают ее в виртуальный мир. Принимая эти правила, играющий начинает испытывать эффект присутствия. Играющие начинают переживать трехмерный мир компьютерной игры как реальный, иными словами, отражают его на всех уровнях психического отражения.
4. *Роли и «Я-виртуальное».* В подавляющем большинстве случаев игрок в компьютерные игры выполняет характерную, героическую роль. Функциональные и инструментальные роли «играет» компьютер. Под «Я-виртуальным» подразумевается комплекс изменений в психическом состоянии человека, изменение границ психической реальности человека, действующего в условиях моделируемого виртуального мира, т. е. это «Я-реальное», действующее в условиях виртуального мира. Именно этот механизм, на наш взгляд, способствует возникновению эффекта присутствия и столь глубокому погружению в виртуальный мир компьютерной игры, да и игры вообще.

Операциональная сторона задает ещё несколько характерных особенностей. Во-первых, это хрониче-

ский дисбаланс между переживанием эмоций и практически полной многочасовой неподвижностью игрока. Во-вторых, опосредованность общения техническими возможностями компьютерных программ.

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что собственно ролевая игровая деятельность и компьютерная ролевая игровая деятельность имеют много общего, и прежде всего в том, что касается содержательной стороны данных видов деятельности. Во-первых, и та, и другая деятельность не может быть понята и адекватно истолкована вне рамок пространственно-временных и смысловых границ того виртуального мира, в котором происходит действие. Во-вторых, специфичным для этих видов деятельности является процесс принятия на себя роли, который трансформирует «Я-реальное» в «Я-виртуальное». В-третьих, достижение целей этих деятельностей происходит путем реализации отличных от них игровых целей «Я-виртуального» в виртуальном мире игры. В-четвертых, системы побудительных мотивов собственно ролевой игровой деятельности и компьютерной ролевой игровой деятельности практически совпадают.

Есть и различия между этими формами ролевой игровой деятельности. Потребности человека могут удовлетворяться только в реальном мире, в реальной деятельности, в области изменения окружающего мира. Всякая ролевая игровая деятельность переносит устремления человека в виртуальный мир и, следовательно, на наш взгляд, может иметь иллюзорно-компенсаторный характер. Однако, если компьютерная ролевая игровая деятельность практически неизбежно становится иллюзорно-компенсаторной, поскольку отделяет человека от непосредственного контакта с реальностью (реальными людьми прежде всего и реальными действиями в предметном мире), то собственно ролевая игровая деятельность предоставляет играющему возможность использовать игру для получения реального опыта, например межличностного общения. В полигонной ролевой игре нет возможности «сохраниться», нет «отката», чтобы проиграть эпизод ещё раз. Если игрок не смог сделать что-то, то, возможно, второй попытки у него не будет. Собственно ролевая игровая деятельность, например полигонная ролевая игра, – это всё же реальное общение и взаимодействие с реальными людьми и предметами, а не с искусственным интеллектом, пусть даже очень хорошей программы и качественной виртуальной реальности.

Другие различия между ролевой игровой деятельностью и компьютерной игровой деятельностью кроются в характеристиках их операциональной стороны.

Первое и наиболее бросающееся в глаза отличие кроется в средствах моделирования виртуального мира игры. Виртуальный мир компьютерной игры моделируется в первую очередь аудио- и видеорядом, зрительными образами виртуальной реальности. Виртуальный мир полигонной игры моделируется текстом, т. е. строится в воображении игроков,

подкрепляясь реквизитом, костюмами и моделями крепостей, большей частью виртуальных. В итоге это приводит к интересным последствиям. Несмотря на то, что за счёт реального общения полигонная ролевая игра предполагает гораздо большую степень погружения в виртуальный мир игры, чем степень погружения во время компьютерной ролевой игровой деятельности, она в меньшей степени представляет угрозу возникновения социальной интраверсии, поскольку для своего осуществления требует совместной деятельности.

Второе отличие – в субъекте взаимодействия играющего. Игрок в компьютерную игру общается с искусственным интеллектом. Даже если игра происходит между двумя индивидами, например по сети, то их общение всё же происходит посредством искусственного интеллекта программы, со всеми ее ограничениями. «Ролевики» в процессе игры общаются с живыми людьми, при этом между ними возникают реальные взаимоотношения в виртуальном мире ролевой игры. Это придает полученному в игре опыту большую реальность и значимость.

Третье различие – в правилах, действующих в этих играх. Очевидно, что любая система правил не может охватить всё многообразие возникающих ситуаций. В компьютерной игре преодолеть противоречие между творческим решением игрока и правилами, заложенными в программу, невозможно. Полигонная ролевая игра предоставляет игроку бесконечно большую свободу выбора действий.

Четвертое различие заключается в уровне креативности деятельности. Собственно ролевая игровая деятельность, в отличие от компьютерной ролевой игровой деятельности, бесконечно более креативна по своей сути. Компьютерная игра имеет жесткие ограничения. В компьютерной ролевой игровой деятельности все способы действий запрограммированы, вариативность взаимоотношений довольно низка. Даже самая хорошая игра предоставляет лишь несколько, предусмотренных авторами игры, способов реализации стоящей задачи. Живые ролевые игры ничем не ограничивают творчество игрока. Более того, ни одна игра не повторяет другую. Эстетическая и художественная ценность игры зависит от яркости и реалистичности созданного «Мастерами» виртуального игрового мира. Полигонная ролевая игра постоянно порождает новые и новые ситуации, которые каждый раз требуют новых решений. Играющий приобретает разнообразный социальный опыт. В игре индивид всегда находится во взаимодействии с другими людьми, которые ограничивают и регулируют его активность. Добиваясь игровых целей, игрок просто «обречен» учиться координировать своё поведение с поведением других, становиться активной частью события, нападать и защищаться, вредить и помогать, просчитывать возможные последствия своих действий в среде всей совокупности играющих. Собственно ролевая игра есть живой социальный опыт, и в этом отношении предоставляемые ею возможности уникальны. Собственно ролевая игра активизирует «творчество жизни», формирует «творческую модель организации жизни» [2].

Особенности отреагирования переживаемых эмоций составляют пятое различие. Специфическим отличием компьютерной ролевой игровой деятельности от собственно ролевой игровой деятельности является конфликт между психофизиологической и моторной составляющей. Мы имеем ввиду тот факт, что во время реализации компьютерной игровой деятельности вследствие глубокой погруженности в виртуальный мир человек переживает происходящее с его героем как с ним самим: после выброса адреналина дыхание и пульс учащаются, поднимается кровяное давление и т. д. Другими словами, происходят физиологические изменения, приводящие организм в состояние повышенной готовности. Организм готов выдержать большие физические нагрузки, что достигается подключением его резервных ресурсов. Но игрок в компьютерные игры продолжает сидеть перед монитором. Он не бежит, не прыгает и т. д. Возникает дисбаланс – эмоции не получают своего двигательного разрешения, энергия не находит выхода.

Собственно ролевая игровая деятельность выглядит в этом отношении несколько привлекательнее. Вместо того чтобы сидеть в закрытом, часто плохо проветриваемом помещении и смотреть на монитор, «ролевики» находятся на свежем воздухе. Они имеют возможность ярко выражать свои эмоции, причем в бесконечно более широком диапазоне. Играющий имеет полноценные возможности двигательного проявления самых разнообразных эмоций: тревоги, страха, радости, торжества и т. д.

И наконец, собственно ролевая игровая деятельность, будучи групповой деятельностью, обладает всем набором эффектов воздействия группы. В ней проявляются характерные групповые факторы, которые известны как обратная связь, внушение надежды, сплоченность, универсальность переживаний, снабжение информацией, альтруизм, развитие навыков социализации, имитационное поведение, межличностное научение, действие экзистенциальных факторов и описаны, в частности, И. Яломом.

Исходя из сказанного, можно предположить, что, несмотря на общие побудительные мотивы собственно ролевой и компьютерной игровой деятельности, описанные различия в их операциональных и содержательных характеристиках могут требовать специфических индивидуально-личностных особенностей игроков и определять их неодинаковую динамику в процессе реализации соответствующей формы игровой деятельности.

С целью раскрытия психологических закономерностей ролевой игровой деятельности в период поздней юности нами было предпринято исследование, в ходе которого доказывалось, что:

1. Особенности операциональной и содержательной сторон ролевой игровой деятельности определяют закономерности личностной динамики в ходе её реализации, преобладание её позитивных или негативных эффектов. Могут быть выделены типы игроков, различающиеся степенью близости к нормальному либо аномальному варианту развития личности.

2. Реализация ролевой игровой деятельности в период поздней юности связана с наличием ряда специфических индивидуально-психологических особенностей: нарушениями в сфере межличностного общения; большей интравертированностью, нестандартностью мышления, большей погруженностью в мир собственных переживаний и фантазий; более низкой осмысленностью жизни.

Для достижения поставленной цели необходимо было, во-первых, изучить общую природу и психологическое содержание ролевой игровой деятельности в период поздней юности. Выделить и описать операциональные и содержательные характеристики собственно ролевой и компьютерной ролевой игровой деятельности. Во-вторых, изучить психологические особенности занимающихся собственно ролевой игровой деятельностью и компьютерной ролевой игровой деятельностью в период поздней юности. Выделить и описать типы игроков с учетом совокупности их личностных и характерологических особенностей. Далее, исследовать закономерности динамики индивидуально-психологических характеристик в зависимости от стажа собственно ролевой игровой деятельности и компьютерной ролевой игровой деятельности. И наконец, разработать принципы оптимизации ролевой игровой деятельности в период поздней юности, позволяющие использовать её потенциал в процессе обучения.

На различных этапах работы и при решении отдельных задач, поставленных в исследовании, применялся широкий спектр конкретных методов сбора фактического материала и его обработки. Достоверность результатов и выводов исследования обеспечивалась использованием надежных и апробированных в отечественной психологии методов исследования, взаимопроверкой результатов, получаемых разными методами, а также применением методов математической статистики, содержательным анализом выявленных фактов и закономерностей.

В качестве конкретных психодиагностических методик использовались: форма «А» 16-факторного опросника Р. Кеттелла, форма СМОЛ теста ММРІ, адаптированная В. А. Зайцевым, опросник уровня субъективного контроля (УСК), разработанный Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткин-дом, тест смысловых ориентаций (СЖО), разработанный и адаптированный Д. А. Леонтьевым, тест М. Рокича в модификации Д. А. Леонтьева, методика «Автобиография будущего» Г. Олп-порта и Дж. Гиллеспі. В соответствии с задачами исследования использовались также методы включенного наблюдения и глубинного интервью.

При математической обработке экспериментальных данных использовались метод кластерного анализа и определение критериев значимости различий средних (t-критерий Стьюдента).

В результате проведенного исследования нами была впервые экспериментально разработана типологическая модель реализующих ролевую игровую деятельность в период поздней юности в континууме от популяционной нормы до аномального развития.

Для изучения индивидуально-психологических особенностей играющих в ролевые игры в период поздней юности в сравнении как с популяционной нормой, так и с патологической аддикцией, а также для изучения динамики этих личностных характеристик в зависимости от продолжительности реализации ролевой игровой деятельности нами было проведено исследование четырех групп: «контрольная группа» (студенты Кемеровского университета), группа «Р-игроков» (увлекающиеся собственно ролевыми играми), группа «К-игроков» (увлекающиеся компьютерными ролевыми играми), группа «алкогольных аддиктов» (больные алкоголизмом второй стадии).

Нами выявлены общие психологические особенности реализующих ролевую игровую деятельность в период поздней юности, независящие от ее конкретной формы: проблемы в области межличностного взаимодействия; большая интравертированность.

В континууме: 1) «контрольная группа», как популяционная норма; 2) группа «Р-игроков»; 3) группа «К-игроков»; 4) группа «алкогольных аддиктов» как модель патологической личности последовательно повышается уровень напряженности адаптационных механизмов и понижается уровень осмысленности жизни.

Группы Р-игроков и К-игроков не являются однородными. Методом кластерного анализа выделены типы Р-игроков и К-игроков, отличающиеся по своим индивидуально-психологическим качествам.

Первый тип Р-игроков склонен к вытеснению тревоги и обесцениванию исходных потребностей, они хуже осмысливают жизнь, а Р-игроки второго типа заметно лучше осознают жизнь, более ответственны, но при этом демонстрируют безразличие к успехам и неудачам, некоторую отстраненность. Можно сказать, что они являются более «рельефными» (пики на профиле Кеттелла), интенсивнее растущими личностями.

Первый тип К-игроков характеризуется относительно низкими умственными способностями, они более напряжены, хуже адаптированы, имеют экстернальный локус контроля, хуже осмысливают свою жизнь. Для них в большей степени характерно чувство дискомфорта при невозможности играть в компьютерные игры, они чаще признают наличие проблем в учебе/работе из-за своего увлечения компьютерными играми и в отношениях с близкими людьми. К-игроки второго типа имеют более сглаженные и близкие к контрольной группе профили по тестам Кеттелла и ММРІ, характеризуются большей интернальностью и осмысленностью жизни, а также отличаются большей социальной адаптированностью.

Второй тип Р-игроков и второй тип К-игроков в большей степени соответствуют нормальному варианту развития личности. Для них характерны меньшая напряженность адаптационных механизмов, более высокие показатели интернальности и осмысленности жизни. Первый тип Р-игроков и первый тип К-игроков имеют некоторые особенности, сближающие их развитие с аномальным. Наиболь-

шие различия между типами игроков обнаруживаются по стажу реализации данной деятельности.

В ходе реализации *собственно ролевой игровой деятельности* Р-игроки становятся более эмоционально устойчивыми, зрелыми, спокойными, более уверенными в себе, своих силах, спокойнее воспринимают как достижения, так и неудачи, у них снижается уровень тревожности, они становятся более развитыми интеллектуально, повышается уровень интернальности в целом и, в частности, интернальности в области достижений, неудач и межличностных отношений, уровень осмысленности жизни. Они в большей степени реализуют такую ценность-цель, как «общественное признание» и ценности-средства – «образованность», «ответственность», «рационализм», «терпимость» и «широта взглядов».

В результате длительного увлечения *компьютерными ролевыми играми* К-игроки становятся более чувствительными, сензитивными, склонными к тревогам, робкими, застенчивыми, неудовлетворенными собой и своими возможностями, физически они ощущают себя нездоровыми и разбитыми, часто жалуются на плохой сон, депрессию и т. п., начинают выше ценить рационализм, ниже – жизнерадостность; достоверно выше становится реализованность такой ценности, как высокие запросы, другими словами, их притязания частично реализуются в виртуальном мире.

Полученные нами результаты свидетельствуют, что Р-игроки растут как личности: практически по всем параметрам повышается интернальность, осмысленность жизни. Их ценностно-смысловая сфера становится в большей степени ориентирована на социум. Компьютерные игры не дают такого заметного прогресса. Можно сказать, что у К-игроков постепенно «опускаются руки»: возрастает покорность, проявляются признаки психической дезадаптации. Снижается уровень интернальности и осознанности жизни, их ценностно-смысловая сфера характеризуется большей пессимистичностью, снижением уровня притязаний. Можно констатировать определенный личностный регресс и нарастание социальной интроверсии.

Динамика личностных характеристик Р-игроков, в зависимости от стажа реализации соответствующей деятельности, в общем, выражается в тенденции к повышению интернальности, осмысленности жизни. Их ценностно-смысловая система приобретает черты, характерные для постконвенционального уровня развития личности. Стажевая динамика личностных характеристик К-игроков в большей степени похожа на негативную динамику при аномальном развитии личности – повышение напряжения адаптационных механизмов, снижение интернальности и осмысленности жизни, формирование защитной системы ценностных ориентаций, свойственной для предконвенционального уровня развития и т. д.

Таким образом, специфические особенности собственно ролевой игровой деятельности, такие как уровень креативности, возможность двигательной разрядки эмоционального напряжения, и прежде всего субъект взаимодействия, являются факторами, определяющими позитивную динамику

индивидуально-психологических характеристик в ходе ее реализации.

На основании проведенного нами исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Общими особенностями ролевой игровой деятельности в период поздней юности является наличие сложных и детализированных правил, четкой ролевой структуры, виртуальной реальности и виртуального мира.
2. Индивиды, реализующие ролевою игровую деятельность, независимо от ее формы, характеризуются наличием нарушений в области межличностного общения и интравертированностью.
3. Собственно ролевая игровая деятельность характеризуется творческой направленностью, возможностью двигательного проявления эмоциональных переживаний, высокой степенью вовлеченности. Субъектом взаимодействия всегда является другой индивид или группа.
4. Реализующие собственно ролевою игровую деятельность обладают специфическими личностными характеристиками, такими как: независимость суждений, прямолинейность, уверенность в себе, демонстративность, склонность к лидерству.
5. Операциональная сторона деятельности определяет основные закономерности реализации компьютерной ролевой игровой деятельности: наличие моделируемой компьютером виртуальной реальности, эффекта присутствия, невозможность двигательной разрядки эмоций. Субъектом взаимодействия всегда является искусственный интеллект компьютерной программы.
6. Психологическими особенностями занимающихся компьютерной ролевой игровой деятельностью в период поздней юности являются: относительно низкий уровень интеллектуального развития, практичность, необщительность.
7. Группы, реализующих как собственно ролевою игровую деятельность, так и компьютерную игровую деятельность, не являются однородными. Существуют различные типы игроков, отличающиеся близостью к нормальному или аномальному варианту развития личности.
8. Особенности ролевой игровой деятельности выступают факторами личностной динамики. В процессе реализации собственно ролевой игровой деятельности происходит повышение интернальности, осмысленности жизни, формирование постконвенциональной системы ценностных ориентаций.
9. Основными психологическими закономерностями динамики индивидуально-психологических характеристик в ходе реализации компьютерной ролевой игровой деятельности являются: увеличение напряженности адаптационных механизмов, снижение интернальности и осмысленности жизни, формирование защитной системы ценностных ориентаций.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАРГИНАЛЬНЫХ ГРУПП В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Большую часть населения России, по имеющимся данным, можно отнести к числу социальных аутсайдеров и маргиналов. Другими словами, это бедные, социальное дно, неимущие и т. д.

Теоретически бедность, по мнению большинства исследователей, представляет собой неспособность поддерживать определенный приемлемый уровень жизни, поэтому «классические» бедные существовали везде и во все времена [4].

Социальное положение неимущих, как правило, рассматривается через анализ экономического положения низших классов или исследование культурных различий нуждающихся. В обоих случаях живущие в нужде не представляются как однородная социальная группа и среди них выделяются различные слои: «достойные» и «недостойные» бедные, постоянно и временно бедные, безработные и занятые. Таким образом, ученые стремятся обозначить в социальном пространстве ту категорию социального дна, для которой бедность стала нормой и эталоном существования, которая отличается от остальных страт и не может считаться частью рабочего класса [8].

В постреформенной России попытки определения критериев принадлежности к классу социальных аутсайдеров представляют достаточно противоречивую картину. В условиях, когда «денежный доход перестает быть надежным мерилем реального потребления» [2, с. 11], бедность трактуется по-разному – и как низкий уровень доходов и расходов, и как отсутствие необходимых ресурсов, и как невозможность поддержания желаемых жизненных стандартов, и как определенное самоощущение себя в социуме.

По нашему мнению, критерием маргинальности может быть не только бедность, но и социально-психологические характеристики.

Трансформация современного российского общества всё глубже и острее затрагивает коренные интересы составляющих его классов, социальных групп и слоев. Радикальные изменения происходят не только в отношении собственности, власти, общественной организации труда, но и в тенденциях социальной мобильности. Социальную трансформацию характеризует не только появление новых позиций в системе стратификации – класса крупных и средних собственников, но прежде всего возникновение слоя «новых бедных», маргиналов, «лишенных», невостребованных групп и их соответствующая адаптация к вновь возникающим статусно-ролевым функциям, переориентация социальной и личностной идентичности [3].

Большая часть работ, посвященных вопросам структуры современного российского общества, отражают актуальность проводимых исследований и анализа классовой структуры в целом – становление иных (по сравнению с советским периодом) соци-

альных отношений во всех сферах жизнедеятельности – но практически не затрагивают вопросов, связанных с психологией граждан условно выделенных в категорию «социальных аутсайдеров». Кто они, каков социально-психологический портрет этой группы, из каких категорий населения рекрутируются?

При оценке характера к направлению социальной мобильности в современном российском обществе отмечается, с одной стороны, «более интенсивная, чем прежде, социальная восходящая мобильность, которая стала реальностью для молодежи» [2], с другой – увеличение численности людей, которые оказались в социальном «лифте», идущем вниз. К последней категории, на основании совокупного социально-экономического статуса, отражающего доход, власть, социальный престиж и образование, можно отнести: бюджетную интеллигенцию; рабочих, не имеющих высокой профессиональной квалификации; пенсионеров; безработных; граждан, освободившихся из мест лишения свободы; лиц без определенного места жительства (БОМЖ).

К. Г. Барбакова обратила внимание на то, что первоначальной целью перестройки была необходимость разрушить отлучение человека от потребности трудиться, формирующее психологию получения высокого дохода, не подтвержденного производительным трудом. Однако, на наш взгляд, система отношений нашего общества к лицам категории БОМЖ есть суть проблемы формирования потребительского поведения, механизмы которой проявляются в вынужденности совершения противоправных действий для относительно успешной адаптации к изменяющимся условиям: например, в зимний период – укрыться от морозов. Изначально отлученные от созидательной деятельности, приученные к потреблению они возвращаются к системе первобытного общества, основанного на собирательстве.

В качестве условного индикатора принадлежности к данным группам, на наш взгляд, более удобно и логически закономерно брать расчетные показатели прожиточного минимума трудоспособного мужского населения¹. Категории граждан, имеющие совокупный доход ниже данной цифры, могут быть объективно выделены в категорию социальных аутсайдеров: групп наиболее опасных в плане сползания на дно общества в силу депривации психо-социальных факторов развития личности, постоянного сокращения реальной заработной платы и продолжающегося падения уровня жизни этих социальных групп. Есть также необходимость проанализировать доминирование тех или иных соци-

¹ Для Кемеровской области на второй период 2003 года он составил 2113 рублей.

альных «лифтов» и направлений, определяющих социальную мобильность, т. е. дать оценку адаптационным возможностям населения, поскольку «наиболее реальная стратификация российского населения в настоящее время заключается в разном уровне адаптации к проводимым преобразованиям» [3, с. 108], поскольку стратификационная структура любого общества есть результат приспособления человека к рыночным изменениям. Для решения данной задачи Л. А. Беляева, используя показатели оценки материального положения и социального самочувствия респондентов, выделяя различные идеалотипические группы населения: «преуспевающие» (6 %), «адаптированные» (21,2 %), «выживающие» (29,5 %), (остальные распределились по смешанным группам адаптации) и раскрывает их объективные характеристики [3, с. 111]. Дифференцирующими факторами являются: пол, возраст, уровень образования, регион проживания, сектор занятости (в частном секторе больше удельный вес «преуспевающих» и «адаптированных»). Выводы, сделанные автором, достаточно типичны, если их сравнивать с результатами исследования, проведенного в Нижегородской области в 2001 г. Институтом социологии РАН. Среди факторов, дифференцирующих уровень адаптации и социального самочувствия, наиболее значимым является возраст респондента. На основании данных исследований, проведенных в 2001 г. в отношении лиц БОМЖ, в возрастной категории 40-50 лет: Ивановская область – 45 % и г. Улан-Удэ (Республика Бурятия) – 80 %. По данным исследования Л. А. Беляевой, 7396 возрастной категории 45-55 лет также отнесли себя к категории необеспеченных. К тому же, значительная часть граждан с низким уровнем доходов, по своим поведенческим характеристикам мало отличаются от категории БОМЖ, они плохо одеты; имеют сходный вид деятельности для получения дополнительного дохода. Имеется в виду, что поскольку на рынке труда практически отсутствует возможность дополнительного заработка для лиц данной возрастной категории, то они вынуждены побирать, заниматься собирательством (бутылки, металл, продукты питания и др.).

Результатом влияния этих факторов и стержневой характеристикой таких групп является не только изменение социальной активности и индивидуально-психологических характеристик индивида, но и появление специфических форм деятельности в различных сферах жизни: на уровне внешней (физической, моторной) и внутренней, т. е. непосредственно психической деятельности. Наступает актуализация накопленных в ходе онтогенетического развития преадаптационных признаков, первоначально не имевших явной приспособительной ценности или даже мешавших индивиду, социальной группе, но в изменившихся условиях дающих возможность выжить.

Анализ специфических для данной категории форм деятельности включает в себя следующие социально-психологические аспекты:

- общение, как вид деятельности, в ходе которого происходит закрепление социально-психологических норм;
- поведение, как результат уровня оценки/актуализации социально-психологических норм и показатель особенностей содержания структуры личности.

И в качестве отдельной, очень специфичной категории – воспитанников детских домов и заключенных. Находясь в изоляции, они теряют социальные навыки, необходимые для успешной адаптации.

К государству, со стороны индивида, сейчас действительно много претензий – тут возразить нечего. Но какое отношение имеют «государственные промахи» к жизненной ситуации «неуспешной» группы населения есть смысл разобраться подробнее: не является ли сложившаяся ситуация следствием внутренних, сугубо индивидуальных детерминант, так как, по результатам проведенного нами опроса [7], большинство социальных аутсайдеров оценивают себя как «успешных» граждан.

Маргинализация является одним из механизмов рекрутирования «социального дна».

Любая девиация, по мнению М. А. Холодной, может быть рассмотрена как псевдокомпенсаторная форма в нарушении адаптации личностного развития. Как крайне негативный вид заместительно-потребностного типа в псевдокомпенсации может выступать наркотизация индивидов. Отражая нарушение психосоциальной адаптации, она характеризуется недостаточной автономией, нарушением жизнеустойчивости и компетентности личности [6].

Уровень адаптированности членов общества к уровню успешности их жизнедеятельности оказывает воздействие на основные социальные процессы, создает определенную общественную ситуацию. [5, с.17-21].

Если раньше при коррекции девиантного поведения можно было рассчитывать на мощную социальную регуляцию, поддержку общества, то в изменившихся экономических и социально-культурных условиях человек может положиться в основном только на себя, с той разницей, что одни преодолевают их в «развивающем режиме» социально-психологической адаптации, а другие выбирают регрессирующие структуру личности формы. В этой связи в качестве наиболее значимых трансформирующих факторов, оказывающих внутреннее или внешнее по отношению к индивиду воздействие, вызывающих стойкие процессы изменений, на наш взгляд, можно рассматривать процесс идентификации со значимыми другими, как механизм социально-психологической адаптации. Тогда маргиналы – это те, кто по каким-либо причинам потеряли прежних значимых других, а новые объекты идентификации еще не выбраны, или выбраны неадекватно.

Таким образом, к маргинальным группам могут быть отнесены не только бедные и неимущие, но и представители разного рода неформальных течений, которые можно обозначить как асоциальные, т. е. не нарушающие прямо нормы общества, но

фактически выпадающие из его структуры: хиппи, автостопщики, металлисты, байкеры, экстремалы, азартные игроки, игроки в компьютерные игры и т. д. Общим для них является идентификация с объектами, не включенными в традиционную социальную структуру общества, а также стремление к иллюзорно-компенсаторной деятельности, «уходу», невозможность или нежелание самореализации в традиционных, социально-одобряемых формах.

В качестве примера такой маргинальной группы могут быть рассмотрены лица, увлекающиеся ролевой игровой деятельностью в период поздней юности, так называемые «ролевики».

Проведенное нами ранее исследование [1] позволяет дать обобщенный социально-демографический портрет данной социальной группы. Это молодой человек от 17 до 27 лет, студент, абитуриент или аспирант, ко многим можно применить прилагательное «бывший». Соответственно, образование высшее или неоконченное высшее. Противопоставляют себя антисоциальным молодежным группировкам, таким как «скинхэды», «гопники» и т. д. Данную группу можно охарактеризовать как достаточно «закрытую», члены которой живут своей, «параллельной» жизнью.

Следует отметить, что по фактическому социальному статусу, материальному положению и т. п. они практически не отличаются от большинства. Таким образом, данная маргинальная группа выделяется не на основании традиционных социально-экономических критериев, а на основании социально-психологических характеристик. Приведенный нами пример иллюстрирует значимость изучения

социально-психологических критериев выделения маргинальных групп.

Литература

1. Авилов, Г. М. Ролевая игровая деятельность в период поздней юности / Г. М. Авилов. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2005. – 234 с.
2. Бедность в России: государственная политика и реакция населения / под ред. Д. Клугман. Всемирный банк, Вашингтон. – М., 1998. – С. 11.
3. Беляева, Л. А. Социальная стратификация и средний класс в России: 10 лет постсоветского развития (Российская академия наук. Институт философии). – М.: Academia, 2001. – 183 с.
4. Давыдова, Н. М. Депривационный подход в оценках бедности // Методы социологических исследований. – 2003. – С. 88-96.
5. Налчаджян, А. А. Социально-психологическая адаптация личности. (Формы, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988. – 263 с.
6. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд. Том. ун-та, 1997. – 392 с.
7. Штак, С. В. Анализ проблемы социально-психологической адаптации в условиях трансформации российского общества // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – 410 с.
8. Ярошенко, С. (Сыктывкар). Бедные в социальной стратификации постсоветской России.

УДК 377.5.02

Л. Н. Антилогова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ВУЗЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В настоящее время во всех сферах общественной жизни происходят серьезные изменения, которые затрагивают широкий спектр отношений общества и личности, требуют новых подходов к организации этих взаимоотношений.

С одной стороны, взаимоотношения стали более жесткими, требующими конкурентоспособности всех субъектов отношений, с другой – появилась возможность свободного самоопределения, самореализации человека на основе адекватного выбора способов решения своих специальных, личностных и профессиональных проблем.

В решении возникающих у будущих специалистов проблем важную роль играет психологическое сопровождение студентов в профессиональном становлении, что находит отражение на всех уровнях и ступенях образовательной системы. Особое значение приобретает проблема психологического сопровождения человека в единстве с проблемой его индивидуальности, становление которой происходит как присвоение и воспроизведение человеком элементов социокультурного опыта в процессе обще-

ния, обучения, профессиональной деятельности, когда не ограничиваются возможности полноценного развития.

Для отечественной психолого-педагогической науки достаточно традиционными и характерными становятся работы, посвященные проблемам сопровождения студента в образовательном процессе, где ведущей идеей является идея личностного, образовательного и профессионального движения субъекта образовательной деятельности. Становление субъективной позиции студента происходит в процессе решения им учебно-профессиональных задач.

Теоретической базой для исследования проблем сопровождения являются работы, в которых изучаются личностные особенности и становление профессиональных качеств студентов в период обучения (В. А. Бордовский, Н. Ф. Головатый, З. И. Васильева, И. И. Ильясов, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, Якунин В. А.); рассматриваются особенности организации процесса обучения и учебной деятельности студента (Вербицкий А. А., Суртаева Н. Н.). В по-

следние годы значительно возрос интерес исследователей к проблемам профессиональной подготовки будущих специалистов в динамике становления профессиональных функций и качеств, основ профессиональной деятельности (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Н. Ф. Радионова). В большинстве работ авторы акцентируют внимание на одном из стратегических направлений подготовки выпускника – формировании его профессиональных ценностных ориентаций.

В общем виде под психологическим сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [4].

Психологическое сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, рассматриваемое как помощь субъекту развития в решении проблем за счет преобразования ориентационного поля его развития, важнейшим элементом которого выступает чувство социальной защищенности, компетентности, приобретенный опыт разнопланового взаимодействия будущего специалиста, способствующий решению возникающих у него проблем [1].

Основа психологического сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития. Именно поэтому любая программа психологического сопровождения представляет собой прежде всего технологию разрешения проблемы.

Психологическое сопровождение можно реализовать через следующие шаги: проведение квалифицированной диагностики сути проблемы; информационный поиск метода, а также специалистов, которые помогут решить проблему; обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбор наиболее целесообразного пути решения; оказание сопровождающим первичной помощи на начальных этапах реализации плана.

Ведущей идеей сопровождения студента в образовательном процессе является идея личностного, образовательного и профессионального движения субъекта образовательной деятельности.

Особую роль в профессиональном и личностном становлении студентов принадлежит дисциплинам психолого-педагогического блока, которые направлены на развитие коммуникативных умений и навыков, развитие рефлексивных и творческих способностей при решении различных профессиональных задач и анализе ситуаций.

Продуктом образовательной деятельности выпускника вуза должен стать профессионал – это специалист, осуществляющий профессиональную деятельность на высоком уровне, сознательно изменяющий и развивающий себя в трудовом процессе, вносящий индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедший индивидуальное предназначение, стимулирующий в обществе интерес к ре-

зультатам своей профессиональной деятельности и повышающий престиж своей профессии в обществе [5].

Данный подход к пониманию профессионала ориентирует на формирование у человека ценностных ориентаций, стержневой мотивационной основой которых является социальная ответственность. Ее формирование связано с развитием самостоятельности, инициативы, готовности к принятию решений, способности предвидеть результаты и последствия своей деятельности или конкретного поступка.

Психологическое сопровождение в профессиональном становлении студентов может осуществляться через учебные практики, которые позволяют студенту достичь уровня профессиональной компетентности. Последняя характеризуется наличием таких способностей, как умение проектировать разнообразные ситуации в процессе своей профессиональной деятельности; выбирать и реализовывать разнообразные программы своего дальнейшего профессионального образования; осуществлять профессиональное самопознание; строить межличностные и деловые отношения, вступать во взаимодействие с социокультурной профессиональной средой.

В процессе психологического сопровождения студентов в профессиональном становлении осуществляется ориентация будущих специалистов на формирование эмоционально-ценностного отношения и интереса к профессиональной деятельности; отслеживание соотношения профессиональных заданий задачам этапов обучения; постепенное усложнение задач от типовых до заданий, выполнение которых требует нестандартных решений; поэтапное увеличение степени самостоятельности студентов при решении задач; вариативность заданий и обеспечение их выбора с учетом уровня готовности и индивидуальных особенностей студентов.

Современное образование ориентировано на культурологическую проблематику, где особое значение придается ценности человеческой жизни. Такая ориентация создает условия для расширения поля гуманитарного образования, для усиления внимания психологическим и социальным аспектам образования. Стратегия образования ориентирована на преодоление существующего глобального разрыва между образованием и культурой, с одной стороны, между культурой и личностью – с другой [2].

Ведущей идеей модернизации современного образования является переход от знаниевой к личностной парадигме. Ориентация на личность и ее развитие в образовании предполагает дальнейшее сближение и интеграцию педагогики и психологии. Потребность в психолого-педагогических знаниях обусловлена самой сущностью образования, так как образование связано с сознанием и самосознанием человека, с формированием установок, целей и других важнейших психических новообразований. Недостаточная доступность для наблюдения этих изменений в психике человека в целом обуславливает

сложность отслеживания результатов личностно-профессионального развития.

Современная философия образования, обосновывая новые цели, ценности и смыслы и проверяя их в практике образования, подчеркивает все возрастающую роль педагогической аксиологии - это целостность взглядов, основанная на данных наук, изучающих природу ценностей и человека как ценности [3].

Для осуществления психологического сопровождения студентов в профессиональном становлении важен ценностный подход, который позволяет рассматривать личностно значимые и жизненно важные потребности человека как ценность; осуществлять саморазвитие личности как ценности; ориентирует на выявление многообразных связей самореализации человека, представляющих в отдельности также особую ценность, и сведение их в единую концепцию; предупреждает опасность интуитивных представлений о ценностях.

По отношению к человеку ценности, как известно, являются объектами его интересов и выполняют роль повседневных ориентиров в социальной действительности, определяя его отношение к окружающим предметам и явлениям.

Каждому человеку присуща индивидуальная иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием.

Личностные ценности отражаются в сознании человека в форме ценностных ориентаций, определяют содержание самосознания и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и их поведения.

Всякая ценность характеризуется функциональным значением и личностным смыслом, последний определяется субъектом, выполняющим функцию ценности, и зависит от самого человека. Понятие «ценность» открывается в целостном отношении человека «я - мир», которое определяет целенаправленное саморазвитие, становление индивидуальности не в отрыве от мира, а в тесной связи с ним. Именно на эти отношения опирается психологическое сопровождение студентов в профессиональном становлении.

Принципами такого сопровождения являются признание самоценности субъекта образовательно-профессиональной среды; организация совместной деятельности субъектов образовательной деятельности по планированию, реализации, оцениванию и корректировке всех мероприятий; индивидуализация подготовки, ориентирующая на конкретные образовательные и профессиональные потребности обучающихся; актуализация результатов обучения, предполагающая целесообразность применения на практике приобретенных обучающимися профессиональных знаний, реализацию профессионально личностных качеств.

Развитие личности стимулирует и преобразование профессиональной деятельности, углубление представлений о ней. В то же время преобразование профессиональной деятельности, ее качественно

новый уровень приводят к дальнейшему личностному духовному росту, духовному обогащению.

Научное сопровождение образовательного процесса в вузе разработал В. И. Богословский. Он рассматривает сопровождение образовательного процесса как особый вид взаимодействия субъектов. В. И. Богословский пишет: «Научное сопровождение образовательного процесса понимается как система, предоставляющая субъекту образовательного процесса ориентационное поле научно-исследовательской деятельности, в котором он осуществляет выбор оптимальных условий, своего профессионального становления и роста» [1, с. 67].

В образовательном процессе осуществляется взаимодействие субъектов, которое имеет различные формы: сопереживание, понимание, сотрудничество, сотворчество, которые в совокупности отражают психологическую составляющую сопровождения.

Сопровождение в образовании как многоаспектное взаимодействие направлено на преобразование неблагоприятных условий развития (внешних и внутренних). При этом очевидным становится факт признания взаимодействия как условия развития в образовании, а сопровождение - как оказание субъекту развития помощи и поддержки на начальных этапах, а также в особо трудных переходных периодах становления.

В сопровождении студента в его профессиональном становлении в вузе можно выделить следующие уровни:

1. Ректорат (ученый совет вуза, служба сопровождения, УМУ). Здесь ставятся общие цели, обсуждаются основные направления реализации общевузовской системы сопровождения.
2. Факультет (совет факультета, деканат, подразделения службы сопровождения). Здесь ставятся цели и задачи с учетом специфики факультета, разрабатываются программы и технологии сопровождения студентов.
3. Курс (кафедры, методические объединения). Здесь согласуются программы и технологии сопровождения, обсуждается состав субъектов взаимодействия, отслеживается личностно-профессиональное развитие студента.
4. Студент (студенческие группы, кураторы, преподаватели). Здесь осуществляется изучение потребностей студентов, реализация конкретных программ и технологий, рефлексия и анализ результатов.

Технология оказания помощи в сопровождении студентов включает в себя многоплановую поддержку на разных уровнях взаимодействия в образовательном процессе; ориентацию на конкретные проблемы студента; реализацию помощи студенту на основе гибких процедур.

В результате грамотного сопровождения студентов в образовательном процессе у последних формируются профессиональные установки; способность к проектированию собственной профессиональной деятельности в зависимости от конкретных условий ее осуществления; способность к

рефлексии и самоанализу собственного профессионального опыта; нравственная устойчивость.

Литература

1. Богословский, В. И. Научное сопровождение образовательного процесса в педуниверситете. – СПб, 2000.
2. Бордовский, В. А. Современные проблемы совершенствования образовательного процесса в педвузах. – СПб, 1997.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.
4. Концепция полифункционального сопровождения студентов педвуза / под ред. Л. Н. Бережновой, В. И. Богословского. – СПб, 2001.
5. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996.

УДК 316.356.2+159.942

Л. В. Аргентова, Т. Е. Аргентова

ОТНОШЕНИЕ К БРАКУ ЖЕНЩИН – ВЫХОДЦЕВ ИЗ РОДИТЕЛЬСКИХ СЕМЕЙ РАЗНОГО ТИПА

Современные социологи определяют брак как «исторически изменяющуюся социальную форму отношений между мужем и женой, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и усматривает их супружеские и родительские права и обязанности» [5, с. 66]. Семья представляет собой более сложную систему отношений, чем брак, поскольку она объединяет, как правило, не только супругов, но и детей, родственников [5]. Традиционно ядром семьи является супружеская пара с добавлением к «ядру» семьи детей, родителей, родственников. Вступление в брак, его официальная регистрация означает признание права мужчины и женщины перед сообществом на законное занятие сексом, рождение детей, совместное пользование имуществом, его наследование. Изучение отношения к браку важно для прогнозирования развития института брака и репродуктивного поведения населения.

В прошлом все за редким исключением мужчины и женщины вступали в брак. К неженатому мужчине относились с большим подозрением и осуждением, ему не доверяли сколько-нибудь ответственную работу. В отношении женщины ситуация была еще более трагичной. Ее статус в обществе был ниже статуса мужчин. Мужчины составляли силу рода (государства). Не вступить в брак значило для женщины «быть ничем». Без преувеличения можно сказать, что иметь семью, иметь мужа значило для женщины всё. Девушку, которая не вышла замуж, считали несчастной, на ней никто не женился, наверное, потому, что недостаточно хороша. А если женщина разведена, то потому, что у неё есть изъян. При этом счастье в браке рассматривалось, по крайней мере, теоретически, как вторичное по отношению к прокреации. Касательно любви ожидалось, что она придаст рутинной жизни определенную теплоту. Сексуальность занимала, по-видимому, значительное место, но без эротизма и необузданности чувств. Бездетный брак также осуждался. Отсутствие детей было достаточным основанием для развода, поскольку именно женщину обвиняли в бездетности. К настоящему времени порядок приоритетов

для большинства европейского населения стал обратным: прежде всего каждый из супругов ждет от брака эротики, счастья, личностной самореализации, а рождение ребенка рассматривается как исполнение хотя и важного, но не первоочередного желания. Во все времена и у всех народов основная функция семьи – «детопроизводство», социализация детей в интересах функционирования общества. Остальные функции семьи – внешние, дополнительные, они меняются на протяжении веков.

Брак и семья – не статичное образование, они развиваются, проходят ряд этапов своего развития. Происходят изменения института семьи и брака и сейчас. Меняются взгляды на половое поведение мужчин и женщин. В молодежной среде утверждается всё более выжидательная позиция по отношению к браку и семье. Уменьшается численность детей в семье. Увеличивается возраст вступающих в брак молодых людей. В обществе возникает толерантность к другим формам семейно-брачных отношений. И в то же время у большинства людей повышаются требования к качеству собственной супружеской и семейной жизни. Растет число незарегистрированных сожительств, называемых в народе «гражданским браком», одинокого материнства, разводов, а с ними и числа неполных семей. По данным последней переписи населения (2002г.) каждый третий ребенок в Российской Федерации воспитывается в неполной семье. Как правило, неполные семьи – это семьи, характеризующиеся отсутствием супружеской пары и могут быть трех типов: возникшие в результате развода родителей, вдовства одного из родителей и одинокого материнства. А это существенно отличающиеся неполные семьи и с точки зрения отношения к ним социума, и с точки зрения стрессовости переживания ситуации для женщины и ребенка, и воспитательных, материальных возможностей такой семьи, что не может не сказаться на формировании ребенка, его отношении к браку, семье. Обычно неполная семья – это мать-ребенок (дети). Многие авторы связывают отношение к браку с особенностями родительских семей, их отношением к браку, семейной жизни, собст-

венной успешностью (Р. Скиннер, Д. Клииз, С. Кра-тохвил, Т. И. Дымнова, Г. Навайтис, Е. В. Фотеева). Вместе с тем, в научном плане остаются невыясненными влияния неполной родительской семьи разного типа на будущие отношения ребенка к браку, супружеской жизни. Это и определило выбор цели нашего исследования: изучение отношения к браку женщин – выходцев из полных и неполных родительских семей трех типов: возникших в результате развода, вдовства, внебрачного материнства.

Гипотеза исследования:

1. Родительская семья выступает как важный фактор формирования отношения женщины к браку.
2. Неполные семьи, возникшие в результате развода, вдовства, внебрачного материнства, имеют в сравнении с полными родительскими семьями свои специфические особенности в плане влияния на формирование отношения к браку воспитывающихся в них детей.
3. Женщины-выходцы из полных и неполных родительских семей разного типа имеют специфические особенности в отношении к браку, отличающие их от женщин, сформировавшихся в полных семьях, и друг от друга.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы было необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать и систематизировать теоретические представления по изучаемой проблеме в работах отечественных и зарубежных психологов.
2. Изучить и сравнительно проанализировать специфические особенности в отношении к браку женщин 35-60 лет-выходцев из родительских семей разного типа, образовавшихся в результате развода, вдовства, одинокого материнства. Эти особенности касаются: 1) отношения к браку как к ценности; 2) удовлетворенности браком замужних женщин – выходцев из разного типа родительских семей; 3) оценки желаемости и реальности достижения для себя счастливой семейной жизни.

Выбор в качестве базы исследования женщин связан с тем, что женщина является наиболее уязвимым звеном в межпоколенных связях. На неё ложится наибольшая нагрузка в воспитании детей, передаче им опыта личной, семейной жизни, социализации ребёнка. Выбор в качестве базы исследования женщин данной возрастной группы был связан со следующими соображениями:

1. Эти женщины находятся в возрастной группе зрелых людей, со сложившейся системой социальных отношений. На них легче проследить отдаленные последствия влияния воспитания в неполной семье на отношение к браку.
2. Они сами находятся в детородном возрасте, вполне могут вступить в брак, родить ребенка (детей).
3. Исследуемые женщины являются родителями детей и оказывают влияние на формирование отношения к будущему браку своих детей.

Методологической основой исследования являются:

1. Теоретико-методологические положения представителей психодинамического подхода к развитию личности (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни, В. Шутц, Э. Бёрн, Т. Харрис, В. Сатир, Р. Бендлер, Д. Грэхэм, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Э. Г. Салливан, А. И. Захаров, В. Н. Дружинин, И. С. Кон, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер и др.). Согласно психоаналитикам, отношения в родительской семье являются ключевым фактором формирования личности. С самого раннего детства мы устанавливаем шаблоны, или паттерны, поведения, под которые склонны подгонять все наши важные будущие отношения.

З. Фрейд считал, что рай детства – это чаще всего иллюзия, которой тешат себя взрослые. Влечение, побуждающее нас к вступлению в брак, есть не что иное, как ожидание найти в нем исполнение всех наших давних желаний, проистекающих из эдиповой ситуации нашего детства, – желания быть женой отца, владеть им монополично как исключительной собственностью и родить ему детей. Как правило, вся жизнь, которую могли бы прожить, но не прожили родители, передается детям по наследству в превращенной форме, т. е. последние бессознательно принуждаются к такому течению жизни, которое должно компенсировать несбывшееся в жизни родителей [3].

К. Хорни, родоначальник социокультурного психоанализа, считает, что впечатления детства и их вторичная переработка столь многообразны, что обычно они допускают выбор самых разных объектов. И что, хотя брак и представляет собой исполнение инфантильных желаний, эти желания могут осуществляться в той мере, в какой развитие субъекта позволяет ему или ей достичь подлинной идентификации с ролью отца или матери. Для некоторых женщин материнская установка – единственная, которая и делает для них брак возможным. Такая установка – надежный страж брака, но основана она на ограничениях любви, и платой за нее может быть малоинтересная жизнь жены и мужа. Так, Хорни описала феномен невротической потребности в любви, переоценки любви характерный, по ее мнению, для женщин, которые чувствуют себя в опасности, несчастными и подавленными всегда, когда рядом нет никого преданного, кто любил бы их, заботился бы о них, женщин, у которых желание выйти замуж принимает форму навязчивости. Они застревают на этой стороне жизни (выйти замуж), даже если сами абсолютно неспособны любить и их отношение к мужчинам заведомо скверное. Такие женщины абсолютно неспособны развивать и реализовывать свои творческие возможности, даже если они талантливы. История детства таких людей действительно показывает, что они не получили достаточно любви от матери, у них особенно сильна привязанность к отцу или матери [6].

Оудсхоорн считает, что к возрасту 13 лет, когда подростки должны созреть для начала отделения от родителей путём ослабления эмоциональной связи

с семьей, особую роль играет в жизни ребенка отец, который оказывается как бы связующим звеном семьи с социумом. Последствия незавершенности данной стадии проявляются в индивиде эгоцентризмом, конфликтностью, изоляцией и одиночеством, неспособностью к кооперации, склонностью к манипулированию другими, боязнью брака как одной из форм кооперации.

По мнению Э. Фромма, нарушение структуры, а следовательно, полноты функционирования семьи, влечёт за собой ограничение и искажение личности детей. У них оказывается сниженной способность к продуктивному социальному взаимодействию, в том числе к семейному образу жизни [4].

С точки зрения отечественных психоаналитиков, неполная семья представляет собой социальное уродство. В. Н. Дружинин видит влияние отца на взрослую жизнь дочери в том, что отец является первым внешним объектом для ребенка и играет роль модели при ранней идентификации, выступает в качестве авторитетного социального образца, примера поведения [1].

Ему вторит И. Кон, считая, что воспитательные возможности неполной семьи ограничены, и будущая взрослая жизнь девочки из неполной семьи (неважно какого типа) – это повторение несчастливого брака матери, несчастливых отношений матери с мужчинами.

2. Концепция психологии отношений Мясичева (1950-1960 гг.). Личность он рассматривал как систему отношений и в гармоничности этой системы видел фундамент цельности. Психологические отношения человека он видел как целостную систему индивидуальных, сознательных связей личности с объективной действительностью, отражающую историю жизненного пути человека, его личный опыт. Особую роль в этом процессе играют значимые люди. Отношения, по Мясичеву, включают простейшие эмоциональные переживания [2].

В исследовании в соответствии с целями и задачами был использован комплекс методов и методик:

1. Психодиагностические: авторская методика «Глубинное интервью», модифицированный вариант методики «Незаконченные предложения» Д. Сакса (1950), модифицированный вариант методики «Ценностные ориентации» М. Рокича (1978), методика «Автобиография» «Я через 10 лет».
2. Статистические: корреляционный и дисперсионный анализы. Выявление различий в процентах осуществлялось с помощью биномиального критерия. Обработка данных проводилась с помощью пакета «STATISTICA».

Общую выборку в эмпирическом исследовании составили 220 испытуемых женщин в возрасте 35-60 лет, жители г. Кемерово и Кемеровской области. 140 женщин составили экспериментальную выборку и 80 женщин – контрольную.

В экспериментальной группе были выделены три подгруппы: 1) 75 женщин – выходцев из неполных семей, образовавшихся в результате развода, 2) 41

женщина родом из родительской семьи вдовы, 3) 24 дочери одиноких матерей.

Исследование проводилось в течение 2003-2004 годов.

60,1 % респонденток – это жительницы крупных городов: Кемерово и Новокузнецка. 35,8 % из них проживают в небольших городах области и оставшиеся 4,1 % выборки составили сельские жители.

Большинство исследуемых женщин – русские (95,81 %).

Средний возраст респонденток составил 41,2 года.

Основную часть выборки составили женщины с достаточно высоким образовательным уровнем, в том числе: с высшим образованием (60,0 %) и даже с ученой степенью кандидата и доктора наук (2,7 %). Другую часть выборки составили люди со средним специальным и средним образованием (36,2 %).

По роду деятельности респондентки представляют самый широкий спектр (101) профессий: от руководителя высшего звена до технички.

По семейному статусу респондентки выглядели следующим образом:

- замужних – 70 человек (33,2 % всей выборки). Средний возраст находящихся в браке – 41 год. Большая часть из них (71,8 %) находятся в первом браке, 23,9 % – во втором браке, и 4,2 % – в третьем браке. Средний стаж брачной жизни исследуемых замужних женщин составил 18 лет;
- находящихся в разводе – 94 человека. Средний возраст разведенных женщин – 40,65 лет. Большая часть из них – 83 % находится в разводе после первого брака, 17 % – после второго брака. Средний стаж брачной жизни исследуемых женщин 11,4 лет;
- вдовствующих женщин – 32 человека. Средний возраст вдов – 45,65 лет. Большая часть из них 81,25 % вдовствуют после первого брака. 18,75 % – после второго брака. Средний стаж брачной жизни исследуемых вдов составил 18,1 лет;
- одиноких матерей – 24 человека. Средний возраст матерей-одиночек – 37,75 лет. 66,7 % из них никогда ранее не состояли в браке.

Среднее количество детей у исследуемых женщин – 1,3 ребенка. У большей части женщин (62,84 %) – по 1 ребенку. У 28,9% (63 человека) – по двое детей. Трех детей имеют лишь 3,7 % женщин.

Семейный статус родительских семей респонденток:

- выходцами из полных семей (это означает, что до 18 лет исследуемые женщины жили с обоими родителями) являются 80 человек или 36,4 % всей выборки;
- из неполных семей вышли 63,6% (140 чел.) респонденток. В том числе: из образовавшихся в результате развода – 34,1 % (75 чел.), из семей вдов – 18,6 % (41 чел.), из неполных семей одиноких матерей – 10,9 % (24 чел.).

По социально-демографическим характеристикам выборки исследуемые женщины типичны для социально-демографического состава Кемеровской области и РФ в целом.

Изложение и анализ результатов исследования отношения к браку женщин – выходцев из разного типа родительских семей.

Отношение к официально зарегистрированному браку изучалось:

1) на основании ответов респонденток на вопрос из методики Глубинное интервью о том, считают ли они необходимым вступать в официальный брак.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Считают необходимым вступать в регистрируемый брак	Тип родительской семьи		Тип неполной родительской семьи		
	полная	неполная	развод	вдовство	одинокая мать
Да	72,2 %	61,6 %	60,3 %	61 %	66,7 %
Нет	13,9 %	22,4 %	23,3 %	26,8 %	12,5 %
Затрудняюсь в ответе	13,9 %	16 %	16,4 %	12,2 %	20,8 %

С помощью биномиального критерия были выявлены статистически значимые различия ($P < 0,05$) в процентах выбора ответа «Нет», касающихся обязательности вступления в официально регистрируемый брак среди женщин из полных (13,9 %) и неполных родительских семей (22,4 %). Женщины из неполных родительских семей значимо в меньшей степени убеждены в необходимости официального брака. Они же высказали больше сомнений в этом, выбрав вариант «Затрудняюсь в ответе» (16 % против 13,9 % - у выходцев из полных родительских семей. Больше всего привержены официальным бракам женщины из семей одиноких матерей (вариант «Да» 66,7 % против 61 % у дочерей вдов и 60,3 % – у дочерей разведенных женщин). Женщины из семей разведенных матерей относительно дочерей одиноких матерей и вдов меньше всего убеждены в необходимости вступления в регистрируемый брак, очевидно, в силу разочарованности в институте брака, вынесенном из детства.

2) Отношение к браку изучалось также с помощью методики «Неоконченные предложения» Д. Сакса. Исследуемым предлагалось закончить фразу «Супружеская жизнь кажется мне...» Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Супружеская жизнь кажется мне

Варианты завершения испытуемыми неоконченных предложений	Уровень значимости различий	По всем испытуемым	Тип родительской семьи		Тип неполной родительской семьи		
			полная	неполная	развод	вдова	одинокая мать
Недостижимой, недоступной	0,06; 0,01	3,84615	2,53165	4,651163	4,28571	0	13,04348
Обузой, бременем, тяжелой ношей	0,03; 0,04	7,21154	10,1265	5,426357	7,14286	0	8,69565
Возможной, доступной		3,36538	5,06329	2,325581	1,42857	2,77778	4,34783
Сложной, неоднозначной	0,05; 0,05	12,0192	16,4557	9,302326	11,42857	2,77778	13,04348
Естественной для человека, нормальной	0,0002; 0,02	,48077	1,26582	0	0	16,66667	0
Постоянной работой, трудом		7,69231	6,32911	8,527132	5,71429	0	4,34783

Продолжение таблицы 2

Скучной, банальной	0,02; 0,04	5,28846	1,26582	7,751938	11,42857	5,55556	0
Счастьем, удовольствием		10,5769	12,6582	9,302326	12,85714	5,55556	4,34783
Интересной, разнообразной		4,32692	1,26582	6,201550	7,14286	5,55556	4,34783
Неудачной, несчастливой		2,88462	2,53165	3,100775	1,42857	5,55556	4,34783
Кошмаром, адом, страшным сном		2,88462	1,26582	3,875969	2,85714	8,33333	0
Красивой игрой, искусством, мифом		1,44231	1,26582	1,550388	1,42857	0	4,34783
Никому не нужной, необязательной		2,40385	2,53165	2,325581	2,85714	2,77778	0
Испытанием на прочность	0,03; 0,005	6,25000	10,1265	3,875969	0	8,33333	8,69565
Основой общества		1,44231	2,53165	,775194	0	2,77778	0
Большой ответственностью		1,92308	2,53165	1,550388	2,85714	0	0
Благом, защитой, убежищем	0,05	5,76923	2,53165	7,751938	7,14286	8,33333	8,69565
Далеким прошлым		1,92308	3,79747	,775194	0	2,77778	0
Мечтой, раем, сказкой		2,40385	2,53165	2,325581	2,85714	0	4,34783
Состоявшейся, успешной		2,40385	0	3,875969	4,28571	2,77778	4,34783
Дружбой, сотрудничеством		1,44231	2,53165	,775194	0	2,77778	0
Непредсказуемой		2,40385	0	3,875969	4,28571	5,55556	0
Другие варианты		2,88462	2,53165	3,100775	1,42857	5,55556	4,34783

С помощью биномиального критерия были выявлены статистически значимые различия в процентах выбора ответов по оценке супружеской жизни для женщин – выходцев из различного типа родительских семей. Так, женщины из полных родительских семей значимо чаще в сравнении с женщинами из неполных родительских семей оценивали супружескую жизнь как «Сложную, неоднозначную, негладкую» (16,45 % против 9,3 % при $P 0,05$), как «Испытание, проверку на прочность» (10,1 % против 3,9 % при $P 0,03$). Женщины из неполных родительских семей значимо чаще в сравнении с женщинами из полных родительских семей оценивали супружескую жизнь «Благом, хорошей, спокойной, защитой, убежищем» (7,75 % против 2,5 % при $P 0,05$), как «Скучную, банальную» (7,75 % против 1,26 % при $P 0,02$). В целом женщины – выходцы из неполных родительских семей, дали больше характеристик, подчёркивающих достоинства супружеской жизни, а выходцы из полных родительских семей – выделили в большей степени сложности и трудности супружеской жизни и в значительно

меньшей степени – её достоинства. Для выросших в неполной семье основная ценность брака – это защита, убежище, покой. А выходцы из полных семей больше сталкивались с реальными сторонами семейной жизни (не всегда позитивными), поэтому они обращают больше внимания на другие стороны брака, на его сложности и трудности.

Дочери вдов значимо чаще женщин из других типов неполных родительских семей оценивали супружескую жизнь как «Естественную, нормальную для человека» (16,7 % против 0 % у дочерей вдов и разведенных женщин при $P 0,02$). Супружеской жизни они дали больше положительных характеристик. Дочери одиноких матерей в сравнении с другими исследуемыми из неполных родительских семей значимо чаще оценивали супружескую жизнь как «Невозможную, недостижимую, недоступную» (13,0 % против 4,3 % у дочерей разведенных матерей и 0 % у дочерей вдов при $P 0,06$ и $0,01$), «Обузу, бремя, ярмо» (8,7 % против 7,1 % у дочерей разведенных женщин и 0 % у дочерей вдов при $P 0,03$ и $0,04$), «Испытание, проверку

на прочность» (8,7 % против 0 % у дочерей разведенных матерей при $P=0,005$). Они значимо чаще обращали внимание на такие стороны супружеской жизни, как ее недоступность, тяжесть, испытание.

В целом, женщины дали супружеской жизни негативные характеристики, подчеркивая сложности и трудности супружеской жизни и в значительной степени ее достоинства, что свидетельствует скорее о кризисе института брака в современном обществе.

Изложение и анализ результатов сравнительного исследования удовлетворенности супружеской жизнью женщин - выходцев из разного типа родительских семей

На вопрос глубинного интервью о том, считают ли исследуемые замужние женщины свой брак счастливым, были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Считают ли исследуемые женщины свой брак счастливым?	Тип родительской семьи		Тип неполной родительской семьи		
	полная (%)	неполная (%)	развод	вдова	одинокая мать
Да, безусловно	26,66667	32,14286	35,13514	33,33333	14,28571
Да, но с очень большими оговорками	20,00000	16,07143	13,51351	25,00000	14,28571
Брак самый обыкновенный, в нем есть все	46,66667	41,07143	43,24324	41,66667	28,57143
Проблемный	0	7,14286	5,40541	0	28,57143
Скорее неудачный	0	3,57143	2,70270	0	14,28571
Неудачный	6,66667	0	0	0	0

Результаты дисперсионного анализа не выявили статистически значимых различий в степени удовлетворенности супружеской жизнью женщин – выходцев из полных и неполных родительских семей. Но выявлены значимые различия в оценке счастья своего брака женщинами из разного типа неполных родительских семей. Так, процент женщин, вышедших из родительских семей одиноких матерей, в большей мере оценили свой брак как проблемный по сравнению с женщинами из родительских семей разведенных женщин и вдов (28,6 % против 5,4 % и 0 % при $P=0,02$). Да и в целом дочери одиноких матерей оказались в большей степени не удовлетворены своей супружеской жизнью по сравнению с женщинами – выходцами из неполных родительских семей разведенных женщин и вдов (вариант ответа «Да, безусловно» 14,3 % против 33,3 % у дочерей вдов и 35,1 % у дочерей разведенных матерей). И скорее неудачный (14,3 % против 2,7 % у дочерей разведенных матерей и 0 % у дочерей вдов). Они больше всех привержены официально регистрируемым бракам и в то же время, выйдя замуж (если им это удастся), не умеют жить в нем и оказываются в большей степени не удовлетворены

им. Это объясняется, во-первых, стратегией выбора мужа: ориентацией не на любовь, а на надежность, спокойствие, сохранение брака, во-вторых, неумением жить в браке, строить супружеские отношения из-за отсутствия опыта жизни в полной родительской семье.

Дочери вдов высказали несколько большую удовлетворенность супружеской жизнью в сравнении с женщинами из других типов неполных родительских семей. Они значимо реже оценивали свой брак как проблемный (0 % против 5,4 % у дочерей разведенных матерей и 28,6 % у дочерей одиноких матерей при $P=0,02$). Это находит свое объяснение в том, что, ситуация полноценной семейной жизни привычнее дочерям вдов, они в ней лучше ориентируются, чем дочери разведенных женщин и одиноких матерей.

Исследование оценки желаемости и реальности достижения для себя счастливой семейной жизни женщинами из полных и неполных родительских семей разного типа.

Исследование осуществлялось с помощью модифицированного варианта методики М. Рокича. Результаты исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Создать прочную, счастливую семью	Тип родительской семьи		Уровень значимости	Тип неполной родительской семьи			Уровень значимости
	полная (%)	неполная (%)		развод	вдовство	одинокая мать	
Не было в планах	1,26582	4,37956		5,47945	4,87805	0	
Хотела бы, но вряд ли смогу	20,25316	21,16788		15,06849	26,82927	30,43478	0,1
Пока не добилась, но это вполне по силам	58,22785	39,41606	0,0035	38,35616	34,14634	52,17391	
Уже добилась	20,25316	35,03650	0,0099	41,09589	34,14634	17,39130	0,04

Выявлены статистически значимые различия в оценке возможности создания прочной семейной жизни у женщин – выходцев из полной и неполной родительских семей. Так, процент женщин, вышедших из полных родительских семей и давших ответ «Пока не добилась, но это вполне по силам» (58 %) статистически значимо выше ($P < 0,0035$) процента женщин, вышедших из неполных родительских семей (39 %) и давших этот же ответ. Процент женщин, вышедших из полных родительских семей и давших ответ «Уже добилась» (20 %), статистически значимо ниже ($P 0,0099$) этого же процента женщин, вышедших из неполных родительских семей (35 %). Женщины из полных родительских семей в целом более оптимистично настроены в отношении реальности достижения для себя счастливой семейной жизни по сравнению с женщинами из неполных родительских семей. В то же время, ответивших, что у них уже есть счастливая семейная жизнь, значимо больше среди женщин из неполных родительских семей (35,0 % против 20,25 % при $P 0,0099$). Ее нет в планах у 4,4 % женщин из неполных семей и 1,3 % из полных родительских семей. Счастливая семейная жизнь обладает большой притягательностью для женщин из всех типов родительских семей и даже большей, чем взаимная любовь.

При исследовании влияния типа неполной родительской семьи на оценку возможности создания счастливой семейной жизни были выявлены статистически значимые различия между женщинами – выходцами из разного типа неполных родительских семей. Так, женщины – дочери разведенных матерей статистически значимо оптимистичнее оценивают свои возможности в достижении счастливой семейной жизни. Они же значимо чаще, по сравнению с женщинами-дочерьми одиноких матерей, выбирали вариант «Уже добилась», отвечая на вопрос о счастливости своей семейной жизни.

Дочери одиноких матерей пессимистичнее оценивают свои возможности в достижении счастливой семейной жизни (30,4 % против 15,1 % при $P = 0,1$) по сравнению с женщинами из семей разведенных матерей, выбирая значимо чаще вариант ответа

«Хотела бы, но вряд ли смогу». В то же время, в плане желательности для себя счастливой семейной жизни, никто из них не выбрал вариант ответа «Этого нет в моих планах», говоря о счастливой семейной жизни. Такой вариант ответа выбрали всего 5,5 % женщин из родительских семей разведенных матерей и 4,9 % из семей вдов. Это свидетельствует о высокой значимости семейной жизни для женщин.

Исследования ожиданий в личной, супружеской жизни состоящих в браке женщин – выходцев из разного типа родительских семей

Ожидания в личной, супружеской жизни женщин – выходцев из разного типа родительских семей изучалось с помощью методики «Автобиография» на основании ответов на вопрос: Как Вы думаете, что изменится в Вашей жизни через 5 лет?

Результаты сравнительно исследования ожиданий в семейной ситуации замужних женщин из родительских семей разного типа представлены в таблице 5.

Большинство замужних женщин из полных и неполных родительских семей рассчитывают сохранить свой уже имеющийся брак, и женщины родом из неполных родительских семей даже в большей степени, чем выходцы из полных родительских семей. Состоящие в браке женщины родом из полных родительских семей статистически значимо чаще строят планы на развод и рассчитывают вступить в новый официальный брак по сравнению с женщинами из неполных родительских семей, которые, будучи не уверены в себе, в случае развода значимо чаще говорят о перспективе для себя в лучшем случае лишь гражданского брака по сравнению с женщинами из полных родительских семей. Очевидно, женщины из полных родительских семей более уверены в себе, оптимистичнее настроены в плане реальности достижения для себя вступления в официальный брак (24,35 % против 13,5 % при $P 0,02$). Женщины из неполных родительских семей значимо чаще женщин из полных родительских семей рассчитывают жить в новом гражданском браке (16,5 % против 10,25 % при $P 0,07$).

Таблица 5

Ожидание изменений в семейной ситуации женщин	Тип родительской семьи		Уровень значимости	Тип неполной родительской семьи		
	полная	неполная		развод	вдова	одинокая мать
Семейное положение останется тем же	64,1025	69,9248		69,0140	73,6842	66,6666
Будут жить в новом гражданском браке	10,2564	16,5413	0,07	16,9014	13,1578	20,8333
Будут жить в новом официальном браке	24,3589	13,5338	0,02	14,0845	13,1578	12,5000
Разведутся	1,28205	0				

Исследование не выявило статистически значимых различий в ожиданиях в семейной ситуации у женщин из разного типа неполных родительских семей.

Исследование ожиданий в изменении собственной семейной ситуации не состоящих в браке женщин – выходцев из родительских семей разного типа.

Таблица 6

Ожидание изменений в семейной ситуации	Тип родительской семьи		Уровень значимости	Тип неполной родительской семьи			Уровень значимости
	полная	неполная		развод	одинокая мать	вдова	
Останется той же	58,73016	51,2500		41,66667	52,9411	62,96296	0,06
Будут жить в новом гражданском браке	11,11111	26,2500	0,0117	30,55556	29,4117	18,51852	
Будут жить в новом официальном браке	30,15873	22,5000	0,1	27,77778	17,6470	18,51852	

Процент не состоящих в браке женщин, вышедших из полных родительских семей и предполагающих проживать в гражданском браке (11,11 %) статистически значимо ниже ($P = 0,0117$) этого же процента женщин, вышедших из неполных родительских семей (26,25 %). И, наоборот, процент женщин, вышедших из полных родительских семей и предполагающих проживать в новом зарегистрированном браке (30,16 %) статистически значимо выше ($P = 0,1$) этого же процента женщин, вышедших из неполных родительских семей (22,5 %). Не состоящие в браке женщины родом из полных родительских семей в большей степени рассчитывают на изменение ситуации своей личной жизни. Они значимо чаще рассчитывают вступить в официальный брак, ну, в крайнем случае, в гражданский. Женщины из неполных родительских семей в большей степени рассчитывают на гражданский брак и в меньшей – на официальный и вообще больше рассчитывают на изменение ситуации своей незамужней жизни.

Процент не состоящих в браке женщин, вышедших из вдовых родительских семей и считающих, что их семейная ситуация через пять лет останется той же (62,9 %), статистически значимо выше ($P = 0,06$), чем процент таких же женщин, вышедших из разведенных родительских семей (41,6 %). Выходцы из семей вдов настроены более пессимистично относительно возможности изменения своей ситуации личной жизни. Больше всех рассчитывают на это дочери разведенных женщин. Они в большей степени рассчитывают и на официальный брак, и на гражданский. Хуже всех ситуация у дочерей одиноких матерей. Они меньше всех рассчитывают на официальный брак (17,6 % против 18,5 % у дочерей вдов и 27,8 % у дочерей разведенных женщин).

Подводя итог:

1. Ценность брака для женщин из всех типов родительских семей велика.
2. Родительская семья оказывает влияние на формирование отношения к браку дочери.
3. Выявлены значимые различия в отношении к браку женщин – выходцев из полных и неполных родительских семей трёх типов, возникших в результате развода, вдовства и одинокого материнства, по следующим параметрам: 1) в ожиданиях, притязаниях в достижении счастливой семейной жизни; 2) в отношении к браку как к ценности; 3) удовлетворенности браком.

Так, женщины родом из полных родительских семей оптимистичнее настроены в плане достижения для себя счастливой семейной жизни, убеждены в необходимости вступления в официальный брак, более реалистичны в оценке сложностей и трудностей супружеской жизни, в случае развода, вдовства рассчитывают устроить свою личную жизнь, вступить в новый брак.

Женщины из родительских семей разведенных женщин в сравнении с женщинами из других типов неполных родительских семей более оптимистично настроены в отношении достижения для себя счастливой семейной жизни. Не состоящие в браке значимо чаще рассчитывают вступить как в официальный, так и гражданский брак, поскольку они относительно в меньшей степени убеждены в необходимости вступления в официально регистрируемый брак.

Дочери вдов более пессимистично настроены в ожиданиях, притязаниях на достижение счастливой семейной жизни по сравнению с дочерьми одиноких матерей и разведенных женщин. Находясь в браке, в целом в большей степени дорожат семьей, рассчитывают сохранить имеющийся брак в сравнении с женщинами из других типов неполных родительских семей, удовлетворенность супружеской жизнью у них выше.

Дочери одиноких матерей – самые большие приверженцы необходимости вступления в официально регистрируемый брак. В то же время они самые неуверенные в своей женской привлекательности, возможности достижения для себя счастливой супружеской жизни. У них же самая низкая удовлетворенность браком.

Удовлетворенность браком замужних женщин из всех типов родительских семей не очень велика, значимых различий не выявлено. Набирает ценность так называемый гражданский брак как более приемлемая форма для отношений с мужчинами зрелых женщин, находящихся в разводе, вдов, одиноких матерей. Этот вариант брака имеет много недостатков: в таких союзах, как правило, не появляются дети, сохраняется ощущение одиночества и неудовлетворенности мужчин и женщин. Отношения гражданских мужей с пасынками в лучшем случае бывают нейтральными, в худшем – конфликтными.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
2. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В. Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т. 2.
3. Фрейд, З. Очерки психологии сексуальности / З. Фрейд. – М., 1922.
4. Фромм, Э. Мужчина и женщина / Э. Фромм. – М.: Аст, 1998.
5. Харчев, А. Г. Брак и семья в СССР. – М., 1971.
6. Хорни, К. Проблема моногамного идеала / К. Хорни // Психология женщины. Собр. соч. в 3 т. – Т. 1. – М.: Смысл, 1997. – С. 69-85.

УДК 159.942+947.3

Т.Е. Аргетнова, Е.В. Тополова

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Важнейшими формами реагирования индивидов на стрессовые ситуации являются механизмы совладания (копинг-поведение) и механизмы психологической защиты (В. А. Ташлыков, 1992; В. И. Власенко, 1997; Л. И. Вассерман, 1999; Л. М. Таукенова, 1995; А. В. Штрахова, 1997; В. М. Ялтонский, 1995; С. Л. Истомин, 1998; E. Heim, 1988; G. E. Vaillant, 1994).

В настоящее время в западной психологии существуют три основных подхода к толкованию понятия «копинг». Первый представлен в монографии Н. Наап (1977), в которой копинг-поведение трактуется как это – процессы, направленные на продуктивную адаптацию личности в стрессовых ситуациях. Функционирование копинг-процессов предполагает включение когнитивных, моральных, социальных и мотивационных структур личности для совладания с проблемой. В случае неспособности личности к адекватному решению проблемы включаются защитные механизмы, способствующие пассивной адаптации.

Н. Наап рассматривает защитные механизмы как ригидные, дезадаптивные способы совладания с проблемой, препятствующие адекватной ориентации индивида в реальной действительности. Таким образом, копинг и защита функционируют на основании одинаковых эгопроцессов, но являются разнонаправленными механизмами в совладании с проблемной ситуацией.

Второй подход представлен в работах R. H. Moos (1982), который определяет копинг в терминах черт личности как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом.

Авторами третьего подхода являются R. S. Lazarus и S. Folkman (1987). Здесь копинг понимается как динамическое явление, соединяющее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Специфика копинга, в данном понимании, определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром.

В отечественной психологии копинг-поведение понимается как осознанная деятельность, направленная на устранение ситуации психологической угрозы, поддержание баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требо-

ваниям. Другими словами, совладание представляет собой индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями.

Согласно ценностно-смысловой теории Л. И. Анциферовой, травмирующие события в жизни людей неожиданны, и на эту внезапность человек реагирует сначала на сенсорном уровне. Его охватывает состояние оцепенения, которое быстро сменяется особой активностью, получившей название «когнитивное оценивание», которое представляет собой процесс распознавания особенностей ситуации, выявления ее негативных и позитивных сторон, определения смысла и значения происходящего. От уровня развития механизма когнитивного оценивания, от способности человека с разных точек зрения рассматривать трудную ситуацию и прибегать к приемам переоценки зависит правильный выбор стратегии совладания с травмирующим событием. Главным результатом когнитивного оценивания является заключение человека о подконтрольности ему ситуации или возможности ее изменения. В том случае, если субъект оценивает ситуацию как подконтрольную ему, речь может идти о конструктивной, преобразующей.

А. Н. Либин, А. С. Либина рассматривают копинг-поведение с точки зрения структурно-функциональной модели поведения человека в трудных жизненных ситуациях. Основной отличительной стороной данной модели является выделение в структуре совладающего поведения эмоционального компонента (эмоциональная компетентность), подчеркивающего важность позитивной роли эмоций в преодолении трудностей.

Соотношение копинг-поведения и психологической защиты. Среди отечественных и западных авторов отсутствует единство мнений по вопросу о соотношении понятий копинга и психологической защиты.

По мнению R. S. Lazarus (1987), процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, процессы компенсации (и особенно защиты) направлены на смягчение психологического дискомфорта. Психологическая защита – это интрапсихи-

ческий «механизм адаптивной перестройки восприятия и оценки, неосознаваемого столкновения противоречивых потребностей, мотивов, отношений с целью уменьшения тревоги».

Е. И. Чехлатый, Н. В. Веселова предлагают при постановке психотерапевтических задач условно объединить в единое целое механизмы защиты и механизмы совладания. Они отмечают: «Отличие механизмов совладания от защит в том, что первые используются индивидуумом сознательно и направлены на активное изменение ситуации, а вторые – неосознаваемы, пассивны и направлены на смягчение психологического дискомфорта».

Л. И. Вассерман рассматривает защиты и копинг как способы адаптации к стрессовой ситуации, где копинг-поведение определяется как стратегия действия личности, направленная на устранение ситуации психологической угрозы. Копинг-стратегии пластичны и направлены на перспективу. Механизмы психологической защиты являются интрапсихической адаптацией и направлены на устранение чувства дискомфорта. Защиты ригидны, приводят к искажению восприятия действительности и самого себя, действуют по принципу – «здесь и теперь».

Большинство авторов сходятся в том, что механизмы психологической защиты действуют автоматически, не согласуясь с сознанием, А. Фрейд относил их к особому классу неосознаваемых явлений, которые называют автоматизмами. Автоматизм – это действия и акты, которые совершаются сами собой, независимо от сознательных желаний и намерений человека. Это означает, что защитные психологические механизмы включаются в ситуации конфликта, фрустрации, психотравмы, стресса помимо воли и сознания человека. Как средство адаптации и разрешения психологических конфликтов защитные автоматизмы развиваются в онтогенезе. Они ограждают ребенка от неудовольствия, исходящего изнутри, и от неудовольствия, источники которого находятся во внешнем мире.

Адаптивные целенаправленные и потенциально осознанные действия – это уже копинг-поведение. Механизмы совладания рациональны и включают в себя все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера. Совладание проявляется в поведенческой, эмоциональной и познавательной сферах функционирования личности. С поведенческими стратегиями связаны смена самой деятельности или изменение ее формы. Стратегии эмоционального совладания проявляются в виде различных оценок ситуации, приводящих к переживаниям раздражения, протеста, паники, злости или к подчеркнутому оптимизму, как уверенности в преодолении трудной ситуации. В познавательной сфере осуществляются разные способы работы с информацией.

Таким образом, для реализации копинг – стратегий необходимо соблюдать, по крайней мере, три условия (И. М. Грановская):

1. Достаточно полно осознавать возникшие трудности.
2. Знать способы эффективного совладания именно с ситуацией данного типа.

3. Уметь своевременно применить их на практике.

Эффективность копинг-поведения. В основе работы копинг-механизмов лежат копинг-стратегии (сознательный поиск решения проблемы, стратегия поиска социальной помощи, активное избегание) и копинг-ресурсы (Я-концепция, локус контроля, эмпатия, аффилиация).

Существуют различные подходы к проблеме критериев эффективности копинг-поведения.

Психологическое преодоление С. К. Нартова-Бочавер считает завершенным в том случае, если ситуация для субъекта утрачивает свою значимость как раздражитель.

К. Nakano и К. R. Parkes считают, что критерием эффективности является психическое благополучие субъекта, которое определяется понижением уровня его невротизации.

W. Conway и D. Terry уверены в том, что надежным критерием эффективного копинга считается ослабление чувства уязвимости к стрессам.

Существуют достаточно четкие разграничения стратегий с точки зрения эффективности преодоления поведения на эффективные и малоэффективные. Наименее эффективными являются избегание и самообвинение во всех их вариантах, занижение своих возможностей. Достаточно действенными представляются стратегии преобразования ситуации, ее переинтерпретация. Что касается группы стратегий, характеризующихся защитными формами преодоления, то их эффективность оценивается неоднозначно.

Так N. Naan (1988) считает, что эти стратегии являются совершенно дезадаптивными, нарушающими ориентацию человека в действительности, а P. Becker и C. Carver, напротив, полагают, что иллюзорное ослабление воспринимаемого стресса в случае защитного копинга позволяет субъекту лучше сконцентрироваться и мобилизовать усилия для реального преодоления жизненных сложностей. В частности, отрицание рассматривается как психологический барьер на пути разрушительного проникновения трагедии во внутренний мир человека. Оно позволяет субъекту перерабатывать событие «малыми дозами», постепенно ассимилируемыми смысловой сферой личности.

Неоднозначно оцениваются и эмоционально-экспрессивные формы преодоления. К. Nakano в своем исследовании удалось показать, что эмоциональная переинтерпретация ситуации выступает коррелятом психологической и психосоматической симптоматики. Несмотря на то, что вопрос об эффективности эмоционально-фокусированного копинга является открытым, известно, что восстановление эмоционального баланса при помощи пассивных стратегий (не через решение проблемы) используется более интенсивно, если источник стресса неясен, у человека нет знаний, умений или реальных возможностей уменьшить его.

V. Scheier и S. Carver (1988) считают, что некоторые копинг-стратегии представляются более конструктивными по сравнению с другими, но их нельзя разделить на адаптивные и неадаптивные. Каждая из них может быть полезной для некоторых

людей в некоторых обстоятельствах. Результаты их исследования, в котором участвовали студенты во время сдачи экзаменов, показали, что стратегии, сфокусированные на проблеме (такие как планирование, использование инструментальной поддержки) преобладали в предэкзаменационном периоде. Некоторые другие реакции, такие как, например, использование эмоциональной поддержки, сохраняют высокую степень выраженности во время сдачи экзамена и в постэкзаменационный период. Использование одной из стратегий, отрицания, усиливалось по ходу измерений и достигало более высокой степени выраженности после получения результатов.

Различные стратегии преследуют далеко неодинаковые цели, во многом противоречивые и даже иногда взаимоисключающие. Следует думать, что использование копинг-стратегий случайным образом вряд ли приведет к успеху. По всей вероятности, для каждой стратегии существует определенный круг ситуаций, где она будет наиболее эффективной или даже единственно возможной; в то же время, в определенных условиях, каждая из описываемых стратегий совладания может играть дезадаптивную и даже деструктивную роль.

В самом общем виде основные подходы к проблеме эффективности копинг-поведения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные подходы, их содержание к проблеме эффективности копинг-стратегий

<i>Название подхода (представители)</i>	<i>Сущность подхода</i>	<i>Факторы формирования эффективных копинг-стратегий</i>	<i>Эффективные копинг-стратегии с позиции данного подхода</i>
Ситуационный Lasarus R. S. Folkman S. Карвасарский Б. Д. Ташлыков В. А. и др.	Копинг-поведение – это деятельность личности по поддержанию баланса между требованиями среды и ресурсами человека, удовлетворяющими этим требованиям. Каждая из копинг-стратегий может быть успешной в зависимости от ситуации.	Тип оценки ситуации	Если ситуация оценивается как допускающая изменение или как подконтрольная человеку, то применяются активные стратегии совладания, например, такие, как планирование и анализ ситуации.
Личностно-ориентированный Scheier V. Carver S. Сирота Н. А. Ялтонский В. М. Грановская Р. М. Никольская И. М. и др.	Копинг-поведение – это осознанная деятельность личности, направленная на устранение ситуации психологической угрозы. Выбор копинг-стратегии во многом определяется особенностями личности (пол, возраст, физическое и психическое здоровье и т. д.).	Самозффективность. Позитивная Я-концепция. Преобладание мотивации достижения и успеха.	Поиск социальной поддержки, самоанализ – эффективные копинг-стратегии. Избегание – неэффективная копинг-стратегия.

Резюмируя вышеизложенное, мы полагаем, что оценка эффективности совладающего поведения человека в трудных жизненных ситуациях должна исходить из предположения о том, что нет «плохих» или «хороших» стратегий. Будет копинг-поведение успешным или нет, во многом зависит от:

- 1) специфики самой ситуации (например: степень контроля над ситуацией, тип эмоционального состояния, вызванного ситуацией);
- 2) индивидуальных особенностей и возможностей самого человека;
- 3) адекватной оценки себя, своих возможностей и возможностей ситуации.

В принципе, для любой копинг-стратегии можно найти такую ситуацию, где она сыграла бы адаптивную или, наоборот, дезадаптивную роль.

Выбор стратегий совладания далеко не случаен и ограничивается, с одной стороны, особенностями личности самого человека, с другой – особенностями ситуации, в которой он находится. Нам представляется, что каждая продуктивная копинг-

стратегия поддерживается своим, специфическим набором личностных черт, и в то же время существуют черты личности, которые затрудняют использование отдельных стратегий. Даже в том случае, когда личность внутренне способна справиться с возникшими трудностями, свобода ее выбора может ограничиваться со стороны среды. В то же время – при благополучном сочетании внутренних и внешних условий – поле выбора той или иной копинг-стратегии ограничивается целесообразностью данного копинг-поведения.

На наш взгляд, применение конкретной копинг-стратегии целесообразно, если она способствует сохранению гармоничности личности реализующего ее субъекта и не разрушает его отношения с окружающей средой.

Таким образом, эффективность копинг-поведения определяется выбором стратегии, которая в конкретной ситуации давала бы максимально возможный позитивный эффект.

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 1994. – № 1. – С. 3-18.
2. Дикая, Л. Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л. Г. Дикая, А. В. Махнач // Психологический журнал, 1996. – № 1. – С. 137-148.
3. Муздыбаев, К. С. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии, 1998. – № 6. – С. 35-41
4. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал, 1997. – № 7. – С. 20-30.
5. Никольская, И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2001. – 504 с.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 1998. – 654 с.

УДК 159.922

З. М. Ахметгалеева

К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНОЙ СЛОЖНОСТИ
КАК ХАРАКТЕРИСТИКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

В последнее время в современной психологии усилился интерес к способам восприятия и представления человеком того мира, в котором он живет, разрабатываются принципиально новые методологии исследований, позволяющие увидеть мир его глазами. Теория Дж. Келли посвящена объяснению того, как человек строит интегрированный образ мира, помогающий ему предсказывать и контролировать события, свое поведение и поведение других людей. Основная идея теории Дж. Келли вращается вокруг понятия «личностный конструкт» [2].

Конструкты – это средства, пути толкования мира. В. И. Похилько, Е. О. Федотова следующим образом определяют конструкт: «Это особое субъективное средство, сконструированное самим человеком, проверенное (валидизированное) на собственном опыте, с помощью которого человек выделяет, оценивает и прогнозирует события, организует свое поведение, «понимает» других людей, реконструирует систему взаимоотношений и строит «образ я». Это одновременно и способ поведения, и параметр отношений и оценок, и когнитивное смысловое расчленение и противопоставление» [7]. Система конструктов составляет ядро личности. Сквозь нее, как многогранную призму, преломляются внешние воздействия. Конструкты, порождаемые испытуемым, по мнению Дж. Келли, возникают далеко не случайным образом, а являются результатом индивидуального опыта в этой сфере. Человек сам проторяет пути видения мира, в котором он живет, действительность не дает их готовыми. Накопление опыта происходит за счет формирования новых конструктов и реорганизации уже имеющейся системы конструктов.

Конструкты организованы в систему, имеющую сложную иерархическую организацию и множество подсистем. Важнейшая характеристика этой системы – «ее относительная когнитивная сложность, выражающая количество составляющих систему единиц, их разветвленность и связь» [3]. Когнитивная сложность (КС) изначально использовалась в контексте методологии теории личных конструктов,

а в настоящее время она стала фактически самостоятельной сферой исследования. Первые систематические исследования в этой области начал осуществлять Дж. Биери (Bieri G., 1955). Он определил КС «как способность конструировать социальное поведение на основе многочисленных параметров» [Цит. по: 4]. Т. Н. Курбатова пишет, что большинство авторов под КС понимают «число независимых категорий (субъективных шкал, координат субъективного семантического пространства), описывающих объекты восприятия» [4].

КС не только определяет дифференцированность сознания субъекта в некоторой содержательной области, но и взаимосвязана с гибкостью, адаптивностью реального поведения субъекта, коррелирует со степенью свободы личности в принятии решений в анализируемой содержательной области. Более дифференцированная категориальная система сознания приводит к более точной категоризации ситуации, многомерности и многоплановости ее восприятия, а значит, и более точному прогнозированию поведения других людей и более богатому репертуару поведенческих тактик самой личности. Более бедная структура сознания, когнитивно «простая» (узкое мировоззрение) – «склеенные» конструкты – приводит к упрощенному восприятию. Недифференцированный в когнитивном смысле человек, например, может всех умных считать хитрыми и злопамятными, а всех глупых наивными и добрыми и т. п.

М. А. Холодная отмечает, что существует «расщепление» полюсов КС. Так, показатель когнитивной простоты может включать в себя и обобщенную сложноорганизованную категориальную систему, и глобальную, со «слипшимися» оценками, недифференцированную. А показатель когнитивной сложности – множество разнокачественных субъективных измерений с разнообразными и вариативными связями между ними или такое же множество субъективных измерений, но со слабыми связями между собой или вовсе без них [11]. КС ни в коем случае не является интегральным показателем раз-

вития сознания. Сознание человека гетерогенно, и субъект может иметь высокую КС в одной содержательной сфере и низкую в другой [5].

КС человека в сфере межличностных отношений формально может быть определена *по количеству конструкторов*, используемых им при описании других людей. То есть количество конструкторов, свободно генерируемых испытуемыми, является одним из аспектов структуры системы конструкторов и является пригодной для ее анализа. Высокодифференцированные семантические пространства, как правило, располагают большим количеством конструкторов, и наоборот.

Однако часто при описании других, человек может повторяться, использовать синонимичные определения. В том случае, если многие из конструкторов взаимосвязаны между собой и часто в определенной мере дублируют друг друга, можно выявить сравнительно небольшое число ненаблюдаемых переменных – факторов, которые отражают наиболее существенные свойства изучаемого объекта или явления. «Нахождение и оценка этих косвенных глубинных переменных и является основной задачей факторного анализа» [1, с. 804].

Поиском и оценкой таких обобщенных категорий-факторов (по сути, «первичных» конструкторов, лежащих в основе матрицы) занимается экспериментальная психосемантика (Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко, В. П. Серкин), интерпретирующая их как категориальные структуры сознания личности, «несущие конструкции, каркас картины мира» [5, с. 107]. Поэтому следующим операциональным критерием КС может выступать *число независимых факторов* субъективного семантического пространства (модели категориальной структуры индивидуального сознания), т. е. количество оснований классификации, которыми сознательно или неосознанно пользуется субъект при дифференциации объектов.

В. Ф. Петренко говорит о соответствии числа независимых факторов-категорий КС сознания субъекта в определенной содержательной области [5, с. 102]. Количество независимых факторов, полученных при обработке данных ТРР испытуемого, свидетельствует о размерности его субъективного семантического пространства и, следовательно, о степени КС. Иерархизированный набор наиболее глобальных, универсальных категорий, определяющих построение и содержание значений, В. Ф. Петренко называет категориальной структурой индивидуального сознания.

Кроме понятия «когнитивная сложность», в психологической литературе встречается понятие «когнитивная дифференцированность», часто эти термины используются как синонимы [4, 9, 11]. Меткалф утверждал, что «...когнитивная дифференцированность – показатель того, как много конструкторов испытуемый использует для различения элементов, в то время как когнитивная сложность отражает еще и иерархические отношения между конструкторами» [цит. по: 10].

Один из способов оценки когнитивной дифференцированности (КД) – по степени «силы связей» между конструкторами. Чем ниже средняя величина

связей между конструкторами, тем более когнитивно дифференцированным является человек. Степень КД коррелирует с точностью предсказания поведения других людей, с ассимилятивностью при восприятии других, с экстремальностью оценочных суждений (Adams-Webber J., 1979; Шмелев А. Г., 1982).

В. И. Похилько пишет, что оценить КД можно по степени «силы связей» между конструкторами, предложенной Д. Баннистером [6]. Для обозначения «силы связей» между конструкторами Д. Баннистер ввел понятие «балл интенсивности», представляющий собой «сумму квадратов баллов взаимосвязи ($p^2 \times 100$) всех конструкторов без учета знака» [10, с. 105]. «Жесткость» и «рыхлость» организации системы конструкторов он связывал с величиной коэффициентов квадратов корреляций между конструкторами. Индекс Д. Баннистера отражает степень КД человека, заполнявшего решетку. Чем больше этот индекс, тем менее дифференцированным является восприятие данным человеком описываемых им элементов, тем большее количество конструкторов повторяют друг друга, и тем более тесные и высокие корреляции характерны для данной матрицы результатов.

Однако Д. Баннистер считает, что чем в большей степени мышление нарушено, тем оно более «рыхлое» по структуре (особенно когда дело касается восприятия людей) [11]. Келли не связывал «рыхлости» мышления с патологичностью. Он писал, что наше мышление циклично: оно становится то «рыхлым», то «жестким», вновь «рыхлым» и так далее. Сначала мы стремимся получить общее представление, затем конкретизируем его и затем опять стараемся увидеть общую перспективу. В процессе обучения и освоения нового опыта КД вначале увеличивается, а затем уменьшается. Здесь включаются процессы интеграции. Нормальное развитие и состоит в том, что два процесса – прогрессивная дифференциация внутри гомогенных областей и прогрессивная интеграция (иерархизация, установление связей между подсистемами, укрупнение подсистем) – идут параллельно [6].

Для объяснения полученных результатов о связи «рыхлости» мышления с его нарушениями, Баннистер [13] выдвинул следующую гипотезу: больные шизофренией с нарушениями мышления сталкиваются с постоянной инвалидизацией своего способа конструирования (т. е. с неподтверждением ожиданий, которые следуют из их предсказаний), в результате чего система конструкторов разрушается и становится беспорядочной. Для проверки этой гипотезы была проведена серия исследований по экспериментальной валидации – инвалидизации конструкторов. Оказалось, что в случае, когда конструкторы человека подвергаются постоянной инвалидизации, система становится более «рыхлой» (уменьшаются корреляции между конструкторами).

Также для оценки КС можно использовать такой параметр, как вес первой главной компоненты (процент объясняемой дисперсии). Вес первой главной компоненты и мера Баннистера, по данным В. И. Похилько [6], коррелируют между собой в

пределах 0,7-0,9. Однако мера Баннистера является предпочтительной в тех случаях, когда мы сравниваем решетки с разным числом конструкторов, поскольку ее легко сделать относительной (поделив на число просуммированных коэффициентов корреляции).

Существующие на сегодняшний день меры КС, будучи использованы изолированно, не могут дифференцировать истинную КС от беспорядочности системы конструкторов. Для этих целей необходимо выявление артикулированности системы конструкторов, понимаемой Т. Хонессом (Honess T.) как степень структурированности и связности ее структуры [цит по: 4]. Традиционно больным невротизмом присваивают монолитную (все конструкторы сцеплены в один кластер) и фрагментарную (множество никак не связанных между собой кластеров конструкторов) системы конструкторов, а здоровым людям – артикулированную систему (несколько крупных кластеров, связанных между собой соединительными/ артикулирующими конструкторами) [4; 6; 7; 9]. Исследования в данной области были проведены П. Норрисом (P. Norris et al., 1970) и Маклуф-Норрис и ее соавторами (Makhlouf-Norris F., Jones H. G., Norris H., 1970; Makhlouf-Norris F., Norris H., 1972).

По мнению Келли, наличие какого-то конструктора при описании человеческих качеств, свидетельствует о значимости для данного человека этого качества при оценке себя и других людей. Конструкторы могут сказать о том, какие аспекты бытия интересуют человека, что ему кажется наиболее важным [10]. Чем подробнее картина мира, тем больше граней человеческого опыта отражает субъективное сознание молодых людей, тем больше смысловых категорий конструкторов использует испытуемый при заполнении репертуарной решетки.

Попытки содержательно-смысловой систематизации выявленных у испытуемых конструкторов предпринимались как за рубежом, так и у нас. Ландфилд (Landfield, 1971) на основе опыта предшествующих разработок (Mather, 1957; Lemmcke, Tuppet, 1959; Tyler, Simons, 1964; Rozencranz, 1966) предложил классификацию, состоящую из 20 оценочных категорий и названную им “посткодирование смыслового содержания конструкторов”. Приведем лишь названия выделенных им категорий: «Социальная интеракция», «Душевная сила (активность)», «Организация», «Самодостаточность», «Статус», «Конкретные описания», «Интеллектуальность», «Фантазии», «Самоотношение», «Альтернатива», «Сексуальность», «Моральность», «Внешний вид», «Эмоциональное возбуждение», «Эгоизм», «Конструкторы времени», «Чувственность», «Вовлеченность», «Экстремальные качества», «Юмор».

Среди отечественных разработок нам известны классификации «выявленных» конструкторов И. П. Шкуратовой и С. С. Смагиной. На основе диагностики межличностных отношений у разных категорий испытуемых (студенты, учителя, военные, школьники) И. П. Шкуратовой выделяются 16 категорий (классов) конструкторов [12, с. 31-34]: «отношение к другим людям», «отношение к себе», «отношение к профессиональной и другим видам

деятельности», «отношение к материальным предметам», «отношение к явлениям культуры, науки и идеологии», «мировоззренческие отношения», «свойства темперамента», «интеллект и способности», «здоровье и болезни», «эгоцентрические конструкторы», «поведенческие конструкторы», «непсихологические конструкторы», «увлечения и интересы», «вредные привычки», «сексуальная сфера», «экстраординарные конструкторы».

На основании массива конструкторов, выделенных на студенческой выборке, С. С. Смагина выделила 12 категорий, отдавая себе отчет в том, что возможна «подселекция»: «личностные черты», «социально-ролевые» конструкторы, «стилевые», «экзистенциальные» конструкторы, «отношения/пристрастия», «аффилиативные», «профессиональные», «аддитивные» конструкторы, «внешность», «интересы и увлечения», «уникальные», «неудачные» конструкторы [8, с. 13-15].

Как отмечает С. С. Смагина, все вышеперечисленные классификации носят сугубо эмпирический характер и регламентируются, как минимум, социокультурной принадлежностью, спецификой языкового конструирования, возрастным разбросом выборки. Кроме того, Ф. Франселлой (1972) были обнаружены несоответствия между категориями классификации в разных культуральных выборках (американцев и англичан), хоть и имеющих один общий язык.

Т. Н. Курбатова определяет КС как содержательную характеристику самосознания, выражающую его зрелость и проявляющуюся в его способности осознать в себе разное [4]. Чем более когнитивно-сложен человек, тем он более способен свести в единое совершенно разные знания о себе, порой даже противоречивые, тем выше у него объем осознаваемого – вербализированных конструкторов, касающихся самых разных областей человеческого опыта. Кроме того, КС, являясь неотъемлемой характеристикой сознания, проявляется на разных уровнях, определяя диапазон поведения и степень свободы личности. Это хорошо объясняет принцип единства сознания и деятельности: сознание и деятельность, образуют нерасторжимое единство. Изучение деятельности человека в отрыве от его сознания невозможно, равно как невозможно изучение сознания человека без изучения его отношений, которые устанавливаются в ходе деятельности.

Литература

1. Владимирский, Б. М. Математика. Общий курс: учебник. 2-е изд., испр. и доп. / Б. М. Владимирский, А. Б. Горстко, Я. М. Ерусалимский. – СПб.: Лань, 2004.
2. Келли, Дж. А. Теория личности. Психология личных конструкторов. – СПб.: Речь, 2000.
3. Конструкт личностный // Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общ. ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – С. 191.

4. Курбатова, Т. Н. Когнитивная сложность как объект психотерапевтического воздействия // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4 / под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – С. 182-191.
5. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики: учеб. пособие. – Смоленск: Изд-во СГУ, 1997.
6. Похилько, В. И. Когнитивная дифференцированность // Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 238-240.
7. Похилько, В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В. И. Похилько, Е. О. Федотова // Вопросы психологии. – № 3. – 1984. – С. 151-157.
8. Смагина, С. С. Субъективная репрезентация межличностных отношений студентов в особенностях динамики их индивидуального сознания (структурно-семантический аспект): автореф. канд. дис. / С. С. Смагина. – Томск, 2002.
9. Тарарухина, М. И. Техника репертуарных решеток Дж. Келли / М. И. Тарарухина, М. В. Ионцева // Социология. – М, 1997. – № 8. – С. 114-139.
10. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987.
11. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе человеческого ума. 2-е изд. / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004.
12. Шкуратова, И. П. Руководство по применению репертуарного теста Дж. Келли для диагностики межличностных отношений / И. П. Шкуратова. – Самара, 1998.
13. Bannister, D. Conceptual structure in thought disordered schizophrenics // Journal of Mental Science, 1960. – V. 106. – P. 1230-1249.

УДК 15.31.00

К. Н. Белогай, О. В. Зинченко

ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Современные исследования свидетельствуют, что в становлении и реализации материнско-детского взаимодействия центральным и определяющим является материнское отношение. Как часть личностной сферы материнское отношение представляет собой избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь матери с ребенком, выражающуюся в переживаниях, действиях, реакциях и возникающую под влиянием культурных моделей материнского поведения, собственной жизненной истории и личностных особенностей матери. Именно материнское отношение лежит в основе всего поведения матери, тем самым, создавая уникальную для ребенка ситуацию развития, в которой формируются его индивидуально-типологические и личностные особенности.

Все это ставит перед психологией развития ряд конкретных практических задач. Необходима разработка стратегий и методов диагностики тех отклонений в развитии материнского отношения, которые являются фактором риска неправильного развития детей. Нужны новые коррекционные и психотерапевтические подходы, направленные на изменение материнского отношения, родительской позиции и стиля воспитания по отношению к детям. А для этого необходимо в свою очередь проводить обширные исследования феноменологии материнского отношения в целом, и его структурных компонентов (оценочного, эмоционального, поведенческого) в частности. Подобным исследованиям сегодня посвящены работы таких психологов, как В. И. Брутман, М. В. Быкова, Е. О. Смирнова, Г. Г. Филиппова и др. [1-3; 5].

Процедура исследования. Нами было проведено исследование оценочного компонента материнского отношения на примере матерей, имеющих ребенка в

возрасте трех лет. Под оценочным компонентом мы понимали оценку матерью своего ребенка и оценку себя как матери.

Гипотеза нашего исследования состояла из следующих предположений:

1. Оценочный компонент материнского отношения связан с полом ребенка, возрастом матери и порядковым номером рождения ребенка.

2. Оценка женщиной своего ребенка связана с ее оценкой себя как матери.

Эмпирическое исследование проводилось в феврале-марте 2005 года. Основной базой для проведения исследования послужило МДОУ детский сад № 110 "Жемчужинка" г. Прокопьевска. Данные были получены на общей выборке из 30-ти замужних матерей. Средний возраст испытуемых 29 лет. Каждая мать имеет ребенка в возрасте от 3-х до 4-х лет (средний возраст детей 3,2 года). 53,3 % имеют дочь, 46,7 % – сына. Большинство женщин имеют средне-специальное образование. Все испытуемые проживают в г. Прокопьевске.

Для исследования применялись опросные и проективные методы. В работе использовался анкетный опрос, а также незаконченные предложения, социограмма семьи, методика "Личностный дифференциал", проективный тест "Фигуры" и модифицированная методика "Решение матерью типичных ситуаций взаимодействия с ребенком" Е. А. Савиной, О. Б. Чаровой. Остановимся на последней подробнее. Методика используется для анализа реакций матери на поведение ребенка и состоит из 10 типичных ситуаций взаимодействия матери с ребенком [4]. Для исследования мы использовали такой вариант: женщинам описывалась ситуация взаимодействия с ребенком (см. табл. 1) и предлагалось ответить на вопросы: "Что говорит

мама?" "Что делает мама?" Высказывания фиксировались в протоколе. Далее матерям предлагался список из 18 прилагательных, 9 из которых позитивные (добрый, радостный, активный, самостоятельный, здоровый, спокойный, умный, любимый, хороший) и 9 негативные (злой, грустный, пассив-

ный, несамостоятельный, больной, агрессивный, несообразительный, одинокий, упрямый). По каждой ситуации мать выбирает три прилагательных, которые наиболее подходят для описания ребенка в данной ситуации.

Таблица 1

Методика «Типичные ситуации»

№	Название ситуации	Описание ситуации
1	Кормление ребенка	Представьте, что трехлетний ребенок сидит за столом, его мать стоит у плиты.
2	Укладывание спать	Малыш лежит в кроватке, мама склонилась над ним.
3	Купание	Ребенок сидит в ванне и хлопает ладошкой по воде, мама стоит рядом.
4	Игра	Родители наблюдают за игрой своего ребенка и другого малыша.
5	Ссора	Дети не поделили игрушки и поссорились. Родители находятся поблизости.
6	В магазине	Мама и ребенок в отделе игрушек.
7	Мама занята	Мама читает книжку. Ребенок просит ее поиграть с ним.
8	Телевизор	Родители смотрят телевизор. Ребенка уложили спать, неожиданно он заходит в комнату.
9	Конструктор	Малыш собирает дом из конструктора, у него не получается сложить правильно детали. В комнату входит мама.
10	Семья	Мама и папа идут по улице, держат ребенка за руки.

Анализ результатов. Что касается гипотезы о взаимосвязи оценочного компонента материнского отношения с возрастом матери, полом ребенка и порядковым номером рождения ребенка, то на достоверном уровне значимости подобной зависимости обнаружено не было. Так, из группы женщин старше 30 лет половина дали высокие оценки своим детям, другая половина - низкие оценки. Из группы женщин 25-30 лет низко оценили своих детей 43 % женщин, высоко - 57 % женщин. Из группы молодых мам (до 25 лет) более низко оценили своих детей - 37 % женщин, более высоко - 63 % женщин. Хотя следует отметить, что на уровне тенденции с увеличением возраста матери можно наблюдать уменьшение положительных оценок, даваемых детям. Молодые мамы несколько более склонны давать положительные оценки своим малышам.

Не обнаружено значимой взаимосвязи и между оценками детей, и порядковым номером рождения ребенка. Из числа первенцев (а таких оказалось 23 ребенка) - 56 % - получили высокие оценки, 44 % - низкие оценки. Из числа второрожденных (7 человек) - 57 % - получили высокие оценки, 43 % - низкие. Проверка по Т-критерию также не показала наличия значимых различий в оценке первенца и второго ребенка.

Взаимосвязь между полом ребенка и оценкой его матерью также не является статистически значимой. Хотя необходимо отметить, что в целом девочкам чаще, чем мальчикам, даются высокие оценки.

Таким образом, можно заключить, что наша первая гипотеза не подтвердилась, то есть не существует значимой взаимосвязи между оценочным компонентом материнского отношения, полом ребенка, порядковым номером его рождения и возрастом матери. Хотя, в силу малочисленности испытуемых,

участвовавших в нашем исследовании, можно говорить о необходимости провести исследование на расширенной выборке.

С помощью корреляционного анализа мы выявили тесную положительную взаимосвязь между тем, как оценивает себя женщина и оценкой ею своего ребенка ($r = 0,51$ при $p < 0,05$). То есть мы установили, что чем выше женщина оценивает себя как мать, тем выше она оценивает и своего ребенка. Эти результаты свидетельствуют о подтверждении нашей второй гипотезы. С помощью теста "Личностный дифференциал" мы выявили, что почти четверть опрошенных женщин дают низкие оценки для "себя как матери". Все женщины, оценившие низко себя как мать, дают низкие оценки и своим детям. Большинство женщин (76,7 %) достаточно высоко оценивают себя как мать. Из числа этих женщин 74 % - такие же высокие оценки дают и своим детям, 26 % женщин - дают своим детям низкие оценки.

Что касается других особенностей оценочного компонента материнского отношения, то мы получили следующие результаты.

Для 63 % женщин ребенок был «планируемым, ожидаемым», для 37 % женщин - ребенок был «случайным, но желанным». При этом 83 % женщин, узнав впервые о своей беременности, испытали радость и 17 % женщин - чувство растерянности. Для большинства женщин (66,7 %) пол ребенка был неважен, 33,3 % - хотели ребенка определенного пола. Все женщины характеризуют свои отношения с детьми как очень близкие и доверительные. При этом 56,7 % женщин утверждают, что достаточно хорошо знают своего ребенка, но иногда отмечают непредсказуемость его поведения и реакций. 43,3 % женщин считают, что могут пред-

сказать поведение своего ребенка в любой ситуации.

Таким образом, исходя из результатов анкетирования, можно заключить, что для исследуемых женщин на осознаваемом уровне характерно положительное отношение к детям, положительная оценка их взаимоотношений с детьми, высокая ценность и желанность ребенка. Это подтверждают и результаты теста "Незаконченные предложения". Так, согласно результатам этого теста, женщины видят в своих детях: "смысл жизни" (26,6 %), "радость, счастье и цель жизни" (36,7 %), "опору в будущем" (16,7 %), "самое дорогое в жизни" (13,4 %), "полноправного члена семьи" (3,3 %), "самого близкого человека" (3,3 %). То есть большинство женщин неразрывно ассоциируют своих детей с такими понятиями, как счастье, радость, цель, смысл всей жизни.

С помощью метода социогаммы семьи мы определяли положение и статус ребенка в семье с точки зрения матери. Анализ социогамм позволил заключить, что все женщины (100 %) изобразили своего ребенка одинакового размера с остальными членами семьи и на небольшой дистанции от других членов семьи. Это говорит о высокой значимости детей в глазах их матерей, о том, что женщины воспринимают своих детей как равноправных членов семьи. Матерей, отвергающих своих детей, не оказалось. Такие результаты в целом подтверждают результаты, полученные с помощью анкетирования. Так, почти четверть женщин (23,3 %) видят в детях прежде всего личность, со своими вкусами и мнениями.

Следует отметить, что большинство женщин (60 %) изобразили ребенка на одинаковом расстоянии и от себя и от отца. 6,6 % женщин изобразили ребенка ближе к отцу, чем к себе. 26,6 % – ближе к себе, чем к отцу. Еще 6,6 % женщин изобразили круги пересекающимися друг друга, что позволяет охарактеризовать этих женщин как "симбиотически привязанных к детям".

С помощью теста "Фигуры" мы выявили следующие результаты. Выбор формы фигуры женщиной для себя. Опрошенные женщины предпочитают выбирать для себя круг (56,7 %), это говорит о том, что они видят себя как общительных, доброжелательных, щедрых, чувствительных и способных к сопереживанию матерей.

33 % женщин выбрали для себя треугольник, то есть расценивают себя как энергичных, решительных, уверенных в себе, прагматичных и в целом – склонных к доминирующей роли в отношениях с ребенком.

Меньше всего женщины предпочли квадрат (10 %). Именно этим женщинам свойственна организованность, пунктуальность, аккуратность, осторожность, твердость в решениях, терпеливость и настойчивость.

Выбор размеров фигуры для себя. Большинство женщин выбирают для себя фигуру большого размера (76,7 %), 30 % – среднего размера и лишь 3,3 % – маленького размера. Это говорит о том, что

большинство женщин осознают свою роль и значимость во взаимоотношениях с детьми.

При выборе цвета фигуры для себя большинство женщин выбирают основные цвета:

- 50 % – красный (характеризует их как активных, доминирующих, волевых, решительных);
- 16,7 % – зеленый (что свидетельствует о постоянстве их воззрений, целеустремленности, формализме, упорстве и настойчивости);
- 13,4 % – синий (что говорит о ранимости, сензитивности этих женщин, их умении сопереживать).

Некоторые женщины предпочли выбрать себе не основные цвета:

- фиолетовый (13,3 %) (что свидетельствует о некоторой безответственности и незрелости эмоционального компонента материнской сферы);
- коричневый и серый (по 3,3 %) (что говорит о нарушениях в сфере эмоциональных контактов у таких женщин).

Выбирая фигуру для своего ребенка, большинство матерей (53,6 %) предпочитают для своего ребенка круг (то есть они видят в своих детях черты общительности, добродушности, чувствительности, незащитности), 33,3 % – квадрат (то есть характеризуют их как настойчивых, упорных, осторожных), 13,1 % – треугольник (оценивают своих детей как активных, энергичных, импульсивных, решительных).

Выбор размера фигуры для ребенка. Большинство матерей выбрали размер фигуры для своего ребенка маленький (40 %) (что свидетельствует о склонности таких матерей видеть своего ребенка слабым и незащитным, нуждающимся в опеке), либо большой (36,6 %), (что говорит о значимости статуса ребенка для таких матерей). 23,4 % – выбрали для своего ребенка фигуру среднего размера.

При выборе цвета фигуры для своего ребенка женщины отдают предпочтение основным цветам:

40 % женщин выбирают для ребенка желтый цвет (то есть дают им характеристики общительности, жизнерадостности, экспансивности, нетерпеливости);

20 % – красный (характеризуют своих детей как активных, с большой жизненной силой и лидерскими чертами, настойчивых);

23,3 % – синий (оценивают детей как чувствительных, ранимых, доверчивых);

6,7 % – зеленый (оценивают своих детей как целеустремленных, уверенных в себе, упрямых и решительных);

10 % ассоциируют своего ребенка с фиолетовым цветом, то есть видят ребенка инфантильным, незрелым.

Отметим, что для 46 % матерей характерно совпадение результатов по тесту «Фигуры» при оценке себя и ребенка (либо по форме фигуры, либо по цвету, либо по всем параметрам), то есть для них характерно стремление идентифицировать ребенка с собой.

Следует отметить, что женщины, низко оценивающие своего ребенка в тесте ЛД, чаще выбирали синий цвет для своего ребенка, а женщины, высоко оценивающие ребенка, выбирали для него желтый цвет.

Анализ результатов позволяет говорить о том, что опрошенные женщины оценивают своих детей как достаточно активных, жизнерадостных, экспрессивных и общительных (характеристики красного и желтого цвета), с другой стороны, они склонны приписывать своим детям такие качества как – мягкость, добродушие, чувствительность, беззащитность (характеристики круга, в т. ч. маленького круга).

Анализ результатов теста "Типичные ситуации" показал, что в большинстве случаев опрошенные женщины дают позитивные оценки своим детям (оценивают их позитивными прилагательными).

Положительных характеристик почти вдвое больше, чем отрицательных. В группе наиболее часто использованных прилагательных оказались: «активный», «радостный», «любимый», «хороший». Интересно, что чаще выбираются прилагательные «активный» и «радостный», нежели «любимый» и «хороший». Выбор матерями таких прилагательных как «активный», «самостоятельный», отражает их отношение к стремлению ребенка эмансипироваться, отделиться от них.

Из негативных прилагательных наиболее часто использовалось "упрямый". Что, по нашему мне-

нию, связано с возрастным кризисом трехлетних детей, по всей видимости, в такой оценке своего ребенка отразилось переживание матерью ситуации кризиса.

Наименее часто матери использовали прилагательное "пассивный". Причем негативные оценки своим детям давались чаще всего в ситуациях 5 (ссора детей), 8 (телевизор), 9 (конструктор).

Исходя из полученных результатов, можно предположить, что матери трехлетних детей испытывают амбивалентные чувства по отношению к возросшей самостоятельности своих детей, их желанию отделиться, проявлениям упрямства и "собственного Я". С одной стороны, стремятся видеть в ребенке самостоятельную ценность и целостность. С другой стороны, для них характерно стремление продлить, сохранить с ним отношения, в которых "я" ребенка как бы недифференцировано от их собственного материнского "я". (О последнем свидетельствуют некоторые социогаммы, в которых отсутствует дифференциация с ребенком, совпадение фигур, выбранных для себя и для ребенка).

Из таблицы 2 видно, что в среднем женщины более высоко оценивают и себя, и ребенка, по сравнению с оценками "идеальной матери" и "идеального ребенка", что свидетельствует о том, что женщины в целом удовлетворены собой и своими детьми.

Таблица 2

Средние значения по тесту «Личностный дифференциал»

Факторы	Оценка	Сила	Активность
Оценка себя "Я как мать"	12,13	5,96	9,66
Оценка представлений "Идеальная мать"	9,26	9,03	5,76
Оценка своего ребенка "Мой ребенок"	11,0	4,94	11,23
Оценка представлений "Идеальный ребенок"	9,0	8,2	6,3

Вместе с тем, анализируя результаты, полученные по фактору "сила", можно заключить, что женщины оценивают себя более слабыми, неприспособленными по сравнению с образом идеальной матери. Что характеризует их в целом как неуверенных в себе, зависимых от внешних обстоятельств. Низкие оценки силы себе как матери дают 64 % женщин, более высокие оценки силы – 36 % опрошенных женщин.

По фактору "активность", напротив, большинство матерей оценивают себя достаточно высоко: 66,7 % – дают себе высокие оценки по этому фактору, 33,3 % – низкие. Эти результаты в целом подтверждают результаты теста "Фигуры", согласно которым 50 % женщин выбирают для себя фигуру красного цвета.

При оценке детей по фактору "сила" для большинства женщин так же характерны низкие оценки. 70 % опрошенных матерей дают низкие оценки своим детям по фактору "сила". И только 30 % – дают

более высокие оценки своим детям по этому фактору. То есть, можно заключить, что женщины в целом оценивают своих детей как слабых, беззащитных, недостаточно приспособленных, несамостоятельных, требующих поддержки извне. Образу же идеального ребенка женщины приписывают более высокие оценки по фактору "сила".

По фактору "активность", напротив, большинство женщин (66,7 %) дают высокие оценки своим детям. Более низко оценивают своих детей по этому фактору 33,3 % опрошенных женщин. Следует отметить, что как видно из таблицы, образу идеального ребенка женщины приписывают значительно меньшие оценки "активности". Такие результаты свидетельствуют о том, что большинство женщин оценивают своих детей как активных, общительных, экстравертированных личностей, и эти выводы в целом соответствуют результатам тестов "Фигуры" и "Типичные ситуации", с помощью которых мы также выявили склонность матерей оце-

нивать своих детей как активных, жизнерадостных, экспансивных, общительных.

В целом данные, полученные с помощью теста "Личностный дифференциал", позволяют заключить, что для оценочного компонента материнского отношения характерны низкие оценки силы и самостоятельности ребенка и высокие оценки активности ребенка.

Подводя итоги, отметим, что проведенное исследование оценочного компонента материнского отношения позволяет сделать следующие выводы:

1. Значимой взаимосвязи между оценочным компонентом материнского отношения и такими параметрами, как возраст матери, пол ребенка и порядковый номер рождения ребенка не обнаружено.
2. Оценка матерью своего ребенка тесно связана с оценкой себя как матери.
3. Для оценочного компонента материнского отношения женщин, имеющих трехлетних детей, характерно амбивалентное отношение к ребенку. Противоречивые чувства вызывает, в первую очередь, возросшая самостоятельность детей, их желание отделиться, проявления упрямства и "собственного Я". С одной стороны, матери стремятся видеть в ребенке самостоятельную ценность и целостность. С другой

стороны, для них характерно стремление prolongировать, сохранить с ним отношения, в которых "я" ребенка как бы недифференцировано от их собственного материнского "я".

Литература

1. Брутман, В. И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери / В. И. Брутман, А. Я. Варга, И. Ю. Хамитова // Психологический журнал, 2000. – № 2. – С. 79 – 87.
2. Брутман, В. И. Методики изучения психологического состояния женщин во время беременности и после родов / Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова // Вопросы психологии, 2002. – № 3. – С. 110 – 118.
3. Смирнова, Е. О. Структура и динамика родительского отношения / Е. О. Смирнова, М. В. Быкова // Вопросы психологии, 1999. – № 6. – С. 29 – 35.
4. Савина, Е. А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии / Е. А. Савина, О. Б. Чарова // Вопросы психологии, 2002. – № 6. – С. 15 – 23.
5. Филиппова, Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. – М.: Издательство института психотерапии, 2002. – 240 с.

УДК 364.466

М. Н. Большакова

АДАПТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Стратификация современного общества, разноплановые интересы и запросы социальных групп требуют создания технологий социального обслуживания на принципиально новой основе. Результативность социальной работы во многом обеспечена применением гибких, адаптивных технологий предоставления социальных услуг.

Адаптивную социальную технологию можно характеризовать как процесс и результат целенаправленного последовательного упорядочения и преобразования социального объекта по выработанным правилам с помощью адаптивного механизма. Создание адаптивных технологий социального обслуживания предполагает соотнесение используемых видов, форм, способов, оказания помощи с ритмичной жизнью людей, их потребностями, мотивацией к развитию.

Во взаимодействии социального работника с клиентом, семьей, социальной группой или населением конкретной территории необходимо учитывать возможности субъекта по преодолению социальных трудностей, обстоятельств возникающих трудных жизненных ситуаций. Население, являясь в технологиях социального обслуживания объектом воздействия организованных субъектов, активно влияет на их результативность, форму, содержание. Влияние населения может проявляться как содействие в проводящихся преобразованиях или уклонение от них, разделение целей и средств субъекта со-

циального управления или противопоставление им иных целей и средств [1].

Адаптивные технологии социального обслуживания требуют глубокой проработки, понимания сущности социальных явлений. Применение адаптивных технологий в социальной работе имеет ряд преимуществ и ограничений. К основным достоинствам адаптивных технологий можно отнести их умеренность и стабилизирующую сущность воздействия на объект с одновременным обновлением социальной среды; постепенность и размеренность в наращивании результатов; сглаживание психологических барьеров внешнего воздействия управляющего субъекта; включение системы самоадаптации населения по мере технологического воздействия [2].

Однако применение адаптивных технологий может замедлять, отдалять получение запланированного результата. Они создают дополнительные сложности для управляющего субъекта, существенно повышают влияние другой стороны на форму и содержание технологического процесса, повышают риск «растворения» технологии в изменчивой социальной среде.

Адаптивные технологии социального обслуживания должны выстраиваться с учетом стратификационного разделения, которое, в свою очередь, предопределяет запросы и ожидания разных групп населения. Кроме этого, социальное обслуживание

адаптивного типа означает реализацию принципа соответствия запросам населения.

Социальное обслуживание основано на предоставлении населению социальных услуг. Адаптивные технологии социального обслуживания требуют маркетинговой ориентации услуг, предлагаемых учреждением социального обслуживания. Это означает проектирование набора услуг в соответствии с насущными запросами населения и сохранение их опережающей, упреждающей направленности.

Специфика маркетингового проектирования социальных услуг определяется их особенными характеристиками, отличающими их собственно от товаров и услуг экономической, производственной и иной направленности. К специфическим свойствам социальных услуг можно отнести их неосвязаемость, непостоянство качественных характеристик, субъект-субъектную сущность.

В 2002-2003 гг. на базе Центра социальной помощи семье и детям г. Кемерово (ЦСПСиД) было проведено социологическое исследование «Социальные услуги ЦСПСиД: соответствие запросам населения»¹. Экспертный опрос позволял выявить мнение специалистов об обязательности и факультативности услуг, предлагаемых учреждением. Эту же цель обслуживало наблюдение за частотой обращения клиентов за той или иной услугой. Перечень обязательных услуг послужил основой для создания некоего универсального пакета, предлагаемого клиенту с целью первичной социальной поддержки.

В результате экспертного опроса были определены приоритетные группы социального обслуживания в соответствии с основными задачами учреждения.

Сфокусированное интервью 600 респондентов было проведено на основе районированной выборки по г. Кемерово. Выборкой охвачены все районы города, количественное распределение респондентов по районам пропорционально численному составу клиентов, состоящих на учете в ЦСПСиД в каждом районе города.

¹ Научный руководитель проекта – Л. Л. Шпак. Исполнители проекта – специалисты информационно-аналитического отделения ЦСПСиД: Т. Ю. Мочалова, М. Н. Большакова, Е. В. Поличук. Директор ЦСПСиД г. Кемерово – участник и организатор исследования – И. А. Черняева. Для обеспечения проектирования технологий необходимой социологической информацией предварительно был проведен экспертный опрос 25 респондентов и сфокусированное интервью 600 человек – клиентов и потенциальных клиентов учреждения. Выяснялась информация о нуждаемости семей города Кемерово в социальной помощи и востребованности услуг, предоставляемых ЦСПСиД, требования клиентов к качеству и диапазону услуг. В экспертном опросе принимали участие специалисты ЦСПСиД и выпускники социально-психологического факультета КемГУ специализации «Организация социальной защиты населения».

Выборка разделена на две основные группы, равные по количеству респондентов (по 300 чел.) – клиенты Центра и потенциальные клиенты учреждения. Кроме этого, выборка структурирована по четырем группам обслуживаемых клиентов, определенным в результате экспертного опроса:

- семьи в трудной жизненной ситуации;
- замещающие семьи;
- молодые семьи;
- семьи в социально опасном положении.

В ходе опроса получена информация о запросах на различные виды социальных услуг, требованиях к предлагаемым услугам.

Включение в выборку клиентов учреждения позволило получить обратную связь о качестве предоставляемых услуг, дополнительных пожеланиях, касающихся их содержательной наполненности, форм предоставления помощи, сложностей в получении некоторых услуг.

От потенциальных клиентов была получена информация об услугах, в которых они остро нуждаются и о видах услуг, наиболее интересующих в перспективе. Потенциальные клиенты определяли требования к предоставляемым услугам, формам и способам их оказания. Наибольшее количество респондентов важнейшими требованиями назвали качество и бесплатную основу предоставления (67 и 69 % соответственно). Значимыми характеристиками услуг названы также профессионализм специалистов, предоставляющих услуги (48 %), индивидуальный подход и практическая полезность услуги (по 44 %).

Использование адаптивного механизма во взаимодействии социального учреждения с населением предполагает формирование благоприятного отношения к учреждению.

На основе данных, полученных в ходе интервью, составлены пакеты услуг на принципиально новом подходе. Принадлежность к социально уязвимой группе (например мать-одиночка, семья с ребенком-инвалидом) перестала служить отправной точкой в предоставлении услуги, а стала являться только одним из оснований ее получения.

Во многом запросы предопределяются социальной ситуацией, в которой находятся люди. Пакеты социальных услуг были сформированы с учетом специфики социальной ситуации, предопределяющей нуждаемость в социальных услугах. Пакеты включают услуги, наиболее востребованные данными группами семей.

Пакет для *семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации*, содержит услуги по предоставлению срочной экономической и психологической помощи. У этой группы респондентов наиболее выраженные, по сравнению с другими группами, потребности в информационно-посреднических и юридических услугах.

У *семей в социально опасном положении* чаще востребованы услуги бытового характера, материальная помощь, в том числе натуральная. Весьма актуальными оказались услуги, направленные на содействие в трудоустройстве.

Специфическими оказались пакеты услуг, адресованные *молодым семьям и замещающим семьям*. Запросы на виды услуг максимально конкретизированы и отражают проблемы, характерные для положения этих семей.

Молодые семьи наиболее заинтересованы в получении материальной социально-правовой поддержки в решении жилищного вопроса. В этой группе семей ощутимый акцент сделан на получение медико-социальной и психологической помощи, направленной на формирование благоприятного репродуктивного поведения.

Запросы на виды социальных услуг для замещающих семей сконцентрированы на социально-правовом консультировании по вопросам опеки и попечительства, помощи в организации летнего отдыха детей и их трудоустройства.

Респондентам предлагалось отметить услуги, в которых они остро нуждаются, количество выбранных услуг не ограничивалось. Выбранные услуги составляли основу пакетов. Кроме этого, в ходе интервью выяснялась нуждаемость в услугах, не являющихся обязательными, но представляющих интерес для разных групп населения. Информация об интересующих услугах использована для программы развития социальных услуг, предоставляемых учреждением. Услуги, к которым был проявлен наибольший интерес, были включены в пакеты.

В процессе формирования пакетов главной опорой были запросы населения на разные виды социальных услуг учреждения. Но учитывался аспект объективной необходимости в предоставлении ус-

луг данным группам населения, не нашедший полного отражения в ответах респондентов. В большей степени это касается семей в социально опасном положении (семьи, где отмечены факты асоциального поведения родителей или детей). Прежде всего, это услуги, способствующие реализации принципа активизации жизненных сил самих клиентов. Так, например, в пакет услуг для семей в социально опасном положении, включены услуги по содействию в трудоустройстве, посреднические услуги по устройству детей в образовательные учреждения. Факты асоциального поведения, имеющиеся в данных семьях, предопределили дополнение пакета для данной категории услугами психолого-педагогической коррекции, медико-социальной помощи и патронажными формами обслуживания.

На основе ответов респондентов можно было выделить услуги, вызывающие наибольший интерес. Респондентам предлагалось отметить услуги, в которых, по их мнению, нуждаются их близкие, знакомые. Изучение потребностей в услугах референтного окружения клиентов позволило выявить тенденцию востребованности услуг. Так, был получен перечень наиболее востребованных социальных услуг. Острая нуждаемость выявлена в социально-экономических и социально-правовых услугах. Из наиболее востребованных услуг был сформирован так называемый универсальный (номинальный) пакет. Набор услуг, предусмотренный этим пакетом, содержит самые необходимые услуги, отражающие профиль учреждения.

УДК 159.9+316.6

О. А. Браун

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ГОРОДСКОЙ КУЛЬТУРЫ И КОММУНИКАТИВНЫХ СВОЙСТВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Значение процесса общения для развития личности в старшем школьном возрасте является общепризнанным (Л. И. Божович, И. С. Кон, М. И. Лисина, А. В. Мудрик и др.). Согласно А. В. Мудрику, юность является одним из пиков развития потребности в общении, отсюда особое значение коммуникативных навыков и свойств личности именно для данного возраста. Изучение различных факторов обуславливающих развитие коммуникативных свойств старшеклассников, позволит оптимизировать протекание данного процесса, что, в свою очередь, создаст весомые предпосылки для успешного развития и функционирования личности на всех последующих возрастных стадиях.

Феномен общения активно изучается и отечественными, и зарубежными авторами. Однако факторы развития коммуникативных свойств личности до сего дня изучены не полностью. Особенно это касается условий макросреды, опосредующих процесс развития коммуникативных свойств и, в частности, влияния социокультурных аспектов на процесс становления личности старшеклассников.

В современном обществе процесс урбанизации приобретает лавинообразный характер, что естественно, приводит к распространению городской культуры. При этом психологическое содержание культуры городов зачастую остается за рамками научных исследований, несмотря на то, что городская культура напрямую взаимосвязана с развитием личности жителей городов. Кроме того, сохраняется общая тенденция миграции сельской молодежи в города на срок от нескольких лет (период получения образования) до постоянного проживания. Необходимость адаптации к новым социокультурным условиям вызывает перестройку и в такой жизненно важной сфере личности, как коммуникативная. Поэтому, в целях оптимизации данного процесса и нивелирования возможного негативного влияния городской культуры на личность, необходимо всестороннее изучение психологических характеристик последней и тех особенностей личности, которые складываются под её воздействием.

В настоящее время существует более 500 определений понятия «культура», что порождает

многочисленные попытки упорядочить это многообразие (А. Крейбер, К. Клакхон, А. К. Кафанья, Ф. И. Миюшева, Л. И. Михайлова, П. С. Гуревич, А. В. Горбатов, Ю. И. Михайлов и др.). Все классификации условно можно разделить на 2 группы: классификации методологических подходов и школ изучения культуры и классификации определений. Классификации дефиниций понятия «культура» чаще всего строятся по описанию способа конструирования (например «описательные определения», «структурные определения»), на основе выделения идей или механизма, положенного в основание определения («нормативные определения», классификация А. К. Кафанья), либо группы определений выделяются на основе школ, в рамках которых данные определения были разработаны. Что касается классификаций основных методологических подходов к изучению культуры, то выделяемые в данном случае группы чаще всего совпадают с общепсихологическими или социологическими школами, поскольку именно в рамках этих наук долгое время велось изучение культуры и её влияние на человека. Психологический подход к рассмотрению феномена культуры, как правило, в большинстве как отечественных, так и зарубежных описаний исчерпывается психоанализом. Наиболее ортодоксальные психоаналитические определения рассматривают культуру как «совокупность всех сублимаций, всех установок и результирующих реакций, короче, все в обществе, что подавляет импульсы или создаёт возможность их извращённой реализации» (Г. Рохайм). При этом незаслуженно мало внимания уделяется этнопсихологическому подходу к культуре и подходам, разработанным на основе культурно-исторической теории Л. С. Выготского. (например, работы М. Коула [3]). На наш взгляд, внутри такого многогранного явления, как культура можно выделить целый ряд элементов, относящихся к психологии, в частности:

- 1) нормы, регулирующие поведение, в том числе допустимую степень экспрессивности, размер личного пространства и т. д.,
- 2) ценности, принятые в обществе (например индивидуализм-коллективизм),
- 3) культурноспецифичные способы реализации социальных ролей и др.

В целом мы рассматриваем культуру как совокупность различных социальных представлений, свойственных конкретной социальной группе, регулирующих деятельность и взаимоотношения внутри этой группы и имеющих отражение в индивидуальном сознании членов данной группы. Понятие «социальные представления» (С. Московиси и др.) использовано нами как наиболее общее, включающее в себя все типы идей, разделяемые группой, в том числе диспозиции разного уровня (ценности, нормы, традиции, установки), общие идеи и образы (стереотипы). В основе подобной трактовки культуры лежит аксиологический подход, развивающийся в рамках социологии (В. Виндельбанд, Г. Риккерт, Г. Зиммель, П. Сорокина, В. М. Пивоев и др.).

Формирование культуры социальной общности любого уровня происходит под влиянием множест-

ва факторов. Причем, если факторы формирования культуры малых и средних социальных групп (организаций) более или менее изучены, то когда речь заходит о больших группах, возникает целый ряд нерешённых проблем. Условно факторы формирования культуры можно разделить на объективные и субъективные. К субъективным относятся психологический склад и ценности отдельных индивидов, как носителей культуры, а важнейшим объективным условием формирования культуры принято считать окружающую среду.

Городская среда обладает рядом специфических характеристик (высокая плотность населения, разнородность социальной среды, высокая степень динамики пространственной среды, отчуждение от природы, пространственная разделённость мест работы, проживания и проведения досуга, разнообразие информационных стимулов, совокупность различного рода рисков и т. д.), степень выраженности которых возрастает с увеличением степени урбанизированности города, что, в свою очередь, приводит к более яркому проявлению особенностей городской культуры.

Под городской культурой, таким образом, понимается специфический тип культуры, формирующийся под влиянием города, как особой социально-пространственной среды. Выделенные разными авторами особенности городской культуры мы предлагаем разделить на содержательные и динамические. При таком подходе к динамическим особенностям можно отнести:

- 1) многообразие культуры (Л. И. Михайлова, И. С. Туров);
- 2) интенсивность информационного воздействия на человека (Г. Зиммель);
- 3) динамизм социокультурных процессов (Л. И. Михайлова, Э. А. Орлова).

В качестве содержательных особенностей мы рассматриваем:

- 1) расширенное поле для реализации возможностей, способностей и потенциала личности (Э. А. Орлова);
- 2) интеллектуализация труда и социальной жизни (А. С. Ахизер);
- 3) повышение территориальной, профессиональной и социальной мобильности людей (А. В. Баранов, В. А. Ядов, Г. Ф. Куцев, Г. М. Миньковский, А. Д. Хлопин);
- 4) индивидуализация (А. В. Баранов, В. А. Ядов);
- 5) ускорение темпа (психологического времени) жизни (Л. Б. Коган);
- 6) специфические нормы регуляции общения («избегание» общения, превращение личных дружеских контактов в формальные, деперсонализация психологического контакта в условиях массового общения, распространение норм «невмешательства») (Л. Вирт, Г. Зиммель, С. Милграмм, Р. Лейтман, Д. Даркли, Г. Ганс, К. Фишер, Э. А. Орлова, А. С. Ахизер, А. В. Баранов);
- 7) смена ведущих типов общения с территориального принципа в сельской местности на производственное или досуговое (Л. Б. Коган), ослаб-

ление родственных связей (И. С. Туров, А. В. Баранов, В. А. Ядов, В. Г. Алексеева, Р. А. Золотников, Ф. С. Файзулин).

На наш взгляд, динамические особенности являются первичными, в системе социокультурного своеобразия городов, так как именно они порождают изменения содержательных характеристик культуры, вызванные необходимостью приспособляться к высокому темпу изменений и интенсивности воздействия. Однако на коммуникативные свойства личности в первую очередь влияние оказывают нормы и правила, регулирующие процесс взаимодействия, поэтому именно этот аспект городской культуры рассматривается нами как фактор, опосредующий развитие коммуникативных свойств личности.

В настоящее время в психологии существует целый ряд понятий, описывающих коммуникативную сферу личности, основные из них: коммуникативные способности, коммуникативные качества, коммуникативная компетентность, коммуникативные свойства. При этом большинство терминов не обладают общепризнанной трактовкой, что порождает сложности как для теоретического анализа, так и для эмпирического исследования.

Разрабатывая рабочую модель коммуникативных свойств личности, мы, с одной стороны, опирались на общепсихологическую трактовку понятия «психические свойства личности», а с другой – постарались интегрировать различные подходы к элементам коммуникативной сферы, разработанные в рамках социальной психологии.

С точки зрения предмета общей психологии, в структуре личности можно выделить психические процессы, состояния и свойства. При этом понятие «психический процесс» подчеркивает процессуальный характер явления, и в эту группу принято включать познавательные, волевые и эмоциональные процессы; понятие «психическое состояние» характеризует статический момент, относительно постоянство психического явления, а термин «психические свойства» отражает устойчивость явления, его повторяемость и закреплённость в структуре личности и включает: качества ума (способности), устойчивые особенности волевой сферы (характер), закрепившиеся качества чувств (темперамент) [6]. Несмотря на всю условность подобного деления, понимание психических свойств личности как элемента её структуры, отражающего устойчивые, постоянные качества, является в психологии общепринятым (С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов, Б. Ф. Ломов, Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлин, Cattell, Eysenck и др.). В то же время весьма значительные расхождения наблюдаются в подходах к структуре психических свойств личности. В. С. Мерлин выделяет три основных точки зрения на структуру психических свойств личности. Так, согласно первой, к психическим свойствам личности относятся все индивидуальные психические свойства человека (Айзенк), во второй трактовке в систему психических свойств личности включаются те психические свойства, которые выполняют мотивирующую функцию в деятельности (персоналоги) и, согласно третьему

подходу, которого придерживается сам В. С. Мерлин и многие отечественные авторы, под психическими свойствами понимаются такие свойства, которые характеризуют человека как субъекта общественной трудовой деятельности [5]. Исходя из всего перечисленного, представляется вполне обоснованным использование термина «свойства» для характеристики устойчивых качеств личности, связанных с определённой деятельностью.

За основу понятия «коммуникативные свойства» нами взята трактовка, предложенная Т. П. Абакировой, которая выделяет 3 основных подхода к исследованию коммуникативных свойств личности [1]:

1. **Аналитический.** Рассматривает внутри коммуникативных свойств отдельные характеристики. Перечень характеристик варьируется в зависимости от исследователей. Наиболее часто упоминаемыми являются:
 - общительность (Б. Г. Ананьев, Альбуханова-Славская, А. А. Бодалев, А. И. Ильина, Л. В. Жемчугова, В. А. Канн-Калик, А. И. Крупнов, И. М. Юсупов);
 - эмпатия (Л. И. Божович, В. Ю. Завьялов, Т. П. Гаврилова, С. Н. Карпова, Ц. П. Короленко, Н. Н. Обозов, И. М. Юсупов, R. Dumond, D. Eure, S. Markus, C. Rogers);
 - уверенность в себе (А. Лазарус, Ц. Олькерс, К. Рудерстам, В. Таннер, У. Петерманн, Р. Хинш);
 - волевые свойства личности (М. С. Говорова, М. И. Дьяченко, Т. В. Зарипова, А. Г. Ковалёв, И. И. Крупцова, Ю. М. Орлов, В. И. Селиванов).
2. **Поликомпонентный.** Выделяет следующие основные компоненты, входящие в структуру, либо тесно взаимосвязанные с коммуникативными свойствами личности:
 - коммуникативные способности (Г. С. Васильев, А. Б. Добрович, Н. И. Карасёва, Н. В. Кузьмин, Т. А. Пироженов, К. К. Платонов);
 - коммуникативная компетентность (Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянкин);
 - коммуникативные умения и навыки (А. Н. Леонтьев, А. В. Мудрик, К. Рудерстам, G. Egan, R. R. Garkhuff);
 - коммуникативные черты характера (Б. Г. Ананьев, В. Ш. Масленникова, В. П. Юдин).
3. **Системный.** Существуют различные термины (коммуникативные качества, коммуникативный потенциал; коммуникативные возможности, коммуникативное ядро личности, коммуникативные свойства), отражающие систему внутренних возможностей человека в межличностном общении. При этом большинство терминов рассматриваются как равнозначные.

Таким образом, на основе общепсихологической трактовки психических свойств личности и подхода Т. П. Абакировой, мы определяем коммуникативные свойства как устойчивые особенности личности, связанные с общением и проявляющиеся во

взаимодействии с социальным окружением индивида. При этом коммуникативные свойства являются элементом более широкой подструктуры личности, для обозначения которой используется термин «коммуникативная сфера».

Коммуникативная сфера личности представляет собой функциональное объединение, включающее элементы, относящиеся к различным подструктурам личности, связанные с общением как особым видом деятельности.

В основе предлагаемой структуры коммуникативной сферы личности лежат общепсихологические подходы к структуре личности, представления

о структуре коммуникативных свойств Т. П. Абакировой, а также принципы и подходы к структуре коммуникативной деятельности А. А. Леонтьева и другие теории, описывающие структуру отдельных компонентов коммуникативной сферы (Л. А. Петровская, Ю. М. Жуков, Е. Ф. Рыбалко, А. А. Бодалёв, А. А. Кидрон и др.).

Строение коммуникативной сферы можно представить в виде двух основных блоков: внутренние характеристики личности и коммуникативное поведение. Оба данных блока, в свою очередь, состоят из ряда элементов (рис. 1).

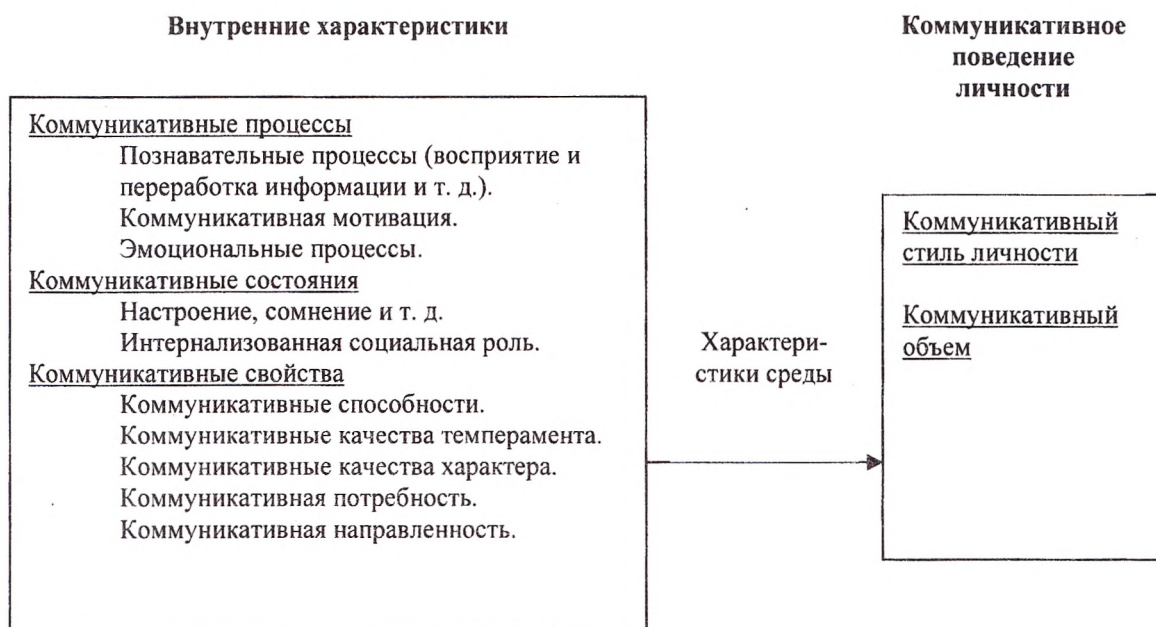


Рис. 1. Структура коммуникативной сферы личности

Коммуникативные свойства, наряду с коммуникативными процессами, состояниями и интернализированной социальной ролью и являются элементами внутренних характеристик. В структуру коммуникативных свойств в свою очередь включаются:

- коммуникативные характеристики, связанные с темпераментом, то есть характеристики, обусловленные свойствами нервной системы (импульсивность, тревожность, уровень экстраверсии);
- коммуникативные черты характера – устойчивые индивидуальные особенности личности, складывающиеся и проявляющиеся в процессе общения, обуславливающие типичное для личности коммуникативное поведение (доминантность, правдивость);
- коммуникативные способности, в которые входят различные индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения коммуникативной деятельности, в частности, выделяются интеллектуальные способности (социальный интеллект и др.), эмоциональные способности (эмпатия), волевые способности (настойчивость, самокон-

троль и т. п.) и коммуникативные навыки (включение умений и навыков в структуру способностей обосновано Б. М. Тепловым, А. В. Петровским, Б. И. Додоновым и др.). Коммуникативные навыки это хорошо освоенные действия, обеспечивающие легкость установления и поддержания контакта (умение слушать, мимика, интонированность речи и т. д.);

- коммуникативная потребность отражает степень выраженности стремления человека к общению и взаимодействию с другими людьми. В рамках общей психологии потребности наряду с мотивами принято относить к психическим процессам или, реже, к психическим состояниям. Однако в данном случае мы придерживаемся точки зрения М. И. Лисиной, которая рассматривает потребность в общении, как «общее стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию» [4]. Причем уровень выраженности данной потребности является индивидуальным и различается уже в раннем возрасте. Таким образом, на наш взгляд, коммуникативную потребность (или потребность в общении)

можно рассматривать как достаточно устойчивую индивидуальную характеристику, что позволяет включить её в структуру коммуникативных свойств;

- коммуникативная направленность представляет собой сквозной процесс, влияющий на все элементы системы коммуникативных свойств личности и отражает некоторое базовое отношение к другому человеку.

Второй блок в структуре коммуникативной сферы личности – коммуникативное поведение, в свою очередь, состоит из:

- коммуникативного стиля, характеризующего индивидуально стабильную форму коммуникативного поведения человека;
- коммуникативного объема, отражающего частоту и число межличностных контактов индивиду.

Все структурные компоненты коммуникативной сферы личности тесно взаимосвязаны и в комплексе обеспечивают регуляцию деятельности общения, однако блок коммуникативных свойств рассматривается нами как ведущий, поскольку отражает устойчивые индивидуально-психологические характеристики личности, на основе которых и складывается коммуникативное поведение.

Значение общения для развития личности старшеклассников достаточно широко изучено и описано в различных психолого-педагогических исследованиях (А. В. Мудрик, И. С. Кон, В. Э. Пахальян, Т. П. Скрипкина и др.). Общение в этом возрасте является не только одним из основных механизмов взаимодействия с окружающим миром (в первую очередь, социальным), но и становится важнейшим инструментом самопознания (например построение идентичности и т. д.). К основным особенностям общения в юношеском возрасте можно отнести: усиление потребности в интимно-личностном общении как со сверстниками, так и с взрослыми; стремление к самоутверждению и принятию в группе; демонстрация своей самостоятельности и взрослости, наличие одновременно потребности как в общении, так и в уединении и др.

Широко изученные особенности общения старшеклассников практически не рассматривались в контексте макросоциальных условий, в частности влияния городской культуры. Несколько чаще подобные исследования встречаются на взрослой выборке, однако и они фрагментарны и в большинстве носят прикладной характер, а результаты исследований во многом противоречат друг другу.

Наиболее часто описываются негативные последствия влияния города на личность и процесс общения. Упоминаются: снижение качества общения, развитие коммуникативных барьеров, развитие эмоциональной отчужденности, снижение уровня эмпатии и, как результат всего вышеперечисленного, повышение потребности в общении, ряд авторов предполагают большую вероятность развития неадекватной, заниженной, самооценки (А. А. Белик, А. В. Баранов, И. Эйбл-Эйбесфельд, Г. Г. Дилигенский, А. Г. Левицкая, В. Г. Алексеева и др.)

К позитивным итогам воздействия городской культуры можно отнести более высокий уровень терпимости к различным вариантам девиантного поведения, кроме того, по результатам исследований Б. Крауса, дети, растущие в городах, демонстрируют больший словарный запас, хотя с возрастом данное различие стирается.

Таким образом, в задачи проведенного нами исследования входило рассмотрение особенностей городской культуры, точнее, её отражения в представлениях старшеклассников и изучение различий в коммуникативных свойствах старших школьников, в зависимости от степени урбанизированности места их проживания.

В исследовании использовались опрос и тестовый метод. Общая выборка составила 224 человека в возрасте 16-18 лет, из них 114 старшеклассников – жители крупных городов (Кемерово и Новокузнецк) и 110 школьников, проживающих в малых населённых пунктах сельской местности.

При помощи специально разработанной анкеты выявлялись некоторые биографические данные, в частности, длительность проживания в городе, отражающие степень воздействия городской культуры на личность. Для изучения особенностей ценностной сферы использовался опросник Р. Инглхарта в модификации М. С. Яницкого.

При помощи теста-опросника М. Куна и Т. Мак-Партланда («Тест двенадцати утверждений самоотношения») выяснялась степень средовой идентификации и особенности идентичности. Кроме того, на основании данного опросника, по аналогичному принципу предлагалось к описанию понятие «Окружающие люди», что, на наш взгляд, до некоторой степени отражает коммуникативную направленность старшеклассников и характеризует специфику восприятия другого человека.

Таким образом, рассмотрение содержательных характеристик городской культуры включало в себя изучение социальных представлений относительно ряда понятий и рассмотрение особенностей ценностных ориентаций старшеклассников.

В процессе изучения коммуникативных свойств основной акцент делался на исследование коммуникативных черт характера и темперамента, а также коммуникативных способностей и меньше внимания уделялось коммуникативной направленности, хотя некоторые данные, характеризующие восприятие «других», получены в ходе анализа ответов на вопрос «Кто такие окружающие люди?»

Для изучения коммуникативных свойств личности использовались:

- 1) шестнадцатифакторный опросник Р. Кеттела, позволивший получить данные относительно коммуникативных характеристик, связанных с темпераментом (импульсивность, тревожность), коммуникативных черт характера (доминантность, правдивость, замкнутость), коммуникативной потребности, а также косвенно-коммуникативных навыков;
- 2) тест «ВСК» использовался для изучения характеристик волевой сферы личности, относящихся

ся к блоку волевых коммуникативных способностей;

- 3) «Методика диагностики эмпатических способностей» В. В. Бойко, анализирующая уровень и особенности развития эмпатии (эмоциональные коммуникативные способности).

В качестве ведущих психологических аспектов, перечисленных выше содержательных характеристик городской культуры, нами рассматривались

индивидуализм и наличие особых норм, деперсонализирующих общение и предписывающих «социализированное» отношение к окружающим людям.

По результатам проведенного исследования статистически значимых различий в представленности различных ценностных типов между городскими и сельскими старшеклассниками не выявлено (табл. 1).

Таблица 1

Распространённость ценностных типов в зависимости от места проживания

Ценностный тип	Городские школьники (распределение в %)	Сельские старше- классники (распределение в %)	p
Промежуточный тип	25%	20%	0,1868
«Адаптирующиеся»	15%	23%	0,0652
«Социализирующиеся»	55%	55%	0,5000
«Индивидуализирующиеся»	4,5%	1,8%	0,1258

Однако, на наш взгляд, можно говорить о некоторой тенденции, проявляющейся в преобладании среди сельских школьников ориентации на ценности адаптации и несколько большей выраженности среди горожан индивидуалистических ценностей, причём достоверность различий в представленности индивидуализирующегося типа среди жителей, третье поколение проживающих в поселении данного уровня урбанизированности увеличивается ($p=0,089$).

Как характеристика культуры индивидуализм, помимо преобладающей ориентации на индивиду-

алистические ценности (свобода, самодостаточность и т. д.), включает еще и доминирование личностной идентичности над социальной. В результате анализа самоописаний в тесте «Кто Я?» М. Куна и Т. Мак-Партленда было установлено, что личностная идентичность является ведущей как среди городских, так и среди сельских школьников, что противоречит данным, приводимым Г. М. Андреевой, однако у горожан она выражена более ярко (табл. 2) [2].

Таблица 2

Различия в самоописаниях (тест М. Куна и Т. Мак-Партленда) между городскими и сельскими старшеклассниками

	Горожане	Сельские школьники	p
Физическое Я	20%	22%	0,1620
Социальное Я (социальная идентичность)	11%	27%	0,0000
Рефлексивное Я (личностная идентичность)	60%	48%	0,0000
Трансцендентальное Я	3%	3%	0,5
Всего ответов в самоописаниях	100% (771 опред.)	100% (850 опред.)	

Аналогичные результаты получены и при анализе ответов на вопрос «Кто такие окружающие люди?», то есть полученные данные не подтверждают развития у городских школьников «социализированного» общения и восприятия окружающих, в первую очередь, с позиции их социальной роли.

Таким образом, по результатам исследования можно констатировать большую выраженность среди городских старшеклассников личностной идентичности и ценностей индивидуализации, что наряду с данными других исследователей (Э. А. Орлова, А. В. Баранов, В. А. Ядов и др.) с большой долей вероятности свидетельствует об индивидуализме как характеристике городской культуры.

Что касается отличий в коммуникативных свойствах личности старшеклассников, в целом по вы-

борке их установлено немного, в основном в блоке коммуникативных черт характера. В частности, городские школьники демонстрируют большую выраженность стремления к доминированию, независимости (факторы Е ($p=0,02$) и F4 Кеттелла ($p=0,01$)), большую подверженность чувствам и несогласие с общепринятыми стандартами (факторы G ($p=0,035$) и N ($p=0,008$)). При этом количество различий возрастает при увеличении количества поколений, проживающих в поселении данного типа урбанизированности. В частности, у старшеклассников, являющихся представителями третьего поколения, живущего в городе (селе), проявляются отличия в коммуникативных способностях (эмоциональных и волевых).

Вероятно, зафиксированные особенности коммуникативных свойств во многом связаны с выявленными особенностями городской культуры (например стремление к доминированию и независимости, являющееся главной особенностью коммуникативных свойств личности городских старшеклассников возникает в результате преобладания ценностей индивидуализации и необходимостью самоопределения в культуре).

Таким образом, коммуникативные свойства старшеклассников, проживающих в поселениях различного уровня урбанизированности, имеют статистически достоверные различия. На наш взгляд, городская среда оказывает влияние на систему коммуникативных свойств личности посредством специфической городской культуры, в качестве основной характеристики которой мы предлагаем рассматривать большую выраженность индивидуализма.

Литература

1. Абакирова, Т. П. Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности [Текст]: автореф. дис. ... канд.

психол. наук / Т. П. Абакирова. – Новосибирск, 2000. – 23 с.

2. Андреева, Г. М. Психология социального познания [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Коул, М. Культурно-историческая психология: наука будущего [Текст] / пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского; науч. ред. Н. Н. Корж; ред. О. В. Квасова. – М.: Когито-Центр, издат-во ин-та психологии РАН, 1997. – 432 с.
4. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии; Академия пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности [Текст] / под ред. Е. А. Климова. – М.: Издательство института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.
6. Психология. Словарь [Текст] / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

УДК 616+159.94

Е. Ю. Брель

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА АЛЕКСИТИМИИ

Актуальность исследования алекситимии, начиная с разработки самого понятия, причин ее формирования и последующего влияния на развитие и течение различных психосоматических заболеваний, обусловлена стремлением ученых-исследователей (медиков, психологов и психотерапевтов) обнаружить некий специфический механизм, провоцирующий нарушение психического и, как следствие, соматического здоровья человека. В результате, концепция алекситимии, предложенная J. C. Nemiah и P. E. Sifneos (1970, 1973) заняла прочное место среди фундаментальных теоретических моделей возникновения психосоматических заболеваний.

Большинство исследователей алекситимии отмечали специфичность психологического статуса у индивидов с высокой степенью выраженности данной характеристики. Специфичность выражалась в неспособности к эмоциональному резонансу, сниженных способностях к рефлексии, неумению идентифицировать собственные чувства и отделять их от физиологических ощущений. Кроме того, отмечали особый «механистический» стиль мышления алекситимических индивидов, сложности в вербализации собственного эмоционального состояния и идентификации эмоционального состояния партнера по общению. Важно, что алекситимики проявляли склонность к непродолжительным аффектам при невозможности адекватной оценки такого поведения.

На основе описанных особенностей психологического статуса алекситимических индивидов авто-

ры рассматриваемой теории предположили, что данные характеристики, объединенные термином «алекситимия», способствуют приобретению и развитию какого-либо соматического заболевания.

В настоящее время внимание исследователей, в основном медиков, привлекает алекситимический радикал в структуре личности как один из возможных психосоматических факторов риска развития психосоматических заболеваний. Разрабатывают методики определения уровня алекситимии у больных с психосоматическими заболеваниями, а также психотерапевтические методы, направленные на снижение алекситимии путем преодоления определяющих ее личностных черт.

Современные исследования алекситимии направлены на ее изучение как фактора развития психосоматических расстройств. При этом следует заметить, что алекситимию чаще изучают как личностную характеристику пациентов с уже выраженным соматическим заболеванием: ишемической болезнью сердца (Т. И. Грекова и соавт., 1997; В. М. Провоторов и соавт., 2001), гипертонической болезнью (О. В. Лышова и соавт., 2002), инфарктом миокарда (В. М. Провоторов и соавт., 1998; М. В. Коркина и соавт., 1999; С. В. Бухарева, 2000), бронхиальной астмой (В. М. Провоторов и соавт., 2000; Т. В. Заболотских, Д. Ч. Баранзаева, Ю. Л. Мизерницкий, 2003), паническим расстройством (В. В. Калинин и соавт., 1993; В. В. Калинин, 1995), церебральным ожирением (И. С. Коростелева, 1994), офтальмологическими заболеваниями

(Н. В. Хромова, М. Н. Широкова, 1999), а также при развитии невротозов и депрессий (Н. Freyberg, 1985; А. Б. Смулевич, 1999; Д. Ю. Вертишев, 1999). В этих экспериментальных работах отмечена достоверно значимая взаимосвязь между наличием заболевания и степенью выраженности алекситимии.

Важно отметить, что изучение выраженности алекситимических черт только у пациентов различных отделений клиник и при этом характеристика алекситимии как фактора развития заболевания содержит, на наш взгляд, некое противоречие. Остается непонятным – развивается ли соматическое заболевание на основе сформированной алекситимии или же развитие алекситимии спровоцировано действием соматического страдания. Несмотря на то, что некоторые исследователи отмечают наибольшую выраженность алекситимии при более длительном сроке заболевания, но они не рассматривают эти данные как противоречащие основным постулатам теории алекситимии. Становится очевидным, что алекситимические черты могут усиливаться и обостряться в результате нарушения соматического здоровья, вследствие ослабленности организма и деморализации пациента.

Некоторые авторы отмечают, что алекситимия может быть выражена и в структуре личности практически здоровых индивидов, но как она формируется и какова ее психологическая структура остается невыясненным. Отсюда и сложности в определении эффективных способов, приемов и методов коррекции алекситимии. Мероприятия по психологической коррекции алекситимических черт обычно проводят в условиях госпитализации пациента в результате объективного ухудшения его соматического здоровья.

Дальнейшее изучение алекситимии в системе других факторов риска биологической и психосоциальной природы имеет значение для лучшего понимания роли психологических механизмов в патогенезе этих заболеваний, долговременного прогноза и организации профилактических мероприятий (В. В. Соложенкин, Е. С. Гузова, 1992).

На наш взгляд, изучение алекситимии как самостоятельной психологической характеристики, представленной в структуре личности «практически здоровых» индивидов, описание возможных механизмов ее формирования и разработка эффективных методов ее психологической коррекции представляет особый исследовательский интерес. Кроме того, глубокие знания психологической природы алекситимии позволили бы купировать развитие данного свойства на начальных этапах его формирования.

Экспериментальное исследование основных факторов формирования алекситимии проводили в группе 505 практически здоровых индивидов в возрасте от 12 до 20 лет. При проведении психодиагностической работы применяли Торонтскую шкалу алекситимии, тест-опросник А. Басаа и А. Дарки, тест - опросник К. Леонгарда, тест-опросник способности к эмпатии И. М. Юсупова, шкалу тревожности Дж. Тейлор и тест-опросник Г. Айзенка.

Диагностика алекситимии по Торонтской алекситимической шкале позволила зафиксировать вы-

сокую степень выраженности данной характеристики у 36,7 % испытуемых, низкую степень выраженности – у 29,4 % испытуемых. Остальные 33,9 % составили промежуточную группу. При условии рассмотрения алекситимии как одного из факторов риска развития психосоматических заболеваний такие результаты обусловили детальное изучение основных факторов развития алекситимии как устойчивой личностной характеристики.

Структуру алекситимических составляющих по всей выборке рассматривали с помощью применения факторного анализа образов с косоугольным вращением промакс. Эмпирически обнаружено, что 32 факторизуемых параметра можно сгруппировать в 8 смысловых факторов, объясняющих 60 % всей возможной дисперсии смыслов.

В первый фактор с положительными высокими значениями вошли такие параметры, как общая агрессивность (0,87), негативизм (0,68), раздражительность (0,66), физическая агрессия (0,65) и вербальная агрессия (0,61). Семантическое единство этих шкал позволяет дать данному фактору название «Проявленная агрессивность». По отношению к алекситимии этот фактор можно считать проявлением компенсаторных механизмов: недостаточная эмоциональная чувствительность и, возможно, осознание некоторой неадекватности собственных реакций по отношению к интересам и переживаниям партнеров по коммуникации порождает внутреннее возбуждение. Это возбуждение создает когнитивный резонанс поведенческих реакций в виде физической и вербальной агрессии, направленной на ближайшее окружение. Скорее всего, каузальность собственных действий не осознается, а «виноватыми» оказываются партнеры по коммуникации, спровоцировавшие подобные реакции. Это подтверждается выраженным негативизмом и увеличенной раздражительностью. В качестве невыраженной тенденции в первый фактор также входят психологические показатели косвенной агрессии (0,40), враждебности (0,33), подозрительности (0,28), обиды (0,21) и нейротизма (0,20). Такие шкалы добавляют в семантическое пространство первого фактора алекситимии элементы внутренних переживаний на фоне высокой реактивности. Возникшие подозрительность, враждебность и обида не накапливаются и трансформируются во внешнюю, «проявленную агрессивность».

Во втором факторе со значимыми отрицательными вкладами находятся все показатели теста - опросника И. М. Юсупова: общая эмпатия (0,98), эмпатия по отношению к незнакомым (0,70) и к детям (0,70), эмпатийные переживания по отношению к животным (0,66), старикам (0,59), героям художественных произведений (0,58) и к родителям (0,55). Кроме этих показателей, во втором факторе с большим вкладом находится показатель эмотивности (0,43). Данный фактор можно назвать «Гипоэмпатийными переживаниями». Очевидно, что у значительной части респондентов алекситимия проявляется в сниженной способности к сочувствию и состраданию ко всему, что их окружает. На наш взгляд, это обусловлено такой психологической ха-

рактистикой алекситимии, как общее снижение эмоциональной чувствительности по отношению к себе и, как следствие, по отношению к окружающему миру. Эмоционально тонкое восприятие чужого состояния становится невозможным при отсутствии способности к идентификации собственных эмоций.

Третий смысловой фактор структуры алекситимии объединяет со значимыми вкладами высокую гипертимичность (0,81), экстравертированность (0,76), выраженную демонстративность (0,63) и отсутствие дистимических реакций (-0,47). Мы назвали этот фактор «Экстравертированной гипертимностью», так как экстравертированная направленность личности задает «внешний» вектор эмоциональных переживаний, а повышенная чувствительность к стимулам, предъявляемым ближайшим окружением, создает содержание и насыщенность этих переживаний. Определенно можно утверждать наличие эффекта «эмоционального отзеркаливания», который проявляется в поверхностно-демонстративном поведении в ситуации рефлексии - алекситимичности. Это попытка сохранения личностной аутентичности, которая, судя по отсутствию дистимических реакций, является достаточно успешной. Кроме обозначенных параметров, тенденцию смыслового единства с третьим фактором имеют шкалы низкой тревожности (-0,28), высокой эмотивности (0,27), циклоидности (0,24) и вербальной агрессии (0,24). Немотивированные, эмоционально насыщенные перепады настроения не вызывают тревоги у таких респондентов, а экстравертированная направленность упрощает вербализацию агрессии.

Четвертый фактор был назван «Возрастными особенностями» проявления алекситимии. Самые большие и единственно достоверные два вклада – это шкалы возрастного интервала (0,84) и уровня образования (0,69). Дополнительные, недостоверные, но все же высокие вклады обнаружены по шкалам демонстративности (0,30), эмпатии незнакомым людям (0,23), эмпатии старикам (0,21), чувства вины (-0,21) и эмпатии родителям (0,21). На определенном этапе взросления у респондентов появляется демонстративность поведения, но вместе с этим молодые люди научаются эмпатии. В более раннем возрасте (12-13 лет) подростки не способны понять переживаний и чувств людей старшего поколения, в том числе и своих родителей. Некоторые психологи, работающие в области возрастной психологии, даже постулируют «конфликт поколений» в качестве одной из особенностей подросткового возраста: ребенок, в поиске самоидентичности, неизбежно противопоставляет себя уже известным, сложившимся в семье нормам поведения и самореализации. Отсутствие эмпатии к родителям в раннем подростковом возрасте просто неизбежно. Этой же особенностью можно объяснить и отсутствие эмпатии к незнакомым и малознакомым людям: сказываются установки, формируемые в детстве – «с незнакомыми нельзя разговаривать», «доверять незнакомым людям опасно» и т. д. Складывается интересная ситуация: старым отношениям уже не доверяют, а новым еще не доверяют. И то, и другое выходит из области сопереживания. С завершением

подросткового возраста возвращается эмпатия с родителями и стариками и появляется эмпатия к незнакомым людям. Возрастная динамика переживания чувства вины заключается в его уменьшении с увеличением возраста респондентов с 12 до 20 лет. Феноменология вины, возможно, связана с осознанием несоответствия собственным или чужим ожиданиям. В раннем подростковом возрасте это ожидания и требования со стороны родителей и учителей; в юношеском – требования к самому себе. Со сменой референтной группы в индивидуальном коммуникативном пространстве личности происходит переоценка значимости ожиданий со стороны, и акцент смещается все больше в сторону внутреннего локуса контроля. А значит и виноватым быть не перед кем. Такие же закономерности, описанные для возраста, характерны и для увеличения уровня образования.

Пятый фактор включает следующие шкалы с большими вкладами: неуравновешенность (0,77), циклоидность (0,55), педантичность (0,52), чувство вины (0,51), экзальтированность (0,44), дистимические реакции (0,41). Этот фактор был назван «Экзальтированная неуравновешенность». Алекситимические расстройства характеризуются разнообразными особенностями, многие из которых раскрыты в предыдущих главах данной работы. Семантическое пространство понимания алекситимии, обозначенное в пятом факторе, скорее всего, свидетельствует об активном осознании респондентами собственной эмоциональной нечувствительности, что и находит отражение в повышенном чувстве вины, циклоидности и неуравновешенности. Такое сочетание характеристик можно назвать личностным аутопоесисом системы психологических особенностей коммуникации. Иначе говоря, – это отчаянная попытка самосохранения психологического равновесия и гармонии. По всей вероятности, эта стратегия компенсации не является эффективной: ощущая вину и проявляя экзальтированную педантичность, невозможно выстроить «ровные» эмоциональные коммуникации. К тому же, такому аутопоесису мешает проявление циклоидности, что неминуемо приводит респондентов к дистимии. По силе эмоционального напряжения фактор «экзальтированной неуравновешенности» является самым значительным из всех смысловых факторов алекситимического расстройства личности. Из менее значимых параметров в пятый фактор входит эмотивность (0,39), нейротизм (0,29) и эмпатия героям художественных произведений (0,23). Эмотивность находится в общем контексте фактора, так как еще раз подчеркивает эмоциональное напряжение и фрустрированность ситуации коммуникативного взаимодействия. Нейротизм, как показатель силы нервной системы, свидетельствует, что проявления, отраженные в пятом факторе, присущи в большей степени личностям с холерическим и меланхолическим типами темперамента. Каким образом выстраивать взаимоотношения с другими людьми респондентам, обладающим всеми вышеописанными характеристиками по данному фактору? Проявлять эмпатию и заинтересованность в собеседнике мешают

неуравновешенность, циклоидность и педантичность. Остается выход в проявлении эмпатии героям художественных произведений – молчаливым косвенным собеседниками коммуникативного мира; что и подтверждается тенденцией вхождения такого показателя в пятый фактор.

В шестой фактор со значимыми вкладами вошли такие шкалы, как тревожность (0,76), нейротизм (0,72), и экзальтированность (0,47). Поэтому этот фактор был назван «Тревожные переживания». Тревожность присутствует в структуре алекситимии в качестве одного из важных факторов, который связан с сильной нервной системой и влияет на интерсубъективные переживания личности собственной эмоциональной нечувствительности. Появление высокой тревожности, скорее всего, связано не с ситуативными, а с личностными особенностями, более устойчивыми по природе и типологическими по этимологии. Коммуникативная активность, в силу высокого нейротизма, способна вызвать доминирующие тенденции, имеющие либо экстернальную, либо интернальную направленность. В случае интровертированности личности респондентов фактор «Тревожные переживания» остается внешне непроявленным и способен привести к депрессивным состояниям и аутизму. При экстравертированности, наоборот, тревожность будет иметь внешнее выражение в виде повышенного беспокойства о себе и о партнере по коммуникации. С менее значимыми вкладами в шестой фактор входят шкалы возбудимости (0,38), циклоидности (0,34), педантичности (0,26), дистимии (0,26), чувства вины (0,25), обиды (0,24) и отсутствия негативизма (-0,20). Внутренняя или внешняя общая направленность респондентов определила столь разноплановые дополнительные вклады в фактор «тревожных переживаний»: у испытуемых с интровертированной направленностью, помимо указанных выше особенностей, будут проявляться педантичность, дистимия и чувство вины, а у экстравертов – возбудимость и циклоидность. Важно отметить, что и те, и другие, скорее всего, не будут испытывать негативных переживаний по отношению к членам референтной группы. Но утверждать в противовес, что переживания будут позитивными, тоже нельзя. Однозначно одно: тревожность по шестому фактору символизирует рефлексивное отношение к своим собственным действиям и не несет негативной окраски.

Седьмой фактор представлен всего тремя значимыми вкладами – это обида (0,80), враждебность (0,64) и косвенная агрессия (0,40). Мы назвали этот фактор «Враждебная обида», так как соответствующие шкалы имеют самые большие и достоверные вклады. Некоторые участники исследования, в аспекте изучения алекситимии, проявляют обиду на партнеров по коммуникации, что может быть связано с неумением рефлексировать собственные эмоциональные переживания. Скорее всего, эмоциональное воздействие со стороны воспринимается не адекватно, порождая враждебность и косвенную агрессию. Такая агрессивность не выражается в виде внешних реакций, а имеет тенденцию накапливаться в качестве внутреннего переживания, что, в свою

очередь, создает эффект подавленности и отстраненности и воспринимается окружающими как общая враждебная настроенность. Дополнительно в седьмой фактор входят шкалы чувства вины (0,32), отсутствия эмпатии к родителям (-0,25) и негативизма (0,20). Чувство вины напрямую коррелирует с обидой, негативизм – с враждебностью. Неудивительно, что такие респонденты не испытывают эмпатийных чувств по отношению к своим родителям: скрытая агрессия, совместно с обидой на окружающих, особенно в подростковом и раннем юношеском возрасте, распространяется на людей ближайшего окружения, в число которых входят и родители.

Самый последний смысловой фактор, восьмой, объединяет в единое семантическое поле шкалы подозрительности (0,79), враждебности (0,62) и вербальной агрессии (0,43). По смысловому содержанию этот фактор похож на первый с небольшими отличиями в способе проявления агрессии. Он был назван «Подозрительной враждебностью»: некоторые респонденты с алекситимией выработали оборонительную реакцию на эмоциональную область коммуникативных взаимодействий, они как бы изначально готовы негативно отреагировать на эмоциональное воздействие со стороны. Такие подростки и юноши подозрительно относятся к глубоким эмоциональным контактам и враждебно воспринимают упреки в свой адрес. На уровень физической агрессии эта враждебность не выходит, но вербальная агрессивность присутствует явно. Из шкал с менее значимыми вкладами в восьмой фактор следует отметить агрессивность (0,31), педантичность (0,29), эмпатию родителям (0,26), низкий уровень образования (-0,21), слабовыраженную эмотивность (-0,20) и повышенную физическую агрессию (0,20). Испытуемые с защитной реакцией по восьмому фактору иногда отвечают явной агрессией, педантичны в отношениях. Такая позиция, с точки зрения транзактного анализа, может быть названа позицией «родителя», диктующего сверху свои условия и не принимающего возражений, что и находит отражение в эмпатии по отношению к родителям. Отдельно стоит отметить, что респонденты, реагирующие по фактору «подозрительной враждебности», имеют невысокий уровень образования.

Таким образом, проведенное исследование позволяет рассматривать высокую тревожность, проявления (как открытые, так и косвенные) агрессивных способов реагирования, низкие способности к эмпатийному и эмотивному восприятию мира как основные психологические характеристики, обуславливающие формирование алекситимических черт. Данное исследование создает возможности для глубинного понимания природы алекситимии в контексте развития психосоматических заболеваний.

Учитывая данные о крайне затрудненном непосредственном воздействии на алекситимию мероприятий по психологической коррекции и психотерапии, психологам, работающим с алекситимичными индивидами, следует строить свою работу опосредованно и поэтапно. Плановая организация ра-

боты по психологической коррекции тревожности, развитию эмпатийных способностей, вербализации эмоций, социализации агрессивности выступает в данном случае как способ психологической профилактики алекситимии, а в случае яркой выраженности в структуре личности будет способствовать ее нивелированию и коррекции.

Литература

1. Бухарева, С. В. Психические нарушения при остром инфаркте миокарда и постинфарктном кардиосклерозе: автореф. канд. дис... – М. – 2000. – 18 с.
2. Вельтишев, Д. Ю. Клинико – патогенетические закономерности ситуационных расстройств депрессивного спектра: автореф. докт. дис. – 1999. – 40 с.
3. Грекова, Т. И. Алекситимия в структуре личности больных ишемической болезнью сердца / Т. И. Грекова, В. М. Провоторов, А. Я. Кравченко, А. В. Будневский // Клиническая медицина. – 1997 – Т. 75. – № 11. – С. 32-34.
4. Заболотских, Т. В. Клиническая эффективность психокоррекции в комплексной терапии детей с бронхиальной астмой, обучающихся в астма – школе / Т. В. Заболотских, Д. Ч. Баранзаева, Ю. Л. Мизерницкий // Аллергология. – 2003. – № 3. – С. 8-16.
5. Калинин, В. В. Социальная и клиническая психиатрия / В. В. Калинин, М. А. Засорина, В. М. Волошин, И. В. Козлова. – 1993 – Т. 3. – № 3. – С. 100 – 106.
6. Калинин, В. В. Алекситимия, мозговая латерализация и эффективность терапии ксанаксом у больных паническим расстройством // Социальная и клиническая психиатрия. – 1995. – Т. 5. – Вып. 4. – С. 96-102.
7. Коркина, М. В. Выраженность алекситимии и уровень комплайенса у больных, перенесших инфаркт миокарда / М. В. Коркина, М. А. Цивилько, О. А. Кисляк, С. В. Бухарева // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999. – Т. 9. – Вып. 4. – С. 20-22.
8. Коростелева, И. С. Психофизиологические особенности больных церебральным ожирением в контексте алекситимии / И. С. Корыстелева, Т. Г. Вознесенская, Г. А. Крыльцова // Социальная и клиническая психиатрия. – 1994. – № 1. – С. 29-36.
9. Лышова, О. В. Особенности клинических проявлений гипертонической болезни при алекситимии / О. В. Лышова, М. В. Провоторов, Ю. Н. Чернов // Кардиология. – 2002. – Т. 42. – № 6. – С. 47-50.
10. Провоторов, В. М. Традиционные факторы риска ИБС в контексте проблемы алекситимии / В. М. Провоторов, А. Я. Кравченко, А. В. Будневский, Т. И. Грекова // Российский медицинский журнал. – 1998. – № 6. – С. 45-47.
11. Провоторов, В. М. Психологические аспекты организации и проведения занятий в астма – школе / В. М. Провоторов, А. В. Будневский // Пульмонология. – 2000. – № 4. – С. 63-66.
12. Провоторов, В. М. Психосоматические соотношения у больных ишемической болезнью сердца с алекситимией / В. М. Провоторов, А. В. Будневский, А. Я. Кравченко, Т. И. Грекова // Кардиология. – 2001. – Т. 41. – № 2. – С. 46-49.
14. Смулевич, А. Б. Психопатология депрессий (к построению типологической модели). Депрессия и коморбидные расстройства / А. Б. Смулевич. – М., 1997.
15. Соложенкин, В. В. Алекситимия (адаптационный подход) и психотерапевтическая модель коррекции / В. В. Соложенкин, Е. С. Гузова // Социальная и клиническая психиатрия. – 1992. – Т. 8. – Вып. 2. – С. 18-24.
16. Хромова, Н. В. Некоторые психологические характеристики и отношение к болезни пациентов офтальмотологического стационара / Н. В. Хромова, М. Н. Широкова // Современные проблемы фундаментальной и клинической медицины: сборник статей (по материалам международной конференции). – Томск, 1999. – С. 155.
17. Freyberger, H. Psychotherapeutic interventions in alexithymic patients with special regard to ulcerative colitis and Crohn patients / H. Freyberger, H. W. Konsebeck, W. Lempa // Psychother. Psychosom. – 1985. – Vol. 44. – P. 72-81.
18. Nemiah, J. C. Psychosomatic illness and problem of communication. / J. Nemiah, P. E. Sifneos // Psychother. Psychosom. – 1970. – Vol. 18. – P. 154-160.

УДК 616+159.9:924

Е. Ю. Брель М. В. Тихонова

ВОЗМОЖНОСТИ ЛОНГИТУДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

В современной психологической науке существует практически единодушное мнение о влиянии социокультурных факторов и актуальных психических состояний на процесс развития личности. Различия во мнениях в основном заключаются в выборе преобладающего фактора в зависимости от

интереса конкретного исследователя и принадлежности к научной школе.

В. Я. Семке, А. П. Агарков, О. Н. Логунцова [2] отмечают возникновение новых валеопсихологических феноменов: «психологические и соматопсихологические отклонения в виде неумения приспособиться к реалиям современной действительности,

достойно выжить и продуктивно трудиться». «Многие люди, в том числе и совсем юные, утратили веру и надежду, потеряли чувство опоры и смысла в жизни. Идет рост пограничных и аддиктивных состояний. Преобладающими эмоциями стали растерянность, тревога, страх, депрессия, апатия и пустота» [2, с. 6]. В этих условиях особую остроту приобретают вопросы изучения особенностей развития подрастающего поколения, отдельных личностных характеристик, психических свойств. Целью настоящей работы является исследование одной из характеристик – тревожности подростков в динамике, выявленной на основании результатов трехлетнего лонгитюдного исследования.

Многими авторами указываются следующие основные функции тревоги: поиска и обнаружения источников угрозы (А. И. Захаров, 1995; А. Кемпинский, 1975; А. В. Петровский, 1971; В. С. Ротенберг, А. В. Аршавский, 1979; В. С. Ротенберг, 1982), оценки сложившейся ситуации (В. М. Астапов, 1992; Н. И. Наенко, 1976), управляющая (Ю. Е. Сосновикова, 1968), регулирующая (В. А. Ганзен, 1977; Г. С. Никифоров, Ю. И. Филимонов, А. К. Польшин, 1986; А. В. Филиппов, С. В. Ковалев, 1986), антиципирующая (В. П. Уманский, 1976), повышение уровня эффективности саморегуляции, «гарантирующей более успешное выполнение деятельности» (И. В. Пацявичус, 1981), мотивационная (Brown, 1961; Cofer, Appleby, 1972, цит. по Ф. Б. Березин, 1988; Имедадзе Н. В., 1966).

Регулирующая функция тревоги при адекватной степени угрозы предстоящего события заключается в увеличении поведенческой активности или включении механизмов интрапсихической адаптации; причем уменьшение интенсивности тревоги воспринимается как свидетельство достаточности и адекватности реализуемых форм поведения, как восстановление ранее нарушенной адаптации [1].

Тревога может не только стимулировать активность, побуждать к более интенсивным и целенаправленным усилиям, но и способствовать разрушению недостаточно адаптивных поведенческих стереотипов, замещению их более адекватными формами поведения [1].

Тревога, по интенсивности и длительности неадекватная ситуации, препятствует формированию адаптивного поведения, приводит к нарушению поведенческой интеграции, к возникновению вторичных (осознанных или неосознаваемых) проявлений, которые наряду с тревогой определяют психическое состояние субъекта, а в случае развития клинически выраженных нарушений психической адаптации – картину этих нарушений.

Эмпирическое исследование проведено в три этапа (2002-2004 гг.) на базе общеобразовательных школ №№ 49, 91 Ленинского района города Кемерово. В исследовании участвовало от четырех до

семи классов одной параллели с разной степенью успешности в освоении программного материала, разного материального достатка, социального положения и условий проживания. На 1 этапе (2002 год) исследуемую группу составили учащиеся седьмых классов в возрасте 12-13 лет, средний возраст – 12,5 лет, в количестве 84 человек. На 2 этапе (2003 год) – учащиеся восьмых классов в возрасте 13-14 лет, средний возраст – 13,6 лет, в количестве 82 человек. На 3 этапе (2004 год) – учащиеся девятых классов в возрасте 14-16 лет, средний возраст – 14,5 лет, 140 человек. На каждом этапе группы рассмотрены как независимые распределения. Отдельно выделена лонгитюдная группа, участвующая в исследовании на трех этапах, в составе 56 человек.

В работе представлены результаты диагностики по «Тесту школьной тревожности Филлипса». Для обработки данных использованы методы математической статистики (параметрический критерий Стьюдента, коэффициент ранговой корреляции Спирмена при $p \leq 0,05$). Обработка данных проведена с использованием комплексного программного пакета для математической обработки статистических данных «Statistica 6.0».

Результаты исследования школьной тревожности в подростковом периоде 12-14 лет (методика Филлипса) свидетельствуют о снижении общей школьной тревожности с возрастом. По данным пилотажного исследования Е. Е. Роминицыной [3] подтверждена валидность двух шкал «Общая тревожность» и «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». Однако данная методика широко используется на практике из-за акцента на диагностике тревожности, связанной со школьными проблемами, и сравнительные данные могут быть полезны коллегам.

На 1 этапе, в возрасте 12,5 лет (рис. 1, 2, 3), численно преобладают подростки с уровнем тревожности выше нормального по большему количеству факторов («Общая тревожность», «Общая тревожность в школе», «Страх самовыражения», «Страх ситуации проверки знаний», «Проблемы и страхи в отношениях с учителями»). На 2 этапе, в возрасте 13,6 лет (рис. 1, 2, 3), количество факторов, где численность группы с отклонением от нормы преобладает над группой с нормальным уровнем тревожности, сократилось до двух, включая только учебную сферу («Страх ситуации проверки знаний», «Проблемы и страхи в отношениях с учителями»). На 3 этапе, в возрасте 14,5 лет (рис. 1, 2, 3), относительная численность группы с уровнем тревожности в норме по всем факторам выше численности группы с отклонением от нормы. Значения факторов «Переживание социального стресса» и «Фрустрация потребности в достижении успеха» остаются стабильными на протяжении всего исследуемого периода.

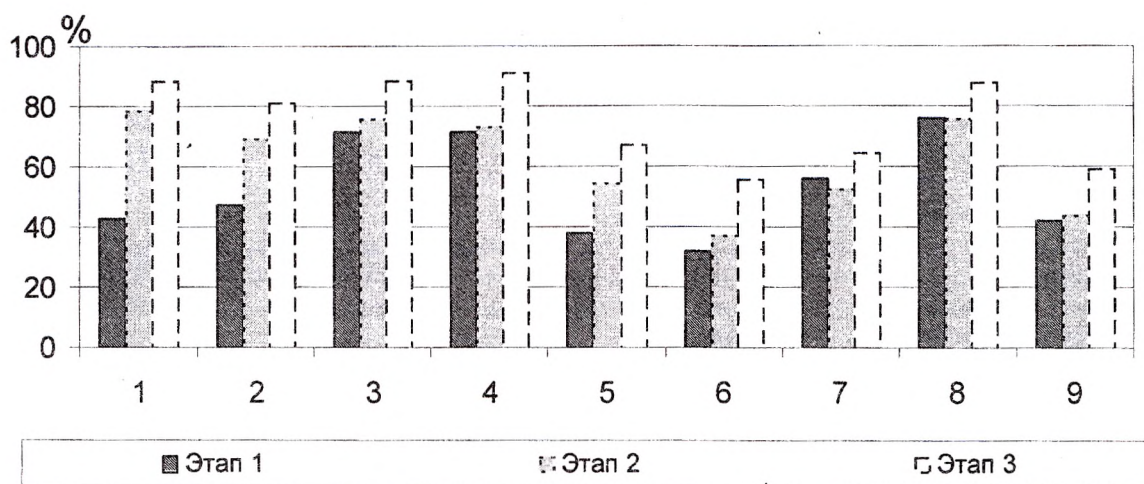


Рис. 1. Результаты диагностики группы с нормальным уровнем по факторам теста Филлипса на различных этапах исследования

Условные обозначения: 1 – общая тревожность; 2 – общая тревожность в школе; 3 – переживание социального стресса; 4 – фрустрация потребности в достижении успеха; 5 – страх самовыражения; 6 – страх ситуации проверки знаний; 7 – страх не соответствовать ожиданиям окружающих; 8 – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 9 – проблемы и страхи в отношениях с учителями.

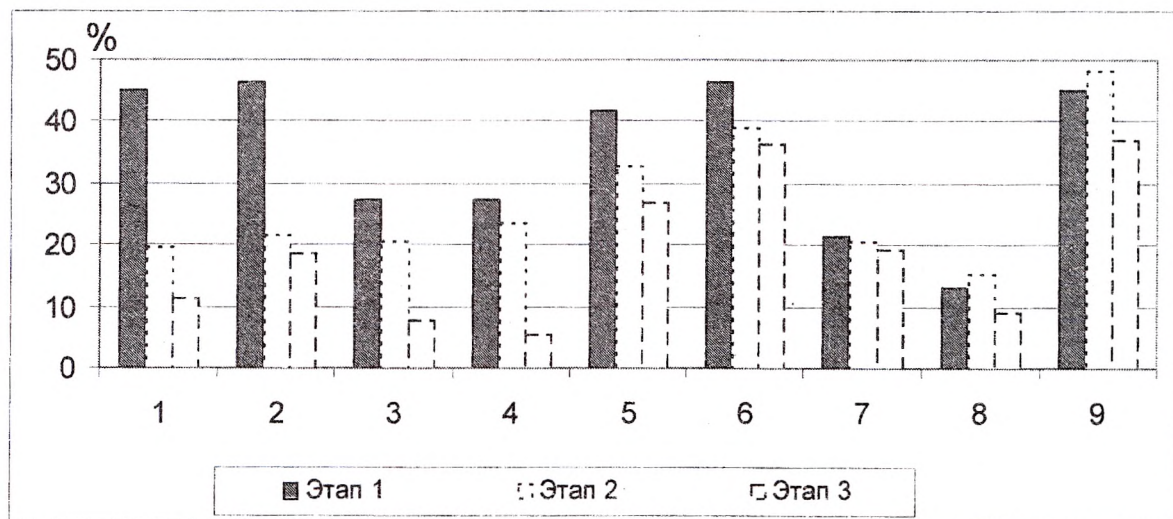


Рис. 2. Результаты диагностики группы с повышенным уровнем по факторам теста Филлипса на различных этапах исследования

Условные обозначения: 1 – общая тревожность; 2 – общая тревожность в школе; 3 – переживание социального стресса; 4 – фрустрация потребности в достижении успеха; 5 – страх самовыражения; 6 – страх ситуации проверки знаний; 7 – страх не соответствовать ожиданиям окружающих; 8 – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 9 – проблемы и страхи в отношениях с учителями.

При анализе данных выделяются две группы со схожими значениями и динамикой изменений. Первая группа, отражающая переживания социального стресса и неблагоприятный психический фон, не позволяющий подросткам развивать свои потребности в успехе, включает факторы: «Переживание социального стресса», «Фрустрация потребности в достижении успеха» и «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». В этой группе факторов численность подростков с повышенным и высоким уровнем невелика (рис. 1, 2, 3).

Вторая группа, по которой результаты значительно выше и динамика изменений более резкая: «Общая тревожность», «Общая тревожность в школе», «Страх ситуации проверки знаний», «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», «Страх самовыражения» и «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Относительная численность групп девятиклассников с повышенным и высоким уровнем по указанным факторам несколько выше (рис. 1, 2, 3).

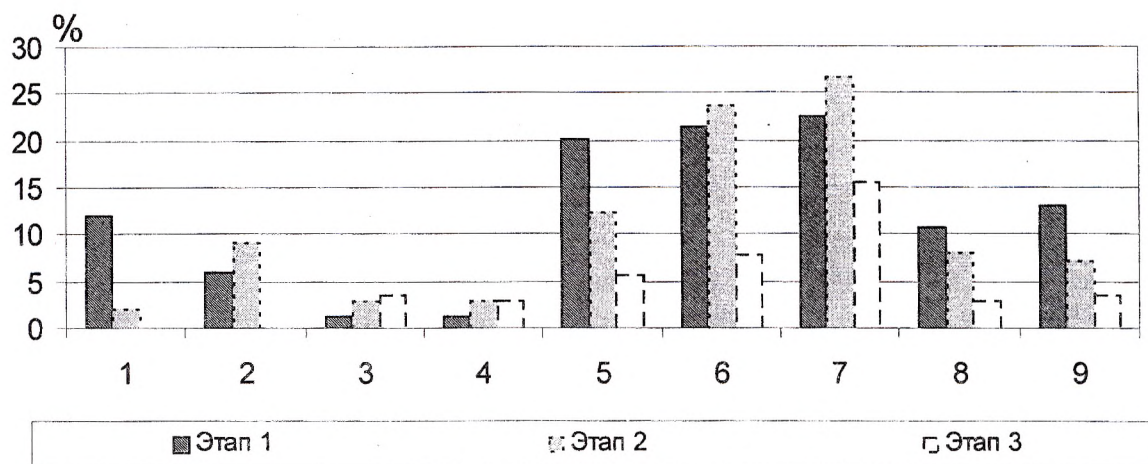


Рис. 3. Результаты диагностики группы с высоким уровнем по факторам теста Филлипса на различных этапах исследования

Условные обозначения: 1 – общая тревожность; 2 – общая тревожность в школе; 3 – переживание социального стресса; 4 – фрустрация потребности в достижении успеха; 5 – страх самовыражения; 6 – страх ситуации проверки знаний; 7 – страх не соответствовать ожиданиям окружающих; 8 – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 9 – проблемы и страхи в отношениях с учителями.

В лонгитудной группе уровень значений снижается по большему числу факторов с 13,6 лет до 14,5 лет (таблица 1). Не установлено изменений в исследуемом периоде между этапами по факторам «Переживание социального стресса» и «Фрустрация потребности в достижении успеха». Соответственно, эмоциональное состояние подростков, на фоне которого развиваются их социальные контакты, и уровень неблагоприятного психического фона, не позволяющий подросткам развивать их потребности в успехе и достижении высоких результатов, остаются практически неизменными в исследуемом возрастном периоде с 12,5 до 14,5 лет.

Между первым и вторым этапами достоверные различия установлены по уровню тревожности, оп-

ределяемой по всему тесту. Значения большего числа факторов достоверно снижаются от второго к третьему этапу. Указанное снижение уровня тревожности происходит у подростков от 13,6 лет до 14,5 лет без целенаправленной коррекционной работы с ними. Причины этого снижения в данной работе не исследовались, однако можно предположить, что это обусловлено, в частности, возрастным изменением ведущей деятельности с учебной на интимно-личностное общение.

Не установлено достоверных различий между этапами по факторам «Переживание социального стресса», «Фрустрация потребности в достижении успеха».

Таблица 1

Достоверность различий по факторам теста Филлипса между этапами исследования в лонгитудной группе

Показатель	t – критерий		
	1-2	1-3	2-3
Общая тревожность	4,17	6,08	3,41
Общая тревожность в школе	-	3,97	3,55
Страх самовыражения	-	2,75	3,54
Страх ситуации проверки знаний	-	2,53	4,20
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-	-	2,76
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	-	2,91	-
Проблемы и страхи в отношениях с учителями.	-	7,09	9,41

Установлены корреляционные взаимосвязи в возрастной группе 12,5 лет между полом и факторами теста Филлипса: «Фрустрация потребности в достижении успеха» ($r = -0,32$); «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» ($r = -0,42$). Данные корреляционного анализа подтверждаются анализом по t-критерию Стьюдента для фактора «Фрустрация потребности в достижении успеха» $t = 3,03$ при средних значениях для мальчиков 6,03; для девочек 4,74. Для фактора «Страх не соответство-

вать ожиданиям окружающих» $t = 4,19$ при средних значениях для мальчиков 3,03; для девочек 1,91.

На втором этапе исследования корреляционная зависимость между полом и фактором «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» теста Филлипса ($r = 0,33$) также подтверждена достоверностью различий. Выраженность показателей у девочек 13,6 лет достоверно выше (среднее значение 1,83), чем у мальчиков (среднее значение 1,19). Соответственно, особенности психофизиологической

организации, приспособляемость девочек 13,6 лет к ситуациям стрессогенного характера ниже, чем у мальчиков, что повышает вероятность неадекватного, деструктивного реагирования девочек на тревожный фактор среды.

При сравнении показателей у подростков 14,5 лет также установлены корреляционные взаимосвязи, подтвержденные достоверностью различий по факторам теста Филлипса: «Фрустрация потребности в достижении успеха» при $t = 3,97$ и средних значениях для мальчиков 5,03, для девочек 3,82; «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» для мальчиков 0,65, для девочек 1,28 ($t = 3,45$).

Установленные достоверные гендерные различия по факторам методики Филлипса нестабильны по этапам исследования (или по возрасту). В возрасте 12,5 лет показатели у мальчиков по факторам «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и «Фрустрация потребности в достижении успеха» выше, чем у девочек ($p < 0,0001$), в 13,6 лет – у девочек выше показатели по фактору «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» ($p < 0,05$), в 14,5 лет вновь у мальчиков выше показатели фактора «Фрустрация потребности в достижении успеха», а у девочек «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» ($p < 0,001$).

Таким образом, результаты исследования тревожности в подростковом возрасте 12,5 – 14,5 лет свидетельствуют, что тревожность с возрастом достоверно снижается по большому числу факторов. При этом значения факторов «Переживание социального стресса» и «Фрустрация потребности в достижении успеха» остаются стабильными. Соответственно, согласно Ф. Б. Березину [1], у подростков возрастает регулирующая функция тревоги и увеличивается поведенческая активность, включаются механизмы интрапсихической адаптации. Происходящее в подростковом возрасте уменьшение интенсивности тревоги может восприниматься как свидетельство достаточности и адекватности реализуемых форм поведения.

Литература

1. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988.
2. Семке, В. Я. Охрана психического здоровья подрастающего поколения (региональный аспект) / В. Я. Семке, А. П. Агарков, О. Н. Логунцева. – Томск: РАСКО, 2004. – 167 с.
3. Роминицына, Е. Е. Сравнительный анализ тестов тревожности (на материале детей и подростков) // Сибирский психологический журнал. – Вып. 20. – С. 120-127.

УДК 316.35+159.928

Н. А. Воробьева

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В трактовке психологических феноменов старшего школьного возраста, положение о главенствующей роли общения является общепризнанным (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, И. В. Страхов, И. Э. Стрелкова, В. Э. Пахальян, И. С. Кон, М. И. Лисина, А. В. Мудрик и др.). Эффективность общения во многом зависит от коммуникативных знаний, умений и навыков, приобретение и усвоение которых в значительной мере связано с развитием коммуникативных способностей. Изучение коммуникативных способностей старшеклассников, выявление закономерностей и факторов, влияющих на их развитие, создает реальную основу для выбора научно-обоснованного подхода к развитию коммуникативных способностей в переходный период от подросткового возраста к юношескому.

Необходимость изучения проблемы коммуникативных способностей определяется логикой развития психологических исследований общения. В то время как феномен общения активно изучается зарубежными и отечественными исследователями, проблема условий формирования и развития коммуникативных способностей, диагностики коммуникативных способностей, а также факторов, влияющих на их развитие, не является предметом глубокой научной разработки. Перед психологией стоит ряд проблем, связанных с поиском причин и

факторов, влияющих на развитие коммуникативных способностей, ускоряющих или тормозящих этот процесс. Одним из таких факторов являются структурно-функциональные характеристики семьи.

В современном обществе изменяются ценности семьи, падает рождаемость, растет число неполных, деформированных, дисгармоничных семей. Представляя собой систему человеческих взаимоотношений, реализующихся в семейном взаимодействии и общении, семья оказывается важнейшим фактором повседневного существования и развития личности. Однако до настоящего времени сделаны лишь первые шаги в осмыслении тех психологических параметров семьи, которые являются детерминантами индивидуального развития детей, формирования их личностных свойств и коммуникативных способностей в данной среде. Несмотря на обилие теоретических и эмпирических исследований (Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис, А. Е. Личко, А. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Эриксон, В. Шутц, Е. Маккоби, Г. Т. Хоменкаускас, А.Я. Варга, Т. В. Нешерет, В. Я. Гиндикин, В. Н. Дружинин и др.), проблема влияния особенностей семейного воспитания на коммуникативные способности ребенка оставляет возможности для дальнейшего изучения. До сих пор остается недостаточно изученным вопрос о ме-

ханизме влияния типа семьи, sibлинговой позиции, характера внутрисемейных отношений и общения, типов родительского отношения на коммуникативные способности детей.

Кроме того, изменение социально-экономической ситуации в российском обществе (изменение идеологии, социальная нестабильность, изменение ценностей, ломка стереотипов, возникновение рыночных отношений, появление безработицы и т. д.) предъявляет более высокие требования к развитию коммуникативных способностей личности, что обуславливает формирование нового общественного заказа к психологической науке.

Актуальность проблемы, ее недостаточная теоретическая и методологическая разработанность, потребность в оптимизации процесса развития коммуникативных способностей личности определили цель нашего исследования – изучить влияние структурно-функциональных характеристик семьи на развитие коммуникативных способностей старшеклассников.

Мы предположили, что развитие коммуникативных способностей старшеклассников обусловлено структурными (типом семьи, sibлинговой позицией ребенка, количеством детей в семье) и функциональными (стилями родительского отношения, особенностями семейного взаимодействия и общения) характеристиками семьи.

Для подтверждения данного предположения был проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме влияния семьи на развитие коммуникативных способностей старшеклассников, проведено эмпирическое исследование влияния структурно-функциональных характеристик семьи на развитие коммуникативных способностей старшеклассников, выявлена структура коммуникативных способностей старшеклассников, разработан диагностический аппарат для их исследования.

В проведенном исследовании мы исходили из теоретико-методологических положений представителей психодинамического подхода к развитию личности (К. Хорни, А. Адлер, В. Шутц), согласно которым опыт отношений, полученных в раннем возрасте определяет развитие личности и зависит от характера взаимоотношений между ребенком и родителями. Базисом анализа коммуникативных способностей послужили фундаментальные научно-теоретические принципы и подходы к изучению проблемы способностей, разработанные в трудах А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова и других отечественных психологов. Мы также опирались на некоторые теоретические положения о развитии коммуникативных способностей в онтогенезе, сформулированные в трудах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, М. И. Лисиной, И. С. Кон, А. В. Мудрик, В. Э. Пахальян.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме влияния семьи на развитие коммуникативных способностей старшеклассников позволил сделать следующие выводы.

Большинство исследователей (Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис, А. Е. Личко, А. Я. Варга, Т. В. Нещерет,

В. Я. Гиндикин, О. В. Кебриков, И. А. Сикорский, Г. Т. Хоменкаускас, А. Адлер и др.) считают, что важнейшими характеристиками семьи, влияющими на развитие личности и коммуникативные способности, являются структурно-функциональные характеристики. В центре экспериментальных и клинических исследований семейных факторов, оказывающих влияние на развитие коммуникативных способностей, находятся следующие: особенности воспитания ребенка и отношения к нему родителей, стиль общения в семье, характер семейного взаимодействия, семейная структура, специфика распределения ролей и др.

В отечественной и зарубежной психологии существуют два основных подхода к исследованиям роли семьи в развитии коммуникативных способностей ребенка. Представители первого подхода (И. Раншбург, П. Поппер, Р. Ричардсон, Т. Н. Трефилова, Я. Клауссен, К. Джонс, Л. Адамсон и др.) прогнозируют зависимость развития личности и коммуникативных способностей от структурных особенностей семьи: типа семьи (полная, неполная), порядка рождения и количества детей в семье.

Представители второго подхода (А. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон, В. Шутц, Е. Маккоби, Г. Т. Хоментаскас, А. Я. Варга, В. Я. Гиндикин, В. Н. Дружинин, Т. В. Нещерет и др.) утверждают, что функциональные характеристики семьи, а именно особенности детско-родительских отношений, особенности внутрисемейного общения и взаимодействия оказывают решающее влияние на развитие личности и развитие коммуникативных способностей. Необходимо отметить, что все исследовательские объяснения представителей данного подхода выполнены в рамках двух ориентаций. Представители первой ориентации (В. Шутц, Е. Маккоби, Г. Т. Хоментаскас, Э. Эриксон, Н. Т. Колесник, Б. Спок и др.) устанавливают связь между определенными семейными воздействиями, отдельными параметрами, свойствами, качествами взаимодействия взрослого и ребенка и способностями к общению детей как «объектов» воздействия. Во многих работах (А. Я. Варга, А. С. Спиваковская, А. М. Виноградова, Е. Шефер, К. Белл) анализ взаимодействия ребенка и родителя рассматривается как целостное явление, как тип взаимодействия взрослого с ребенком или тип общения родителя и ребенка. Ряд исследователей (В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, Д. Н. Исаев) ставят в центр анализа нарушения процесса взаимодействия ребенка и родителя, рассматривают нарушения системы семейного воспитания и дисгармонии семейных отношений как основные факторы, обуславливающие возникновение неврозов, психопатий, отклоняющегося поведения у детей.

Вторая ориентация, представители которой (Л. И. Божович, И. Г. Чеснова и др.) пытаются доказать, что ребенок сам определяет свое место в контексте семейных воздействий, не так богата экспериментальными исследованиями, поскольку экспериментальная реализация данного подхода требует значительного усложнения экспериментальной схемы. В рамках данной ориентации связь родитель-

ребенок описывается не как процесс одностороннего воздействия, а как процесс взаимодействия, в котором ребенок является полноправным субъектом, то есть учитывается активность ребенка, мир его субъективных переживаний.

Анализ психологической литературы, посвященный проблеме коммуникативных способностей, показал, что к настоящему времени, благодаря трудам Б. Г. Ананьева, Э. А. Голубевой, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, В. Д. Шадрикова, Т. И. Артемьевой, Е. П. Ильина и др., проблему способностей можно отнести к числу достаточно подробно исследованных в психологии. Вопросы понимания природы коммуникативных способностей являются одними из наиболее спорных в психологической теории способностей. В теоретических разработках проблемы коммуникативных способностей отсутствует строгая терминологическая дифференциация относительно самого понятия этих способностей, их структуры, функций и т. д.

Наиболее полно теоретический аспект проблемы способностей представлен в трудах представителей личностно-деятельностного подхода к способностям (Б. М. Теплова, В. Д. Небылицина, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, А. Г. Ковалева, В. Н. Мясищева и др.). Ценность этих исследований заключается в том, что, способности рассматриваются с позиции структуры личности, при определении их места среди других «психологических феноменов» и с позиции деятельности, при объяснении генезиса способностей. Согласно данным концепциям, можно утверждать, что коммуникативные способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешности освоения или выполнения коммуникативной деятельности; они формируются и совершенствуются в практическом общении; структура и предметное содержание коммуникативной деятельности опосредованно отражает структуру и содержание коммуникативных способностей.

Сущность понятия коммуникативных способностей раскрывают К. К. Платонов, Н. В. Кузьмина, Г. С. Васильев, Л. М. Митина, Н. А. Карасева, А. А. Кидрон, В. В. Бурлаков, Э. А. Голубева, М. К. Кабардов, Л. А. Цветкова и др. На основании теоретического анализа современного состояния проблемы коммуникативных способностей, мы определяем коммуникативные способности как комплексное многоуровневое личностное образование, совокупность коммуникативных характеристик личности, а также ее социально-перцептивных и операционально-технических знаний, умений и навыков, обеспечивающих регуляцию и протекание деятельности общения. В основе выделенной нами структуры коммуникативных способностей лежат представления о структуре предметной деятельности, а также принципы и подходы к выделению структурных компонентов коммуникативных способностей, предложенные Н. М. Мельниковой, Н. И. Карасевой, В. И. Кашницким. Строение коммуникативных способностей можно представить в виде иерархии блоков, исходя из той регулирующей роли, которую они

выполняют в деятельности общения, где каждый нижележащий блок осуществляет регулируемую функцию по отношению к вышележащему:

1. Личностный блок, в который входят характеристики, связанные с направленностью личности, отношением к себе, к другим, к деятельности общения, а также некоторые характеристики эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы.
2. Социально-перцептивный блок, который составляют механизмы межличностного восприятия.
3. Операционально-технический блок, состоящий из различных коммуникативных умений и навыков, характеристик коммуникативного репертуара.

Структурными компонентами коммуникативных способностей старшеклассников являются: продуктивность и вариативность общения, проявление положительных эмоций и доверия к людям, наблюдательность, особенности речи и голоса, интеллектуальные качества, самообладание, эмпатическое отношение, толерантность и точность восприятия, способность получать удовольствие от общения, коммуникативный этикет.

Все структурные компоненты коммуникативных способностей выступают в нерасторжимом единстве, в комплексе, обеспечивая регуляцию деятельности общения.

В целом обзор литературы по проблеме исследования показал, что проблема влияния семьи на развитие коммуникативных способностей личности получила достаточно глубокое освещение как в отечественных, так и зарубежных исследованиях: рассмотрено влияние отдельных параметров и типов воспитания на коммуникативные способности детей, выявлена структура коммуникативных способностей, описаны некоторые психологические закономерности их формирования и развития. Вместе с тем недостаточно изученным остается вопрос о характере взаимосвязи между особенностями развития коммуникативных способностей старшеклассников и структурно-функциональными характеристиками семьи. Среди факторов, благоприятно влияющих на развитие коммуникативных способностей, выделяются следующие: наличие полной семьи, наличие старших братьев и сестер, образование родителей, культурное окружение, благоприятная внутрисемейная атмосфера, личностные характеристики родителей, способствующие развитию коммуникативных способностей, доминирование в родительском отношении таких параметров, как принятие и любовь, последовательность в воспитании, стиль родительского отношения «сотрудничество» и др.

Мы изучили характер взаимосвязи между особенностями развития коммуникативных способностей старшеклассников и структурно-функциональными характеристиками семьи. В эмпирическом исследовании приняло участие 253 старшеклассника. Возраст испытуемых 14-16 лет.

Изучение влияния структурно-функциональных характеристик семьи на развитие коммуникативных

способностей старшеклассников проводилось в нескольких направлениях:

1. Исследование влияния структурных характеристик семьи (типа семьи, sibлинговой позиции ребенка, количества детей в семье) на развитие коммуникативных способностей старшеклассников.
2. Исследование влияния функциональных характеристик семьи на развитие коммуникативных способностей старшеклассников, а именно:
 - особенностей родительского отношения (доминирующего стиля родительского отношения; параметров родительского отношения «принятие-отвержение», «авторитаризм в воспитание-отсутствие авторитаризма», противоречивости-непротиворечивости воспитательных воздействий);
 - особенностей семейных взаимоотношений (психологического климата семьи, характера семейных конфликтов, статусных взаимоотношений в семье, особенностей проявления межличностной аттракции);
 - особенностей внутрисемейного общения (количества проведения свободного времени с родителями, характера проведения свободного времени с родителями, отношения к общению с родителями).

При помощи анкетирования, выкопировки данных из личных дел уточнялись некоторые автобиографические данные, выявлялся тип семьи, порядковый номер рождения ребенка, количество детей в семье.

С помощью теста - опросника родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столина) выявлялись особенности родительского отношения, доминирующий стиль родительского отношения, такие параметры родительского отношения, как принятие (эмоциональность отношений) и контроль (отношение к автономии).

При помощи проективного теста «Рисунок семьи», методов наблюдения, анкетирования выявлялись особенности внутрисемейных отношений и общения, а именно: особенности психологического климата в семье (сплоченность семьи, проявление положительных эмоций, эмоциональная включенность в семейные взаимоотношения, особенности проявления межличностной аттракции), характер семейных конфликтов, характер и отношение к семейному общению.

Для изучения коммуникативных способностей старшеклассников была разработана диагностическая модель для исследования их развития. Оценка коммуникативных способностей старшеклассников проводилась при помощи авторской «Методики оценки коммуникативных способностей старшеклассников».

В результате проведенного исследования было установлено, что тип семьи не оказывает непосредственного влияния на развитие коммуникативных способностей старшеклассников. Отсутствие различий в развитии коммуникативных способностей старшеклассников из полных и неполных семей обу-

словлено влиянием функциональных характеристик семьи. Несмотря на то, что многие исследователи приходят к выводу, что воспитание в неполной семье может оказывать негативное влияние на развитие коммуникативных способностей, полученные результаты позволяют утверждать, что факт отсутствия в семье одного из родителей, возможно, менее значим для развития коммуникативных способностей ребенка, чем характер взаимоотношений между ребенком и одиноким родителем, психологический климат в семье, наличие материальных ресурсов, которые важны для развития коммуникативных способностей, наличие других sibлингов, которые могут оказывать эмоциональную поддержку друг другу.

В исследовании было выявлено, что порядок рождения детей в семье оказывает влияние на развитие коммуникативных способностей. Установлено, что третья sibлинговая позиция является условием благоприятного развития коммуникативных способностей, что объясняется возможностью общения одновременно с множеством участников (sibлингами и родителями), возрастом родителей на момент рождения детей, психологическими особенностями старшеклассников с разным порядковым номером рождения.

Проанализировав влияние особенностей родительского отношения на развитие коммуникативных способностей, можно утверждать, что одним из механизмов, приводящим к различиям в развитии коммуникативных способностей старшеклассников, является родительское отношение. Было установлено, что благоприятно влияет на развитие коммуникативных способностей стиль материнского отношения «симбиоз», а неблагоприятно - «инфантилизация» и «отвержение». Положительное материнское эмоциональное отношение к ребенку («принятие») способствует развитию коммуникативных способностей старшеклассников, а авторитарное отношение оказывает неблагоприятное влияние на развитие коммуникативных способностей. Таким образом, отсутствие межличностной дистанции между матерью и ребенком, ощущение себя с ребенком единым целым, стремление удовлетворить все потребности ребенка способствуют развитию способностей ребенка. Материнская любовь и принятие создают у ребенка ощущение безопасности, чувство доверия к миру и другим людям, необходимые для развития активного и самостоятельного отношения к окружающему миру, способствуют развитию широких и глубоких социальных связей, получению правильных образцов общения. Отвержение родителями ребенка, уклонение от контактов с ребенком ведет к изменению внутрисемейных привязанностей, изменяет воспитательные возможности родителей, что неблагоприятно сказывается на развитии коммуникативных способностей детей.

В исследовании установлено, что стиль отцовского отношения «авторитарная гиперсоциализация» благоприятно влияет на развитие коммуникативных способностей. Требование от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины со сто-

роны отцов, пристальное наблюдение за достижениями ребенка способствуют развитию коммуникативных способностей.

Одним из условий неправильного воспитания является его противоречивость. Было выявлено, что непротиворечивость воспитательных воздействий в родительском отношении способствует развитию коммуникативных способностей.

Еще одним механизмом, приводящим к различиям в развитии коммуникативных способностей старшеклассников, являются особенности семейных взаимоотношений. Одним из важнейших показателей особенностей семейного взаимодействия является психологический климат, который определяется сплоченностью семьи, эмоциональной «включенностью» в семейные взаимоотношения, особенностями семейных конфликтов. Ощущение себя с семьей единым целым, высокая сплоченность семьи, редкий характер семейных конфликтов способствуют формированию благоприятного психологического климата в семье. В исследовании установлено, что благоприятный психологический климат в семье, эмоциональная «включенность» ребенка в семейные отношения, дружеские взаимоотношения в семье, дружеские взаимоотношения между семьей и другими родственниками оказывают благоприятное влияние на развитие КС старшеклассников.

Изучение других показателей семейных взаимоотношений позволяет нам утверждать, что восприятие ребенком своей роли в семье как доминирующей (высокий семейный статус) или ощущение неполноценности в семейной ситуации (низкий семейный статус) неблагоприятно влияют на развитие коммуникативных способностей. Восприятие своего семейного статуса как среднего (адекватного семейной ситуации) благоприятно влияет на развитие коммуникативных способностей. Также благоприятное влияние оказывает восприятие старшеклассниками статуса сиблингов в семье как высокого, проявление положительного эмоционального отношения (межличностной аттракции) к брату или сестре.

Общение с родителями является важным условием развития коммуникативных способностей личности. Однако само наличие живого общения ребенка с взрослым еще недостаточно для его гармоничного психического развития. Большое значение имеют количество и качество общения со взрослыми. В результате исследования влияния количества и характера проведения свободного времени с родителями, отношения к общению с родителями на развитие КС старшеклассников, было установлено, что проведение выходных дней (отпуска) вместе с родителями, проведение свободного времени за совместным прочтением книг, отношение к общению с родителями как к получению жизненного опыта и интересному общению способствуют развитию коммуникативных способностей. Неблагоприятным условием развития коммуникативных способностей является отношение к общению с родителями как к обязанности, повинности, преимущественное проведение свободного времени вне семьи.

Выявленный нами факт взаимосвязанного влияния структурных и функциональных характеристик семьи на развитие коммуникативных способностей особенно ярко выражается в следующих результатах исследования. Благоприятное влияние на коммуникативные способности такой структурной характеристики семьи, как количество детей в семье обусловлено влиянием функциональных характеристик, а именно: дружескими отношениями между родителями, редким характером семейных конфликтов, благоприятным психологическим климатом, преимущественным проведением свободного времени с родителями и другими сиблингами. Влияние на коммуникативные способности такой структурной характеристики, как тип семьи (полная, неполная) обусловлено влиянием психологического климата семьи (функциональная характеристика семьи), а именно: наличие даже среднеблагоприятного психологического климата семьи может являться условием высокого развития коммуникативных способностей старшеклассников из неполных семей, что ставит под сомнение имеющиеся в литературе факты негативного влияния неполной семьи на коммуникативные способности ребенка.

Таким образом, можно сделать следующие основные выводы:

1. Развитие коммуникативных способностей старшеклассников обусловлено структурными характеристиками семьи, а именно: типом семьи, порядковым номером рождения и количеством детей в семье. Среди структурных характеристик семьи, благоприятно влияющих на развитие коммуникативных способностей, можно выделить третью сиблинговую позицию. Особенности влияния таких структурных характеристик семьи, как тип семьи (полная, неполная) и количество детей в семье зависят от особенностей семейных взаимоотношений и общения.

2. Развитие коммуникативных способностей старшеклассников обусловлено функциональными характеристиками семьи: особенностями родительского отношения, особенностями внутрисемейных взаимоотношений и общения. Среди функциональных характеристик семьи, оказывающих благоприятное влияние на развитие коммуникативных способностей можно выделить следующие:

- особенности родительского отношения: стили материнского отношения «симбиоз», отцовского отношения – «авторитарная гиперсоциализация», материнское эмоциональное принятие детей, непротиворечивость воспитания;
- особенности семейных взаимоотношений: благоприятный психологический климат семьи, эмоциональная «включенность» ребенка в семью, дружеские взаимоотношения в семье, дружеские взаимоотношения между семьей и другими родственниками, высокий семейный статус брата или сестры, восприятие старшеклассниками своего статуса в семье как среднего, проявление межличностной аттракции к брату или сестре;

- особенности семейного общения: проведение выходных дней (отпуска) вместе с родителями, проведение свободного времени за совместным прочтением книг, позитивное отношение к общению с родителями (как к получению жизненного опыта и интересному общению).

Проведенное исследование позволило уточнить общие теоретические представления о механизмах влияния семьи на развитие коммуникативных способностей. Результаты исследования и разработанные на их основе рекомендации могут быть использованы при разработке психолого-педагогических программ и методических рекомендаций по совершенствованию коммуникативных способностей старшеклассников, в практике семейного консультирования.

Литература

1. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук / А. Я. Варга. – М., 1986. – 206 с.
2. Вопросы психологии способностей / отв. ред. В. А. Крутецкий. – М.: МГУ, 1973. – 214 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – М.: Психология, 1992. – 192 с.
4. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 368 с.
5. Колесник, Н. Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптацию детей: дис. ... канд. психол. наук / Н. Т. Колесник. – М., 1998. – 172 с.
6. Леонтьев, А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии, 1960. – № 1. – С. 7-13.
7. Нешерет, Т. В. Влияние взаимоотношений в семье на межличностные связи ребенка: дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Нешерет. – Ленинград, 1980. – 165 с.
8. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
9. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / под ред. Л. М. Митиной. – Кемерово, 1996. – 49 с.
10. Способности и склонности: комплексные исследования / под ред. Э. А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989 – 197 с.
11. Хоментаскас, Г. Т. Семья глазами ребенка / Г. Т. Хоментаскас. – М.: Педагогика, 1989. – 158 с.
12. Хорни, К. Конфликты материнства / перевод с англ. / К. Хорни. – СПб.: Питер, 1993. – 223 с.
13. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1998. – 606 с.
14. Эйдемиллер, Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 652 с.

УДК 159.947:923

М. М. Горбатова, М. А. Ляхова

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК ОСОБОЙ СТРАТИФИКАЦИОННОЙ ГРУППЫ

Современное российское общество находится в процессе значительных социально-экономических и политических изменений, создания качественно новых экономических условий жизнедеятельности, формирования принципиально новых социальных отношений. На протяжении последних нескольких лет качественно изменилась структура общества и социальный статус большинства его членов. Ключевыми проблемами его развития стали проблемы имущественного и социального неравенства, дифференциации разных социально-экономических групп, материального благополучия, духовных ценностей и др.

Состояние развития российского общества в настоящее время выдвигает проблему качества жизни как одного из приоритетных направлений исследования экономического сознания людей. Представления о благополучии современного человека не только основываются на определенном уровне материального благосостояния, но и подразумевают некоторую иерархию жизненных ценностей личности, разделяемую членами его социальной группы [2].

Изменения, происходящие в политической, экономической, духовной сферах общества в последнее

десятилетие, влекут за собой радикальные изменения в психологии, ценностных ориентациях и поступках людей. В большей степени эти процессы отражаются на формировании структуры ценностей молодого поколения, поскольку формирующиеся в настоящее время ценностные приоритеты становятся основой формирования новой социальной структуры российского общества.

Молодежь, как особая социальная группа, постоянно находится в фокусе исследований психологов, социологов, поскольку именно она является чутким индикатором происходящих перемен и определяет в целом потенциал развития общества. Неизбежная, в условиях ломки сложившихся устоев, переоценка ценностей, их кризис более всего проявляются в сознании этой социальной группы. Исследование ценностных ориентаций, жизненных приоритетов современного студенчества весьма актуально, поскольку дает возможность выяснить степень ее адаптации к новым социальным условиям и инновационный потенциал. От того, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодого поколения, во многом зависит будущее состояние общества. Актуальность исследований студенчества обусловлена также тем, что в новой

социальной структуре российского общества формируется средний класс, основой которого должны стать образованные, компетентные и грамотные специалисты.

В январе-апреле 2005 года было проведено эмпирическое исследование структуры ценностей студентов как особой стратификационной группы. В качестве методик сбора данных использовались:

1. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, адаптированная А. А. Гоштаутасом, А. А. Семеновым и В. А. Ядовым и модифицированная Д. А. Леонтьевым.
2. Методика Р. Инглхarta, модифицированная М. С. Яницким.
3. Методика Ш. Шварца.
4. Тест смысловых ориентаций.
5. Анкета социально-демографических характеристик.

В исследовании приняли участие 105 человек: 59 человек – студенты 4 курса социально-психологического факультета и 46 человек – студенты 4 курса юридического факультета Кемеровского государственного университета. Количественно-процентный состав указанных групп характеризуется следующим соотношением: студенты социально-психологического факультета: юноши – 8,5 % от объема выборки и девушки – 91,5 %; студенты юридического факультета: юноши – 28,3 % и девушки – 71,7 %.

Итогом данного исследования явились следующие эмпирические данные. Процентное соотношение ценностных типов по методике Р. Инглхarta характеризуется следующим соотношением: для изучаемой нами группы студентов в большей степени (41 %) характерна ориентация на ценности адаптации (выживание, безопасность, порядок, здоровье,

материальный достаток), отражающие направленность на устранение тревоги по поводу физической и экономической безопасности, на сохранение достигнутого. Несколько меньше (39,1 %) доля ориентированных на ценности социализации (семья, карьера, общественное признание). К промежуточному типу относятся 18 % респондентов. Невелик процент (1,9 %) отнесенных к индивидуализирующему типу (самореализация, свобода, терпимость).

Полученные, в результате нашего исследования данные подтверждают описываемые многими авторами отличия современного российского общества от западного, заключающиеся в значительно большей ориентации россиян на базовые материалистические ценности. Ориентация на базовые материалистические ценности, возможно, связана с нестабильным состоянием экономики страны. Несмотря на то, что процент отнесенных к индивидуализирующему типу (самореализация, свобода, терпимость) не высок (1,9 %), тем не менее соответствует представлениям А. Маслоу о том, что к самоактуализирующимся личностям может быть отнесено порядка 1 % от общего населения любого общества [9].

В системе терминальных ценностей испытуемых (см. таблицу 1) наиболее высокий ранг значимости занимают здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе, активная деятельная жизнь. Такие ценности, как красота природы и искусства, счастье других, творчество, развлечения, познание, общественное признание занимают в иерархии ценностей последние места.

Таблица 1

Групповая иерархия терминальных ценностей испытуемых

<i>Ценности</i>	<i>Средний ранг</i>	<i>Групповой ранг</i>
1. Здоровье	3,96	1
2. Любовь	5,44	2
3. Материально обеспеченная жизнь	5,94	3
4. Уверенность в себе	6,92	4
5. Счастливая семейная жизнь	7,28	5
6. Активная деятельная жизнь	7,33	6
7. Наличие хороших и верных друзей	7,66	7
8. Интересная работа	8,08	8
9. Свобода	9,06	9
10. Жизненная мудрость	9,6	10
11. Развитие	9,69	11
12. Продуктивная жизнь	10,47	12
13. Общественное признание	10,83	13
14. Познание	10,87	14
15. Развлечения	13,50	15
16. Творчество	14,33	16
17. Счастье других	14,72	17
18. Красота природы и искусства	14,84	18

Ведущие ранги в общей системе ценностей-целей в основном занимают индивидуальные ценности (здоровье, материально обеспеченная жизнь,

активная деятельная жизнь, уверенность в себе), а также конкретные жизненные ценности. В нижней части иерархии, исследуемой нами группы распо-

ложились пассивные ценности (красота природы и искусства, познание), ценности межличностного отношения (счастье других), абстрактные ценности (творчество, познание), индивидуальные ценности (развлечения).

Следовательно, наиболее значимы в системе терминальных ценностей – ценности личной жизни: здоровье (как стандартная, распространенная ценность, передающаяся из поколения в поколение), любовь, счастливая семейная жизнь, а также ценности индивидуализации: материально обеспеченная

жизнь, уверенность в себе, активная деятельная жизнь.

Ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей принадлежат следующим ценностям: образованность, воспитанность, ответственность, жизнерадостность, независимость, честность (см. таблицу 2). Низкий ранг значимости присущ таким ценностям, как непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы, чуткость, смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, исполнительность, эффективность в делах.

Таблица 2

Групповая иерархия инструментальных ценностей испытуемых

<i>Ценности</i>	<i>Средний ранг</i>	<i>Групповой ранг</i>
1. Образованность	5,58	1
2. Воспитанность	5,79	2
3. Ответственность	6,09	3
4. Жизнерадостность	7,06	4
5. Независимость	8,2	5
6. Честность	8,56	6
7. Самоконтроль	8,69	7
8. Твердая воля	9	8
9. Аккуратность и чистоплотность	9,22	9
10. Рационализм	9,63	10
11. Терпимость	9,72	11
12. Широта взглядов	9,73	12
13. Эффективность в делах	10,01	13
14. Исполнительность	10,28	14
15. Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	10,96	15
16. Чуткость	11,46	16
17. Высокие запросы	14,36	17
18. Непримиримость к недостаткам в себе и других	16,36	18

Ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей образуют четыре блока ценностей – этические ценности (воспитанность, жизнерадостность), ценности профессионального самоопределения (ответственность), индивидуальные ценности (независимость), интеллектуальные ценности (образованность).

На уровне нормативных идеалов (на уровне убеждений) для группы наиболее значимыми являются ценности достижения, самостоятельность, безопасность.

На уровне индивидуальных приоритетов (конкретные поступки) наиболее значимыми являются такие ценности, как самостоятельность, достижения, гедонизм (наслаждение или чувственное удовольствие).

Наименьшей значимостью на уровне нормативных идеалов обладают такие ценности, как традиции, универсализм, стимуляция (волнение и новизна). На уровне индивидуальных приоритетов наименьшей значимостью обладают такие ценности, как традиции, конформность, власть.

Результаты, полученные по методике СЖО, представлены в таблице 3. Испытуемые характеризуются достаточно высокими (выше среднего) показателями общей осмысленности жизни (ОЖ). По субшкале «Цели в жизни» также были получены

высокие показатели. Достаточно высокий показатель по субшкале «Процесс жизни» позволяет говорить об эмоциональной насыщенности и наполненности смыслом нынешней жизни. По субшкале «Результативность жизни», т. е. удовлетворенность самореализацией, зафиксированы показатели выше среднего.

Анализируя показатели по тесту СЖО можно определить, что испытуемые характеризуются достаточно высокими показателями общей осмысленности жизни (ОЖ), что говорит об удовлетворенности жизнью в целом. Высокие показатели по субшкале «Цели в жизни», характеризующей наличие целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность, перспективу, свидетельствуют о целеустремленности, вере в свои планы и их осуществление. Достаточно высокий показатель по субшкале «Процесс жизни» позволяет говорить об эмоциональной насыщенности и наполненности смыслом нынешней жизни.

Полученные данные по всем методикам позволяют интерпретировать результаты исследования следующим образом: ценности социализации свидетельствуют об ориентации на настоящее, эти данные подтверждаются результатами теста СЖО. Молодежи более свойственны ценности профессионального самоопределения. Относительно

большой процент испытуемых промежуточного типа объясняется тем, что, по мнению Э. Эриксона, пребывание в высшем учебном заведении является «законодательно закрепленной отсрочкой» в принятии человеком роли взрослого, которую он в контексте формирования ценностной системы называет «психосоциальным мораторием».

Таблица 3

**Показатели по результатам исследования
смысложизненных ориентаций
группы студентов**

Шкалы СЖО	Среднее значение	
	сырые баллы	стандартизованные
Общая осмысленность жизни	108	6,12
Цель	38,95	6,18
Процесс	32,10	5,88
Результат	26,44	5,50
ЛК-Я	27,83	6,19
ЛК-Ж	32,60	6,05

Результаты, полученные по методике М. Рокича, подтверждаются результатами по методике Ш. Шварца. На уровне нормативных идеалов (на уровне убеждений) и на уровне индивидуальных приоритетов (конкретные поступки) наиболее значимыми являются такие ценности, как самостоятельность (самостоятельность мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности), достижения (личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами), гедонизм (удовольствия, наслаждение жизнью).

Наименьшей значимостью на уровне нормативных идеалов обладают такие ценности, как традиции (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность и следование им), универсализм (понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы), стимуляция (стремление к новизне и глубоким переживаниям.). На уровне индивидуальных приоритетов наименьшей значимостью обладают такие ценности, как традиции, конформность (послушание, самодисциплина, вежливость, уважение родителей и старших), власть (авторитет, богатство).

Таким образом, рассмотрев результаты исследования по методике М. Рокича и Ш. Шварца, можно говорить о сформированности у испытуемых системы ценностей, приоритетами которой являются индивидуальные ценности, конкретные жизненные ценности, этические ценности, ценности профессионального самоопределения, а также интеллектуальные ценности. Представителей рассматриваемой социальной группы также можно охарактеризовать как самостоятельных (самостоятельность мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности), ориентированных на достижения (личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стан-

дартами), а также на получение удовольствия, наслаждение жизнью.

Достаточно высокие показатели общей осмысленности жизни говорят об удовлетворенности жизнью в целом. Показатели по субшкале «Цели в жизни», характеризующей наличие целей в будущем, свидетельствуют о целеустремленности, вере в свои планы и их осуществление. Достаточно высокие показатели по этим шкалам указывают на наличие осмысленных жизненных перспектив.

Достаточно высокий (выше среднего) показатель по субшкале «Процесс жизни» позволяет говорить об эмоциональной насыщенности и наполненности смыслом нынешней жизни. Важно заметить, что показатели выше среднего по субшкале «Результативность жизни», говорят о достаточно устойчивой оценке пройденного отрезка жизни, её продуктивности, осмысленности, росте самостоятельности.

Средние показатели по субшкале «Локус контроля - Я» (ЛК-Я) соответствуют представлению испытуемых о себе как о личности, не обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле. Однако достаточно высокий показатель по шкале «Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни» отражает достаточную убежденность испытуемых, что они в состоянии сознательно контролировать процесс своей жизни и деятельности в обозначенный жизненный период. Соотношение трех временных локусов смысла (прошлого, настоящего и будущего) у респондентов показывает, что на данном этапе жизнедеятельности они больше ориентированы на будущее, они строят планы, которые хотели бы реализовать в жизни.

На основании данных представленности типов актуального смыслового состояния в исследуемой группе, согласно интерпретации предложенной А. В. Серым, нами были сгруппированы 2 группы: продуктивный тип (характеризуется высокими показателями двух или трех временных локусов смысла) и непродуктивный тип (характеризуется низкими показателями двух или трех временных локусов смысла) [7].

Выделенные нами типы характеризовались существенными различиями в представленности ценностных типов, наглядно результаты представлены на рис. 1.

Низкую представленность респондентов, ориентирующихся на ценности индивидуализации в группе продуктивного типа, можно связать с общей тенденцией, которая была отмечена М. С. Яницким при изучении ценностной структуры массового сознания, характерной для современной России в целом. Где социально-экономические условия объективно определяют серьезные ограничения в формировании направленности массового сознания на такие ценности, как свобода, ответственность и терпимость. И в то же время для таких условий более характерным является ориентация на ценности адаптации и социализации [8].

Ценности социализации продуктивного типа (42,1 %) свидетельствуют об ориентации на настоящее, что подтверждено результатами, полученными по тесту СЖО. Молодежи более свойственны цен-

ности профессионального самоопределения, данные результаты подтверждаются многочисленными исследованиями [1; 3; 4; 6].

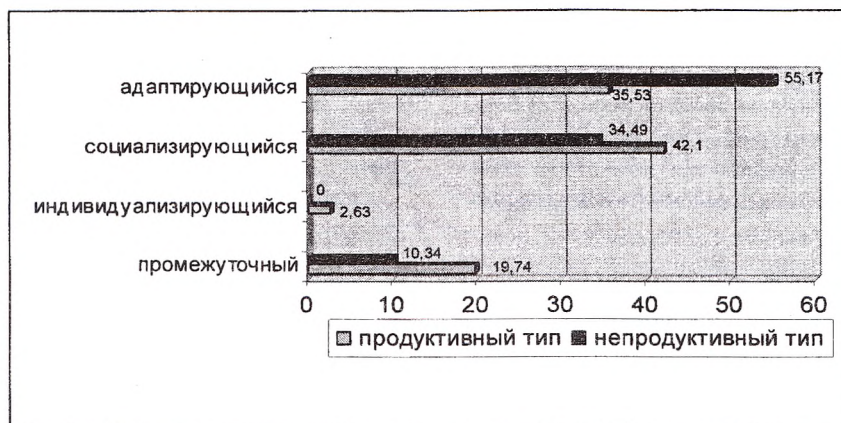


Рис. 1. Представленность ценностных типов испытуемых по двум группам (%)

Продуктивный тип характеризуется представленностью ценностных типов наиболее близкой к группе собственников-предпринимателей, социально-психологическая характеристика, которых представлена в дипломной работе Н. В. Вернер [10]. По методике Р. Инглхарта, в большей степени группа собственников-предпринимателей ориентирована на ценности адаптации, несколько меньше на ценности социализации и индивидуализации. Данные по промежуточному типу и группы собственников-предпринимателей практически совпадают с результатами, полученными по данной методике у продуктивного типа, на основании чего можно сделать вывод о схожести ценностных типов для группы студентов, отнесенных к продуктивному типу и группы собственников-предпринимателей.

Результаты, полученные по методике Р. Инглхарта для непродуктивного типа можно сравнить с контрольной группой, выделенной в дипломной работе И. В. Белоусовой, посвященной социально-психологическим факторам формирования группы высокооплачиваемых квалифицированных специалистов. Автором в качестве контрольной группы были выбраны нижние слои по стратификационной модели Т. И. Заславской. В результате получены результаты о том, что представители контрольной группы чаще ориентируются на ценности адаптации, реже на ценности социализации, меньшее количество респондентов относится к промежуточному типу, при этом никто из них не демонстрировал ориентации на ценности индивидуализации.

Проведя сравнительный анализ контрольной группы, отнесенной к нижнему слою российского общества и группы с непродуктивным типом АСС, был сделан вывод о том, что группа с непродуктивным типом АСС имеет сходства в системе ценностных типов с представителями нижнего слоя: непродуктивный тип чаще ориентируется на ценности адаптации (55,17 %), процент ориентирующихся на ценности адаптации у непродуктивного типа и кон-

трольной группы практически одинаков; непродуктивный тип существенно реже ориентируется на ценности социализации (семья, карьера, общественное признание) 34,49 %, что совпадает с результатами исследования по контрольной группе; к промежуточному типу относятся 10,34 % респондентов, данные результаты также совпадают с результатами исследования контрольной группы; на ценности индивидуализации как у непродуктивного типа, так и у контрольной группы не ориентирован ни один респондент.

Существенно большую выраженность на ценности адаптации среди представителей непродуктивного типа и непредставленность на ценности индивидуализации можно объяснить непосредственно через низкий уровень материального благосостояния. Эти данные подтверждаются проведенными ранее исследованиями. По результатам данных исследований были обнаружены следующие тенденции: низкий уровень образования и материального благосостояния сопряжен с большей ориентацией на ценности адаптации и значительно меньшей ориентацией на ценности социализации и индивидуализации.

Проведя сравнительный анализ представленности ценностных типов в группе рабочих и в группе студентов, отнесенных к непродуктивному типу, можно сделать предположение о сходстве в системе ценностных типов с группой рабочих. Для группы рабочих, так же как и для группы студентов, отнесенных к непродуктивному типу, в большей степени характерна ориентация на ценности адаптации (выживание, безопасность, порядок, здоровье, материальный достаток). Несколько меньше доля ориентированных на ценности социализации (семья, карьера, общественное признание). Невелик процент отнесенных к промежуточному типу, на ценности индивидуализации ориентированы лишь два процента респондентов.

Обратимся к результатам, полученным по методике М. Рокича. В структуре терминальных ценностей продуктивного и непродуктивного типов достоверных различий обнаружено не было. Данный факт указывает на то, что студенчество как социальная группа функционирует в одинаковых условиях социальной среды, влияющих на процесс интернализации определённых ценностных представлений. Однако в реализации терминальных ценностей были обнаружены достоверные различия по ценностям: активная деятельная жизнь, красота природы и искусства, любовь, наличие хороших и верных друзей, познание, продуктивная жизнь, развитие, свобода, уверенность в себе. Различия, обнаруженные в реализации терминальных ценностей, говорят о том, что в системе терминальных ценностей у продуктивного типа выше степень реализованности ценностей-целей. Данную тенденцию можно объяснить достаточно высокими показателями по тесту СЖО.

Различия, обнаруженные в степени реализации терминальных и инструментальных ценностей у продуктивного и непродуктивного типов позволяют сделать вывод о том, что для продуктивного типа все вышеперечисленные ценности являются бытийными, а для непродуктивного типа дефицентными. Удовлетворение дефицентных ценностей требует, чтобы человека любили, уважали, принимали и вместе с тем снабжали всем необходимым для утоления всех необходимых психологических потребностей и защищали от зла. Тенденция актуализации предполагает как поддержание, так и улучшение жизни.

Потребности выживания должны быть удовлетворены прежде, чем станет возможной реальная актуализация потенциальных возможностей. Когда потребности выживания фрустрируются, должен наблюдаться сопутствующий временный спад в энергичной самоактуализации. Совершенно ясно, что когда потребности выживания не удовлетворены, самоактуализация будет сокращаться. Реализация потенциальных возможностей требует предварительного удовлетворения потребностей выживания. Сначала реализуются физиологические потребности, потребности в безопасности, потребности в принадлежности и потребности в уважении.

Тенденция к актуализации обеспечивает улучшение жизни (мотивацией роста), тогда как тенденция к выживанию обеспечивает лишь её поддержание (и называется мотивацией депривации). Хотя эти тенденции организованы иерархически (это предполагает, что реализации тенденции к актуализации должно предшествовать удовлетворение потребностей выживания).

Самоактуализирующаяся личность (удовлетворившая потребности выживания) отличается реалистичностью восприятия, принятием себя, других и окружающего мира, спонтанностью, ориентацией на решение задачи, потребностью в уединении, независимостью, духовностью, которая необязательно носит религиозный характер, чувством общности с человечеством, глубокими межличностными отношениями, приверженностью демократическим ценно-

стям, разграничением средств и целей, чувством юмора, креативностью и неконформизмом [5].

Различия, обнаруженные в степени реализации групповых иерархий ценностей, позволяют сделать вывод о том, что испытуемые первой группы (продуктивный тип) придерживаются в своих предпочтениях базовых, социализирующих ценностей, выражающихся в конкретных представлениях о своем будущем (здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь), реализуемых с помощью индивидуалистических ценностей (т. е. материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе, активная деятельная жизнь). Можно говорить о том, что у студентов присутствуют ценности, присущие среднему классу современного российского общества.

Согласно исследованиям Т. И. Заславской, большую часть среднего слоя России составляют средние и мелкие предприниматели, менеджеры, занятые в реальной и коммерческой сферах экономики, а также полупредприниматели, совмещающие работу по найму с ведением разных видов частного бизнеса [2].

Нами был проведен сравнительный анализ структуры ценностных ориентаций студентов и структуры ценностных ориентаций собственников-предпринимателей. Структура ценностей испытуемых практически согласуется со структурой ценностных ориентаций собственников-предпринимателей. По данным исследования, представленным в дипломной работе Н. В. Вернер, для группы собственников-предпринимателей ведущие ранги в иерархии терминальных ценностей занимают: здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь, материально-обеспеченная жизнь, активная деятельная жизнь, уверенность в себе. По результатам представленности терминальных ценностей группы студентов можно утверждать, что в структуре ценностей студентов и собственников-предпринимателей в ведущих рангах терминальных ценностей обнаружены общие ценности: активная деятельная жизнь, уверенность в себе, любовь.

В иерархии инструментальных ценностей ведущие ранги в группе собственников-предпринимателей и студентов занимают следующие общие ценности: воспитанность, образованность, ответственность, честность. К отвергаемым ценностям, как в группе собственников-предпринимателей, так и в группе студентов, относятся: непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы, чуткость, смелость в отстаивании своих взглядов.

Различия в структуре терминальных и инструментальных ценностей студентов и собственников-предпринимателей можно объяснить уровнем образования, у студентов ещё нет диплома о высшем образовании, тогда как в группе собственников-предпринимателей в основном люди с высшим образованием, возрастными границами, а также тем, что группа собственников-предпринимателей в основном представлена мужчинами.

Проведя сравнительный анализ структуры ценностей студентов и представителей группы рабочих, нами было обнаружено несоответствие системы ценностных ориентаций рабочих и студентов.

Для рабочих в структуре инструментальных ценностей ведущие ранги занимают: ответственность, честность, исполнительность, эффективность в делах, аккуратность и чистоплотность, самоконтроль. Низкий ранг значимости присущ таким ценностям, как чуткость, терпимость, жизнерадостность. Следовательно, наиболее значимы для группы рабочих конформистские ценности. Для группы студентов наиболее значимыми являются этические ценности (воспитанность, жизнерадостность), ценности профессионального самоопределения (ответственность), индивидуальные ценности (независимость), интеллектуальные ценности (образованность).

Система терминальных ценностей студентов характеризуется ключевыми целями, свойственными для молодежи в целом, что подтверждено многочисленными исследованиями [1; 3; 4; 6].

Обратимся к результатам, полученным при статистической обработке данных по методике Ш. Шварца. На уровне нормативных идеалов (терминальные ценности, ценности личности на уровне убеждений) статистически значимых различий у продуктивного и непродуктивного типов обнаружено не было.

Были выявлены статистически значимые различия у студентов двух групп на уровне индивидуальных приоритетов (ценности на уровне поведения, индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности; данный уровень более зависим от внешней среды, он соотносится с конкретными поступками человека) в ценности «самостоятельность». Определяющая цель этого типа состоит в самостоятельности мышления и выборе способов действия, в творчестве и исследовательской активности. Самостоятельность как ценность производна от организменной потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также от интеракционных потребностей в автономности и независимости. Можно предположить, что данное обстоятельство обусловлено тем, что у студентов продуктивного типа выше степень реализации по тесту М. Рокича у значимых ценностей: активная деятельная жизнь, уверенность в себе.

Интерпретируя эмпирические данные, полученные в ходе исследования, можно сформулировать следующие наиболее общие выводы:

- к продуктивному типу относится большинство респондентов, что по результатам данного исследования составляет 72,38 %. Данный тип характеризуется достаточно высокими показателями общей осмысленности жизни, что говорит об удовлетворенности жизнью в целом. Продуктивный тип характеризуется наличием целей в будущем, что указывает на целеустремленность, веру в свои планы и их осуществление. Достаточно высокие показатели (выше среднего) по шкалам прошлое, настоящее, будущее свидетельствуют о наличии осмысленных жизненных перспектив, эмоциональной насыщенности и наполненности смыслом нынешней жизни. Данный тип характеризуется достаточно устойчивой оценкой пройденного отрезка жизни, её продуктивности, осмысленности, росте

самостоятельности. Испытуемые, отнесенные к продуктивному типу, характеризуются убежденностью, что они в состоянии сознательно контролировать процесс своей жизни и деятельности в обозначенный жизненный период. На данном этапе жизнедеятельности респонденты, отнесенные к данному типу, больше ориентированы на будущее, строят планы, которые хотели бы реализовать в жизни. Данные ценности характерны для представителей среднего класса, в наибольшей степени соответствующие самоактуализирующейся личности;

- степень реализованности терминальных ценностей (активная деятельная жизнь, красота природы и искусства, любовь, наличие хороших и верных друзей, познание, продуктивная жизнь, развитие, свобода, уверенность в себе) и инструментальных ценностей (аккуратность и чистоплотность, воспитанность, жизнерадостность, исполнительность, образованность, ответственность, рационализм, самоконтроль, смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля, терпимость, честность, чуткость, эффективность в делах) по методике М. Рокича, позволяет сделать вывод о том, что для продуктивного типа данные ценности являются бытийными, а для непродуктивного типа относятся к дефицитным;
- исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что 72,38 % студентов обладают потенциалом, позволяющим отнести их к представителям среднего класса, который должен стать основой формирования современного российского общества. По результатам проведенного исследования, у студентов, отнесенных к продуктивному типу, ориентация на ценности индивидуализации составляет 2,63 %, именно ценностные ориентации самоактуализирующейся личности, составляющие высший уровень ценностной системы, могут рассматриваться в качестве возможной цели индивидуального развития. Представленность ценностных типов и реализация ценностных ориентаций студентов, отнесенных к продуктивному типу, в наибольшей степени соответствуют самоактуализирующейся личности;
- по результатам рассмотрения ценностных ориентаций группы студентов и предпринимателей можно утверждать, что структура ценностей студентов имеет общие ценности с группой собственников-предпринимателей и существенно отличается от группы рабочих, что дает возможность предполагать, что студентов можно отнести к особой стратификационной группе.

Литература

1. Вершинина, Н. А. Трансформация системы ценностных ориентаций студенчества [Текст] / Н. А. Вершинина // Ломоносовские чтения. – 2002. – Т. 1 // Интернет: <http://lib.socio.msu.ru/library>.

2. Заславская, Т. И. Социетальная трансформация российского общества: деятельностно-структурная концепция [Текст] / Т. И. Заславская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дело, 2003. – 568 с.
3. Исламшина, Т. Г. Дифференциация ценностных ориентаций студентов [Текст] / Т. Г. Исламшина, О. А. Максимова, Г. Р. Хамзина // Социс. – № 6. – 1999. – С. 132-136.
4. Лисовский, В. Т. Ценности жизни и культуры современной молодежи (социологическое исследование) [Текст] / В. Т. Лисовский. Тугариновские чтения. Материалы научной сессии. Серия Мыслители. Выпуск 1. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С. 40-44.
5. Мадди, С. Р. Теории личности: сравнительный анализ [Текст] / С. Р. Мадди; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
6. Попов, В. А. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи [Текст] / В. А. Попов, О. Ю. Кондратьева // Социс. – № 6. – 1999. – С. 96-99.
7. Серый, А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика [Текст] / А. В. Серый; науч. ред. М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – 272 с.
8. Яницкий, М. С. Модификация методики Р. Инглхарта для изучения ценностной структуры массового сознания [Текст] / М. С. Яницкий // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – С. 189-195.
9. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Текст] / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.

УДК 159.938:922.2

Г. П. Горбунова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Построение «теории личности «во времени» в противовес чисто структурным ее описаниям, абстрагированным от реального временного протекания ее жизненного цикла», остается одной из важнейших задач современного человекознания [2].

Траектория движения человека в его жизненном мире, его реальный жизненный путь обусловлены множеством объективных и субъективных факторов, существенное место среди которых занимает субъективная картина жизненного пути личности. Человек как развитая индивидуальность со своими ценностями, жизненными программами и ориентациями – не «бытие, брошенное в мир», а, скорее, человек, творящий свой жизненный путь и идущий по нему, отнесены к любой личности, являющейся творцом своей жизни.

Важнейшим компонентом субъективной картины жизненного пути выступают представления личности о характере отношений между происшедшими, происходящими и предстоящими событиями ее жизни. Отражаясь в сознании человека, эти отношения образуют сложную субъективную структуру межсобытийных связей, в которой то или иное событие может быть представлено либо как причина или следствие других событий, либо как их цель или средство.

Единицей анализа и измерения психологического времени является межсобытийная связь. При этом единицей психологического прошлого выступает реализованная связь между двумя событиями хронологического прошлого, единицей психологического настоящего – актуальная связь между событиями хронологического прошлого и будущего, единицей психологического будущего – потенциальная связь событий хронологического будущего [4].

Психологическое время личности – это реальное время психологических процессов, состояний и свойств личности, в котором они функционируют и развиваются на основе отраженных в непосредственном переживании и ценностном осмыслении объективных временных отношений между событиями жизни различного масштаба. Время в сознании и поведении человека приобретает конкретное психологическое содержание как элемент культуры, уровень развития которой определяет доминирующую в данном сообществе концепцию времени. Временные понятия человека всегда определены той культурой, к которой он принадлежит. Взятые в биографическом масштабе, психологическое время предстает как осмысление человеком своей жизни, отношений между основными событиями жизненного пути личности.

Переходя с языка механизмов психологического времени на язык его феноменологии, можно предположить, что реализованность психологического времени осознается человеком в форме особого переживания своего «внутреннего» возраста, который, в отличие от хронологического, биологического и социального, может быть назван психологическим возрастом личности. Прежде чем рассмотреть его подробнее, необходимо сделать некоторые замечания.

Понятие «психологический возраст», как указывалось, нередко упоминается в научной литературе. Однако чаще всего оно ассоциируется с возрастом психических или психофизиологических функций, наиболее ярким примером чего является «интеллектуальный возраст», определяемый путем сравнения результатов решения человеком различных тестов со средними результатами в данной возрастной (хронологической) группе. Такое понимание возраста, несмотря на свою распространенность,

представляется теоретически некорректным. Дело в том, что понятие возраста имеет вполне определенную временную нагрузку, являясь характеристикой длительности существования той или иной системы и выступая, по существу, мерой ее прошлого. Поэтому понятие «возраст» производно от понятия «время» и не может быть определено без понимания того, о каком времени идет речь и что выступает единицей измерения этого времени. Использование понятия «возраст» теоретически оправдано лишь в том случае, если оно носит именно временной смысл с возможностью измерения соответствующих ему единиц времени [6].

Что же касается понятия «психологический возраст личности», то этот возраст - мера психологического прошлого личности, подобно тому, как хронологический возраст - мера его хронологического прошлого.

Специфические особенности психологического возраста таковы. Во-первых, психологический возраст - это характеристика человека как индивидуальности и измеряется в ее «внутренней системе отсчета» (как интраиндивидуальная переменная), а не путем интериндивидуальных сопоставлений. Для того чтобы определить психологический возраст личности, достаточно знать лишь ее собственные особенности психологического времени. Во-вторых, психологический возраст принципиально обратим, то есть человек не только стареет в психологическом времени, но и может молодеть в нем за счет увеличения психологического будущего или уменьшения прошлого. В-третьих, психологический возраст многомерен. Он может не совпадать в разных сферах жизнедеятельности. К примеру, человек может чувствовать себя почти полностью реализовавшимся в семейной сфере и одновременно ощущать нереализованность в профессиональной [5].

Благодаря механизмам децентрализации, происходит не только изменение реализованных и потенциальных отдельных событий, а соответственно и оценок их удаленности, но и изменение удельного веса психологического прошлого, настоящего и будущего в целостной субъективной картине жизненного пути и тем самым - изменение психологического возраста личности. Таким образом, выявлено, что психологический возраст является мерой реализованности психологического времени личности.

При постановке проблемы возраста, которая принята в психологии, практически неисследованным остается вопрос о субъективном отношении человека к собственному возрасту, о том, каким образом объективная хронологическая мера времени жизни трансформируется в самооценку возраста, определяемую в сознании личности на основе обобщенного отражения особенностей жизненного пути в целом и его отдельных этапов.

Во внутреннем чувстве возраста есть много анонсов, которые связаны с переживанием времени. Время может казаться безвозвратно утраченным, и тогда возникает ощущение, будто «жил меньше своего возраста». И часто мы оцениваем возраст человека, ориентируясь не на количество лет, которые он прожил, а на собственное внутреннее ощущение,

основанное на представлениях о его личностных качествах. Таким образом, наряду с известными измерениями возраста существует также и особый аспект, связанный с его субъективной оценкой, предполагающей действие глубинных механизмов обобщения временных отношений. Можно предположить, что человек оценивает себя моложе или старше хронологического возраста, исходя из более серьезных оснований, чем просто желание видеть себя в том возрасте, который кажется ему наиболее привлекательным, хотя и этот фактор необходимо учитывать.

Для подтверждения данного предположения проведено исследование, в котором приняли участие 83 человека с высшим образованием в возрасте от 21 до 44 лет (женщин - 40, мужчин - 43). Все они должны были провести на себе описанный мысленный эксперимент: представить, что не знают своего истинного календарного возраста и ответить на вопрос: «Сколько Вам лет?», после чего сообщить экспериментатору год своего рождения [7].

Результаты показали, что лишь у 24 % опрошенных субъективная оценка возраста полностью совпадала с возрастом, определяемым по дате рождения, или отличалась от него с незначительной разностью (± 1 год). Большинство же опрошенных (55 %) считали себя более молодыми, чем это было в действительности; у 21 % опрошенных оценки возраста оказались завышенными, то есть они чувствовали себя старше. Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом составила 4,2 года при разбросе от 21 года в сторону занижения своего возраста до завышения на 11 лет.

Здесь прежде всего привлекает внимание тот факт, что, оказавшись в ситуации, когда истинный хронологический возраст неизвестен (даже условно), большинство испытуемых значительно помолодели, то есть их собственная оценка возраста была ниже его действительного значения [6].

В исследовании А. А. Кроника была обнаружена определенная тенденция, которая может быть обозначена как феномен консервации возраста и состоит в следующем. При отсутствии половых различий в адекватности самооценок отчетливо проявились различия между испытуемыми, принадлежащим к разным возрастным группам. Во-первых, с возрастом значительно увеличивается число лиц, оценивающих себя более молодыми, чем в действительности в группе до 30 лет. Таких оказалось 47%, а в группе 30 и более лет - 73 %. Во-вторых, степень занижения возраста в самооценках также значительно увеличивается: в группе до 30 лет средняя величина занижения собственного возраста составила 3,6 года, а в группе свыше 30 лет - 8,3 года [6].

Приведенные данные свидетельствуют о несовпадении субъективной оценки и действительного возраста. В силу значимости этих различий и выраженной тенденции возрастной консервации это несовпадение не может быть интерпретировано как результат случайных ошибок. Какими же факторами оно может быть обусловлено?

Во-первых, можно предположить существование у человека некоторого «счетчика» годовых циклов психофизиологической активности, на основании показаний которого формируются оценки собственного возраста.

Второе возможное объяснение этого несовпадения может быть найдено в социальных факторах, обуславливающих оценку личностью собственного возраста. Таким фактором может выступить существующая в обществе система возрастно-ролевых ожиданий, предъявляемых к достижению личностью определенного статуса, соответствующего тому или иному возрасту. С этой точки зрения самооценка возраста является результатом сопоставления личностью своих наличных достижений в различных сферах жизнедеятельности с предъявляемыми к ней возрастно-ролевыми ожиданиями.

В случае, если достижения человека опережают социальные ожидания по отношению к нему, он будет чувствовать себя старше истинного возраста; если же человек достиг меньшего, чем от него ждут в данном возрасте, то он будет чувствовать себя моложе.

Действие этого механизма может быть проиллюстрировано результатами описанного выше исследования. Была подобрана однородная по профессиональному статусу группа молодых инженеров (41 человек), первый год после окончания вуза работающих на одном и том же предприятии. Опрашиваемые были приблизительно одного возраста – 23-25 лет. Этот возраст являлся в настоящее время в нашей стране актуальным возрастом вступления в брак, а следовательно, люди этого возраста испытывают определенные возрастно-ролевые ожидания к достижению ими соответствующего семейного статуса вступления в брак и создания собственной семьи.

Используемое здесь понятие «возрастно-ролевые ожидания» введено Е. В. Некрасовой. Оно означает нормы и требования, предъявляемые к индивидам, достигшим границ определенного возраста, и отражается в ожидании от них включения в круг определенных ролей, соотносящихся с данным возрастом и социальным статусом.

"Холостые и незамужние" доминируют в занижении оценки возраста (63 %). В группе "женатые и замужние" лишь 21 %, большинство же испытуемых описывают себя соответственно своему возрасту или несколько старше.

Таким образом, рассогласование между самым ранним возрастом человека и его самооценкой можно объяснить закономерностями трансформации социально-временных отношений в жизнедеятельности личности. До сих пор речь шла о внеличных (биологических и социальных) объективных факторах формирования самооценок возраста. Но эти факторы не единственные, так как они определяют возраст лишь как меру прожитого времени жизни, меру прошлого. Однако время жизни личности – это не только прожитые годы, но и те, что предстоит прожить в будущем, представление о которых может выступать субъективным фактором,

воздействующим на самооценку возраста. Каков же механизм этого воздействия?

Изменим условия предложенного выше мысленного эксперимента. Как и прежде истинная дата рождения неизвестна, однако пусть испытуемый представит, что ему точно известно, сколько всего лет (от рождения до смерти) будет им прожито. В этом случае, дав какую-либо оценку своего возраста, он не только определит, сколько лет уже прожито, но и сколько проживет в будущем.

Здесь мы оперируем понятием "ожидаемая продолжительность жизни", которая включает в себя два слагаемых: прожитые годы как меру прошлого, и предстоящие годы как меру будущего. Теперь самооценка возраста выступает соотношением прошлого и будущего, т. е. мерой реализованного времени жизни. К примеру, если ожидаемая продолжительность жизни 70 лет, а самооценка возраста – 35 лет, то в последней отражена степень реализованного, то есть половина времени жизни. И здесь то, как человек относится к своему будущему, сколько лет он предполагает еще прожить, будет отражено в оценке возраста как меры прошлого.

Во-первых, ожидаемая продолжительность жизни является действительным феноменом человеческого сознания. В исследовании А. А. Кроника на вопрос: «Как Вы думаете, сколько лет вероятнее всего Вы проживете?», от всех опрошенных были получены ответы в диапазоне от 50 до 88 лет при средней оценке в 69,3 года (дисперсия – 9,4). Эта средняя оценка почти полностью соответствовала реальной средней продолжительности жизни в нашей стране.

Следовательно, ожидаемая продолжительность жизни представляет собой не произвольный мысленный конструкт, а отражает объективную картину продолжительности жизни. В исследовании не было обнаружено значимых возрастных различий: опрашиваемые в возрасте до 30 лет ожидали прожить в среднем 69 лет, а в возрасте 30 лет и старше – 69,4 года, что свидетельствует о независимости ожидаемой продолжительности жизни от возрастных различий в данном эксперименте.

Учитывая этот факт, попытаемся объяснить феномен консервации возраста влиянием на самооценку возраста представлений личности о времени жизни в будущем. Напомним, что консервация возраста проявилась в более выраженной тенденции к занижению своего возраста в старшей возрастной группе в сравнении с младшей. Люди от 30 лет и более оценивали себя намного моложе (в среднем на 8,3 года) реального возраста, а у лиц до 30 лет занижение самооценки было более чем вдвое меньше, фактически это означает стремление к сохранению нерастраченных резервов будущего времени, что при неизменной верхней границе жизни может быть сделано только за счет принесения в жертву своего прошлого, т. е., уменьшения числа прожитых лет. Тем самым занижение самооценки возраста может быть обусловлено таким субъективным фактором, как стремление человека в условиях ограниченного общего времени жизни и объ-

ективно уменьшающегося с каждым прожитым годом будущего времени, притормозить реальный процесс его истощения, заимствуя из неопределенного прошлого некоторое количество лет и как бы передавая их в фонд будущего.

Противоположная тенденция обнаруживается у престарелых малограмотных лиц, которые не могут точно определить свой возраст и в этой ситуации склонны его завышать. Данный феномен в демографии получил название «старческое кокетство», а в геронтологии - «социальное долгожительство».

Почему же на разных этапах жизни имеют место противоположно направленные тенденции в оценках возраста? Дело в том, что ранняя зрелость - это возраст, когда человек полон планов и, имея высокий жизненный потенциал, стремится к их реализации, следовательно, будущее приобретает здесь исключительную ценность. В связи с этим приведем мнение Г. Томэ, который характеризует обобщенного представителя данной возрастной группы - молодого взрослого «как возможно наиболее компетентного представителя вида 'человек'» [5].

В старости же большинство жизненных планов уже реализовано или утратило свою актуальность, а наиболее продуктивные периоды жизни остались в прошлом. Поэтому именно прошлое приобретает для человека наибольшую ценность. «Если юноши все измеряют надеждой, то старики прошлым».

Эта мысль подтверждается исследованием возрастной динамики эмоциональных процессов: в старости «ослабление аффективной жизни лишает яркости и яркости новые впечатления, отсюда - привязанность к прошлому, власть воспоминаний».

В результате доминирования ценности будущего в ранней зрелости и прошлого в старости происходит как бы «перекачивание» времени жизни из менее ценной его составляющей в более ценную. Как видим, направление этого субъективного перераспределения времени непосредственно связано со степенью реализованности времени на разных этапах жизни. Потребность в изменении своего психологического возраста возникает всякий раз, когда по каким-либо причинам человек недоволен своим настоящим хронологическим возрастом. А такое бывает не так уж и редко. В детстве и юности он хочет казаться старше своих лет, а в ранней зрелости все с большей ностальгией начинает оглядываться на годы своей юности, старея же, мечтает о зрелых годах. Психологический возраст как мера субъективной реализованности психологического времени личности дает возможность в любом хронологическом возрасте выйти за пределы его «фатальной» определенности, изменить свое положение в возрастной градации. Возможности эти, однако, не безграничны. С одной стороны, в юности еще слишком мал отрезок хронологического прошлого для полной реализации значимых жизненных линий (причинно-целевых связей), а с другой - по мере старения все более истощаются резервы будущего, что ограничивает возможность насыщения его перспективными линиями. Об этом, в частности, свидетельствуют эмпирические данные, полученные в исследованиях возрастной динамики жизненной

перспективы. Указанные факторы накладывают объективные ограничения на возможность чрезмерного «отрыва» психологического возраста от хронологического.

Вместе с тем, благодаря механизмам временной децентрации, иногда удается «перехитрить» хронологический возраст, казалось бы, с неизбежностью прибавляющий один год жизни за другим. Дело в том, что психологический возраст личности зависит не только от соотношения прошлого, настоящего и будущего, не только от ожидаемой продолжительности жизни, но и от локализации личного временного центра на оси хронологического времени. И если при прочих равных условиях временной центр смещен в прошлое, то тем самым уменьшается удельный вес психологического прошлого, а следовательно, и психологический возраст личности. Поэтому «жить в прошлом» - одно из средств компенсации процессов биологического и социального старения. Человек, уходящий в воспоминания прежних лет, актуализируя реализованные связи и события, одновременно молодеет в ощущении своего возраста.

Механизм компенсации старения путем временных децентраций отчетливо проявляется в болезненном состоянии, когда человек пытается найти убежище в прошлом, все чаще возвращаясь к воспоминаниям детских лет.

К иным эффектам приводят устойчивые децентрации в будущее. В этом случае удельный вес психологического прошлого увеличивается и, как это ни парадоксально, «живя в будущем», человек должен чувствовать себя старше, чем «живя в настоящем». Неадекватная «взрослость» подростка может быть объяснена именно тем, что, переполненный планами и надеждами, он весь устремлен в будущее, мысленно переживает их свершение и поэтому воспринимает долгий путь к намеченным целям уже почти реализованным.

Если при временной децентрации изменяется только точка обзора, с которой человек рассматривает свою жизнь, занимая при этом позицию пассивного наблюдателя, «не вмешивающегося» ни в содержание событий, ни в структуру межсобытийных связей, то активное творческое отношение к собственной жизни предполагает другой путь психовозрастной саморегуляции, который может быть назван реконструкцией субъективной картины жизненного пути личности. В том, что человек сам является творцом своего возраста, был убежден Дж. Брунер, который писал, что «мера жизни не в ее длительности, а в том, как вы использовали ее: иной прожил долго, да пожил мало; не мешкайте, пока пребываете здесь. Ваша воля, а не количество прожитых лет определяет продолжительность вашей жизни». В единстве воли и знания личности о структуре собственного психологического времени заключен источник активной саморегуляции возраста.

Поскольку психологический возраст определяется, прежде всего, долей реализованных межсобытийных связей в их общей структуре, он может быть изменен личностью, благодаря реконструкции

этих связей – пересмотру будущей жизненной перспективы и переосмыслению роли прошлых событий, их влияния на настоящее и будущее. Так, психологическая «старость» может наступить для человека и в сравнительно молодом возрасте, когда он большинство наиболее значимых событий относит к прошлому и не видит в них причин и средств реализации значимых событий в будущем. В этом случае прошлое становится замкнутой, самодовлеющей системой, оторванной от будущего человека, его жизненной перспективы, а сам человек психологически увеличивает свой возраст, преждевременно приближаясь к старости, если не по хронологическому и биологическому возрасту, то, по крайней мере, по субъективному самоощущению. Измерение психологического возраста выполняет определенную психотерапевтическую функцию, помогая некоторым лицам осознать пессимистический характер их отношения к собственному времени жизни, преобладание в нем реализованных отношений по сравнению с актуальными и потенциальными. И здесь исключительно важно, чтобы, исходя из полученных данных о своем психологическом возрасте, человек мог сознательно изменять соотношение ретроспективных и перспективных элементов в субъективной картине жизненного пути, реконструируя причинно-целевые связи между событиями жизни так, чтобы они осознавались реальными условиями и предпосылками будущих достижений.

Но забвение прошлого и не имеющее глубоких оснований произвольное насыщение событиями будущего, мечты и радужные надежды, не подкрепленные реальными детерминантами в прошлом, означают психологический «инфантилизм», своеобразное детство в зрелости. Неадекватность такой психовозрастной позиции обусловлена тем, что у человека создается иллюзия неограниченности будущего, не соответствующая реальным возможностям индивидуального жизнеосуществления.

Необходимо, чтобы человек ясно знал, что будущее как возможность превращается в действительность лишь в той мере, в какой оно было подготовлено всей прошлой деятельностью, теми событиями, которые становятся причинами и средствами, порождающими актуальные связи в структуре психологического времени. В этом случае реконструкция субъективной картины жизненного пути должна быть направлена на глубокое переосмысление самого событийного содержания будущего, чтобы среди этих событий в первую очередь были выделены те, которые действительно являются реальными ориентирами развития личности.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что наиболее адекватным направлением реконструкции, сознательно осуществляемой личностью, является приведение психологического возраста в определенное соответствие с хронологическим, что является существенной предпосылкой рационального использования личностью времени ее жизни. При этом следует учитывать, что речь в данном случае идет о зрелом этапе человеческой жизни. Что касается детства, пожилого и старого

возраста, то здесь возможны иные механизмы рациональной регуляции психологического возраста, связанные со спецификой психологической организации личности на данных этапах жизни. Этот вопрос требует дальнейших специальных исследований.

В исследовании Н. Г. Черепановой полученные результаты свидетельствуют о некоторых различиях в оценке психологического времени у мужчин и женщин [1].

У мужчин менее велик разброс в адекватной оценке времени, большая часть их принадлежит нормативной группе, у женщин же этот разброс более выражен.

Степень отклонения от нормы в оценке психологического времени мало зависит от образования; данное исследование практически не выявило подобную тенденцию ни у мужчин, ни у женщин.

На степень адекватной оценки психологического времени лишь у женщин влияет семейное положение, у мужчин же подобной тенденции в данном исследовании выявлено не было.

На адекватность оценки психологического времени влияет принадлежность к той или иной возрастной группе. Подобная тенденция была выявлена у опрошенных мужчин, у женщин же подобный разброс присутствует в сочетании с другими факторами: семейным положением, социальным статусом.

Итак, существуют отличия в оценке временных этапов в зависимости от пола, причем это проявляется в сочетании с другими факторами.

Подводя итог рассмотрению теоретических и экспериментальных подходов к проблеме психологического времени, следует еще раз отметить, что основные линии исследования – психологический возраст (временная идентичность) и психологическое время – не тождественны. Осознание времени своего существования – важное дополнение к осознанию собственной идентичности, и реализуясь через осмысление человеком своего психологическим временем во взаимосвязи с социальным временем, временем эпохи, порождает некоторую «концепцию времени», свойственную каждой личности. Но все же концепцию времени, а не концепцию Я.

Итак, степень реализованности психологического времени является интегральным субъективным фактором формирования самооценки возраста. Здесь находят отражение и представления личности о наиболее вероятной для нее продолжительности жизни и о числе прожитых и предстоящих лет, и, наконец, событийное содержание личного прошлого, настоящего и будущего.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – С. 126 – 149.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – В 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 336 с.

3. Ахундов, М. Д. Концепция пространства и время. Истоки, эволюция, перспективы / М. Д. Ахундов. – М.: Наука, 1982. – 256 с.
4. Белинская, Е. П. Временные аспекты Я – концепции и идентичности / Е. П. Белинская // Мир психологии. – М., 1999. – № 3. – С. 141.
5. Кроник, А. А. Психологический возраст личности / А. А. Кроник, Е. И. Головаха // Психологический журнал. – М., 1983. – № 5. – С. 57 – 65.
6. Кроник, А. А. О психотерапевтическом эффекте каузометрической диагностики / А. А. Кроник // Тезисы докладов. – Красноярск, 1986. – С. 147 – 148.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2002. – 456 с.

УДК 371.134

К. М. Грабчук

ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

С развитием в России социальных служб и социальной работы возникла потребность в оказании психосоциальной помощи населению. Психосоциальная работа – это область социальной работы, связанная с учетом психологических факторов и использованием психологических методов и средств. Потребность в психосоциальной работе возникает прежде всего в случае социальной дезадаптации клиента, при возникновении у него социально-психологического неблагополучия, что может быть вызвано причинами не только внешнего характера (социально-экономическими, медико-социальными, смена места жительства, потеря работы, семьи и др.), но и внутреннего (неадекватность самооценки, нарушение эмоционально-коммуникативной и мотивационно-нравственной сферы, психотравмы, комплексы) либо их сочетанием [2]. Психосоциальная помощь требуется при решении самого широкого круга проблем, на первое место среди которых выходят семейные, включая как осложнения и трудности в детско-родительских, так и в супружеских отношениях. Как показывает практика, одним из актуальнейших направлений социальной работы является оказание социально-психологической помощи населению. Это обуславливается необходимостью реализовать один из важнейших принципов социальной работы: активизировать клиента для решения собственных проблем. Без глубокого знания психологии, характерных психологических проблем человека, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, умений и навыков консультирования и организации профилактических мероприятий, направленных на поддержание и сохранение психологического здоровья населения, реализация данного принципа невозможна. Кроме того, социальная работа с такими категориями населения, как люди с ограничением возможностей, лица с тяжелыми инвалидизирующими заболеваниями, душевнобольные и наркологические больные, пожилые люди с инволюционными психическими расстройствами, девианты и др. требует специальных психологических знаний [1].

Специалисты по социальной работе решают экономические и правовые проблемы клиентов, но оказать психологическую поддержку человеку, кото-

рый обратился за помощью к специалисту в учреждении социальной защиты, социальные работники не могут в силу своей психологической некомпетентности. В настоящее время возросло количество экстремальных и техногенных катастроф, и появилась необходимость в оказании именно психологической помощи пострадавшим, а специалистов, способных оказать такую поддержку, недостаточно. Именно этим вызвана необходимость в подготовке психосоциальных работников, которые обладают знаниями и умениями оказания психологической помощи различным категориям населения, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Таким образом, следует говорить о возросшей роли социально-психологической компетентности социальных работников.

Понятие «социально-психологической компетентности» рассматривается в науке неоднозначно. Так, например, в словаре А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского это «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность» [5]. Это определение социально-психологической компетентности близко к понятию «коммуникативная компетентность», которая рассматривается в рамках социальной психологии. Но, на наш взгляд, необходимо говорить о социально-психологической компетентности применительно к деятельности социального работника.

Учитывая актуальность проблемы оказания психосоциальной помощи различным категориям населения, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, мы можем отметить, что значительную роль в социальной работе играют ее психологические основы. Психологические знания и умения необходимы при решении самого широкого круга про-

блем, а именно: в работе с семьей, подростками и детьми, в работе с пожилыми и людьми с ограниченными возможностями и др. При этом используются многочисленные психологические методы и приемы, такие как семейная и индивидуальная психотерапия, методы психологической диагностики и психокоррекции. Следовательно, специалисты, работающие в социальной сфере, должны обладать разнообразными психологическими знаниями и умениями, что требует качественной подготовки в области психологии и ее отраслей, т. е. сформированной социально-психологической компетентности.

На основании теоретического исследования сущности, структуры профессиональной компетентности, функций деятельности специалиста по социальной работе можно заключить, что социально-психологическая компетентность социального работника является подструктурой его профессиональной компетентности и представляет собой личностно-деятельностное новообразование, где содержательно-деятельностная составляющая представлена сбалансированным сочетанием психологических знаний и умений, согласованным с другими профессионально необходимыми знаниями и умениями и позволяющим решать как психологические, так и комплексные профессиональные задачи, а личностной составляющей выступают сформированные личностные качества, компоненты.

Подготовка специалистов по социальной работе по специализации «Психосоциальная работа» в Кемеровском государственном университете осуществляется на социально-психологическом факультете. Цель специализации: сформировать у студентов научно обоснованное представление о психологических основах деятельности социального работника, научить студентов организации психологической помощи населению, выработать умения вести консультационную деятельность с различными категориями населения, ориентироваться в современных методах психологической диагностики и воздействия, оказывать психологическую помощь в рамках социальной терапии.

По изучению дисциплин специализации студенты должны овладеть следующими знаниями, умениями и навыками:

1. Знать основные психологические подходы, лежащие в основе различных моделей социальной работы.
2. Знать психологические основы управления в социальной работе, иметь навыки психологического сопровождения процесса управления на предприятиях и организациях.
3. Иметь теоретические знания и практические навыки в профессиональном консультировании различных категорий населения.
4. Уметь выявить общий характер психологической проблемы клиента, знать алгоритм дальнейшей помощи клиентам, у которых возникновение и характер социальных проблем связаны с психологическими особенностями.

5. Уметь оказать и организовать психологическую помощь и поддержку клиенту или группе в рамках социальной терапии.

6. Знать психологические особенности людей, имеющих хронические, тяжелые соматические и психические заболевания, уметь оказать им социальную помощь и поддержку.

Дисциплины, вошедшие в профессиональную программу специализации, подобраны по принципам обоснованности и достаточности и полностью соответствуют требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Учебный план подготовки таких специалистов, наряду с уже вышеперечисленными основными предметами, включает дисциплины специализации, т. е. расширенные и углубленные курсы по психосоциальным технологиям: «Семейная психология» и «Семейное консультирование», «Патопсихология», «Психология управления в социальной работе», «Основы психологического консультирования», «Сексология», «Медицинская психология», «Психология профессиональной деятельности», «Профессиональное консультирование», «Методы индивидуальной коррекционной и реабилитационной работы», «Методы групповой психологической работы», «Организация служб психологической помощи», «Психологические основы социальной работы». В рамках этих курсов создаются условия для выработки необходимых профессиональных умений и навыков.

Основными формами освоения учебных курсов по специализации являются: посещение лекций и практических занятий, видеолекции, выполнение самостоятельных творческих заданий, отработка конкретных навыков в моделирующих ситуациях, проводятся деловые игры, тренинговые занятия, на которых проводится анализ ситуаций, разрабатывается алгоритм оказания психологической помощи, составляется примерный план диагностической беседы с клиентом, например психологическое консультирование. Это один из основных видов деятельности специалистов в области психосоциальной работы с населением. Данный вид оказания психологической помощи составляет основу психопрофилактической, диагностической, консультационной, коррекционной и развивающей работы. Основными задачами курса, кроме знакомства с основными теориями психологического консультирования, требованиями, предъявляемыми к консультанту, является изучение форм и видов целенаправленного психологического воздействия, основных методов, приемов и техник психологического консультирования. Освоение курса предполагает посещение лекций и практических занятий, выполнение домашних заданий, суть которых заключается в разработке сценариев различных аспектов организации процесса консультирования, проработке приемов и техник консультирования, изучение отдельных теоретических подходов к процессу консультирования в рамках различных психологических школ и направлений. Кроме консультирования, в социальной работе используются

методы групповой психологической работы (дискуссии, ролевые игры, социально-психологические тренинги (СПТ)), они активно используются специалистами в рамках психосоциальной работы с населением в целях психодиагностики, психопрофилактики, в коррекционно-развивающей работе.

Международный опыт показал, что традиционное теоретическое обучение (лекционно-семинарская система) в сочетании с непродолжительной практикой не дают эффективных результатов, ожидаемых от молодых специалистов в современном обществе. Особенно заметны эти образовательные изъяны в подготовке специалистов междисциплинарных отраслей, к которым относится социальная и психосоциальная работа. По мнению Т. Ф. Золоторевой, для подготовки качественных социальных кадров наряду с традиционными нужны принципиально новые, активные формы обучения, занимающие промежуточное место между теорией и практикой. К активным формам обучения относятся тренинги, практикумы, «круглые столы», деловые игры, ознакомительные экскурсии [3]. Так, например, изучение некоторых тем курса «Психосоциальная работа», по нашему мнению, должно проходить с участием высококвалифицированных специалистов из учреждений социальной защиты – психологов-практиков или психосоциальных работников. Необходимо проводить ознакомительные экскурсии в учреждения социальной защиты и знакомиться с формами и методами работы специалистов непосредственно на рабочем месте. Однако нетрадиционные формы обучения применяются лишь на некоторых курсах специализации. Ознакомительные экскурсии проводятся либо не систематично, либо только в рамках практики. Тем не менее тренинги, практикумы, «круглые столы», деловые игры и ознакомительные экскурсии чрезвычайно важны в образовательном процессе как самостоятельные и качественно подготовленные формы обучения при подготовке специалистов по психосоциальной работе. Сочетание различных форм обучения непременно будет способствовать успешному овладению студентами профессиональными навыками.

К сожалению, существуют проблемы в получении именно практических знаний и умений по той или иной дисциплине. Это, во-первых, жесткая привязанность к учебному плану, что препятствует углубленному, а не поверхностному изучению материала. Во-вторых, недостаточно аудиторного времени для проведения практических занятий, на которых возможно применение теоретических знаний на практике, внедрения новых, активных форм обучения, выработки навыков и умений по тем или иным дисциплинам. В-третьих, слабый контроль и анализ самостоятельных работ студентов из-за отсутствия аудиторного времени, что не позволяет обратить внимание на выявленные ошибки, их анализ и правильное решение. Все это влияет на формирование социально-психологической компетентности, выработку у психосоциальных работников практических навыков и умений, необходимых в профессиональной деятельности и оказании психосоциальной помощи клиентам.

В формировании высококомпетентного специалиста в области психосоциальной работы большое значение имеет производственная практика в учреждениях социальной защиты, во время которой студенты получают практические навыки психологического консультирования, психологической диагностики, психологической коррекции и профилактики. Во время прохождения учебной практики студент знакомится с социальными проблемами, получает знания, изучает современную информацию об организации социальной работы в целом и в различных службах, методы социальной работы. Основная цель – переход от учебной ситуации, где элементы практики вводятся в форме ролевой игры, задач или модельных ситуаций, к реальной обстановке. Студенты имеют возможность не только попробовать себя в настоящей деятельности под руководством опытных наставников, но и их знания и умения, полученные в теоретическом курсе обучения, дополняются знаниями, которые они получают во время прохождения практики. Этот процесс способствует формированию социально-психологической компетентности у будущих социальных работников.

Современные исследователи выделяют следующие ключевые проблемы организации студенческой практики. Одна из ведущих проблем – это короткие сроки прохождения практики, которые не способствуют погружению студентов в жизнь учреждения, установлению близких контактов с клиентами, мешают ощущению ответственности за работу с ними, практиканты не умеют долговременно планировать свою деятельность, преодолевать возникшие сложности предстоящей работы. Однако все это не мешает студентам получать за практику – самое трудное звено учебного процесса – высокие по сравнению с их общей успеваемостью оценки. Значительное количество исследований показывает, что усвоение студентами профессиональных знаний, умение применять их на практике сохраняется на устойчиво низком уровне [3].

Следующая проблема – это отсутствие четкой координации действий и взаимного сотрудничества между учебным заведением и службами социальной защиты. В России, в отличие от Великобритании, нет организации, которая координировала бы взаимодействие университетов и практических учреждений по подготовке социальных работников, разрабатывала и давала бы рекомендации.

Существует несогласованность между теорией, преподносимой на занятиях, и реальной практикой, которые существуют в учреждении. Часто под практикой понимается работа студента как начинающего специалиста, которому «под присмотром» опытного профессионала предстоит апробировать полученные теоретические знания. В этом случае профессиональное творчество ограничивается. Практиканту поручается несложная «черновая» работа, с которой вполне может справиться и человек, не имеющий никакого специального образования. А ведь практиканту необходимо научиться ориентироваться в различной документации, выработать собственные алгоритмы действий оказания помощи

[3]. В отличие от российской университетской подготовки социальных работников, в Великобритании неперенным условием прохождения практики является выдача индивидуальных заданий и описание конкретных рабочих ситуаций, что позволяет продемонстрировать студентам свои умения на месте прохождения практики. После прохождения практики студент представляет отчет, включающий: описание работы агентства, список проделанной работы; описание шести случаев практической деятельности, в том числе, трех случаев, где он выступал в качестве наблюдателя, и трех, где он был исполнителем [2].

Не выработана система контроля над прохождением практики. Ведь сами студенты не всегда готовы обратиться в университет за помощью, а социальные работники в силу своей загруженности, педагогической некомпетентности не могут уделить должного внимания для решения возникших вопросов.

Отсутствует институт наставничества, что является основой организации практики в социальных службах. Педагог-наставник является центральной фигурой в процессе подготовки будущих социальных работников, от профессиональной компетентности которого зависит успешность формирования у студентов необходимых знаний, умений и ценностных ориентаций. Педагог-наставник – это человек, который направляет учебный процесс, координирует работу подопечного, оказывает необходимую помощь. В Великобритании в системе практической подготовки социальных работников введена должность педагога-наставника. Он назначается директором учреждения из наиболее квалифицированных специалистов на время прохождения практики студентами. В соответствии с заданием на практику наставник определяет общий объем работ, который необходимо выполнить студенту за весь срок прохождения практики, ежедневно выдает задание, оказывает необходимую помощь в его выполнении и осуществляет контроль за деятельностью практиканта. Наставник не только учит, но и организует, координирует учебу своих подопечных, помогает студентам выработать важные профессиональные умения и навыки, например коммуникативные, инструментальные и аналитические. В случае необходимости и по согласованию с руководителем практики от университета он вносит коррективы в общее задание по практике. По итогам прохождения практики педагог-наставник составляет индивидуальную характеристику – отзыв на студента-практиканта, которая должна отражать деловые и личностные качества будущего специалиста по социальной работе, его отношение к практике и полученный опыт практической деятельности. Педагог-наставник использует такие формы и методы обучения студентов – практикантов, как простое копирование на начальном этапе практики, обучение на опыте, которое начинается с наблюдения за работой наставника с клиентом, а затем студент действует под контролем наставника и далее – самостоятельно [2].

Следующая проблема, которая вытекает из вышеизложенной – обучение квалифицированных педагогов-наставников. В данное время в нашей стране решение этой задачи, к сожалению, находится на начальном этапе. Цель программ обучения педагогов-наставников состоит в том, чтобы подготовить грамотных педагогов – наставников, которые впоследствии смогут использовать свои методические знания в деятельности по руководству практикой студентов. Т. Ф. Золотарева выделяет следующие основные задачи: обучить наставников теории и практике преподавания, улучшить координацию между академической программой и практикой, обеспечить новым педагогам помощь и поддержку, способствовать групповому решению проблем. Важную роль здесь играет система подготовки и переподготовки социальных работников. В связи с этим возникает проблема разработки программ обучения педагогов-наставников с учетом их личностных факторов, профессионального опыта. Преподавание, по мнению Т. Ф. Золотаревой, должно быть организовано так, чтобы обеспечивать овладение конкретными приемами решения конкретных проблем, возникающих в работе со студентами. Формами обучения могут быть как подготовка докладов и обсуждение теорий, анализ реальных учебных ситуаций, вызывающих трудности на «круглых столах», групповых дискуссиях и конференциях, так и выполнение практических упражнений, изучение литературы по данному вопросу [3].

Например, курс практического преподавания (наставничества) в Великобритании включает в учебные занятия работу с преподавателями и в индивидуальном порядке, и дни самостоятельной подготовки. Курс подготовки состоит из 15 учебных дней, в течение которых изучаются следующие вопросы: управление, планирование и отслеживание практического обучения студентов; теории обучения взрослых; ценности и этика в практическом обучении; руководство студентами; методы практического обучения; оценивание студентов. Дни самоподготовки используют для подготовки письменных заданий для студентов, подготовки учебных занятий и ведения записей, подготовки отчетов [2].

Выделенные выше недостатки оказывают влияние на получение практических навыков работы во время прохождения производственной практики студентов специализации «Психосоциальная работа». На наш взгляд, при разработке рекомендаций по организации практики необходимо учитывать элементы «английского опыта», такие как: взаимодействие между учебным заведением и учреждениями социальной защиты; разработка индивидуальных практических заданий студентам во время прохождения практики; введение должности педагога-наставника и соответственно организация обучения наставников. В нашем диссертационном исследовании, которое посвящено формированию социально-психологической компетентности специалистов по социальной работе в процессе профессиональной подготовки, мы планируем разрабо-

тать структурно-функциональную модель формирования социально-психологической компетентности специалиста по социальной работе на основе выявления, анализа и учета потребностей среды; разработать вузовский компонент нового содержания профессиональной подготовки; разработать программу преемственной практики как необходимое условие формирования социально-психологической компетентности специалистов по социальной работе, разработать рекомендации по подготовке педагогов-наставников (супервизоров).

Литература

1. Беличева, С. А. Проблемы подготовки в России специалистов по психосоциальной работе [Текст] / С. А. Беличева // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. – 2000. – № 3. – С. 3-11.
2. Зарубежный и отечественный опыт социальной работы [Текст] / под ред. А. Н. Дашкиной, Е. И. Холостовой, В. В. Колкова. – М.: Социально-технологический институт. – 510 с.
3. Золотарева, Т. Ф. Практика в системе подготовки специалистов социальной работы в вузе [Текст]: учеб.-метод. пособие / Т. Ф. Золотарева – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2004. – 128 с.
4. Мурзаханов, З. З. Основы психосоциальной работы [Текст]: учеб. пособие / З. З. Мурзаханов. – Уфа: Изд-во Башкирского государственного университета, 1999. – 156 с.
5. Психология. Словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

УДК 316.627

К. Я. Джус

ХАРАКТЕРИСТИКА АЛЬТРУИСТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Термин «альтруизм» (от лат. *alter* другой) был введен впервые О. Контом, сформировавшим принцип «*vivre pour autre*» – жить для других [1].

На сегодняшний день нет общепринятой дефиниции альтруизма. Биологический взгляд на проблему альтруизма нашел отражение у Г. Спенсера, рассматривавшего альтруизм как адаптивное качество, возникающее в ходе естественной эволюции; в психоаналитической концепции З. Фрейда, считавшего, что альтруистические побуждения являются невротической компенсацией побуждений противоположной направленности – первобытного эгоизма, подвергнутого вытеснению; у генетика Ф. Г. Добжанского, полагавшего, что альтруистические чувства «генетически запрограммированы» в индивиде и содействуют тем самым выживанию вида в борьбе за существование; у В. Эфроимсона, понимавшего под альтруизмом «всю группу эмоций, которая побуждает человека совершать поступки, лично ему непосредственно невыгодные и даже опасные, но приносящие пользу другим людям» [2]. По мнению В. Эфроимсона, эмоции человечности, доброты, бережного отношения к детям, старикам и женщинам неизбежно развивались под действием естественного отбора и входили в фонд наследственных признаков [7]. В зарубежной психологии широко распространено является определение данного феномена, в основе которого лежит «интенция создать облегчение или улучшение ситуации нуждающемуся другому», а под альтруистическим поведением понимается такое поведение, при котором «человек действует, предполагая, что благодаря его действиям у реципиента будет устранено нежелательное состояние» [6].

В зависимости от того, какие цели преследует человек, оказывающий помощь, она делится на корыстную и бескорыстную (альтруистическую). Под альтруистическим (просоциальным) следует пони-

мать поведение, направленное на благо других и не рассчитанное на какую-либо внешнюю награду. Это поведение обусловлено наличием у человека ряда личностных диспозиций: сострадательности, заботливости, чувства долга, ответственности и отсутствием качеств, не способствующих проявлению альтруизма, – подозрительности, жадности, скептицизма.

Диапазон помощи весьма широк: от мимолетной любезности до оказания помощи человеку в опасной для него ситуации ценой собственной жизни. При этом, принимая решение об оказании услуги или помощи, человек учитывает такие факторы, как затраты времени, прилагаемые усилия, денежные расходы, отсрочку своих планов, неудовлетворение своих потребностей, опасность для своего здоровья и жизни.

Факторы альтруистического поведения [6]:

1. Данные исследований Б. Латане и Дж. Дарли указывают на соблюдение этических норм, правил морального поведения. Действенность этих правил зависит от того, насколько человек интериоризировал их, насколько они стали для него внутренними стандартами, насколько поведение в соответствии с ними является для него ценностью. Чем более интериоризованы нормы в качестве стандартов поведения личности, тем сильнее поведение определяется предвосхищением его последствий для самооценки и тем меньше оно зависит от внешних обстоятельств. Альтруистическое поведение характеризуется переживанием субъекта своего деяния как продиктованного внутренней необходимостью и не противоречащее его интересам.

2. Л. Берковитц, Л. Даниэльс указывают на взвешивание субъектом затрат (последствий поступка для себя) и пользы (последствий для обратившегося с просьбой). Человек тем меньше готов оказать помощь, чем дороже она ему обходится как

материально, так и духовно (например возможность вступления в конфликт с кем-то из-за принятия на себя ответственности).

3. Порог пробуждения желания проявления альтруистического поведения зависит от наличия образца для подражания.

4. При принятии решения проявления альтруистического поведения, по Б. Латане, Дж. Родину, каждый участник ситуации руководствуется имеющейся у него степенью ответственности.

Альтруист реагирует на ситуацию спонтанно, в соответствии со своими этическими правилами и нормами. Важным свойством личности, предрасполагающим к альтруистическому поведению, является предрасположенность к сопереживанию человеку, нуждающемуся в помощи (эмпатия). Чем больше человек склонен к сопереживанию, тем выше его готовность к помощи в конкретном случае. По мнению Дж. Браун и других психологов, эмпатия может проявляться в двух формах сопереживания и сочувствия. Сопереживание – это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой. Сочувствие – это отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого (выражение сожаления, соболезнования и т. п.). Первое, считает Т. П. Гаврилова, основано в большей мере на своем прошлом опыте и связано с потребностью в собственном благополучии, с собственными интересами, второе основано на понимании неблагополучия другого человека и связано с его потребностями и интересами. Отсюда сопереживание более импульсивно, более интенсивно, чем сочувствие. Сочувствие не всегда отражает эмпатию, оно может выражаться даже бесстрастно, просто из вежливости («да, я понимаю, что это неприятно, но меня это не касается, не трогает»). Кроме того, Л. П. Калининский с соавторами считают, что при разделении эмпатических реакций вернее было бы говорить не столько о критерии разнонаправленности потребностей, сколько о степени эмоциональной вовлеченности своего «Я» во время такой реакции. Они полагают, что сопереживание является больше индивидуальным свойством, так как связано с такой типологической особенностью, как слабость нервной системы, а сочувствие – силой воли, степенью успешности социального обучения [5].

С. Шварц и Г. Клаузен показали, что готовность к оказанию помощи более выражена у людей с внутренним локусом контроля, воспринимающих себя как активных субъектов действия.

Е. Стауб отмечает положительную роль уровня морального развития и отрицательную роль макиавеллизма (пренебрежение моральными принципами ради достижения цели) для готовности оказать помощь.

В связи с этим можно констатировать, что проявление альтруизма связано с двумя мотивами: морального долга и морального сочувствия. Человек с моральным долгом совершает альтруистические поступки ради нравственного удовлетворения, самоуважения, гордости, повышения моральной самооценки (избегание или устранение искажения моральных аспектов Я-концепции представления о

себе), относясь при этом к объекту помощи совершенно по-разному (иногда даже отрицательно). Помощь носит жертвенный характер («отрывает от себя»). Люди с выраженной степенью морального долга (а это в основном лица авторитарного типа) характеризуются повышенной личной ответственностью.

Человек с морального сочувствия проявляет альтруизм в связи с идентификационно-эмпатическим слиянием, отождествлением, сопереживанием, но иногда не доходит до действия. Его помощь не имеет жертвенного характера, альтруистические проявления неустойчивы из-за возможного уменьшения идентификации и повышения личной ответственности. Условием проявления альтруизма является направленность на состояние объекта помощи и сочувствующее отношение к нему. В данном случае происходит совпадение мотива и цели деятельности. Мотив морального самоуважения является дериватом нормативного воспитания, связан с самооценкой и идеалами личности. Альтруистическое поведение, осуществляемое в соответствии с этим мотивом, является одним из средств достижения морального самоуважения, сохранения чувства собственного достоинства, причем субъект или стремится избежать возможного нарушения моральной самооценки в случае неосуществления альтруистического действия (в этом проявляется профилактическая функция мотива), или стремится ликвидировать уже возникший моральный диссонанс (компенсаторная функция мотива) [5].

Альтруистические проявления позволяют определить направленность совершаемых человеком действий, а следовательно, и его нравственного сознания, отграничить случаи, когда за кажущейся альтруистичностью действий скрывается достижение собственных узкокорыстных целей. Б. И. Додонов установил, что, например, при гностической направленности личности ее свойства располагаются в следующем порядке: интеллект, трудолюбие, отзывчивость. При альтруистической же направленности они располагаются иначе: отзывчивость, трудолюбие, интеллект. Это отнюдь не означает, как справедливо замечает Т. П. Гаврилова, что человек с альтруистическими устремлениями не работает и не познает. Он чаще всего находит дело, в котором реализует свои альтруистические склонности [4].

Альтруизм, как феномен, связан с определенными альтруистическими переживаниями человека, участвующими в своеобразной регуляции его деятельности, внося коррективы в ее протекание. В ряде работ установлена неразрывная связь между наличием в иерархии мотивов альтруистического мотива и устойчивой, специфической формой эмоционального реагирования. Доминирующий альтруистический мотив порождает и соответствующие ему специфические эмоциональные переживания, носящие характер устойчивого эмоционального реагирования. Это положение хорошо согласуется с данными, полученными в исследованиях Л. И. Божович [3], Б. И. Додонова [4], Я. З. Неверо-

вич [5] и других авторов. Так, Б. И. Додонов утверждает, что устойчивая потребность человека во благо другого отражается в тенденции к переживаниям альтруистических эмоций. Если эта потребность не удовлетворена, человек испытывает тягостное состояние.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что:

1) альтруизм является следствием эмоциональной реакции – эмпатии, при этом последняя понимается как аффективная связь с другим человеком, как способность приобщаться к эмоциональной жизни другого человека, разделяя его переживания;

2) альтруизм возникает в результате воздействий на субъекта общественных моральных норм. Они представлены человеку главным образом в виде ожиданий других людей относительно его возможного поведения. Будучи неразрывно связанным с обществом, субъект даже в отсутствие наблюдателей будет вести себя в соответствии с принятыми нормами поведения;

3) альтруизм побуждается так называемыми личностными нормами, под которыми понимается реальность, предстающая в форме ценностных ориентаций, при которых центральным критерием нравственной оценки являются интересы другого человека или социальной общности;

4) альтруистическое (просоциальное) поведение направлено на благо других и не рассчитано на внешнюю награду. Это поведение обусловлено наличием у человека ряда личностных диспозиций:

сострадательности, заботливости, чувства долга, ответственности и отсутствием качеств, не способствующих проявлению альтруизма, подозрительности, жадности, скептицизма. Альтруистическое поведение характеризуется переживанием субъекта своего деяния как продиктованного внутренней необходимостью и не противоречащее его интересам.

Литература

1. Альтруизм // Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 21.
2. Антилогова, Л. Н. Альтруизм и его роль в профессиональной деятельности социального работника / Л. Н. Антилогова // Социальная работа в Сибири / отв. ред. Н. И. Морозова. – Кемерово, 2004. – С. 3-45.
3. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М., 1986.
4. Додонов, Б. И. Эмоции как ценность / Б. И. Додонов. – М., 1978.
5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – С.174-221.
6. Пайнс, Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
7. Эфроимсон, В. П.. Родословная альтруизма (Этика с позиций эволюционной генетики человека) / В. П. Эфроимсон // Интернет: www.follow.ru/article

УДК 316.624

Д. Н. Долганов

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ЛИЧНЫХ КОНСТРУКТОВ ПРИ АДДИКТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ

В современном обществе происходят серьезные изменения социально-экономической сферы, культурных норм и идеологических позиций, происходит изменение условий жизни граждан. Все это заставляет адаптироваться человека к изменяющимся условиям. Общество предъявляет новые требования к личности человека, что подразумевает постоянное движение к новым формам взаимодействия и существования в изменяющемся мире. Неудовлетворенность своим положением в мире, нехватка психологических ресурсов для преодоления возникающих трудностей и решения проблем в определенных случаях порождает такую форму ухода от действительности, как аддиктивное поведение. Привлекательность такой технологии решения проблемных ситуаций заключается в ее простоте, в том, что на фоне ухода в аддиктивные реализации формируется «иллюзорная действительность», реализующая компенсаторную функцию и заставляющая человека в дальнейшем прибегать к подобным способам разрешения возникающих проблем. Аддиктивное поведение, являясь компенсаторно-иллюзорной деятельностью, в конечном итоге ведет не только к

изменениям личности, но и трансформации восприятия действительности, что находит свое отражение в построении специфического когнитивного образа мира и дальнейшем его восприятии на данной основе. В связи с этим возникает необходимость изучения когнитивной сферы личности при аддиктивном поведении, а также изучения категориальной системы сознания, лежащей в основе восприятия действительности, потому как когнитивная сфера (ее особенности) при аддиктивном поведении практически не представлена в психологической литературе. И в первую очередь, необходимо ответить на вопрос, какую роль играют когнитивные процессы (а в частности система личных конструктов) в структуре формирования аддиктивного поведения.

В целом в различных описаниях аддиктивного поведения исследователи часто сталкиваются с проблемой, что является собственно факторами формирования аддикций, а что является следствием сформированной аддикции. Поэтому дальнейший анализ проблем психологических особенностей аддиктов мы будем реализовывать в контексте исследования причин, предопределяющих развитие аддик-

ций, а также тех психологических характеристик, которые являются следствием деформации личности при аддиктивном поведении.

Вообще, к психологическим факторам, способствующим возникновению и развитию аддиктивного поведения, многие авторы относят: личностные особенности; неудовлетворенные потребности; аддиктивные реализации как суррогат межличностных отношений; чувство стыда; значение детского периода. Среди социальных факторов следует отметить: слабую успеваемость; исключение из учебного заведения или увольнение; склонность к правонарушениям; раннюю половую самоидентификацию; раннюю сексуальную активность; ориентацию на группу сверстников; толерантное отношение к аддикции в семье; бедность и непостоянный доход; недостаточные связи между соседями; неправильные типы воспитания; дефицит эмоционального отношения к детям; недостаточный контроль за поведением детей; неблагоприятная семейная обстановка; неполная семья; вовлеченность в поп-культуру; гиперопека и сиротство. Патопсихологические факторы подразумевают различные нарушения психического развития.

Многие авторы используют в качестве объяснения причин формирования и развития аддиктивного поведения особенности характера и личностные черты, однако не следует рассматривать вышеобозначенные признаки в качестве абсолютного объяснительного принципа причин аддикций. По этому поводу справедливо замечает Е. В. Янко, личностные черты не выступают непосредственной причиной формирования аддиктивного поведения, создают определенный фон [24, 25]. А произойдет ли формирование аддикции, зависит и от других факторов.

Многочисленные исследования психологических особенностей лиц с аддиктивным поведением показывают, что изменения личности аддикта находят отражение в трансформации сферы ценностных ориентаций [3, 6, 7, 8, 23]; в трансформации эмоционально-волевой сферы [3, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 18]; в трансформации восприятия времени [1, 19]; в трансформации потребностно-мотивационной и смысловой сфер личности [2, 5, 17]. Исследования особенностей формирования системы значений и ее трансформации, в ходе развития аддиктивного поведения, практически отсутствуют. Один из примеров описания системы значений при аддиктивном поведении мы находим в работе Б.С. Братуся. Он указывает на тот факт, что в качестве предпочитаемых черт личности других людей больные алкоголизмом называют такие черты как: честность, справедливость, товарищество и т. п. На первый взгляд, данные черты вполне нормальны, но в дальнейшем Б. С. Братусь приводит данные объяснения этих черт больными. Исходя из описаний, полученных в ходе беседы с аддиктами, становится ясно, что, несмотря на используемую форму высказываний, они наполняются новым значением, связанным сугубо с употреблением алкоголя.

Таким образом, мы выходим на проблему значений и мышления (которое осуществляется в знако-

вом материале) и их роль в структуре развития и формирования аддиктивного поведения. Поскольку мышление, являясь деятельностью, опирается на систему понятий и значений выражаемых в языке, постольку, зная о возможности трансформации значений в ходе развития алкогольной аддикции, мы можем предположительно сказать о существенной роли когнитивных процессов в структуре аддиктивного поведения. Роль мышления в структуре аддиктивного поведения, на наш взгляд, довольно значима, потому как за счет системы значений происходит формирование отношения к действительности вообще и трансформация значений, связанных с доминирующей деятельностью (в данном случае аддиктивной), может объяснить те изменения личности, которые наблюдаются при аддикциях.

Если к непосредственным факторам формирования и развития аддиктивного поведения мы можем отнести разнообразные психотравмирующие ситуации, изменяющие отношение человека к различным аспектам действительности (неполная семья, сиротство, увольнение с работы, исключение из учебного заведения, дезадаптация, алкоголизация в семье и другие ранее обозначенные причины), то, как правило, особенности системы ценностей, эмоциональная ригидность, различные поведенческие реакции (гипертимность, шизоидность), гедонистическая направленность на мгновенное удовлетворение потребностей, деформация потребностно-мотивационной и смысловой сфер, специфические смысловые установки, особенности волевой регуляции, нарушение временной перцепции и ряд других должны рассматриваться как свойства, приобретенные в процессе формирования аддикции. И именно включение в структуру анализа когнитивных процессов позволяет найти связующее звено между теми состояниями, которые были характерны до сформированной аддикции с теми состояниями, которые характеризуют уже оформленное аддиктивное поведение. Суть данного перехода видится следующим образом, воздействие негативных факторов на личность приводит к необходимости как-то их интерпретировать, формировать отношение к ситуации, данное отношение строится опосредованно, через систему значений, отражающих специфику ситуации. В то же время совокупность значений не только характеризует ситуацию, но и включает в себя возможные варианты ее разрешения. Например, интерпретация событий, как порождающих психоэмоциональное напряжение, предполагает выход из данной ситуации путем устранения этого напряжения. Но на первых порах пока еще не совсем уместно говорить о том, что система значений предполагает также и конкретные средства разрешения ситуации. Лишь после того, как человек использовал какое-либо средство, оно в дальнейшем начинает отражаться в ситуации восприятия и осмысления событий, как эффективный способ разрешения сложившихся противоречий. Но следует заметить, что еще одним аспектом данного процесса является не только изменение отношения к ситуации (сначала она вызывала напряжение и

дискомфорт, а затем дискомфорт исчез и ситуация рассматривается как разрешенная), не только изменение системы значений, описывающих данную ситуацию, но и то, что стоит за процессом изменения значения. В качестве такого элемента нами рассматриваются измененные состояния сознания.

С. В. Дремов, И. Р. Семин. [4] отмечают, что ИСС (измененные состояния сознания) можно рассматривать не только как негативный процесс. «Благодаря изменениям сознания осуществляются его основные функции: ориентировка и приспособление» [там же, с. 18]. Таким образом, приспособление человека к изменяющимся условиям окружающей действительности сопровождается изменением сознания. При аддиктивном поведении изменение сознания идет: «... способом очень быстрой и не требующей духовных усилий модификации психоэмоционального состояния, способом моментального и краткосрочного разрушения персональной организации сознания и самосознания. Опасность такой «технологии» трансформации переживаний состоит в том, что более трудные, гуманизированные способы изменения своего сознания, образа «Я»... становятся ненужными» [там же, с. 19].

Для конструктивного изменения сознания характерно наличие ряда опосредующих элементов. А для аддиктивно-измененного сознания можно предположить отсутствие таковых опосредований. Т. е. неаддикт изменяет отношение к ситуации через призму моральных норм, обязательств, допустимости действий в данный момент, систему ценностных ориентаций и т. д. При аддиктивном поведении данная технология изменения сознания замещается аддиктивным агентом, который способствует быстрому переходу, образу выражаясь, из точки А в точку Б. Таким образом, это согласуется с особенностями деформации потребностно-мотивационной и смысловой сфер личности, отражающих основную тенденцию аддикта на достижение результата без затрат усилий и времени.

А. В. Россохин, В. Ф. Петренко, В. В. Кучеренко [16; 20] измененные состояния сознания рассматривают через изменение форм категоризации сознания субъекта, что находит свое отражение в трансформации семантических пространств. Данные трансформации характеризуются рядом признаков: переход от опоры на вербально-логические понятийные структуры, к отражению в форме наглядно-чувственных образов. Возникающие переживания новых состояний необычности, новизны сопровождаются переходом к новым формам категоризации. Происходит изменение рефлексивных характеристик, что выражается в переживании содержания измененных состояний сознания не как продуктов собственной психической активности, а как нечто привнесенное извне. Изменение восприятия времени, характеризующееся трудностью или невозможностью перевода внутреннего опыта на язык социально-нормированных форм категоризации. На фоне измененного состояния сознания происходит вытеснение из сознания реального образа действительности, который замещается иллюзорным, когда какое-либо явление приобретает совершенно иную содер-

жательную наполненность (авторами приводятся примеры того, что шум города может превращаться в шум леса, а пятнистый линолеум – в цветущую поляну). Также авторами указывается факт отличия измененных состояний сознания, вызываемых посредством различных способов. Потому как различные средства, индуцирующие возникновение измененных состояний сознания, обладают ограниченным «радиусом действия», т. е. различные ИСС отличаются друг от друга не столько количественно, сколько качественно.

Отводя существенную роль влиянию когнитивных процессов (мышление, категориальная система значений), способствующих формированию отношения к аддиктивным агентам как имеющим возможность быстрого и «безболезненного» изменения состояния сознания, мы при анализе литературы не находим достаточных описаний специфики функционирования и роли категориальных систем сознания в структуре аддиктивного поведения. Таким образом, исследование данных явлений видится нами как весьма перспективное направление разработки проблем аддиктивного поведения.

В проведенном нами исследовании приняли участие 114 пациентов наркологического отделения с диагнозом «хронический алкоголизм» – экспериментальная группа. Контрольную группу составили студенты Беловского института (филиала) КемГУ и жители города Белово – 81 человек.

Методы исследования: метод репертуарных решеток, разработанный Дж. Келли. Нами использовалось четыре разных типа решеток: «отношение к успехам и неудачам», «межличностные отношения», «психологическое время», «цели и средства».

Результаты экспериментальной группы. В сфере отношения к успехам и неудачам выделено 9 факторов, описывающих 100 % общей дисперсии. К сожалению, рамки данной работы не позволяют проанализировать все выделенные факторы, поэтому мы остановимся на рассмотрении главных.

1 фактор (217,1279) – 15,58% общей дисперсии. Этот фактор связан с такими элементами решетки, как: «громкий провал» и «то, за что наказали». Дескрипторы данного фактора, отражающие общее отношение к неудачам жизни, представлены 70-ю парами конструкторов: лень – труд; страдания – несчастье; нравится – не нравится; работа – увольнение; было плохо – стрём; неизбежность – грусть; успех – неуспех и другие. В целом данный фактор отражает отношение к неудачам и порицаниям в констатирующей форме, т. е., все представленные в факторе конструкторы просто отражают происходящие события, пассивно констатируют их, а также отражают эмоционально окрашенное отношение к данным событиям (преимущественно в негативных тонах) без указания на причины возникновения этих событий. Ввиду вышесказанного, фактор можно назвать «общее отношение к неудачам».

4 фактор (121,6161) – 14,9 % общей дисперсии. Данный фактор похож на предыдущий и связан с такими элементами решетки как: «громкий провал», «мои притязания», «то, за что наказали». Фак-

тически, описывая отношение субъекта к неудачам жизни, данный фактор позволяет отнести их к ряду значимых для личности неудач в отличие от предыдущей общей констатации. Дескрипторы представленного фактора отражают эмоциональное отношение к происходящим событиям. Пассивный, описательный характер конструкторов позволяет сказать о невовлеченности субъекта в деятельность и локализации возможных причин происходящего во внешнем окружении (успех – наказание, положительное – апатия, хорошо – плохо, радость – печаль, удовольствие – неудовольствие, хороший работник – не оценили, по заслугам – случайность и др.). Таким образом, фактор может быть назван «отношение к личным неудачам».

В сфере «межличностных отношений» выявлено 8 факторов, доминирующими из которых, являются 1 и 5.

1 фактор (201,7971) – 17,76 % общей дисперсии, описывает восприятие и отношение к «врагу» и «несчастному человеку». В целом данный фактор представлен разнонаправленными дескрипторами: «личностные черты», «стилевые конструкторы», «социально-ролевые конструкторы», «аффилиативные конструкторы» [21]. Однако достаточно часто встречаются такие конструкторы, как: добрый – злой, хороший – плохой, щедрый – злой, добрый – лживый. Скорее всего, данный фактор характеризует особенности восприятия другого человека (причем либо как врага, либо как несчастного человека). Врагом является тот человек, который не поддерживает и порицает пристрастия аддикта, что находит отражение в характеристиках – злой, плохой, лживый. Несчастный человек рассматривается как добрый, хороший, щедрый, и, скорее всего, в данном качестве выступает человек из ближайшего социального окружения, также являющийся аддиктом. Таким образом, фактор может быть интерпретирован как восприятие человека в системе координат «свой – чужой».

5 фактор (149,6395) – 13,17 % общей дисперсии. Фактор коррелирует с элементами (с учетом полярности) «сестра», «несчастный человек» и «мать», «враг». Элемент «сестра» не следует рассматривать однозначно, так как изначально он допускает вариативность в выборе человека выступающего в качестве сестры. Т. е. здесь уместно говорить о женщине или девушке, которая является для субъекта восприятия «сестрой» в смысле друга и близкого человека женского пола. Мать, являющаяся одним из ярких противников аддиктивных пристрастий человека, рассматривается аддиктом в качестве врага, поскольку порицает и всячески препятствует аддиктивным реализациям субъекта.

Дескрипторы, характеризующие фактор, также представлены различными по содержанию конструкторами: «личностные черты», «аддиктивные конструкторы», «социально-ролевые конструкторы», «стилевые конструкторы» (любят выпить – не любят, общительный – замкнутый, ласковый – жестокий, добрый – жесткий, скупой – не скупой, любящий – не любящий, смиренный – скандальный и т. п.). В

целом данный фактор может быть интерпретирован как разделение и восприятие людей в системе координат «свой – чужой» с дополнительной персонализацией.

В системе восприятия психологического времени выявлено 9 факторов, наибольший вес приходится на 1 и 3.

1 фактор (49,65875) – 20,105 % общей дисперсии, характеризует специфику восприятия худших и лучших событий прошлого и настоящего. Фактор включает в себя дескрипторы, которые характеризуют обозначенные события как радостные, счастливые, приятные (лучшие события), а также как печальные, плохие и грустные (худшие события). В целом конструкторы по данному фактору отражают только эмоционально окрашенное представление о своем прошлом и будущем. Примечательным является тот факт, что из системы временной перцепции исключены события настоящего, т. е., жизнь в настоящем не воспринимается аддиктом как эмоционально и событийно насыщенная. Таким образом, данный фактор может быть назван «эмоциональное отношение к психологическому времени».

3 фактор (31,41488) – 12,719 % общей дисперсии, описывает отношение, с одной стороны, к худшему событию прошлого, а с другой стороны, к лучшему событию будущего и событию, о котором чаще всего думает. Это можно интерпретировать как значимый негативный опыт в прошлом и нежелание его повторять в будущем. Дескрипторы отражают эмоциональную оценку происходящих событий (радость – печаль, радость – разочарование, радость – грусть, радость – боль, счастье – обида и т. п.). Фактор может быть назван «эмоциональное отношение к значимым для субъекта событиям». И вновь мы видим, что из системы восприятия психологического времени исключен процесс жизни в настоящем. Оценка иных аспектов психологического времени (активность, вовлеченность в происходящие события, значение для субъекта тех или иных событий, причины и следствия происходящего) отсутствует.

В системе восприятия целей и средств их достижения выявлено 9 факторов, главными являются 1 и 4.

1 фактор (45,95378) – 2,424 % общей дисперсии. Дескрипторы, образующие фактор, характеризуют особенности восприятия главной цели субъекта и худшего способа достижения, и того, что мешает достижению целей. Конструкторы восприятия описанных элементов характеризуют их с позиции эмоциональных реакций и пассивной констатации их наличия (хорошо – плохо, удовольствие – недостаток, недостаток – радость, цель – разочарование, успех-неуспех и т. п.). Данный фактор может быть назван «отношение к препятствиям достижения цели».

4 фактор (27,57562) – 12,265 % общей дисперсии. Описывает значимость достижений (важно – не важно, главное – второстепенное), указывает на помощь других людей (участие семьи – не участие, помогает друг – оправдание) и дает представление

об эмоциональной оценке (успех – неудача, боюсь перемен – нет перемен, преимущество – радость). В целом фактор коррелирует с элементами «худший способ достижения», «то, что хочу, но не достиг» и «то, что мешает достижению», «то, чего не хочу, но достиг». Исходя из вышесказанного, фактор можно назвать «препятствия в достижении целей».

Оба приведенных фактора отражают крайне узкий аспект восприятия целей и средств их достижения. Доминирует эмоциональная оценка, характеризующая событие либо как плохое, либо как хорошее. В качестве основного препятствия в достижениях видится неучастие других лиц, собственная активность в происходящем отрицается, что характеризует экстернальность аддиктов.

Приведем для сравнения результаты контрольной группы испытуемых, не имеющих признаков аддиктивного поведения. Системы конструкторов аддиктов включают в себя гораздо большее количество дескрипторов, описывающих отдельные характеристики людей, ситуаций, явлений. Наряду с ними присутствуют и более развернутые характеристики действий, но их число значительно меньше по сравнению с числом развернутых дескрипторов аддиктов.

В системе отношения к успехам и неудачам доминируют два фактора: 1 (220,9228) 27 % общей дисперсии, 3 фактор (110,3421) – 13,54 % общей дисперсии. Данные факторы отражают отношение субъекта к достижениям и неудачам (коррелируют с элементами: «мой самый громкий успех», «мой самый громкий провал», «то, за что меня наказали», «мое образование», «моя профессия»). Тогда как для аддиктов характерна лишь центрация на успехах и провалах. Конструкты, представленные в данных факторах, отражают не только эмоциональное отношение (неприятно – приятно, тревога – счастье), не только констатацию происходящих событий, но активное участие в событиях жизни (сама решила – не хотела), ориентацию на моральные нормы (соблюдение правил – не соблюдение) и нацеленность на достижения (лидерство – перспективы).

Особенности построения системы межличностных отношений характеризуются в первую очередь тем, что выявленные факторы (1 (163,6197) – 16,82 %; 3 (127,2345) – 13,08 %) коррелируют с элементом «Я». Поэтому восприятие другого человека идет за счет дифференциации «Я» – «Другой», «Я» – «Похожий» [14]. Среди конструктов преобладают «личностные черты», но также используются «стилевые конструкты», «конструкты отношения», «аффилиативные конструкты», «социально – ролевые конструкты». В целом данная система отношений характеризуется активным участием «Я» в построении межличностных отношений с другими людьми, тогда как для аддиктов характерно рассмотрение отношений как не зависящих от них (умалывается собственная активность).

Особенности восприятия психологического времени заключаются в направленности на будущее (1 фактор (287,7935) – 32,82 % «лучшее событие бу-

дущего», «худшее событие будущего», «о чем не хочется думать». Наряду с доминированием эмоциональной оценки возможных событий (радостно – грустно, хорошо – плохо, боль – радость) представлено отношение к вовлеченности в события (тяжело переносу – правильный шаг, комплекс – самореализация). Второй фактор (91,8136) – 10,925 %, характеризует восприятие событий без жесткой временной локализации («лучше всего мне было», «хуже всего мне было»). Данный фактор включает в себя конструкты и эмоционального отношения и событийной насыщенности и активности (страх – вера, жизнь – деньги, взросление – ветреность, находчивость – обман, интерес – безразличие). Таким образом, восприятие психологического времени неаддиктами представлено ориентацией на будущее и учетом прошлого опыта, а также опыта жизни в настоящем. При доминировании эмоционального компонента жизнь воспринимается в более полном виде, а не в жестко зафиксированном континууме.

В системе восприятия целей и средств их достижения по представленности коррелируемых с фактором элементов больших различий не наблюдается. Существенные различия выявляются при анализе дескрипторов. Основной отличительной чертой является наличие конструктов, описывающих собственное активное участие в достижении целей и преодолении препятствий (бессмысленность – осмысленность, беспечность – осмысленное, мое – не мое, завоевание – пессимизм и т. п.).

Выводы. Во-первых, мировосприятие при аддиктивном поведении имеет следующие особенности: пассивность, которая проявляется в нежелании участвовать и творчески преобразовывать окружающую действительность в различных ее аспектах. Экстернальность, которая проявляется в локализации причин значимых событий вне субъекта. Межличностные отношения, успехи и неудачи, достижения цели и провалы рассматриваются аддиктом как результат действия других людей, а не собственной активности. Все это вызывает к жизни следующий компонент мировосприятия – враждебность, когда люди рассматриваются в элементарной системе координат либо как враги «чужие», либо как друг «свой».

Во-вторых, данная система мировосприятия является «удобной» для осмысления происходящего с человеком. В ситуациях, когда нет возможности или желания анализировать собственное поведение (его причины и следствия), возникает потребность быстрого изменения состояния сознания с целью вытеснения «болезненного» содержания; и таким «быстродействующим» средством являются различные виды аддиктивной деятельности.

В-третьих, изначально существующая тенденция к «упрощенному» мировосприятию, возникающая в результате действия неблагоприятных факторов (аномальная семья, бедность, неудовлетворенные потребности и т. д.), предполагает использование аддиктивных агентов как способов ухода от неудовлетворяющей субъекта реальности. В дальнейшем при систематической актуализации данной

установки, обозначенные характеристики интегрируются в структуру личности и начинают проявляться на уровне личностных особенностей.

Литература

1. Березин, С. В. Психология наркотической зависимости и созависимости. / С. В. Березин, К. С. Лисецкий, Е. А. Назаров // internet: www.psychedu.ru
2. Братусь, Б. С. Аномалии личности. / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988.
3. Дмитриева, Н. В. Психология аддиктивного поведения. / Н. В. Дмитриева, Д. В. Четвериков. – Новосибирск, 2002.
4. Дремов, С. В. Измененные состояния сознания: психологическая и философская проблема в психиатрии / С. В. Дремов, И. Р. Семин. – Новосибирск, издательство СО РАН, 2001.
5. Зейгарник, Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – М.: Академия, 2003.
6. Иванов, М. С. Личностные предпосылки формирования игровой компьютерной аддикции / М. С. Иванов // Сибирская психология сегодня. Сборник научных трудов. Вып. 2. – Кемерово, 2004. – С. 370-377.
7. Иванов, М. С. Направленность на развитие как особенность системы ценностей увлекающихся компьютерными играми / М. С. Иванов // Наука и образование. Сборник материалов Всероссийской конференции. – Белово, 2003. – С. 264-269.
8. Иванов, М. С. Особенности самореализации личности в компьютерной игровой деятельности / М. С. Иванов: автореф. дис... канд. психол. наук. – Барнаул, 2005.
9. Короленко, Ц. П. Факторы, способствующие развитию химических аддикций / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева // Психологические и социокультурные аспекты профилактики нарко-алкогольной зависимости. Сб. науч. тр. – Кемерово, 2002. – С. 88-97.
10. Короленко, Ц. П. Аддиктивное поведение при пограничных личностных расстройствах / Ц. П. Короленко, Н. Н. Дмитриева // internet: <http://sfera.infomsk.ru>
11. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск: «Олдсиб», 2001.
12. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе / Ц. П. Короленко, Д. А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1990.
13. Короленко, Ц. П. Стратегии коррекции созависимости / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. Вып. 2. – Кемерово, 2004. – С. 360-370.
14. Долганов, Д. Н. Некоторые семантические особенности восприятия другого человека в процессе межличностного общения. Гендерный аспект / Д. Н. Долганов // Материалы интернет-конференции «Женщина. Образование. Демократия». – 2004. // internet: www.humanities.edu.ru/db/msg/48933.
15. Короленко, Ц. П. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
16. Кучеренко, В. В. Измененные состояния сознания: психологический анализ / В. В. Кучеренко, В. Ф. Петренко, А. В. Россохин // Вопросы психологии, 1998. – № 3. – С. 70-78.
17. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М., 1999.
18. Леонова, Л. Г. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте / Л. Г. Леонова, Н. Л. Бочкарева // internet: www.narcom.ru/cabinet/online/3.html.
19. Попович, В. В. Особенности психологического времени при хроническом алкоголизме / В. В. Попович, В. А. Москвин // Вопросы психологии. – №3. – 2002. – С. 68-79.
20. Россохин, А. В. Психология измененных состояний сознания личности (на материале психоанализа) / А. В. Россохин // Вестник РГНФ. – №3. – 2003. – С. 156-165.
21. Смагина, С. С. Семантические особенности ментального конструирования межличностных отношений студентов / С. С. Смагина // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. – Кемерово, 2002. – С. 167-173.
22. Четвериков, Д. В. Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности / Д. В. Четвериков: автореф. дис... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2002.
23. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000.
24. Янко, Е. В. Аддиктивное поведение как форма социального отклонения: учебно-метод. пособие / Е. В. Янко. – Кемерово, 2002.
25. Янко, Е. В. Школьная дезадаптация как фактор формирования аддиктивного поведения / Е. В. Янко: автореф. дис... канд. психол. наук. – Томск, 2002.

УДК 159.992.62

*Ю. В. Евсеенкова, Н. В. Дмитриева***ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОГО ОТЦОВСТВА
В РАМКАХ РАБОТЫ С ТРЕНИНГОВОЙ ГРУППОЙ**

В связи со значительными изменениями в системе гендерных ролей, произошедшими в обществе за последние 50 лет, более социальная, чем материнская, отцовская роль претерпевает серьезные изменения, что приводит к появлению новых форм активности отцов, что свидетельствует, по мнению Ш. Барта, о формировании новой гендерной системы, к переоценке или уточнению обществом отцовских функций, дальнейшей дифференциации гендерных ролей. В Германии и США эта проблема широко разрабатывается и ведутся исследования в широком спектре как теоретических, так и прикладных проблем, однако единой точки зрения на данный феномен не существует. Отцовство исследуется как социальная роль, статус, в рамках исследования представлений и стереотипов, в рамках гендерной психологии, в рамках психологии личности, как фактор, влияющий на изменения личности, личностных характеристик, большинство исследований проводятся в рамках детской психологии, исследуется влияние отца на развитие личности ребенка [11; 20].

Работы социологов и историков по отцовству говорят о том, что отцовство (по крайней мере, кроме оплодотворения), по существу, социальное явление. Каждое поколение формирует свой культурный идеал отца, согласно своему времени и условиям, и каждое имеет дело с неизбежным пробелом между тем, что LaRossa (1988) назвал "культурой" отцовства и "поведением" отца в семье. Социологические и исторические исследования также проясняют, что отцовство не может быть определено в изоляции от материнской заботы и ожиданий матерей, от социальных стереотипов заботы о детях в обществе и что эти социальные ожидания были довольно неустойчивы в двадцатом столетии. LaRossa [26] продемонстрировал, что культура отцовства и поведения отцов изменяется от десятилетия к десятилетию, как изменяются социальные и политические условия.

В дополнение к этой исторической и социальной перспективе, по мнению W. Doherty [20], отцовство являет собой прежде всего не характерологический или поведенческий набор одного мужчины, или даже не двухэлементную специфику отношений отца и ребенка, но многосторонний процесс, вовлекающий отцов, матерей, детей, расширенную семью, более широкое сообщество и его культуру, и учреждения. Отцовство – это продукт стереотипов, верований, побуждений, отношений и поведения всех этих элементов в жизни детей. В действительности отцовство более, чем материнская забота восприимчиво к социальным влияниям, которые в настоящее время создают больше препятствий, чем способствуют отцовству, но которые могли бы быть потенциально изменены в более благоприятном направлении.

Формирующаяся основа обсуждения проблемы отцовства отражает потребности ребенка в определенном минимуме предсказуемости, заботы, исходящей от отца и матери, как в экономической безопасности так и в предпочтительно любящих отношениях между родителями (Hetherington Parke, 1993). Кроме того, определенные потребности детей изменяются с их развитием, с более высоким уровнем физической заботы родителей, требующейся в период младенчества, когда же дети становятся подростками, от родителей требуется умение разрешать конфликтные ситуации.

Основные направления исследования отцовства могут быть категоризированы следующим образом: а) исследования установления юридического отцовства; б) исследование вовлеченности не постоянно проживающих отцов в противовес их отсутствию; с) исследования экономической поддержки детей отцами, не живущих с ними в одном домохозяйстве, и d) исследование уровня вовлеченности отцов, живущих вместе с детьми.

В почти 100 % случаев дети, рожденные вне брака, проживают с матерями. Если отцы не живут с матерью и ребенком, их присутствие в жизни ребенка является часто малым, и даже когда оно активно какое-то время, имеет тенденцию нарушаться в течение долгого времени.

Кроме того, множество качественных исследований констатировало, что матери и бабушки часто препятствуют присутствию отца в жизни ребенка, поэтому многие из таких отцов прекращают участвовать в жизни ребенка, и многие, кто пробует остаться вовлеченным в жизнь своего ребенка, сталкиваются с сильными социальными барьерами.

В более чем 25 % внебрачных рождений, хотя родители не женаты, они сожительствуют. В этих случаях отцы намного больше присутствуют в жизни своих детей. Однако исследования указывают, что сожительствующие пары имеют высокий процент разрыва, и те, кто впоследствии женятся, имеют более высокие проценты разводов (Bumpass, Sweet&Cherlin, 1991). Поэтому, даже когда отец живет с матерью и ребенком, его продолжительное присутствие в жизни ребенка часто не гарантировано.

Большая часть исследований вовлеченности отцов в жизнь их детей после развода сосредоточилась на выявлении ее влияния на состояние ребенка. Хотя некоторые исследования обнаружили, что более высокий уровень вовлеченности отца в жизнь ребенка коррелирует с большей психологической саморегуляцией среди детей, другие исследования не подтвердили эти выводы (Guidubaldi, Cleminshaw, Perry, Nastasi, & Lightel, 1986; Hetherington, Cox, & Cox, 1982; Furstenberg, Morgan, & Allison, 1987; Kalter, Kloner, Schreier, & Okla, 1989). Многие

ученые, которые не обнаружили эффекта вовлеченности отца, предположили, что, хотя, в принципе, контакт с обоими родителями желателен, польза вовлеченности отца для ребенка может быть уменьшена, если существует существенный конфликт между родителями.

Amato и Rezac (1994) [17], проверив эту гипотезу, обнаружили, что более высокий уровень родительской вовлеченности без постоянного совместного проживания, измеренный частотой контактов, коррелировал с меньшими поведенческими проблемами детей, только если между родителями не было сильного конфликта. Другими словами, когда отношения родителей были хорошими, более частые контакты отцов со своими детьми положительно сказывались на поведении детей. Когда между родителями был серьезный конфликт, частые контакты между отцом и ребенком отрицательно сказывались на поведении ребенка.

Недавние исследования Nord и Zill (1996) [27] также проливают свет на проблемы вовлеченности отца, не живущего со своими детьми в одном домохозяйстве. Они выявили, что совместная опека и добровольные соглашения по поводу отцовских посещений коррелировали с лучшим здоровьем среди подростков, чем опека одного из родителей по судебному соглашению. Вообще, в то время как более частые контакты с нерезидентным отцом коррелировали с лучшими показателями здоровья, судебные соглашения по посещениям были важным фактором уменьшения этих показателей. Однако один только статус живущего в семье отца, конечно, не может изменить ситуацию.

Исторические предпосылки играют важнейшую роль в формировании личности современного человека. Справедливо это и относительно формирования способов, особенностей и характеристик выполнения отцовской функции конкретным мужчиной. Биологические и социальные факторы тесно взаимосвязаны, однако, по мнению И. С. Кона и В. В. Бочарова, если биологическое определяет психофизиологическую готовность к отцовству, то социальные факторы достаточно жестко регламентируют реализацию этой готовности [9]. Социум не только предъявляет определенные требования к возрастному, экономическому, профессиональному, социальному статусу отца, но и регламентирует поведение человека, обладающего определенным статусом через систему социальных ролей. Связанная с практикой разводов современная тенденция к воспитанию детей одним родителем, в подавляющем большинстве случаев – матерью, приводит, как было отмечено еще в начале XX века П. П. Блонским, к обеднению самого процесса воспитания, разрушению связей между поколениями, проблемам личностного становления молодого поколения, росту социальных проблем.

Однако, в целях более глубокого понимания проблем отцовства, нам представляется целесообразным рассматривать отцовство в рамках изучения развития личности самого отца в возрастной период взрослости, который имеет определенные сложности и критические точки развития, определяемые

задачами развития на данном возрастном этапе. Задачи развития для периода взрослости определяются различными авторами по-разному, однако все они являются частным выражением важнейшей задачи развития в период взрослости – достижения зрелости.

В современной науке очень часто для описания взрослости используется понятие «зрелость», однако данные понятия не являются синонимами. Авторы, занимающиеся данной проблемой, выделяют различные критерии зрелости, например, А. А. Реан, основываясь на работах Б. Г. Ананьева, который выделяет индивидуальную, личностную зрелость, зрелость субъекта деятельности и индивидуальности, рассматривает в качестве критериев развития личности в период взрослости ответственность, терпимость (толерантность), саморазвитие и позитивное социальное мышление. Кантор и Циркель принимают за критерии личностного развития в период взрослости выполнение жизненных задач, возникающих в общественной жизни, просоциальное поведение, интимные отношения и родительство, с ними согласен П. Хейманс. В. Франкл и Э. Фромм выделяют в качестве важнейшего критерия – любовь, ответственность, заботу, уважение, знание, духовность и свободу; Э. Эриксон – достижение интимности, продуктивность, связь поколений и просоциальное поведение. Данная точка зрения поддерживается Г. С. Абрамовой, которая выделяет в данном возрасте следующие задачи: построение интимных отношений, просоциальное поведение и выполнение родительской функции. И именно родительство позволяет решить не только социальные, но и экзистенциальные задачи, являясь одной из важнейших задач развития в данный период. Оно связано с просоциальным поведением и ответственностью, толерантностью и заботой, невозможно без любви к другому человеку, ребенку достичь продуктивности, кроме того, является реализацией потребностей человека. Данные положения легли в основу разработанного нами тренингового курса.

Феномен отцовства тесно связан с такими понятиями, как эмоциональная, мотивационная и ценностно-смысловая сферы, самооценка, самосознание, Я-концепция, удовлетворенность жизнью и стиль жизни, а также социальная роль отца, различающаяся в зависимости от общественной системы, социальной, экономической и политической сфер общества, статуса мужчины в данном социуме, социальных стереотипов, предписывающих определенные правила выполнения этой роли, в том числе и гендерных стереотипов. Таким образом, определять отцовство через понятие «роль» или «инстинкт», «чувство» по аналогии с материнским инстинктом неправомерно. Так как, во-первых, достаточно четкого определения материнского инстинкта и его структуры до сих пор не существует, а, во-вторых, данные понятия не исчерпывают всей многогранности и сложности понятия «отцовство», включающего в себя и социально-культурные аспекты (например исторически сложившиеся стереотипы поведения, требования общества и соци-

ально-личностные характеристики, описываемые понятиями «роль», «статус»). Таким образом, отцовство можно определить как категорию психологии личности, отражающую основные этапы развития личности, характеризующую комплекс интегральных, социальных и индивидуальных характеристик личности, проявляющихся на всех уровнях жизнедеятельности человека: эмотивно-аксеологическом, когнитивном и операциональном; включающую в себя оценочный компонент и необходимость выполнения следующих функций: защитной – как кормилец и защитник; презентативной – как персонификация власти, воспитатель и высший дисциплинизатор; ментальной – как пример для подражания; социализирующей – как наставник во внесемейной общественной деятельности и отношениях, транслятор социальных норм, фигура, обеспечивающая связь поколений [8].

Продуктивное отцовство мы понимаем как включенность, эмоциональную вовлеченность отца в жизнь и развитие своего ребенка. Такой отец ведет себя ответственно по отношению к своему ребенку, а именно:

- не планирует рождение ребенка, пока он не готов эмоционально и материально поддерживать ребенка;
- устанавливает свое юридическое отцовство, если и когда ребенок рождается;
- активно разделяет с матерью эмоциональные и физические заботы о ребенке, начиная с беременности;
- активно разделяет с матерью заботы о финансовой поддержке ребенка, начиная с беременности (W. Doherty, J. Levine и E. Pitt) [20].

Многие проблемы мужчин-отцов могут иметь социальные причины, например: материнская функция признается обществом почти священной и довольно хорошо регламентирована. Специфическое проявление материнских чувств является нормой, вследствие чего часто отношение мужчины к ребенку оценивается неверно, так как мужчины скупы на проявление эмоций вообще, в том числе и чувств к ребенку [10]. Кроме того, важнейшим фактором отношения к ребенку являются отношения с собственным отцом, перенятие паттернов его поведения, стереотипа мужественности, что также не всегда способствует проявлению чувств мужчинами.

В то же время современный кризис отцовства во многом обусловлен противоречивыми и стереотипными представлениями о роли отца, смешении отцовских и материнских ролей, выполнением в силу различных обстоятельств женщиной отцовских функций, тем не менее большинство исследователей считают, что участие отца в воспитании ребенка невозможно переоценить, оно необходимо для формирования полноценной гармоничной личности, при условии четкого различения родительских ролей, оказывает положительное влияние на развитие детей. Для гармоничного развития детей было бы желательно, чтобы больше отцов прилагали усилий к тому, чтобы быть ближе к своему ребенку, совместно переживать и узнавать мир, начиная с младенче-

ства. Но для этого необходимы соответствующие социально-экономические условия, такие как, например: фиксированный рабочий день и равная оплата труда для женщин и мужчин, так как различная оплата труда является, с одной стороны, дискриминацией женщин в профессиональной сфере, а с другой – не позволяет мужчинам при желании заниматься ребенком, а также и другие условия социально-политического характера, которые возможны только при сформированном представлении о незаменимости отцовской роли, важности отцовства для развития самого мужчины в общественном сознании, которое может быть обеспечено только своевременными и достоверными научными исследованиями феномена отцовства и его влияния на развитие личности.

Ввиду подобной проблематики, нам представляется целесообразным изучение влияния отцовства на развитие личности самого отца. Основываясь на ранее проведенном исследовании [5; 6], которое подтвердило наши предположения о том, что отцовство является фактором развития личности отца в период взрослости, принимая во внимание, однако, что не сам факт наличия детей, а именно выполнение и принятие отцовской роли влияет на оптимизацию развития личности. Для дальнейшего более глубокого исследования и выявления специфики этого влияния нами был проведен тренинг, направленный на повышение продуктивности отцовства, чтобы таким образом проследить влияние отцовства на развитие личности мужчины в период взрослости. Экспериментальное исследование проводилось в период с сентября 2003 по июнь 2004. В исследовании принимали участие всего 95 мужчин, имеющих одного или более детей: 45 мужчин (три группы по 15 человек) составляли экспериментальную группу, подвергшуюся экспериментальному воздействию, 50 мужчин – контрольную. Обе группы были уравнены по возрасту (средний возраст экспериментальной группы – 32, контрольной – 33 года) и социальным характеристикам. Экспериментальное воздействие составляло прохождение в течение двух месяцев специально разработанного нами тренингового курса, направленного на принятие роли отца и формирование продуктивного отцовства. Применяемые методики: СЖО, ЛД, 16PF, PARY и, кроме того, специально разработанные анкеты.

Разработанный нами тренинг состоит из нескольких стандартных блоков. Первый блок – «разогрев», второй блок – формирование доверительных отношений, третий блок – лекционный, четвертый – практический, пятый блок – релаксационный. Тренинговая программа включает теоретическую и практическую части. В теоретическом курсе излагаются постулаты детской, семейной психологии и психологии развития, данные о развитии ребенка, о влиянии отца на развитие ребенка, специфических функциях и роли отца в жизни ребенка и семье, а также данные акмеологии о развитии личности в период взрослости. Кроме того, приводился материал о способах взаимодействия с ребенком, данные о конкретной деятельности, например способах решения конфликтных ситуаций,

а также примеры взаимодействия с детьми других отцов. Собственно практическая часть включает в себя упражнения на принятие роли отца на различных уровнях: когнитивном, поведенческом и саморегулятивном (эмоциональном и мотивационном).

Во избежание упущения какого-либо аспекта отцовства в качестве основной концепции тренинговой программы была принята разработанная нами и апробированная ранее модель феномена отцовства [7], включающая в себя следующие компоненты: потребностно-эмоциональный, включающий биологические, социальные аспекты мотивации, потребность в контакте, эмоциональные реакции, переживания; операциональный, как осведомленность и умения, операции по уходу за ребенком и общение с ним и ценностно-смысловой, как отношение отца к ребенку, включая экзистенциальные переживания. Кроме того, в данную структуру включается интегральный сквозной компонент – оценочный, в который входят: 1) самооценка, как элемент Я-концепции, принятие или непринятие роли отца и рациональная и эмоциональная оценки себя как отца и своего ребенка; а также 2) социальная оценка окружающих, базирующаяся на принятых в данном конкретном обществе социальных стереотипах и предписаниях по выполнению роли, требованиях, которые необходимо соблюдать для соответствия статусу. Социальная оценка является базой для формирования собственной оценки, так как через социальные стереотипы формирует образы Я-идеального. Оценочный компонент является интегральным так как пронизывает и влияет на все остальные компоненты структуры.

Для проверки эффективности тренинга, а также выявления влияния продуктивного отцовства на развитие личности, нами было проведено два обследования испытуемых: до экспериментального воз-

действия и после. Для контрольной группы эти среды совпадали по времени с обследованием экспериментальной группы. Данные, полученные в результате этих обследований, были подвергнуты статистической обработке. Уровневые характеристики экспериментальной выборки, состоявшей из 45 человек, показывают, что наибольший разброс наблюдается в данных по смысловым ориентациям, что свидетельствует о высоких индивидуальных различиях результатов данного опросника. Данные, полученные с помощью 16PF и опросника PARY, являются более однородными как внутри выборки, так и внутри каждой группы, что для PARY свидетельствует о наличии определенной модели поведения.

Проверка значимости различий, данных экспериментальной и контрольной группами до экспериментального воздействия по Т-критерию Стьюдента, не показала значимых различий между группами. Сравнение результатов экспериментальной группы до и после экспериментального воздействия по критерию Стьюдента для зависимых выборок выявило значимые различия по следующим параметрам: шкала PARY «Навязчивость родителей», оценка себя как отца, отношение к совместным родам, оценка изменения отношения окружающих после рождения ребенка в положительном направлении; 3 шкала СЖО «Результативность жизни», общая осмысленность жизни по СЖО, а также следующим факторам 16PF: Н (склонность к риску), F (сдержанность – экспрессивность), М (практичность – воображение), G (подверженность социальным нормам), Q4 (конформизм – неконформизм). Наглядно результаты тренинговой работы могут быть представлены в виде табл. 1.

Таблица 1

Оценка эффективности тренинга по средним показателям

Параметры	Экспериментальная группа (45 чел.)		Контрольная группа (50 чел.)	
	до	после	до	после
Н (склонность к риску)	6	4,5	5,2	5,23
F (сдержанность – экспрессивность)	4,8	1	4,3	4,3
М (практичность – воображение)	5,2	6,75	5,4	5,3
G (подверженность социальным нормам)	4,2	5,75	4,5	4,6
Q4 (конформизм – неконформизм)	4	4,5	4	4
Шкала PARY «Навязчивость родителей»	11,4	12,5	11,3	11,3
Оценка себя как отца	1,4	1	1,3	1,3
Отношение к совместным родам	1,6	1,25	1,6	1,6
Оценка изменения отношения окружающих после рождения ребенка в положительном направлении	1,2	1,75	1,3	1,3
3 шкала СЖО «Результативность жизни»	22,2	23,75	21,7	21,8
Общая осмысленность жизни	90,6	102,5	90,1	90,2

Примечания:

- показатели до и после тренинга в экспериментальной группе значимо отличны при $p=0,05$;
- показатели до тренинга у экспериментальной группы и контрольной отличаются незначимо;
- значимых отличий в показателях контрольной группы не обнаружено.

Как видно из таблицы 1, после прохождения тренинга у испытуемых снизились показатели по таким шкалам 16PF, как Н (склонность к риску) и F (сдержанность-экспрессивность), а также оценка себя как отца и негативное отношение к совместным родам. Увеличились показатели практичности, склонности к выполнению социальных норм, а также показатели 3 шкалы СЖО «Результативность жизни», которая характеризует удовлетворенность самореализацией, оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть, и, кроме того, общая осмысленность жизни.

Снижение склонности к риску и одновременное повышение показателей социальной нормативности, практичности являются свидетельством увеличения ответственности. Понижение показателя субъективной оценки себя как отца, согласно мнению самих испытуемых, выявленного в послетренинговой беседе, является следствием открытия новых перспек-

тив взаимодействия с ребенком в процессе тренинговой работы. Достаточно интересны результаты оценки отношения испытуемых к совместным родам: если до тренинга 94 % испытуемых отрицательно относились к такой идее, мотивируя свое отношение тем, что это «женское дело», что они могут «только мешать», то после тренинга 75 % испытуемых считали такую практику возможной или полезной для ребенка. Увеличение показателей по шкалам СЖО «Результативность жизни» и общей осмысленности жизни является важнейшим показателем оптимизации развития личности в данный возрастной период.

Кроме того, для определения направления данной зависимости нами был использован метод ранговой корреляции, который позволяет сделать вывод связи бинарного признака – в нашем случае прохождения тренинга – с различными параметрами. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты ранговой корреляции

<i>Параметры</i>	<i>Коэффициент корреляции R (при $p=0,05$)</i>
Н Склонность к риску	-0,54
F (сдержанность - экспрессивность)	-0,42
М(практичность – воображение)	0,75
G (подверженность социальным нормам)	0,43
Q4 (конформизм - неконформизм)	0,45
Шкала PARY «Навязчивость родителей»	0,40
Оценка себя как отца	0,58
Отношение к совместным родам	-0,50
Оценка изменения отношения окружающих после рождения ребенка в положительном направлении	0,77
3 шкала СЖО «Результативность жизни»	0,52
Общая осмысленность жизни	0,43

Интересен факт повышения результатов по шкале «Навязчивость родителей» опросника PARY, являющейся характеристикой включенности родителей в жизнь ребенка, иногда даже чрезмерной озабоченностью его проблемами, возможно, связанный с привлечением к ним внимания во время прохождения тренинга.

В общем, можно сказать, что результаты статистического анализа соответствуют данным, полученным нами на первом этапе исследования.

В дополнение к статистическому анализу нами был проделан качественный анализ данных анкет и данных, полученных в послетренинговых беседах, который показал, что если до тренинга 60 % трудностей, связанных с рождением ребенка, связывалось с материальными проблемами, и 75 % мужчин на вопрос, «что может дать ребенку отец» ответили: «материальное обеспечение», то после тренинга первый показатель стал равен 37 %, снизившись за счет включения в разряд трудностей различных других факторов, в том числе «ответственность» – 12 %, «установка контакта» – 9 %.

На вопрос о том, «что может дать ребенку отец» после тренинга ответы были гораздо разнообразнее,

упоминались такие понятия, как «забота», «мужское воспитание», «передача опыта», «передача моделей поведения в различных ситуациях».

Лучше всего результаты тренинга проявляются в том, что, по мнению 86 % испытуемых, прошедших тренинг, за время участия в тренинговой программе отношения с ребенком (детьми) изменились в сторону большей близости.

Таким образом, полученные результаты соотносятся с полученными нами ранее данными о том, что самые большие значимые отличия между мужчинами-отцами и мужчинами, не имеющими детей, как раз и проявляются в факторах осмысленности жизни и выполнении социальных норм. То есть в результате тренинга, направленного на увеличение продуктивности отцовства, у мужчин-отцов появляются значимые изменения тех же личностных параметров, что отличают отцов от «не-отцов» в рассматриваемом возрасте [5; 6; 7]. Параметры изменяются в том же направлении, что свидетельствует о том, что именно специфика отцовства оказывает влияние на их изменение. Согласно нашей теоретико-методологической концепции, именно эти изменения могут служить надежными критериями разви-

тия личности в рассматриваемый нами период взрослости.

Таким образом, продуктивное отцовство не только способствует гармоничному развитию личности ребенка такого «вовлеченного» отца, но и оказывает влияние на развитие личности самого отца в сторону большей зрелости как в социальном, так и личностном планах. В свете проведенного исследования, представляется целесообразным дальнейшая разработка разнообразных вопросов и проблем как теоретического (например изучение механизмов ассимиляции и интернализации отцовских функций, механизмов социального регулирования отцовства и т. д.), так и прикладного характера (применение полученных результатов для подготовки и повышения квалификации практических психологов, оказывающих психологическую помощь семье, например при разработке коррекционных программ, в том числе и для детей, растущих без отца) решение которых возможно только в более масштабном, возможно лонгитюдном (в двух и более поколениях) или кросс-культурном исследованиях, которые позволили бы своевременно прогнозировать и находить пути решения различных сложностей взаимодействия отца и ребенка, а также выявить и исследовать важнейшие детерминанты феномена отцовства, социальную значимость которого невозможно переоценить.

Литература

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М.: Академия, 1998. – 672 с.
2. Анурин, В. Ф. Сексуальная революция: двойной стандарт / В. Ф. Анурин // СОЦИС, 2000. – № 9. – С. 88-95.
3. Бочаров, В. В. Антропология возраста / В. В. Бочаров. – М.: Прогресс, 1999. – 189 с.
4. Брутман, В. И. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / В. И. Брутман, М. С. Родионова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 38-47.
5. Евсеенкова, Ю. В. Система отношений в диаде отец–ребенок как фактор развития личности / Ю. В. Евсеенкова, А. Г. Портнова // Семейная психотерапия и семейная терапия. – 2003. – № 4. – С. 30-48.
6. Евсеенкова, Ю. В. Структурный анализ акмеологического феномена отцовства / Ю. В. Евсеенкова, А. Г. Портнова // Психология зрелости и старения. – 2003. – № 4. – С. 35-52.
7. Евсеенкова, Ю. В. Отцовство как структурно-динамический феномен / Ю. В. Евсеенкова, А. Г. Портнова // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – С. 104-110.
8. Евсеенкова, Ю. В. Опыт исследования феномена отцовства в рамках групповой работы / Евсеенкова Ю. В., Н. В. Дмитриева // Семейная психотерапия и семейная терапия. – 2004. – № 4. – С. 36-42.
9. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 678 с.
10. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
11. Кон, И. С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива) / И. Кон. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
12. Кон, И. С. Сексуальная культура России: клубничка на березке / И. Кон. – М.: О.Г.И., 1997. – 460 с.
13. Попова, П. Современный мужчина в зеркале семейной жизни / П. Попова. – М.: Мысль, 1989. – 188 с.
14. Филиппова, Г. Г. Материнство: сравнительно-психологический подход / Г. Г. Филиппова // Психологический журнал, 1999. – № 5. – С. 82-87.
15. Филиппова, Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.
16. Хорни, К. Женская психология / К. Хорни. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993. – 223 с.
17. Amato, P. R., & Rejac, S. J. (1994). Contact with nonresident parents, interparental conflict, and children's behavior // Journal of Family Issues. – № 15. – P. 191-207.
18. Barth Stephan Vaterschaft im Wandel // Internet: <http://www.vaeternotruf.de/vaterschaftimwandel.htm>.
19. Bumpass, L. L., Sweet, J. A., & A. Cherlin, (1991). The role of cohabitation in declining rates of marriage // Journal of Marriage and the Family, 53, 913-927.
20. Doherty, W. J., Boss, P. G., LaRossa, R., Schumm, W. R., & Steinmetz, S. K. (1993). Family theories and methods: A contextual approach // In P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm, & S. K. Steinmetz (Eds.), Family theories and methods: A contextual approach. – New York: Plenum Press.
21. Eagle, P. L. Is there a father instinct? Fathers responsibility for children. Report for Population Council. – NY, 1994.
22. Fthenakis, W. E.: Väter, Band II, Zur Vater-Kind-Beziehung in verschiedenen Familien-Strukturen. – München: Urban & Schwarzenberg, 1988.
23. Fthenakis, W. E.: Väter, Band I, Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. – München: Urban & Schwarzenberg, 1985.
24. Gerhard, A. Der gegenwärtige Vater, der am Rand der Familie steht. Über allein erziehende Frauen, veränderte Mütterlichkeit und die Sehnsucht der Kinder nach Väterlichkeit // Frankfurter Rundschau, 20.12.99.
25. Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1993). Child psychology: A contemporary view. – New York: McGraw-Hill.
26. LaRossa, R. (1988). Fatherhood and social change / R. LaRossa // Family Relations. – № 36. – P. 451-458.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ

На сегодняшний день состояние здоровья молодых людей, в частности студентов, вызывает общую тревогу. Современный человек всё больше осознаёт необходимость в здоровом образе жизни, личной активности, повышении уровня здоровья. В то же время сложившиеся стереотипы и привычки, выработанные несколькими поколениями, не соответствуют этому.

В качестве побуждающих факторов на здоровый образ жизни выступают болезни, жизненный кризис, другие жизненные экстремальные ситуации. И кардинально изменить положение вещей может уже целенаправленная работа в этом направлении [2].

Эта работа также должна подкрепляться политической государства, поддерживающей индивидуальную активность в сфере оздоровления, например в виде поощрений (как это практикуется в других странах) за отсутствие вредных привычек, активное участие в соревнованиях, занятие спортом и т. д. [3].

В связи с этим исследовались важность мероприятий по повышению уровня здоровья студентов, а также изучение проблематики, посвященной изучению составляющих здорового образа жизни и мотивации к нему.

Для решения этих задач было проведено исследование на базе Кемеровского технологического института пищевой промышленности, в котором приняло

участие 442 человека: 40 преподавателей, 254 студента 1 курса и 148 студентов 2 курса.

Нами был составлен опросник по исследованию представлений о здоровом образе жизни студентов вуза (см. приложение). Испытуемые должны были проранжировать десять заданных характеристик здорового образа жизни, дать субъективную оценку по 10-балльной шкале уровня реализованности здорового образа жизни в их жизнедеятельности. Участники исследования также отвечали на вопросы: «Необходим ли здоровый образ жизни и почему?», «Для чего Вы стали бы вести здоровый образ жизни?», «Какие обстоятельства могли бы побудить Вас изменить образ жизни?», «Что, на Ваш взгляд, мешает Вам заниматься физической культурой и спортом?», «Какой фактор здорового образа жизни является самым необходимым?» и ранжировали список из 15 ценностей.

При ранжировании составляющих здорового образа жизни (табл. 1) студенты I, II курсов в первую очередь отмечали отсутствие вредных привычек, полезное и правильное питание, занятие спортом. Такие важные аспекты, как не употреблять наркотики, саморазвитие, самосовершенствование, доброжелательное отношение к другим людям, гармоничное отношение в семье студентами упускались.

Таблица 1

		<i>Студенты</i>	<i>Преподаватели</i>
А	Не пить	2	10
Б	Не курить	3	9
В	Заниматься спортом	4	2
Г	Полноценно и правильно питаться	1	5
Д	Не употреблять наркотики	7	1
Е	Не вести беспорядочную половую жизнь	6	7
Ж	Жить полноценной и духовной жизнью	5	8
З	Доброжелательное отношение к другим людям	9	4
И	Гармоничные отношения в семье	8	3
К	Саморазвитие, самосовершенствование	10	6

Преподаватели отдавали предпочтение таким характеристикам здорового образа жизни, как занятия спортом, гармоничные отношения в семье, не употреблять наркотики, жить полноценной и духовной жизнью.

Сама процедура ранжирования предложенных составляющих здорового образа жизни расширила представление испытуемых о нём.

Большинство испытуемых (91 %) указывают на необходимость ведения здорового образа жизни. В качестве основных аргументов студенты называют следующие: для полноценной, гармоничной жизни (20 %), быть здоровыми (18 %), долго прожить

(10 %). Кроме этого, важными аргументами в пользу здорового образа жизни выступали следующие: быть красивым, быть всегда в форме, что, несомненно, связано с возрастом испытуемых, их стремлением нравиться противоположному полу. Немаловажно для них и развивать крепкую волю и силу духа, быть физически сильными, бодрыми, активными. Также важность здорового образа жизни они объясняют и тем, что он способствует развитию личности и более полному самовыражению. Преподаватели обосновывают необходимость здорового образа жизни стремлением быть здоровыми, счастливыми, активными, чувствовать себя полно-

ценными людьми, быть гармонично и духовно развитыми.

Среди студентов были и такие высказывания: «Без здорового образа жизни общество деградирует», «Со здоровым образом жизни наша жизнь будет ярче», «Без здорового образа жизни наша жизнь не имеет смысла». Следует отметить, что высказывания студентов носят более творческий, разнообразный характер, в то время как высказывания преподавателей более стереотипны.

Субъективная оценка уровня реализованности здорового образа жизни у студентов составляет 8,5 балла, у преподавателей он ниже и равен 7 баллам.

Для уточнения мотивов к здоровому образу жизни было предложено восемь вариантов ответов на

вопрос: «Для чего Вы бы стали вести здоровый образ жизни?» Испытуемые могли выбрать из предложенных один или несколько вариантов.

Анализ ответов показал, что основными мотивирующими факторами для студентов является:

- 1) быть красивым;
- 2) быть всегда в форме;
- 3) получать от жизни радость, удовольствие.

Для преподавателей наиболее значимыми мотивами оказались:

- 1) иметь здоровых детей;
- 2) быть успешными в делах;
- 3) в полной мере осуществлять свои способности (табл. 2).

Таблица 2

	<i>Студенты</i>	<i>Преподаватели</i>
1. Быть сильным	25%	8%
2. Быть всегда в форме	42%	34%
3. Быть успешным в делах	8%	52%
4. В полной мере осуществлять свои способности	14%	43%
5. Развиваться как личность	16%	31%
6. Иметь здоровых детей	34%	61%
7. Быть красивым	45%	17%
8. Получать от жизни радость и удовольствие	39%	26%

Результаты ответов на вопрос: «Какие обстоятельства могли бы побудить Вас изменить образ жизни?» у студентов были следующими:

- 1) влюбленность;
- 2) смерть близкого человека;
- 3) общее неудовлетворительное самочувствие.

Побуждающими факторами для преподавателей стали:

- 1) тяжелая болезнь;
- 2) жизненный кризис;
- 3) влюбленность.

Также отмечались такие обстоятельства, как: участие в семинарах, конференциях по данной проблематике; пример в здоровом образе жизни авторитетного человека; недостаток материальных средств (табл. 3).

Таблица 3

	<i>2 курс (%)</i>	<i>Преподаватели (%)</i>
1. Тяжелая болезнь	22	48
2. Общее неудовлетворительное самочувствие	31	27
3. Неудачи в делах	6	10
4. Влюбленность	47	29
5. Смерть близкого человека	40	9
6. Жизненный кризис	17	35
7. Участие в семинарах, конференциях	13	2

В иерархии ценностей здоровье у всех участников исследования стоит на первом месте. При этом под сознательным пониманием важности здоровья и необходимости здорового образа жизни далеко не всегда стоят какие-либо действия по его реализации. И это, на наш взгляд, насущная педагогическая проблема, которую необходимо решать в ближайшее время. Возможно, такое расхождение между представлениями и реальными действиями можно объяснить, с одной стороны, односторонним, недостаточно дифференцированным взглядом на здоровый образ жизни. С другой – принципы здорового образа жизни редко становятся руководством в поведении, так как они чаще всего навязаны извне и не

являются личностными установками человека. В то же время сохранение здоровья как мотив деятельности возникает чаще всего в период зрелости, когда у человека обнаруживается множество заболеваний. Поэтому необходимо выработать специальные формы обучения здоровому образу жизни, позволяющие расширить представления о нем, сделать внешние знания внутренними потребностями.

На втором месте – семья. В этом проявляется понимание того, что семья – это источник поддержки и сил для любого человека. У студентов в списке ценностей с третьего по седьмое место занимают образование, дружба, любовь, красота, материальная обеспеченность. Счастье других, разви-

тие, познание стоят на последних местах. Преподаватели в числе важных ценностей выделяют: образование, материальную обеспеченность, уверен-

ность в себе, любовь, познание. Завершают список ценностей развитие, творчество, красота, безопасная жизнь (табл. 4).

Таблица 4

		<i>Студенты</i>	<i>Преподаватели</i>
А	Образование	3	3
Б	Здоровье	1	1
В	Семья	2	2
Г	Дружба	4	8
Д	Красота	6	12
Е	Любовь	5	6
Ж	Познание	14	9
З	Развитие	15	14
И	Уверенность в себе	9	5
К	Творчество	10	13
Л	Интересная работа	11	7
М	Материальная обеспеченность	7	4
Н	Счастье других	13	10
О	Развлечения	8	11
П	Безопасная жизнь	12	15

Таким образом, мы видим некоторое сходство в выборах студентов и преподавателей. Такие ценности, как семья, здоровье, образование, дружба, материальная обеспеченность, любовь значимы для всех испытуемых. В то же время творчество, развитие, познание, безопасная жизнь, занимающие последние места в иерархии ценностей, весьма важные, на наш взгляд, для полноценной реализации здорового образа жизни, не значимы для участников исследования.

На вопрос: «Что, на Ваш взгляд, мешает Вам заниматься физической культурой и спортом?» у студентов на первом месте стоит непонимание значимости здоровья для человека; на втором – нехватка свободного времени; на третьем – лень. Ответы преподавателей явно отличаются от ответов студентов: 90 % преподавателей ответили – нехватка свободного времени и 10 % – лень. Других ответов не было (табл. 5).

Таблица 5

	<i>Студенты</i>	<i>Преподаватели</i>
1. Нехватка свободного времени	33%	90%
2. Непонимание значимости здоровья для человека	44%	-
3. Неинтересные занятия	15%	-
4. Не нравится педагог	2%	-
5. Лень	20%	10%

И на последний вопрос нашего исследования: «Какой фактор здорового образа жизни, на Ваш взгляд, является самым необходимым?», мы получили следующие результаты.

Самым необходимым фактором здорового образа жизни и для студентов, и для преподавателей является двигательная активность. На втором месте у студентов стоит рациональное сбалансированное питание, у преподавателей отказ от вредных привычек. На третье место и студенты, и преподаватели поставили личную гигиену и закаливание. На четвертом месте у студентов стоит отказ от вредных привычек, у преподавателей – рациональное сбалансированное питание. И на последнем месте и для студентов, и для преподавателей является важный, на наш взгляд, фактор здорового образа жизни – соблюдение режима труда и отдыха (табл. 6).

Несмотря на то, что здоровье в системе ценностей у всех испытуемых ставится на первое место, его реальные составляющие, обеспечивающие высокий уровень здоровья, не занимают в ней ведущего места. Необходимость ведения здорового образа жизни осознаётся практически всеми. Но за этим пониманием редко стоят реальные действия, что объясняется нежеланием менять устоявшиеся привычки, стереотипы поведения. К сожалению, чаще всего лишь экстремальные ситуации (такие, как тяжелая болезнь, смерть близкого человека, жизненный кризис) способны побудить человека к изменению образа жизни, принятию ответственности за своё здоровье.

Исследование представлений о здоровом образе жизни может стать одновременно и работой по их

формированию, в частности, через обсуждение результатов ответов в группе.

Таблица 6

	<i>Студенты</i>	<i>Преподаватели</i>
1. Двигательная активность	1	1
2. Соблюдение режима труда и отдыха	5	5
3. Рациональное и сбалансированное питание	2	4
4. Личная гигиена и закаливание	3	3
5. Отказ от вредных привычек	4	2

Литература

1. Байер, К. Здоровый образ жизни / К. Байер, Л. Шейберг. – М., 1997.
2. Беляков, Н. И. Формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни средствами ФК на основе личностно-деятельностного подхода: автореф. / Н. И. Беляков. – Барнаул, 2001. – 20 с.
3. Васильева, О. Здоровый образ жизни: стереотипные представления и реальная ситуация / О. Васильева, Е. Журавлева // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 202-207.
4. Виленский, М. Я. Социально-психологические детерминанты формирования здорового образа жизни / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 9. – С. 9-11.

УДК 316.64-053.67

Т. В. Канаева

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Актуальность исследования социальной идентичности в юношеском возрасте определяется прежде всего тем, что этот возраст является сензитивным для формирования данного свойства личности. В зависимости от того, что человек знает о себе, как себя оценивает и на что ориентируется, строится его поведение.

В юности происходит профессиональное и моральное самоопределение, от которого зависит не только жизнь молодого человека, но и жизнь общества, членом которого он является. С другой стороны, социум также оказывает влияние на человека. Социальная природа человека предполагает, что он стремится к включению в социум, и вместе с тем – к выделению из социума в качестве индивидуальности.

В. С. Агеев считает, что социальная идентичность – это составляющая Я-концепции, складывающаяся из отдельных идентификаций и определяющаяся принадлежностью человека к различным социальным категориям.

Э. Эриксон определяет идентичность как процесс организации жизненного опыта в индивидуальное Я, что предполагает ее динамику на протяжении всей жизни.

По мнению многих ученых, анализ идентичности может проходить на трех уровнях:

1. На индивидуальном уровне идентичность является результатом осознания человеком собственной временной протяженности, представлений о своем физическом облике, задатках, темпераменте.
2. Личностная идентичность – ощущение человеком своей неповторимости, уникальности.
3. Социальная идентичность выражается во внутренней солидарности человека с социальными,

групповыми идеалами, стандартами, помогает процессу самокатегоризации.

Процесс становления и развития социальной идентичности способствует сохранению целостности и индивидуальности опыта человека, «... дает ему возможность предвидеть как внутренние, так и внешние опасности и соразмерить свои способности с социальными возможностями, предоставляемыми обществом» (Э. Эриксон).

Ряд исследователей отмечают, что социальная идентичность формируется по мере роста социальной осведомленности, знаний о своей социальной группе. Таким образом, многие психологи в структуре идентичности в качестве ведущего выделяют когнитивный компонент. С точки зрения теории самокатегоризации, процесс становления социальной идентичности содержит три когнитивных процесса:

1. Индивид самоопределяется как член социальной категории (пол, национальность, социальный статус).
2. Человек не только включает в свой образ Я общие характеристики групп членства, но и усваивает нормы и стереотипы поведения, свойственные им.
3. Усвоенные нормы и стереотипы становятся внутренними регуляторами социального поведения человека.

Основной процесс актуализации и развития социальной идентичности, с точки зрения данной теории, – процесс межличностного и межгруппового социального сравнения. Человек активно оценивает свою группу и сравнивает ее с другими. Когда индивид включен в низкостатусную группу, это приводит к реализации различных стратегий, направ-

ленных на сохранение или достижение положительной идентичности. Например:

- индивидуальная мобильность – попытки покинуть группу;
- социальная креативность – переоценка критериев, по которым происходит сравнение;
- социальная конкуренция – приписывание желательных характеристик своей группе и противопоставление группе сравнения.

Любая группа стремится к дифференциации себя от других относительно близких групп. Социальная идентичность зависит не только от межгрупповых различий, но и от внутригрупповой гомогенности.

Становление социальной идентичности происходит в процессе социализации. П. Бергер, Т. Лукман выделяют «успешную» и «неуспешную» социализацию. Под «успешной социализацией» понимается установление высокого уровня симметрии между социумом и субъективной реальностью. «Неуспешную» социализацию следует понимать в терминах асимметрии между объективной и субъективной реальностями. Максимального успеха социализация достигнет в обществах с очень простым разделением труда и минимальным распределением знаний. В настоящее время происходит все большее расслоение общества, что подразумевает необходимость выбора собственной позиции, а следовательно, затрудняет успешную социализацию. Неуспешная социализация может быть результатом гетерогенности социализирующего окружения. Такие противоречия часто возникают между процессами социализации в семье и в группе сверстников. Общество, в котором возможны разные пути социализации, содержит в себе особые сочетания объективной реальности и идентичности. Растет общее сознание релятивности всех социальных процессов, включая и собственное положение в обществе, которое теперь осознается, скорее, как одно из возможных. Вследствие этого собственное институциональное поведение понимается как «роль», от которой можно отдалиться в своем сознании и которую можно «разыгрывать» под социальным контролем.

Традиционные социологические теории акцентируют внимание на таком механизме социализации, как адаптация личности к формам социального бытия и взаимодействия. Без прохождения стадии адаптации невозможно представить себе развитие социального субъекта как деятельного агента, формирующего новые социальные структуры и отношения. Сам процесс социализации предполагает конформное поведение: либо в сторону конформного консерватизма, либо столь же конформного новаторства. Однако высказанное выше суждение, будучи применимым к обществу с более или менее устойчивой системой ценностей, сложившейся формой социального неравенства, легитимными политическими институтами, совершенно не годится для понимания социальных процессов в обществе, переживающем изменения во всех социальных институтах, в системе ценностных структур и обыденных повседневных взаимоотношений между людьми, между индивидами и социальными институтами.

Социальная идентификация опосредует влияние группы на поведение индивидов. Поэтому картина тенденций развития социальной идентичности является основой для прогнозов массового социального поведения различных групп населения.

В символическом интеракционизме подчеркивается принцип осознания своей социальной позиции сквозь призму восприятия ее другими, то есть путем противопоставления позициям других групп и общностей. Таким образом, люди упрощают, схематизируют правила социального взаимодействия.

Психоаналитическая психология акцентирует внимание на глубинных механизмах формирования социальной идентичности, корнящихся в беспокойстве и страхе утраты своего Я, ущемления потребностей и отсюда – проявления агрессивности и отношении других групп, представляющих реальную или мнимую опасность для данной группы или общности.

Интересны специальные исследования Г. Тажфеля и его школы, в которых социальная идентичность, в отличие от общепсихологических подходов самоидентификации Я, акцентирует свое внимание на процессах трансформации социально-групповых категорий в категории самосознания личности.

Нельзя не подчеркнуть, что в современной феноменологической социологии и социологии П. Бурдьё, как и в теориях интеракционизма, четко обозначилось стремление совместить макросоциальную и социально-психологическую парадигмы становления личности как активного социального деятеля – агента социума и субъекта собственной жизнедеятельности. В этих подходах подчеркивается, что индивиды конструируют социальную реальность в контексте данной культуры, продуцируют модели социальных взаимоотношений, опираясь на собственные индивидуальные и личностные свойства и свойства других социальных субъектов, которые взаимодействуют с ними. Таким способом люди формируют схемы социальных взаимосвязей в обществе и действуют в согласии с этими схемами.

Процесс формирования идентичности, происходящий в юношеском возрасте, описывает Д. Марша. Он считает, что критериями достижения зрелой идентичности являются две переменные: осуществление выбора рода занятий, религии, политической идеологии и обретения убеждений. Для этого необходимо пережить кризис идентичности. Кризис наступает тогда, когда молодой человек делает осмысленный выбор между вариантами развития, а убеждения отражают степень личного вклада индивида. Д. Марша выделил 4 статуса идентичности: размытая идентичность, преждевременная идентичность, мораторий и достигнутая идентичность. Размытая идентичность является самым простым статусом идентичности. Она является нормальной для раннего подросткового возраста. На этом этапе индивид не прошел кризис и не выбрал для себя профессию, религию, половую роль, политическую идеологию. Затянувшийся на этапе размытой идентичности период застоя, отсутствие дальнейшего развития могут привести к распаду личности. Если

молодой человек сделал профессиональный и идеологический выбор, не сталкиваясь с кризисом и не в результате личного выбора, а под действием родительских советов, то имеет место преждевременная идентичность. Она часто происходит при ярко выраженной идентификации ребенка с родителями его пола. Статус преждевременной идентичности часто является симптомом зависимости. Такие молодые люди стремятся к чувству защищенности и к поддержке со стороны окружающих. Их способ достижения безопасности – избежать каких-либо перемен или стресса. Период, когда юноша исследует варианты развития, перед тем как сделать окончательный выбор, Марша назвал "мораторий". Некоторые индивиды на этапе моратория находятся в состоянии нормативного кризиса. На этом этапе молодые люди склонны к тревожности. Период моратория, когда молодой человек экспериментирует, пробует себя в различных ролях, является существенной и необходимой предпосылкой достижения идентичности. Индивиды в статусе достигнутой идентичности разрешили кризис путем тщательной оценки и выбора вариантов и пришли к самостоятельным решениям и выборам. Достигшие уровня зрелой идентичности характеризуются высоким уровнем мотивации достижения и самопринятия.

Исследования И. В. Дубровиной показывают, что немногие молодые люди в 15-17 лет достигли зрелой идентичности.

Если юноше не удастся разрешить задачи индивидуально - личностных выборов, идентификаций и самоопределений, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

1. Уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений.

2. Размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления, перемен.
3. Размывание продуктивных, творческих способностей.
4. Формирование "негативной идентичности", отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания.

В современном обществе велика вероятность формирования неадекватной идентичности, в связи с этим перед педагогами и психологами стоит задача создания условий для того, чтобы молодые люди могли выбрать свою позицию и чтобы она была социально приемлемой и позволяла эффективно взаимодействовать с обществом.

Литература

1. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М., 1990.
2. Баклушинский, С. А. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» / С. А. Баклушинский, Е. П. Белинская // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. – Т. IV. – Вып. VI. – М., 1998.
3. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995.
4. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова. – М., 1991.
5. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб., 2000.
6. Ядов, В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности / В. А. Ядов // Социальная идентичность. – М., 1993.

УДК 159.922.+316.624.2

Л. О. Ковтун

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ НЕВРОТИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Каждый ребенок имеет право на счастливое детство, и основу его с первых дней жизни нового человека закладывают родители. Растить детей – это подлинное искусство, которое приходится всю жизнь совершенствовать. Ошибаются те, кто полагает, будто достаточно дома создать отличные бытовые условия, иметь полный достаток и сама среда (семья, детский сад, школа и пр.) "автоматически" обеспечит все дальнейшее воспитание ребенка. Другие, наоборот, настолько строги в воспитании, что их дети вырастают малообщительными и слабо подготовленными к правильному решению многих проблем современности. Многие родители хотят, чтобы их ребенок был способным и талантливым, чтобы умел строить конструктивные отношения с другими людьми и позитивно относится к себе.

Конечно, наивно думать, что формирование личности ребенка целиком и полностью зависит только от воли родителей, но роль их трудно пере-

оценить. При воспитании детей недопустим стандартный подход, шаблон. Здесь всегда требуются вдумчивость, находчивость, гибкость в применении различных методов, а самое главное – индивидуальный подход к каждому ребенку, чувство меры во всем и подлинная любовь к нему.

Внимание родителей на развитие ребенка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками и, наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Практически каждую российскую семью сегодня по той или иной причине можно отнести к разряду неблагополучных. Затянувшийся экономический кризис привел к тому, что большинство российских семей попало в разряд необеспеченных

или нищих. По последним данным госстатистики наблюдается увеличение младенческой смертности, высока заболеваемость матерей в 30 регионах России.

Показатели смертности превысили показатели рождаемости. А у нас в Кузбассе ситуация более чем удручающая. По итогам 2004 года по рождаемости (10,7 на 1000 человек) мы стоим на последнем месте в Сибирском федеральном округе, а по смертности (17,9 на 1000 человек) – на первом. Растет число детей, рожденных вне брака. Увеличивается количество разводов из-за алкоголизма, наркомании, противоправных действий. Все это не может не сказаться на взаимоотношениях между родителями и детьми.

Современная семья включена в различные механизмы общественного взаимодействия, а потому социально-экономические катаклизмы, происходящие в нашей стране, не могут не способствовать усугублению детско-родительских отношений. Необходимость поиска заработка, перегрузки на работе, сокращение в связи с этим свободного времени у родителей приводят к ухудшению их физического и психологического состояния, повышенной раздражительности, утомляемости, стрессам.

Свои стрессовые состояния, негативные эмоции родители часто выплескивают на тех, "кто под руку попадется", чаще всего – на детей, особенно дошкольников и младших школьников, которые обычно не могут понять, почему взрослые сердятся. Ребенок попадает в ситуацию полной зависимости от настроения, эмоций, физического состояния родителей, что сказывается на его психологическом здоровье.

Ребенок в наши дни растет и формируется не только под влиянием родителей, но и общества в целом. Сегодня кино, телевидение, компьютеры нередко целиком заменяют родителей, и результаты такого "воспитания" не всегда легко предусмотреть или исправить. К сожалению, по количеству сцен насилия и жестокости отечественное кино и телевидение уже догнали западное. А если прибавить к этому обилие сообщений о катастрофах, авариях, стихийных бедствиях и террористических актах, в результате которых гибнут люди, можно представить, каким слабым и незащищенным должен чувствовать себя растущий человек. Так как мир (по мнению К. Хорни) потенциально враждебен ребенку и вообще человеку, то страх как бы тоже заранее заложен в нем, и единственное, что может избавить человека от тревоги, – это благополучный опыт воспитания в семье. Если ребенок растет в атмосфере доверия и любви, то тревога может быть устранена или хотя бы не актуализируется.

Большое влияние на взаимоотношения в семье оказывает культ жестокости, существующий в современном обществе. Социально-экономические условия, в которых находится наша страна, изменение общественно-политического строя, становление рыночных отношений, переоценка ценностей привели к пику жестокости, который по прогнозам социологов должен был прийти к 1994-1996 гг., что и произошло реально. Однако и в дальнейшем рост

проявлений жестокости не приостановился. Согласно исследованиям, родительская жестокость имеет место почти в каждой второй семье. А если учитывать все подзатыльники, угрозы, запугивания, шлепки и т. п., то практически каждый ребенок хоть однажды сталкивался с проявлением жестокости, давления и насилия со стороны родителей.

Агрессивное поведение взрослых, отрицательные ценности и черты характера становятся для ребенка предметом подражания. В результате могут возникнуть нарушенные формы поведения – агрессивность, курение, алкоголизм, наркомания и др. Если обратить внимание на слова и действия ребенка, легко понять особенности взаимоотношений взрослых в семье. Нелюбовь, неприязнь к ребенку родителей и других значимых взрослых вызывает у него ощущение незащитности, собственной ненужности и, соответственно, агрессивные проявления.

К сожалению, уровень культуры межличностного общения в нашем обществе традиционно низок. Ребенок, как правило, выступает не субъектом взаимодействия, а объектом воздействия. Взрослые не умеют и не хотят строить отношения с детьми на основе равноправного диалога и не могут добиться позитивных воспитательных целей иными средствами, кроме требования безусловного послушания.

Нередко родители из лучших побуждений жестко контролируют и круг общения ребенка, и его свободное время, решают за него все возникающие проблемы как в школе, так и вне ее, отказывают ребенку в праве на собственное мнение, навязывая свой образ мыслей и такую схему действий, которая кажется им позитивной. Тотальный контроль вызывает естественный протест ребенка, особенно подростка, ведет к конфликтам, вплоть до ухода из дома и попыток самоубийства.

Анализ литературы свидетельствует о значительном количестве семей, где отношения строятся на основе сохранения видимой благожелательности, но ребенок беспомощен, жизнь его наполнена постоянным чувством тревоги, хотя он и не всегда может объяснить источник ее происхождения и не в силах ослабить ее. Причиной этого могут быть безразличие со стороны родителей, отсутствие настоящего руководства, пренебрежительное отношение, излишнее восхищение, недостаток искренней теплоты, слишком много или слишком мало ответственности, чрезмерное покровительство, изоляция от других детей, несправедливость, дискриминация, несдержанные обещания, враждебная атмосфера и др. Такое состояние наносит ущерб сначала психическому, а затем и физическому здоровью ребенка.

Для изучения причин и условий, влияющих на формирование невротичности подростков, была использована диагностика межличностных отношений (Т. Лири). Анализируя характер взаимоотношений членов семьи, а также их связь с индивидуальными психологическими и личностными особенностями подростков, можно утверждать, что установленные в исследовании зависимости свидетельствуют о деструктивном характере семейных отношений.

В таблице 1 представлены внешние корреляционные связи параметров теста Лири. Из данных корреляционных зависимостей видно, что формируются явные притяжения определенных черт личности к типам межличностного взаимодействия. Так, выявленная достоверная корреляционная зависимость параметра невротичность с недоверчиво-скептическим, покорно-застенчивым зависимо-послушными типами межличностного взаимодействия, свидетельствует о том, что в поведении подро-

сков будет появляться замкнутость, покорность, зависимость, неудовлетворенность собой. Преобладание одновременно недоверчиво-скептического и ответственно-великодушного типов межличностного взаимодействия свидетельствует о существовании конфликта между стремлением к признанию группой и враждебностью. Следствием этого может быть формирование невротичности.

Таблица 1

Корреляция параметров FRI и Лири (группа подростков-деликвентов)

Параметры опросников	Властно-лидирующий	Независимо-доминирующий	Прямолинейно-агрессивный	Недоверчиво-скептический	Покорно-застенчивый	Зависимый-послушный	Сотрудничающий-конвенциальный	Ответственно-великодушный
Невротичность				0,38	0,36	0,29		0,21
Спонтанная агрессивность	0,34	0,50	0,33	0,35				
Депрессивность				0,31	0,50	0,36	0,21	
Раздражительность		0,33	0,34	0,44	0,22			
Общительность	0,30				-0,33			
Уравновешенность	0,24	0,23	0,21					0,25
Реактивная агрессивность		0,32	0,24	0,29				
Застенчивость				0,35	0,59	0,54	0,26	0,29
Открытость		0,29		0,33				
Экстраверсия – интроверсия	0,27	0,43	0,33					
Эмоциональная лабильность				0,43	0,55	0,40		
Мужественность – женственность	0,26	0,25			-0,22			

Так же с недоверчиво-скептическим, покорно-застенчивым и зависимо-послушными типами межличностного взаимодействия, выявлены корреляционные зависимости по шкале «депрессивность» и «эмоциональная лабильность». Это может свидетельствовать о том, что в поведении подростков будет проявляться подавленность, склонность к самоуничтожению, депрессивный фон настроения, неуверенность в себе, потребность в поддержке.

По параметру, характеризующему общительность, выявлена позитивная корреляция с властно-лидирующим типом межличностного взаимодействия, это проявляется в потребности командовать другими. А с покорно – застенчивым типом межличностного взаимодействия выявлена отрицательная корреляционная зависимость. Это объясняется

тем, что чем выше у подростка будут проявляться черты покорности и самоуничтожения, тем ниже у него будет способность к полноценному общению. А преобладание одновременно властно – лидирующего и покорно – застенчивого типов межличностного взаимодействия свойственно лицам с проблемой болезненного самолюбия.

Также выявлены корреляционные связи шкал реактивной и спонтанной агрессии с властно – лидирующим, независимо-доминирующим, прямолинейно-агрессивным и недоверчиво-скептическим типами межличностного взаимодействия. То есть данные тенденции в поведении будут проявляться у подростков, которым свойственно преобладание не конформных тенденций и склонность к конфликтным проявлениям. Также для этих типов поведения харак-

терна экстравертированная направленность личности, что подтверждается данными корреляционных зависимостей. По параметру мужественность – женственность выявлена отрицательная корреляционная связь с покорно-застенчивым типом межличностного взаимодействия. То есть можно предположить, что покорно-застенчивый тип отношений более характерен для женского полоролевого поведения.

Следует отметить, что при анализе корреляционных матриц взаимосвязи полученных параметров имеется явное преобладание связей с недоверчиво-скептическим типом межличностных отношений.

Это свидетельствует о том, что в поведении подростков данной выборки будет проявляться обособленность, замкнутость, подозрительность, неудовлетворенность своей позицией в микрогруппе, нахождение фактически постоянно в состоянии борьбы и конфликта с окружением.

Анализ и сравнение результатов, полученных при обследовании по тесту Лири и Фрейбургскому опроснику (учащиеся лица, старшеклассники). В таблице 2 представлены внешние корреляционные связи исследуемых параметров.

Таблица 2

Корреляция параметров FRI и Лири (группа школьники)

Параметры опросников	Властно-лидирующий	Независимо-доминирующий	Прямолинейно-агрессивный	Недоверчиво-скептический	Покорно-застенчивый	Зависимый-послушный	Сотрудничающий-конвенциональный	Ответственно-великодушный
Невротичность				0,44	0,26			
Спонтанная агрессивность	0,21	0,23	0,28	0,36				-0,24
Депрессивность			0,21	0,52	0,42			
Раздражительность			0,27	0,24				
Общительность	0,46	0,24		-0,34	-0,35		0,24	0,23
Уравновешенность	0,32			-0,23	-0,31			
Реактивная агрессивность	0,25	0,29	0,25	0,20				-0,30
Застенчивость	-0,35	-0,29		0,38	0,56	0,32		
Открытость		0,24		0,26				-0,24
Экстраверсия-интроверсия	0,30				-0,35			
Эмоциональная лабильность			0,26	0,52	0,40			
Мужественность-женственность	0,30	0,21		-0,25	-0,44	-0,021		

При анализе корреляционных матриц взаимосвязи полученных параметров в данной выборке, обращает на себя внимание тот факт, что также имеется преобладание корреляционных связей с недоверчиво-скептическим типом межличностных отношений. Это позволяет нам сделать предположение, что данный тип отношений является доминирующим.

Выявлена позитивная корреляционная зависимость шкал спонтанной и реактивной агрессивности с властно-лидирующим, независимо-доминирующим, прямолинейно-агрессивным и недоверчиво-скептическим типами межличностного взаимодействия, что в данной ситуации можно рассматривать как нормальную защитную реакцию. А то, что у данных типов межличностного отношения выявлена отрицательная корреляционная связь с ответственно-великодушным типом межличностного отношения, свидетельствует о выраженной потребности соответствовать социальным нормам, а результатом блокированности поведенческих реакций может явиться вегетативный дисбаланс.

Выявленная отрицательная корреляционная зависимость типа темперамента и покорно-застенчи-

вого типа межличностного взаимодействия свидетельствует о том, что покорно-застенчивый тип отношений характерен интровертированной направленности личности. Трудности же в общении будут испытывать подростки, для которых характерен недоверчиво-скептический и покорно-застенчивый тип отношений, так как с этими октантами выявлена отрицательная корреляционная зависимость.

Таким образом, при анализе полученных корреляционных матриц взаимосвязи параметров обеих выборок, обращает на себя внимание тот факт, что не выявлено достоверных корреляционных зависимостей шкалы невротичности с властно-лидирующим, независимо-доминирующим и прямолинейно-агрессивным типами межличностного взаимодействия. В данной ситуации это может свидетельствовать в пользу формирования невротичности, так как личности, у которых в поведении обнаруживаются доминантные, агрессивные и независимые черты, значительно в меньшей степени подвержены формированию невротичности.

Для подростков обеих выборок характерна высокая конфликтность, которая может быть не столь

явной и кумулироваться (накапливаться), создавая тем самым повышенную напряженность и, как следствие, влияя на формирование невротичности.

Литература

1. Бодалев, А. А. Психология о личности /А. А. Бодалев. – М., 1988.
2. Гарбузов, В. И. Неврозы у детей и их лечение / В. И. Гарбузов. – М., 1990.
3. Синягина, Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н. Ю. Синягина. – М., 2003.
4. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ / К. Хорни. – М., 1993.

УДК 316.62

С. С. Колесникова

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ У ЛИЦ, ИМЕЮЩИХ ХИМИЧЕСКИЕ И ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ

Изучению особенностей психологического времени посвящено немало исследований [3; 4]. Наряду с этим появляются работы, направленные на изучение характера психологического времени у лиц, с различными видами аддиктивного поведения [1]. Существуют исследования, нацеленные на изучение психологического времени у зависимых [2], при этом основной акцент в них делается на анализе характера восприятия коротких объективно заданных временных интервалов и практически не рассматриваются другие параметры психологического времени. Не учитываются в них и особенности переживания психического времени испытуемых.

Экспериментальной базой исследования явились БИФ КемГУ, наркологическое отделение районной поликлиники № 4 г. Белово. В исследовании, проводившемся в апреле – мае 2005 г. приняли участие 61 испытуемый, состоящие на учёте у нарколога с диагнозом «хронический алкоголизм» 1-2 стадии заболевания и 61 испытуемый в возрасте 18 – 23 лет – студенты БИФ КемГУ – постоянные посетители Интернет-класса.

Исследование проводилось с целью изучения особенностей переживания психологического времени у лиц с интернет-аддикцией и химической аддикцией.

В качестве диагностических инструментов исследования выступили: метод экспертных оценок, полуструктурированное интервью, «шкала аттитудов ко времени» Дж. Ньютена, методика Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах», метод свободных ассоциаций.

Испытуемым предлагалась тема сочинения: «Моё прошлое, настоящее, будущее». Для обработки результатов применялся метод контент-анализа.

Для контент-анализа описаний испытуемыми своего прошлого и настоящего были выделены следующие темы: описание себя как субъекта деятельности и общения; сбалансированная самооценка; эмоционально-волевые качества; отношение к труду; описание своих мыслей, размышлений; интересы, любимые занятия, увлечения; способности, интеллектуальные возможности; учёба; общественная жизнь и участие в ней; отношение к людям; оценка своего отношения к другим; отношение к себе со стороны окружающими; оценка своего уме-

ния общаться с другими; события, случаи из жизни; самовоспитание, самосовершенствование; связь настоящего с прошлым; планы, мечты, имеющие социальную значимость, социальную направленность (хочу стать нужным людям); отношение к людям; отношения с окружающими; умение общаться; семья, отношения в себе; расплывчатые, неясные представления о будущем.

В качестве методов обработки эмпирических материалов использовалась математическая статистика (t-критерий Стьюдента, корреляционный и факторный анализ).

В результате исследования была выявлена специфика субъективного восприятия прошлого, настоящего, будущего личностью, структурные особенности ценностно-смысловых образований, а также проанализирована взаимосвязь данных показателей в обеих группах.

Стало известно, что большинство исследуемых интернет-аддиктов ориентировано на настоящее (60 %). Меньшая часть – на будущее (30 %). Вместе с тем только незначительная часть (10 %) – на прошлое. Исследуемые – группа химических аддиктов, ориентированы на настоящее (57 %). Меньшая часть – на будущее (40 %). Незначительная (3 %) – на прошлое.

Из всей группы химических аддиктов была выделена подгруппа (около 7 % от общего числа), члены которой продемонстрировали те или иные характеристики, указывающие на переживание личностного кризиса. Например, серьезные расхождения в значимости определённых жизненных целей и возможностей их реализации, «пасмурная» субъективная картина жизни, отсутствие желания планировать будущее, в особенности ставить долгосрочные цели, общий пессимистичный настрой на восприятие происходящих событий и др.

Обратимся к описанию специфики субъективного восприятия времени испытуемыми.

Как показывают результаты исследования, большинство испытуемых обеих групп настроены на восприятие времени собственной жизни (прошлого, будущего и немного в меньшей степени настоящего) в позитивном ключе. То есть оценивают его прежде всего как насыщенное, значимое, интенсивное, интересное, состоящее из событий, которыми можно

управлять, достаточно безопасное, приятное и светлое.

Нами была выделена иерархическая структура ценностных ориентаций исследуемых респондентов в обеих группах по критериям значимости жизненных ценностей и их доступности в плане осуществления реальной жизни.

Для респондентов с интернет-аддикцией наиболее важны семейные ценности, ценности межличностных отношений и общения, в которых, вероятно, преобладают принятие, поддержка, взаимопонимание, забота и др. В группе химических аддиктов налицо снижение их жизненной и творческой активности. Желание «убежать» от «сурового» настоящего, небезопасной, тяжелой социальной жизни в область частной может свидетельствовать о способе переживать жизненные трудности.

Интернет-аддикты используют возможность строить удовлетворяющие их межличностные отношения в семье, с друзьями, любимыми. Гораздо меньше ответов в пользу материального благополучия, творческой самореализации, позаботиться о своём здоровье, найти интересную работу.

Значимой и доступной ценностью для респондентов из группы химических аддиктов является наличие друзей. Большинство же жизненных ценностей или доступные, но не ценные, что способствует утрате побуждения и интереса к чему-либо в определённой сфере жизни, или ценные, но недоступные, что приводит к возникновению внутреннего конфликта. Так, наибольшее расхождение в ценности и доступности обнаружено в сферах материально-обеспеченной жизни, здоровья, счастливой семейной жизни, красоты природы, искусства, активной, деятельной жизни, творчества.

Группа химических аддиктов характеризуется выраженным рассогласованием значимости и доступности большинства жизненных целей, то есть «внутренним конфликтом», или «внутренним вакуумом», или переживанием обоих состояний одновременно. Для них характерна тенденция более негативной оценки времени своей жизни, особенно личного настоящего и будущего. В группе интернет-аддиктов характерно отсутствие рассогласования значимости и доступности жизненных целей, т. е. отсутствие внутренних конфликтов. У них наблюдается позитивная оценка времени-настоящего и будущего.

Настоящее, которое предписывает жить сегоднешним днём, не особенно оглядываясь назад и не слишком заботиться о предстоящем, группа химических аддиктов оценивают негативно, описывая его как трудное, неприятное, безнадежное, безуспешное, неинтересное, неконтролируемое, неуправляемое. Будущее представляется им трудным, но вместе с тем интересным, насыщенным событиями, значительным. Эти респонденты не переносят в будущее осуществление основных жизненных событий, они живут по принципу «всё впереди, моё время ещё не наступило». Прошрое является наиболее негативным временем жизни. Оно оценивается как опасное, трудное, стремительное, не подчиняющееся управлению.

Интернет-аддикты переносят в будущее осуществление основных жизненных событий, они живут по принципу «всё впереди, моё время ещё не наступило». Прошрое является наиболее позитивным временем жизни. Оно оценивается как безопасное, легкое, стремительное, насыщенное интересными событиями по сравнению с настоящим и будущим, подчиняющееся управлению, ассоциируется с беззаботным детством и оптимистичным периодом взрослости.

В результате корреляционного анализа удалось выявить характер связи временной ориентации, особенностей её содержательного наполнения и важности определённой ценности в жизни личности в группе химических аддиктов и интернет-аддиктов.

Широкий спектр тем, значимых для интернет-аддиктов при осознании ими собственного прошлого, позволяет говорить о том, что они видят себя субъектами собственного прошлого, рассматривают его «со всех сторон», оценивают и далеко не всегда остаются довольны им. Для этих испытуемых характерна высокая критичность к себе в прошлом, к своему прошлому в целом, о чём говорит прежде всего высокая значимость для них темы «Сбалансированная самооценка». Как субъектов собственной жизнедеятельности интернет-аддиктов характеризует высокая значимость следующих тем: «Описание себя как субъекта деятельности и общения», «Интересы, любимые занятия, увлечения», «Способности, интеллектуальные возможности», «Эмоционально-волевые качества», «Отношение к труду».

Осознавая своё прошлое, интернет-аддикты большое внимание уделяют сфере общения, о чём говорит высокая значимость тем: «Оценка своего отношения к другим», «Отношение к себе со стороны других», «Оценка своего умения общаться с другими», «Отношение к людям», «Общественная жизнь и участие в ней». У химических аддиктов при осознании ими собственного прошлого в число наименее значимых не вошли темы: «Отношение к людям» и «Оценка своего отношения к другим», что объясняется прежде всего особенностями жизненного пути этих испытуемых. Однако суждения химических аддиктов относительно своего общения в прошлом направлены преимущественно на очень узкий круг близких людей, чаще всего родственников.

Анализ полученных данных показывает, что интернет-аддикты, осознавая своё настоящее, как и при осознании прошлого, видят себя в нём активными субъектами. У химических аддиктов видение себя при осознании настоящего субъектами собственной жизнедеятельности очень низкое.

Интернет-аддикты, осознавая настоящее, в сравнении с химическими аддиктами, глубже и содержательнее характеризуют свои интересы, увлечения, учебные дела, чаще связывают их со своими прошлым и будущим. У интернет-аддиктов, в отличие от химических аддиктов, в число наименее значимых не входит тема «Способности, интеллектуальные возможности». Это позволяет говорить о том, что интернет-аддикты,

характеризуя свои интересы, склонности, учитывают свои способности к занятиям, интересующим их. Это позволяет говорить также о том, что интернет-аддикты соотносят желаемое с действительным при осознании своей жизни, адекватно оценивают её и себя в ней. О сказанном свидетельствуют также данные, полученные по темам: «Оценка внешних условий достижения целей», «Оценка внутренних условий достижения целей». Названные темы в числе наименее значимых для химических аддиктов при осознании ими своего настоящего.

У интернет-аддиктов при осознании ими своего настоящего, как и при осознании прошлого, значительно более высокий, по сравнению с химическими аддиктами, анализ социального в «Я»: ни одна тема, характеризующая человека со стороны общения, у интернет-аддиктов не вошла в число наименее значимых; у химических аддиктов все темы в числе наименее значимых.

Для химических аддиктов первостепенное значение в модели будущего имеет счастливая семейная жизнь; жизнь, полная удовольствий и развлечений; меркантильные планы. Значительно меньше, чем для интернет-аддиктов, для них значимы: общественное признание; отношение окружающих к ним; самовоспитание, самосовершенствование; деятельность на благо, пользу другим; возможность заняться работой, соответствующей их интересам, способностям, наиболее полезной окружающим.

Из данных, полученных перед контент-анализом описаний испытуемыми собственного будущего, следует также, что у интернет-аддиктов, по сравнению с химическими аддиктами, значительно больше суждений, характеризующих социальное в собственном «Я», и значительно меньше суждений, в которых речь идёт о сугубо личностных аспектах.

Большое место в моделях будущего у испытуемых занимают их учебные, профессиональные планы. Однако и здесь наблюдаются существенные различия между группами. Интернет-аддикты, по сравнению с химическими аддиктами, чётче, конкретнее и реальнее видят свою будущую учёбу, работу; чаще дают конкретные указания о месте своей предстоящей работы и учёбы; чаще стараются дать объяснение, почему они хотят, будут учиться, работать именно здесь, а не в другом месте.

Анализ описаний испытуемыми времени собственной жизни говорит о том, что интернет-аддикты, в сравнении с химическими аддиктами, острее, яснее осознают быстротечность, необратимость, ценность собственной жизни. Свидетельством этого является то, что у них выше дифференцированность, богатство, чёткость осознания собственного прошлого, настоящего, будущего, выше критичность к себе во времени, к своему прошлому, настоящему, будущему.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991.
2. Васильева, Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения / Ю. А. Васильева // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18. — № 2. — С. 58-78.
3. Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. — Киев, 1984.
4. Забродин, Ю. М. Оценка временных интервалов при различном уровне тревожности / Ю. М. Забродин, Л. В. Бороздина, И. А. Мусина // Вестник МГУ. Сер. 14 Психология. — 1983. — № 4. — С. 46-53.

УДК 159.922.736.4+159.922.72+159.928.234

Н. И. Корытченкова, А. В. Сухих

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТА, САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Личность подростка формируется не без трудностей, которые связаны не только с развитием самого ребенка, но и с отношениями к нему взрослых. Подростки чутко улавливают отношения к ним взрослых, оценка которых оказывает большое влияние, активно формируя самооценку растущего человека.

В отечественных психологических исследованиях (А. М. Прихожан, А. И. Захаров, Б. И. Кочубей, 1990) отмечается, что подростковый возраст является «пиковым» по уровню тревожности и неадекватности самооценки. Именно для этого периода характерна подготовка к самостоятельной жизни человека, формирование ценностей, самосознания, мировоззрения, выбор будущей профессиональной деятельности и утверждение гражданской значимости личности. В результате и под действием этих социально-

личностных факторов перестраивается вся система отношений подростков с окружающими людьми и изменяется их отношение к самим себе.

В подростковом возрасте, когда «Я-система» быстро развивается и возникает чувство собственной ценности, тревожность существенно усиливается (А. М. Прихожан, 1990). Тревожность делает подростка неустойчивым, неуверенным, беспоконным, что, соединяясь со свойственным данному возрасту стремлением к самопознанию и самоутверждению, рождает многие проблемы отрочества

(Д. И. Фельдштейн, 1988).

Общий ответ на вопрос о самосознании подростка может быть получен путем сопоставления особенностей временного аспекта самосознания у под-

ростков, условия воспитания которых различаются по такому важному параметру, как наличие и отсутствие положительного влияния семьи. С этой целью было предпринято изучение особенностей временного аспекта самосознания у подростков, воспитывающихся в социально благополучных семьях, по сравнению с подростками, проживающими в период исследования в детском приюте.

Соответственно этому, целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязей интеллекта, самооценки и тревожности подростков.

В настоящем исследовании была выдвинута следующая гипотеза, состоящая из двух частей: самооценка и тревожность подростков тесно связаны с вербальным и невербальным интеллектом; имеются существенные различия интеллектуальных особенностей и эмоциональных характеристик подростков, воспитывающихся в различных условиях (в полных семьях и детском приюте).

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследования необходимо было решить следующие **основные задачи**:

1. Исследовать структуру интеллекта и закономерности умственного развития подростка.
2. Изучить психологическую природу и содержание самооценки и тревожности на основе теоретического анализа психологической литературы.
3. Экспериментально изучить уровни интеллекта, самооценки и тревожности для выявления взаимосвязи параметров этих явлений.
4. Провести анализ и обсуждение результатов исследования. Сформулировать выводы.

Методологической основой исследования явились основные теоретические положения, сформулированные в трудах Л. С. Выготского (1; 1984), С. Л. Рубинштейна, В. Н. Дружинина (5; 1991), М. А. Холодной (8; 1996), Д. В. Ушакова, А. Н. Лебедева, А. И. Захарова, Е. П. Ильина, А. М. Прихожан (4; 1990), а также зарубежных психологов: Ч. Спирмена, Л. Терстоуна, Дж. Равенна, Ж. Пиаже, Г. Ю. Айзенка, Дж. Гилфорда, Р. Б. Кеттела, В. Векслеа, Р. Стерберга и др.

Методика

Испытуемые. В эксперименте принимали участие всего 60 подростков 13-14 лет, из них 30 подростков (1-я группа), воспитывающиеся в полных благополучных семьях, 30 подростков – воспитанники детского приюта.

Этапы экспериментальной работы

Для верификации двух предположений гипотезы о существовании тесной связи интеллекта, самооценки и тревожности подростков, а также достоверных различий их интеллектуальных особенностей и эмоциональных характеристик, воспитывающихся в семьях и социальных учреждениях, нами организовано и проведено экспериментальное исследование. Эксперимент проходил в течение 2004-2005 гг. и включал три этапа.

Первый этап. Организация и проведение констатирующего эксперимента для сбора конкретных психодиагностических данных. Для этих целей была подобрана методическая база, включающая надеж-

ные и валидные психодиагностические методики, используемые в отечественной психологии.

Второй этап. Сбор данных исследования¹, математико-статистическая обработка материала (сравнительный и корреляционный анализы). С этой целью была использована компьютерная программа «Statistica».

Третий этап. Интерпретация и обсуждение результатов исследования, формулировка выводов.

Методы. Для исследования уровня невербального интеллекта использована методика «Прогрессивные матрицы» Д. Равена. Вербальный интеллект изучался с помощью теста Г. Айзенка. Эта методика предназначена для оценки интеллектуальных способностей, определения, в какой мере испытуемый обладает нестандартным мышлением.

Тревожность подростков была диагностирована с помощью опросника тревожности, адаптированного С. М. Зеленским и В. Е. Каганом для детей и подростков до 15 лет. Этот опросник представляет собой вариант методики на базе шкал Тейлора и Сарасона.

По «шкале самооценки» Ч. Спилбергера, Ю. Л. Ханина определялся уровень личностной и ситуативной (реактивной) тревожности. Данный тест является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика личности). Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций на них состоянием тревоги. Реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации. Шкала самооценки состоит из двух частей, разделяющих оценивающих реактивную (РТ) и личностную (ЛТ) тревожность.

Для изучения самооценки использовались методики Д. Я. Богдановой и И. П. Волкова, а также Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн. Самооценка по второй методике дается в модификации Т. М. Габриэл. Для исследования самооценки в двух таблицах представлены четыре «лестницы». Испытуемому предлагалось указать степень каждой лестницы, которая соответствует, по его мнению, его уму, здоровью, характеру, счастью. Участники опроса отмечали в виде точки свое положение («самооценку») на вертикальных осях с полюсами «самый здоровый – самый больной», «с прекрасным характером – с тяжелым характером», «чрезмерно счастливый – самый несчастный».

Затем в беседе выяснялось его представление о здоровье и болезни, умственной деятельности, характере, счастье и несчастье. Беседа записывалась в виде протокола.

¹ Авторы благодарят Маракулину М. А. за помощь в проведении опроса подростков классической муниципальной общеобразовательной школы № 6 и детского приюта г. Топки Кемеровской области.

По первой же методике самооценки испытуемому предлагалось внимательно прочесть 20 слов, характеризующих качества личности, и рассмотреть эти качества с точки зрения полезности социальной значимости, желательности. Далее каждый подросток оценивал каждое качество в пределах от 20 до 1 балла. При этом оценивании получался ранжированный ряд свойств личности. Затем испытуемый отмечал оценкой 20 баллов качество, которое он считал присущим по отношению к себе в наибольшей степени, оценкой «19» - качество, присущее несколько меньше и, наконец, оценкой 1 балл – качество, характерное для испытуемого в наименьшей степени.

Первичную обработку при изучении самооценки подростков мы проводили, определяя коэффициенты ранговой корреляции двух рядов качеств. Он выражает тесноту связи между отношением человека к качествам, названным в бланке, и самооценкой тех же свойств у самого себя. Чем выше коэффициент корреляции (связи), тем выше самооценка личности.

Обработку результатов проводили, используя пакет «Statistica-5» с применением сравнительного и корреляционного анализов.

Результаты исследования, их обсуждение. Выводы

В результате проведенных экспериментальных работ по изучению самооценки, тревожности и интеллекта подростков получены конкретные психодиагностические данные, которые в дальнейшем были подвергнуты корреляционному и сравнительному анализам. Сопряженность между переменными величинами (например: X_1 - уровень невербального интеллекта и X_2 - уровень самооценки) устанавливалась сопоставлением числовых значений одной величины с соответствующими значениями другой. В данном исследовании мы задались целью выявить, какова взаимосвязь интеллекта самооценки и тревожности у подростков, воспитывающихся в разных условиях (благополучная семья и социальное учреждение). Результаты корреляционного анализа приведены в табл. 1.

Таблица 1

Матрица корреляционных связей между интеллектом (вербальным и невербальным), самооценкой и тревожностью в двух группах испытуемых (группа 1 и группа 2)

Интеллект вербальный и невербальный	Варианты самооценки и тревожности				
	V_1	V_2	V_3	V_4	V_5
Группа 1					
1. Вербальный (V_6)	+0,27	+0,38*	-0,37	-0,39*	-0,39*
2. Невербальный (V_7)	+0,29	+0,21	-0,33	-0,32	-0,36*
Группа 2					
1. Вербальный (V_8)	+0,375*	+0,35	-0,39*	-0,46**	-0,37*
2. Невербальный (V_9)	+0,31	+0,28	-0,37*	-0,33	-0,38*

Примечания:

1. Группа 1. Испытуемые из детского приюта г. Топки ($n_1=30$ чел.).
2. Группа 2. Испытуемые из общеобразовательной школы г. Топки ($n_2=30$ чел.).
3. Критический коэффициент корреляции ($r_{кр}$) равен 0,36 при $\rho \leq 0,05$ и $r = 0,46$ при $\rho \leq 0,01$.
4. Знаком звездочка «*» отмечены статистически достоверные связи между вариантами $V_6 - V_9$ и $V_1 - V_5$ на 5 %-ом уровне значимости $\rho \leq 0,05$, а «**» - на 1 %-ом уровне значимости ($\rho \leq 0,01$).
5. Варианты $V_6 - V_9$ обозначают интеллект подростков по тестам Дж. Равенна и Г. Айзенка; вариант V_1 - самооценка подростков по тесту Богдановой и Волкова; вариант V_2 - самооценка по тесту Дембо - Рубинштейн; вариант V_3 - уровень личностной тревожности по шкале самооценки Спилбергера - Ханина; вариант V_4 - ситуативная тревожность по шкале самооценки Спилбергера - Ханина; вариант V_5 - уровень тревожности по адаптированному С. М. Зелинским и В. Е. Каганом варианту методики Н. Имедадзе на базе шкалы Тейлора и Сарасона.

Анализу и обсуждению подлежат достоверные связи на уровне значимости 5 %-ом и 1 %-ом.

В массиве корреляционной матрицы всего 20 коэффициентов связи, из них девять значимы на статистически достоверном уровне ($\rho \leq 0,05$) и один коэффициент на уровне 1 %-ом ($\rho \leq 0,01$).

Интерпретация результатов проводилась по отдельным парам переменных. К первой паре переменных относится вербальный интеллект и уровень самооценки подростков 1-й группы. В этой паре между переменными связь обнаружена положительная, но статистически недостоверная (0,27). Ко второй паре мы отнесли вербальный интеллект по тесту Айзенка и уровень самооценки подростков по тесту Дембо-Рубинштейн. Следует отметить, что чем выше уровень самооценки испытуемых, тем больше показатель их вербального интеллекта. Показательным является достаточно тесная обратная связь между уровнем тревожности (особенно реактивной (РТ) и интеллектом подростков. Высокотревожные испытуемые давали низкие показатели как вербального, так и невербального интеллекта. Примечателен и тот факт, что эта связь менее тесная оказалась у участников опроса первой группы, т. е. воспитывающихся в благополучных семьях.

Вначале проведения сравнительного анализа средних величин переменных в исследовании, нами проведено сравнение уровней вербального и невербального интеллектов с использованием t – критерия Стьюдента. Фактический показатель Стьюдента (t_s), определен по ошибке разности между выборочными средними уровнями невербального и вербального интеллектов испытуемых в группе подростков из социальных учреждений, S_d и разницы между средними арифметическими $\bar{X}_1$ и $\bar{X}_2$ (т. е. величиной d). В данном случае фактический показатель равен $t_s = 2,35$. Так как $t_s > t_{st}$ при $\rho \leq 0,05$ ($2,35 > 2,00$), нулевая гипотеза опровергается на 5 %-ном уровне значимости. Но при $\rho \leq 0,01$ $t_{st} = 2,67$, при

этом $t_s < t_{st}$ нулевая гипотеза не опровергается (т. е. различий между $\bar{X}_1$ и $\bar{X}_2$ на статистически достоверном уровне нет при $\rho \leq 0,01$).

Таким образом, в результате сравнительного анализа установлено, что *различия* между средними уровнями вербального и невербального интеллектов у испытуемых из социального учреждения (детского приюта) *в высшей степени достоверно* на 5 %-ом уровне значимости ($\rho \leq 0,05$).

Все результаты сравнительного анализа приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты сравнительного анализа интеллекта, самооценки
и тревожности испытуемых двух групп**

Варианты переменных	<i>t-критерии Стьюдента</i>		
	критический t_{st}		фактический t -крит. t_s
	$\rho \leq 0,05$	$\rho \leq 0,01$	
1. Вербальный интеллект по тесту Г. Айзенка	2,00	2,66	2,21*
2. Невербальный интеллект по тесту Дж. Равенна	2,00	2,66	2,01*
3. Самооценка по тесту И. П. Волкова	2,00	2,66	2,9**
4. Самооценка по тесту Дембо – Рубинштейн	2,00	2,66	1,98
5. Личностная тревожность	2,00	2,66	2,31*
6. Ситуативная тревожность	2,00	2,66	1,78
7. Уровень тревожности по Тейлору	2,00	2,66	2,78**

Примечания:

1. Знаком «*» обозначены достоверные значения t_s -критерия на уровне значимости 0,05.
2. Знаком «**» обозначены достоверные значения t_s -критерия на уровне значимости 0,01.
3. Расчет выполнен из условия равновесности (равного количества) двух групп, при этом $n_1 = n_2 = 30$ чел. Фактический критерий различий (t_s) определялся по величинам разности между средними значениями каждой переменной (d) и ошибкой разности между выборочными средними (S_d).

При условии $t_s > t_{st}$ нулевая гипотеза об отсутствии различий опровергалась.

По результатам экспериментального исследования (корреляционного, сравнительного анализов и обсуждения полученных данных) следует сделать вывод о том, что гипотеза, включающая два предположения о *существовании* связи между интеллектом, тревожностью и самооценкой подростков, а также различий этих показателей в группах с разными условиями воспитания, подтвердилась.

1. Заниженная самооценка подростка и высокий уровень тревожности влияют на эффективность учебной деятельности в целом, на адаптацию подростка к эмоциональным ситуациям, что приводит к снижению качества интеллектуаль-

ной деятельности и к увеличению времени ее выполнения.

2. Существуют различия уровней интеллекта подростков, воспитывающихся в социальном учреждении и в полных благополучных семьях. Причем уровень вербального и невербального интеллектов ниже в 1-й группе испытуемых.
3. Обнаружено различие уровней вербального и невербального интеллекта внутри 1-й группы испытуемых из социального учреждения на статистически достоверном уровне значимости. Во 2-й же группе испытуемых существенного различия уровней вербального и невербального интеллекта не выявлено (при $\rho \leq 0,05$).
4. Существенное различие в 1-й и 2-й группах испытуемых определено по следующим переменным: самооценка, личностная тревожность и уровень тревожности подростков по шкале Тейлора (при $\rho \leq 0,05$). Различие ситуативной тревожности подростков в 2-х группах обнаружено, но оно статистически не достоверное на 5 %-ом уровне значимости.
5. Выявлены взаимосвязи и различия таких особенностей и качеств, как интеллект, самооценка и тревожность подростков в различных условиях воспитания в семье и социальных

учреждениях. Обнаружено, что подростки со средней и низкой тревожностью уверены в себе, имеют адекватную самооценку, и это помогает им преодолевать трудности, более эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям и обстоятельствам окружающей среды.

Литература

1. Выготский, Л. С. Педология подростка: проблема возраста. Собр. Соч. – В 6 т. – Т. 4. – М.: Просвещение, 1984. – 510 с.
2. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.
3. Особенности развития личности ребенка, лишённого родительского попечительства / под ред. В. С. Мухиной. – М., 1989. – 340 с.
4. Прихожан, А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М., 1990. – 180 с.
5. Развитие и диагностика способностей / под ред. В. Н. Дружинина, В. В. Шадрикова. – М.: Наука, 1991. – 350 с.
6. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 240 с.
7. Фельдштейн, Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 80-95.
8. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М., 1996. – 300 с.

УДК 378+316.35

З. В. Крецан

УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Профессия психолог становится с каждым годом все более значимой. Общество начинает осознавать и понимать, что психолог-практик может оказать помощь людям в решении их жизненных и профессиональных проблем.

Важнейшим условием успешной профессиональной деятельности психолога является компетентность. В словаре иностранных языков понятие «компетентность» раскрывается как обладающий компетенцией – кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или круга лиц, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению. Competent (франц.) – компетентный, правомочный. Competens (лат.) – соответствующий, способный. Competere – требовать, соответствовать, быть годным. Competence (англ.) – способность (компетенция).

По мнению В. Н. Карандашева, *профессиональная компетентность* психолога включает в себя профессиональные знания, умения, навыки и способности. Профессиональная компетентность характеризуется также диапазоном профессиональных возможностей, совершенным владением инструментарием, приемами и технологиями профессиональной деятельности. Она проявляется в творческом характере его деятельности, в активном поиске новаторских подходов и инновационных технологий, личной инициативе и профессиональной коммуникабельности.

Профессиональные знания охватывают не только знания по психологии, но и определенную совокупность знаний различных областей наук.

Профессиональные умения предопределяют успешность практического психолога, его способность применять психологические знания на практике.

Профессиональные навыки – это профессиональные действия, которые позволяют психологу легко и уверенно выполнять работу.

На наш взгляд, одним из условий профессиональной успешности будущего психолога-практика выступает практическая подготовка студентов социально-психологического факультета. Она способствует мобильности студентов, повышению их профессиональной компетентности. Социально-психологический факультет предлагает студентам более 70 различных баз практики: образовательные, социальные, медицинские учреждения, промышленные предприятия и мн. др.

За время обучения в университете студенты факультета проходят через различные виды практик. На младших курсах – учебные (ознакомительные), на старших курсах – производственные, преддипломные практики. Каждый вид практики имеет свою конкретную задачу – подготовить специалиста, имеющего не только определенный запас знаний, умений и навыков, но и способного, их получив, быстро использовать на практике.

Цель практической подготовки для всех общая – формирование способностей, включающее процессы использования усвоенных ранее разнообразных знаний, комплекса различных форм и методов учебной работы (лабораторные и практические занятия, курсовое и дипломное проектирование, различные виды практик и т. д.).

На наш взгляд, практика способствует повышению профессионального мастерства студентов, приобретению навыков управленческой, организаторской, диагностической, коррекционной и воспитательной работы. Она помогает будущему психологу, социальному работнику, преподавателю реализовать свои личностные особенности, проявить инициативу, творчество.

Большое значение для подготовки студентов к практике имеют активные формы обучения: деловые, ролевые, организационно-деятельностные игры, во время проведения которых студенты, в со-

трудности с преподавателем, решают типовые учебные задачи, направленные на закрепление конкретного лекционного материала.

Профессиональная подготовка будущего психолога немыслима без овладения общепрофессиональными практическими навыками. Освоение общепрофессиональных навыков происходит в период учебных практик, которые представляют собой выполнение комплексных учебных задач, предусматриваемых отдельной программой.

Производственные практики представляют собой самостоятельное выполнение студентом в условиях учреждений, предприятий определенных программ учебных и производственных задач.

Завершающим этапом в вузовской подготовке является дипломное проектирование, - когда студент выполняет комплексную задачу, результат решения которой представляется государственной экзаменационной комиссии в виде дипломного проекта или дипломной работы.

Составной частью дипломного проектирования является преддипломная практика – время, выделенное студенту для выполнения производственной части поставленной задачи (сбор материала, проведение эксперимента и т. п.).

Данное разделение видов практической подготовки является условным и произведено только для выяснения методических функций, присущих отдельным видам. Очевидно, что преподаватель, планируя занятие, стремится к оптимальному сочетанию учебных и реальных задач, тем более, что практическая деятельность студента допускает их одновременное решение. Поэтому время, отводимое в учебном плане на тот или иной практический вид подготовки, следует понимать как период времени, где этот вид превалирует, но не является единственным. Причем его дополнение другими видами занятий многократно усиливает педагогическую эффективность данного вида практической подготовки. Ярким примером этому служат ознакомительные практики.

Основными направлениями деятельности факультета по совершенствованию системы практической подготовки можно рассматривать:

- целесообразное распределение видов практической подготовки по времени обучения и по объемам;
- создание системы методического обеспечения, нацеливающей преподавателей на разработку конкретных рабочих планов проведения того или иного вида практической подготовки;
- углубление связи практической подготовки с будущей деятельностью психолога;
- усиление практической подготовки по развитию организаторских умений и навыков, приобретение конкретного опыта работы с людьми.

При изучении курса «Введение в профессию» студенты часто задают вопрос: «Какими профессионально-значимыми качествами личности должен обладать современный психолог?». Сочинение-размышление на данную тему это первое практическое задание, которое должны выполнить студенты.

Анализ сочинений за три года (2002-2005 гг.) показывает, что они выделяют следующие профессионально-значимые качества личности психолога: уважение к людям, умение общаться, желание слушать и слышать, терпение, привлекательность, эмоциональную устойчивость и многое другое. Сочинение-размышление подталкивает студентов на развитие и формирование своих профессиональных и личностных качеств, обучаясь в стенах университета. Исследователи Н. С. Пряжников и Е. Ю. Пряжникова условно выделяют семь этапов профессионального развития психологов:

- восторженно-романтический;
- самоутверждения;
- первых разочарований и поиска новых личностных смыслов в обучении и последующей работе;
- начало самостоятельного решения некоторых психологических проблем;
- попытки работать по-новому;
- обращения к теоретическим и методологическим основам психологии;
- импровизации и профессионального творчества.

Каждый психолог выбирает свою профессиональную судьбу, свой этап профессионального развития. Это личное дело каждого психолога.

В современных условиях развития общества для психолога приобретает особое значение профессиональная гибкость, способность адаптироваться к социальным переменам, готовность к решению профессиональных задач в новых условиях. Поэтому основой профессиональной успешности психолога являются его *личностные качества*. Профессиональная компетентность, личностные качества психолога – все это слагаемые имиджа психолога.

По данным Н. А. Аминова и М. В. Молоканова, для психолога-практика являются важными такие качества, как: выраженная готовность к контактам; общая интеллектуальность, умение поддерживать контакты; эмоциональная заразительность; эмпатия; аттракция и т. д. Исследователь Т. А. Верняева выделяет более 30 профессионально важных качеств практического психолога: доброжелательность, ответственность, любознательность, общительность, внимательность, объективность, Интеллигентность, гибкость поведения, динамичность, сензитивность, умение слушать, креативность, открытость, непринужденность и т. д.

На наш взгляд, большое значение имеют *коммуникативные качества личности психолога: умение понимать других людей и психологически корректно воздействовать на них*. К коммуникативным качествам психолога можно отнести: привлекательность, тактичность, вежливость, умение слушать, слышать и понимать другого человека. В психологической литературе весь комплекс этих качеств часто называют «*талантом общения*», который включает в себя 5 блоков качеств личности:

- способность к полному и правильному восприятию объекта, наблюдательность, быстрая реакция в ситуации;

- способность к пониманию внутренних свойств и особенностей объекта, проникновение его в духовный мир, психологическая интуиция, основанная на глубокой общей эрудиции и гуманистической направленности;
- способность к сопереживанию, эмпатия, сочувствие, доброта и уважение к человеку, готовность помочь;
- способность к самоанализу, интерес к собственной личности и личности других людей;
- способность управлять самим собой и процессом общения, умение быть внимательным, умение слушать, тактичность, умение устанавливать контакт, вызывать доверие, обладание чувством юмора.

Таким образом, по нашему мнению, профессиональная компетентность и профессионально-значимые качества личности психолога являются

основными условиями профессиональной успешности практического психолога.

Литература

1. Аминов, Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Аминов Н. А., Молоканов М. В. Психологический журнал. – 1992. Т. 13. – № 5. – С. 104-110.
2. Бачманова, Н. Ф. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Бачманова Н. Ф., Стафурина Н. А. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1985. – Вып. 5 – С. 78-86.
3. Верняева, Т. А. Профессионально-личностный портрет психолога: дис... канд. психол. наук / Т. А. Верняева. – СПб.: СПГУ, 1997.
4. Карандашев, В. Н. Психология: введение в профессию / В. Н. Карандашев. – М.: Смысл, 2003. – 382 с.

УДК 159.923+314.17

Г. Н. Кригер

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КОРЕННОГО МАЛОЧИСЛЕННОГО НАРОДА СИБИРИ – ТЕЛЕУТОВ

Россия – многонациональная страна, в ней живут более ста народов. Большинство из них – коренные народы и народности, для которых Россия – основное или даже единственное место обитания. Коренные народы России составляют 93 % населения, из них свыше 81 % – русские. Этнографы объединяют коренные народы России в несколько региональных групп, близких не только географически, но и, до известной степени, культурно-исторически – это группы народов Поволжья и Урала, народы Северного Кавказа, народы Сибири и Севера [1]. В. В. Соболевников [3] придерживается следующей классификации этносов Сибирского региона: русскоязычное население, постоянно проживающее в Сибири и трансформирующееся в русский субэтнос (новорусское образование – «сибиряки»); этносы, имеющие свои государственно-национальные объединения (буряты, тувинцы и т. д.); коренные малочисленные народы Сибири и Севера. В группе народов Сибири выделяется малочисленная народность – телеуты. Малочисленные народы – это народы России, сохранившие за многовековую историю развития страны свои языки, самобытную культуру, способы ведения традиционного хозяйствования и промыслов и отличающиеся небольшой численностью своих представителей.

Целью эмпирического исследования явился анализ предпочтений ценностных ориентаций у коренного малочисленного народа Сибири – телеутов и выявление различий выраженности ценностных ориентаций в этноконтактных группах на территории совместного проживания: русских и татар.

Общее количество испытуемых экспериментальной группы (телеутов) – 291 человек. Контрольную группу составили русские 131 человек и татары – 70

человек. Общее количество выборки – 492 человека. В качестве метода исследования использовался опросник Ш. Шварца [2] по изучению ценностей личности, который представляет собой шкалу, предназначенную для измерения значимости десяти типов ценностей. Опросник состоит из двух частей, отличающихся процедурой проведения. Первая часть опросника («Обзор ценностей») предоставляет возможность изучить нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении. Вторая часть опросника («Профиль личности») изучает ценности на уровне поведения, то есть индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности. Различие показателей по типам ценностей в этих двух частях опросника, характеризующих два уровня функционирования ценностей, отражает ценностное давление, которое осуществляется, с одной стороны, через социализацию и, с другой стороны, посредством референтной группы и традиций. Первая часть опросника («Обзор ценностей») представляет собой два списка слов, характеризующих в сумме 57 ценностей. Все они имеют ясную мотивационную цель и являются в той или иной мере значимыми для разных культур. В первом списке содержатся терминальные ценности, выраженные в виде существительных. Во втором списке содержатся инструментальные ценности, выраженные в виде прилагательных. Испытуемому предлагается оценить степень важности каждой ценности как руководящего принципа его жизни. Используется шкала от 1 до 7. Чем выше балл в диапазоне

1,0,1,2,3,4,5,6,7, тем более важной представляется ему эта ценность. Во второй части опросника («Профиль личности») приводится список из 40 описаний человека, соответствующих тому или иному из 10 типов ценностей. Испытуемого просят оценить, в какой степени описанный в опроснике человек похож или не похож на него. Используется шкала из 5 позиций: от «очень похож на меня» до «совсем не похож на меня». Обработка результатов проводится путем соотнесения ответов испытуемого с ключом. Средний балл по данному типу ценности показывает степень ее значимости.

Результаты исследования.

В ходе исследования системы ценностей у телеутов, в сравнении с предпочитаемыми ценностями русских и татар, позволило выявить соотношение значимости ценностей в разных группах испытуемых. Средние и ранговые показатели значимости типов ценностей в экспериментальной и контрольной группах, полученных по опроснику Ш. Шварца, представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Средние и ранговые показатели значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов в этноконтактных группах

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей			Ранговые значения типов ценностей		
	телеуты	русские	татары	телеуты	русские	татары
Конформность	16,16	15,80	16,35	7	6	7
Традиции	17,19	15,01	16,4	5	7	6
Доброта	22,15	22,49	21,81	3	3	3
Универсализм	32,15	31,98	30,55	1	1	1
Самостоятельность	20,22	20,19	21,03	4	4	4
Стимуляция	8,95	8,17	9,65	9	10	10
Гедонизм	8,89	9,85	10,36	10	9	9
Достижения	16,22	16,30	17,25	6	5	5
Власть	12,33	11,85	13,22	8	8	8
Безопасность	24,35	24,31	24,39	2	2	2

Таблица 2

Средние и ранговые показатели значимости типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов в этноконтактных группах

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей			Ранговые значения типов ценностей		
	телеуты	русские	татары	телеуты	русские	татары
Конформность	9,28	7,06	7,05	5	6	6
Традиции	8,15	5,20	6,26	7	7	7
Доброта	9,40	8,65	8,58	4	4	4
Универсализм	14,26	13,19	12,15	1	1	2
Самостоятельность	9,84	9,80	9,65	3	3	3
Стимуляция	5,99	4,99	4,89	10	9	9
Гедонизм	6,33	5,20	5,45	8	8	8
Достижения	8,97	7,24	7,88	6	5	5
Власть	6,13	3,85	4,82	9	10	10
Безопасность	13,14	12,4	12,72	2	2	1

Анализ результатов свидетельствует, что наибольший вес для всех респондентов имеют ценности универсализма (понимания, толерантности, защиты благополучия всех людей и природы); безопасности (чувство принадлежности, стабильности, взаимопомощи, национальной безопасности); доброты (сохранения здоровья, благополучия, безопасности семьи, полезности, честности, дружбы, любви, гармонии); самостоятельности (самоконтроль, автономность и независимость). В экспериментальной группе средние показатели по данным ценностям выше, чем в контрольной группе.

Начиная с пятой позиции, преобладание значимости ценностей в исследуемых группах меняется. В группе телеутов предпочтение занимают ценности традиции, связанные с особенностями культуры, сохранением обычаев, норм поведения (средние показатели 17,18 по обзору ценностей и 8,14 – по профилю личности, что значительно выше, чем в контрольной группе). Для русских и татар определяющим на этом уровне становятся ценности достижения (личный успех, компетентность, способность эффективно действовать, социальное признание). Низкую значимость для всех респон-

дентов приобрели ценности власти (престижа, доминирования); гедонизма (наслаждения); стимуляции (новизны).

Анализ результатов исследуемой и контрольной групп проводился посредством использования ме-

тода сравнения средних величин Т-критерия Стьюдента.

Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сводная таблица результатов выраженности ценностных ориентаций в этноконтактных группах

Ценности личности (обзор ценностей)	Группа 1-2		Группа 1-3		Группа 2-3	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Конформность	1,06	0,2913	-0,51	0,6128	-1,20	0,2329
Традиции	<u>3,81</u>	<u>0,0001</u>	0,99	0,3202	-1,81	0,0721
Доброта	-0,30	0,7628	0,35	0,7254	0,52	0,6039
Универсализм	0,52	0,6021	1,51	0,1319	0,86	0,3910
Самостоятельность	0,34	0,7313	-1,42	0,1563	-1,49	0,1364
Стимуляция	1,91	0,0565	-1,37	0,1707	<u>-2,68</u>	<u>0,0079</u>
Гедонизм	-1,81	0,0703	<u>-2,58</u>	<u>0,0102</u>	-0,95	0,3428
Достижения	0,11	0,9124	<u>-2,19</u>	<u>0,0291</u>	-1,98	<u>0,0483</u>
Власть	1,07	0,2854	-1,53	0,1266	<u>-2,08</u>	<u>0,0385</u>
Безопасность	0,46	0,6447	-0,33	0,7373	-0,58	0,5604
Профиль личности						
Конформность	<u>5,89</u>	<u>0,0000</u>	<u>4,59</u>	<u>0,0000</u>	-0,16	0,8720
Традиции	<u>6,77</u>	<u>0,0000</u>	<u>3,37</u>	<u>0,0008</u>	<u>-2,22</u>	<u>0,0270</u>
Доброта	<u>2,44</u>	<u>0,0151</u>	<u>1,99</u>	<u>0,0476</u>	-0,10	0,9228
Универсализм	<u>2,44</u>	<u>0,0148</u>	<u>3,59</u>	<u>0,0003</u>	1,33	0,1845
Самостоятельность	0,38	0,7062	0,35	0,7271	0,02	0,9820
Стимуляция	<u>2,66</u>	<u>0,0080</u>	<u>2,18</u>	<u>0,0297</u>	0,06	0,9513
Гедонизм	<u>2,66</u>	<u>0,0079</u>	1,57	0,1170	-0,63	0,5282
Достижения	3,53	0,0004	1,71	0,0887	-1,37	0,1717
Власть	5,09	0,0000	<u>2,28</u>	<u>0,0232</u>	<u>-2,26</u>	<u>0,0247</u>
Безопасность	1,96	0,0505	0,68	0,4950	-0,86	0,3889

Примечание: значимые различия ($P < 0,01$) отмечены подчеркиванием

Между группами (1 – телеуты; 2 – русские; 3 – татары) были выявлены статистически значимые различия в средних показателях по следующим типам ценностей на уровне «обзора ценностей»: традиции (сравниваемые группы 1-2); гедонизм, достижения (сравниваемые группы 1-3); стимуляция, достижения, власть (сравниваемые группы 2-3); на уровне «профиля личности»: конформизм, традиции, доброта, универсализм, стимуляция, гедонизм, достижения, власть (сравниваемые группы 1-2); конформизм, традиции, доброта, универсализм, стимуляция, власть (сравниваемые группы 1-3); традиции, власть (сравниваемые группы 2-3). По уровню значимости различия в описанных ценностях достоверны ($P \leq 0,01$). Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что телеуты в своем поведении руководствуются принципами, обусловленными особенностями традиций, культуры. В качестве традиционных ценностей выступают укоренившиеся преставления, идеи, обычаи, обряды, позволяющие народу сохранять неповторимое своеобразие, специфические особенности, самобытность. Ценности культуры для личности являются важнейшими детерминантами человеческого поведения.

Факт различий, либо сходств в ценностях исследуемых групп может быть важным условием как социально-психологического сближения, так и отдаления контактирующих групп.

Проведенное нами исследование изучения предпочтений ценностных ориентаций у коренного малочисленного народа Сибири – телеутов и выявление различий выраженности ценностных ориентаций в этноконтактных группах на территории совместного проживания русских и татар, позволяет нам рассматривать данный параметр как существенный фактор, оказывающий значительное влияние на формирование этнического самосознания народов.

Литература

1. Богоявленский, Д. Д. Этнический состав населения России / Д. Д. Богоявленский // Социологические исследования. – 2001. – № 10. – С. 88-97.
2. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности / В. Н. Карандашев. – СПб. – 2004. – 70 с.
3. Собольников, В. В. Межэтноконфессиональные отношения в Сибирском суперрегионе: социально-психологический анализ / В. В. Собольников. – Новосибирск, 2003. – 278 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЮРИСТОВ НАЛОГОВЫХ ОРГАНОВ И ВЫБОР СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

За весь период перехода России к рыночным отношениям наибольшее давление на психологию человека стали оказывать налоги. В Советском Союзе вся собственность была государственной, и у правительства не было особой нужды в деньгах.

Приватизационный бум девяностых годов прошлого столетия изменил источники пополнения бюджета государства. Основной фонд государственной собственности перешел в частное владение. Следовательно, пришлось перенести налоговое бремя на новых собственников. И тут возникло множество проблем, среди которых психологические и правовые приобрели особый статус. С одной стороны, государство не может существовать без сбора налогов, а с другой - гражданам приходится расставаться с частью своих доходов.

Граждане западных стран уже приучены платить налоги, но и там психологическая напряженность при расставании со своими деньгами не перестала существовать. В России же проблема уплаты налогов несравненно острее и порождает сложнейшие коллизии, которые больше не могут разрешаться только на уровне закона и здравого смысла, без опоры на науку, как это раньше практиковалось налоговыми службами [3].

В связи с этим психологическая наука уже стала приступать к специфическим для нее исследованиям проблем, связанных с налогами.

Так, свой солидный сектор исследований имеет экономическая психология, которая призвана изучать не только процессы приобретения населением собственности, получение доходов и их расходование, но и психологию расставания с собственностью в условиях, когда она идет не на личное потребление, а отторгается от собственника в пользу другого субъекта (в нашем случае – в пользу государства). Политическая психология могла бы обратить внимание на взаимоотношения личности и государства, возникающие в связи со сбором и уплатой налогов. Социальной психологии важно разобраться в преобладающих среди населения мнениях и настроениях по поводу налогов, в социально-психологических явлениях, функционирующих в коллективах сотрудников налоговых служб. Найдется место и педагогической психологии. Она может искать закономерности приучения, привыкания населения к уплате налогов.

Налоги относятся к компетенции юридической, экономической и социальной психологии. А в дальнейшем, как нам кажется, в обиход будет введен новый термин, новое направление психологии – «Налоговая психология», которая будет включать в себя и психологию уплаты налогов, и психологию налогообложения, и психологическую компетентность работников налоговых служб, и психологию взаимоотношения личности и государства в целом. Налоговая психология будет пограничной наукой с

юридической, экономической, политической, социальной, педагогической психологиями и другими науками.

Уже сегодня возможно перечислить некоторые точки приложения психологического инструментария к системе налогообложения.

Итак, основные направления научного поиска психологов, обещающие ценные теоретические находки и практические исследования, полезные для налоговой службы:

1. Участие психологов в создании концепции налогообложения. Ценностные ориентации и мотивационные установки являются традиционным предметом психологической науки. Они могут определить, каким будет налоговое законодательство. Убедительным является объяснение налогообложения нуждами самих граждан (например бесплатная медицина и образование, охрана собственности граждан и т. д.). Если концепцию строить исходя из этих соображений, налогоплательщики проявят большую готовность к уплате налогов, а само налоговое законодательство приобретет психологические характеристики, облегчающие налоговое бремя для граждан.
2. Следующей психологической проблемой является понимание налогового законодательства. Достаточно полистать Налоговый кодекс Российской Федерации, чтобы убедиться в том, что ни один человек не может свободно ориентироваться в этом океане информации. Ни с экономической, ни с юридической точек зрения он не идеален. Много в нем пробелов и разнотолков. Но психологические характеристики Налогового кодекса ниже всякой критики: рядовому налогоплательщику он непонятен, а налоговикам можно только посочувствовать. Психологическая наука могла бы помочь придать Налоговому кодексу форму более удобную для восприятия и понимания.
3. Отдельную психологическую проблему составляет понимание населением своих налоговых обязанностей. Понимание налогового законодательства налогоплательщиком является одним из важнейших условий успешного сбора налогов. Идеалом в этом отношении было бы понимание своей собственной налоговой ситуации, а не всего Налогового кодекса. Непонимание порождает подозрительность, недоверие к инспектору, нежелание платить налоги и, как следствие – попытки уклонения от налогов.
4. Возможно, что проблема понимания налоговой ситуации будет снята, если упростить порядок исчисления налогов. И здесь налоговая служба преуспела. Определенным шагом в этом направлении является введение упрощенной системы налогообложения.

5. Понимать налоговую ситуацию и разбираться в законодательстве важно, но надо еще научиться безболезненно расставаться со своими деньгами в пользу государства.

В принципе, добровольное расставание с собственностью возможно при определенных условиях. Вот некоторые из них: человек исправно платит налоги под влиянием разных мотивов.

Идеальный случай тот, когда он отчетливо осознает, что судьба всей семьи и его самого находится в причинно-следственной связи с уплатой налогов. Эта связь, объективно существует, но субъективно далеко не все налогоплательщики ее осознают. На осознание населением этой связи должна быть направлена вся идеологическая и организаторская работа, проводимая не только налоговыми службами, но и СМИ, и всеми государственными органами. Полезно регулярно публиковать в СМИ сведения о том, сколько налогов собрано, куда они пошли, что на них закуплено или построено.

Такая практика имеет место в Кузбассе. По инициативе губернатора Кемеровской области А. Г. Тулеева совместно с Федеральной налоговой службой России по Кемеровской области в СМИ регулярно публикуются суммы собранных налогов и указываются объекты, на которые направляются собранные налоги. Это и зарплата бюджетникам, и техническое оснащение школ, и т. п. Кроме того, в СМИ также публикуются так называемые «черные списки злостных неплательщиков налогов», фамилии руководителей юридических лиц. После применения подобных мер собираемость налогов возрастает.

Возможны и другие мотивы. Так, когда человек видит, что уплата налога неотвратима, что нет никаких способов уклониться от них, тогда, пусть без большого желания, но налоги будут уплачиваться, но все-таки нужны основательные научно-практические исследования.

6. Способность налогового инспектора установить с человеком психологический контакт, добиться взаимного понимания чрезвычайно важно, но нельзя сказать, что в этом направлении налоговая служба заметно продвинулась. Мало еще поработали здесь и психологи. Молва приписывает налоговикам сугубо фискальный стиль работы, при котором из бюджета человека изымаются денежные средства – налоги. Переусердствовать в сборе налогов – значит нанести непоправимый ущерб делу, хотя субъективно это может осознаваться налоговиком, как принципиальность, проявляемая при выполнении служебного долга. Однако существует немало чиновников совершенно иного склада ума и стиля общения.

Это, во-первых, личности, способные с налогоплательщиком вести себя как с партнером, с которым решают общую задачу, одинаково важную для обеих сторон. Налоговик с партнерским типом общения держит себя на равных с налогоплательщиком, внимательно выслушивает доводы собеседника, вникает в их суть, как в свою собственную проблему. Налогоплательщик, со своей стороны, всецело доверяет инспектору, убежден, что он озабочен только тем, каким образом можно мягче раз-

решить проблему, возникшую во взаимоотношениях собственника и государства.

Во-вторых, подлинный идеал, к которому нужно стремиться налоговому – это стимулирующий стиль. Задача налогового инспектора, как известно, заключается в том, чтобы пополнять бюджет государства. Делать это можно по-разному. Фискальный стиль эту задачу как будто выполняет, еще лучше работает партнерский стиль. Наивысший эффект сопутствует стимулирующему стилю, при котором чиновник помогает собственнику расширять производство и увеличивать прибыль. Это возможно при правильно выбранной стратегии налогообложения. Такая помощь полезна и собственнику (его прибыль растет), и государству (растет налоговая база). Это соответствует общему интересу, который в свое время бывший министр по налогам и сборам Геннадий Букаев сформулировал так: «...налогоплательщиков в нашей стране должно быть много, и они должны быть богаты». А сегодня уже на практике это воплощается в жизнь, что подтверждает глава Федеральной налоговой службы Анатолий Сердюков.

Таким образом, работник налогового органа, вступая в отношения с налогоплательщиком вполне может выбирать стратегию сотрудничества (по К. Томасу), т. е. когда полностью удовлетворяются интересы обеих сторон. Для этого работников налоговых органов нужно специально обучать и подготавливать к работе с налогоплательщиками. В связи с этим прослеживается перспектива организации всевозможных профессиональных психологических тренингов для работников налоговых органов. Обучение работников должно осуществляться на базе научно-практических психологических исследований, проведенных в налоговых органах по выявлению выбора стратегий поведения в конфликтных ситуациях, коммуникативной компетентности специалистов налоговых органов и т. д.

Поскольку работу в налоговых органах можно отнести к профессиям типа Человек – Человек (по Климову Е. А.), то одним из основных направлений нашего научного поиска является изучение коммуникативных способностей работников налоговых органов [2].

Уплата налогов далеко не самая приятная обязанность граждан, которая регламентирована рамками отношений властеподчинения. Таким образом, рождается конфликт: с одной стороны, государство не может существовать без сбора налогов, а с другой – гражданам приходится расставаться с частью своих доходов. В связи с этим необходимо исследовать и стратегии поведения в конфликтных ситуациях работников налоговых органов.

Конфликт, рожденный в стенах налоговой инспекции, в основном решается в судебном порядке. Поэтому для изучения коммуникативной компетентности и стратегий поведения в конфликте были исследованы юристы налоговых органов. Любой юрист, занимающийся практической деятельностью, неизбежно, хотя бы периодически, оказывается в ситуации потенциальной необходимости посредничества (между инспектором и налого-

плательщиком). Навыки посредничества необходимы всем тем, кто в силу своей профессиональной деятельности или должностной позиции вынужден в той или иной форме брать на себя функции регулирования отношений между людьми.

Цель исследования – изучение взаимосвязи между коммуникативной компетентностью юристов налоговых органов и выбором стратегии поведения в конфликтной ситуации.

В исследовании приняли участие 25 юристов налоговых органов в возрасте 24–48 лет. Диагностика проводилась с применением следующих тестов и методик: К. Томаса, КОС-1, «Незаконченное предложение», ДМО Т. Лири, ОМО Шутца, Макиавелизм и двух анкет.

Исследование показало, что высокие коммуникативные способности связаны с высокими организаторскими способностями юристов.

В зависимости от степени коммуникативных способностей юристы выбирают стратегию поведения в конфликте. Так, чем выше уровень коммуникативных способностей юристов налоговых органов, тем чаще они выбирают стратегию соперничества в конфликтах. Чем ниже коммуникативные способности – тем чаще выбирают стратегию избегания конфликтов. Кроме того, высокий уровень коммуникативных способностей благоприятно влияет на отношения с коллегами.

В целом из пяти корреляций, превышающих 5 % -й уровень значимости, только одна является отрицательной. Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что уровень коммуникативной компетентности юристов налоговых органов влияет на всю их профессиональную деятельность.

Коммуникативность работника налогового органа может пониматься как сложившееся актуальное умение использовать свои формально-функциональные возможности в общении (экспрессия, то-

нально-голосовые данные). *Коммуникабельность* же следует понимать как владение общими предпосылками легкости в установлении контакта в общении (социальная нормативность, адаптивность и гибкость, направленность на сотрудничество и т. д.) [1; 4].

Анкетирование показало, что абсолютно все юристы налоговых органов желают повысить свои коммуникативные способности, а также пройти специальную подготовку по получению навыков эффективного поведения в конфликтах.

Внимательный анализ коммуникативной компетентности и поведения в конфликтах, возникающих в процессе трудовых отношений юристов налоговых органов, будет способствовать выработке практических путей и конкретных направлений деятельности налоговых органов по дальнейшему совершенствованию профессионального общения с участниками экономической деятельности.

Вышеперечисленные данные являются предварительными в силу малочисленности выборки.

Литература

1. Горячева, М. А. Некоторые теоретические проблемы психологии профессионального общения сотрудников таможенных органов / М. А. Горячева // Инновации в образовании. – 2003, – № 3. – С. 102–113.
2. Климов, Е. Л. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. Л. Климов. – М., 1995.
3. Мириманова, М. С. Практическая психология для налоговой службы / М. С. Мириманова. – М., 2000.
4. Лабунская, В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов-на Дону, 1999.

УДК 159.955:9.010

В. А. Мальцев

КРЕАТИВНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ДАННОСТЕЙ

Креативность является неотъемлемой стороной психотерапевтического процесса. Основная задача психотерапии заключается в актуализации творческого потенциала клиента, что позволяет ему лучше адаптироваться к окружающей действительности – гештальтподход, личностно расти – гуманистический подход, разрешить конечные данности бытия – экзистенциальный подход, развивать самость – аналитический подход К. Юнга. Таким образом, использование креативности имеет большие возможности. Поэтому основным стержнем креативной психотерапии является развитие креативности клиента.

Человек больше тяготеет к стандартному подходу в жизни, хочется, чтобы все было предсказуемо и безопасно, а значит и некреативно. Мне нравится в этом аспекте понятие «ригидность», то есть стремление использовать проверенные способы решения задач, которые уже устарели давным-давно, но все

равно используются человеком. Понятно, хочется, чтобы мир был ясен и непроблемен. Поэтому, если человек не идет к психологу, он идет в секту, которая дает ему однозначный ответ на непростые вопросы бытия. Проведенные исследования В. Н. Дружининым и Н. В. Хазратовой хорошо проиллюстрировали это. Очень часто людям не нужна креативность, также как им не нужна свобода, независимость. Креативность создает трудности. Становится сложно смотреть на неоднозначный мир, понимая его проблемность. Стыдно за неиспользованный потенциал. Окружающие начинают коситься и одергивать, чтобы не лез «вперед батьки в пекло», страх критики – как много креативных идей и начинаний он загубил. Получается, что при развитии креативности человек выходит за границы своего существования и, как правило, остается один с этим, а ведь так хочется спрятаться, как премудрый

пескарь и не высовываться. Выход за границы создает ситуацию дезадаптации, что вызывает не очень приятные чувства [1, с. 17-232].

Все как в ходе психотерапии: клиент выходит за границы своего ничтожного бытия, и ему становится страшно, и тут возникает его величество «сопротивление». У него два направления: вернуться обратно, либо, побыв в состоянии фрустрации, растерянности, двинуться дальше. Однако процесс этот не восходящий, а скорее – «то взад, то вперед». Поэтому один день клиент радует психолога, а другой – огорчает. Сразу возникает вопрос о сроках прохождения психотерапии. Краткосрочная терапия не всегда позволяет актуализировать творческий потенциал, а только лишь наметить пути. Но в некоторых случаях даже она помогает клиенту. Но все же процесс изменения человека длительный. Иногда смотришь на одного клиента и радуешься за него, у него точно все получится, а вот другой клиент кажется безнадежным. Почему возникает такое ощущение? Все дело, на мой взгляд, в готовности клиента расширить границы своего бытия, то есть рисковать. Говоря словами Ролло Мейя, «мужество творить – это способность бросить вызов самому себе в первую очередь» [2].

Можно выделить два вида креативности: ситуативную и глубинную. Как отмечает В. Н. Дружинин, в ходе тренировки можно повысить ситуативную креативность, которая позволяет решать задачи одного типа, пускай сначала они кажутся трудными и сложными, но, набив руку, мы начинаем их «щелкать, как орешки» [1, с. 219-220]. Тогда наша ситуативная креативность превращается в элементарную ригидность. Очень часто, например, при подготовке психолога тоже формируется ситуативная креативность, тебя обучают тому, как надо вести себя с клиентом при первой встрече, что надо ему говорить при последней, как себя вести, когда клиент уходит из психотерапевтической группы и т. д. И вот новоиспеченный психолог начинает применять эти приемы без учета контекста психотерапевтической ситуации, да и кто ему передаст этот контекст, с каждым клиентом он уникален. Начиная применять знания, которым его учили, причем часто те учителя, которые не имеют опыта психотерапевтической работы. И что? Эффекта нет, и тогда новичок отбрасывает к черту все эти приемы, техники и делает то, что подсказывает ему интуиция. Результат: ему удастся помочь безнадежным клиентам, с которыми бились светила психотерапии. Как говорят в быту, «новичкам или дуракам везет». Если рассмотреть этот интересный феномен, то выходим на такое понятие, как «глубинная креативность». Это то, чему эксплицитно не учат в школе, институте, а что приобретается имплицитно. К сожалению, вся система обучения построена по принципу эксплицитного обучения. Как говорил Я. Морено, в ходе социализации нас пичкают «консервами», то есть готовыми знаниями [3, с. 147]. Готовые знания заглатываются, но не пережевываются, если говорить на научном языке, интроецируются, но не интернализируются. Как отмечает М. Эриксон, «наша система образования до сих пор не умеет или почти не

умеет тренировать и проверять способность индивидуума использовать собственную уникальную матрицу поведения и ассоциативные процессы, несмотря на то, что эта внутренняя способность есть сама суть креативности и развития личности» [6, с. 35].

Развитие глубинной креативности является основным ядром креативной психотерапии. Но для развития глубинной креативности от клиента необходимо мужество творить. Мужество творить выводит нас на экзистенциальное поле бытия в мире, так как мы бросаем вызов не только себе, но и окружающему миру. Вызов этот направлен на экзистенциальные данности. Под экзистенциальными данностями И. Ялом подразумевает «определенные конечные факторы, являющиеся неотъемлемой, неизбежной составляющей бытия человека в мире» [9, с. 12]. Эти данности можно назвать конечными, сюда входят *смерть, свобода, изоляция и бессмысленность*.

Смерть. Это слово вызывает разные чувства у человека. Чаще негативные, чем позитивные. «Не чешите там, где не чешется», – советовал великий Адольф Мейер поколению будущих психиатров [цит. по 9, с. 35]. Отличный аргумент против того, чтобы интересоваться, как относятся к смерти клиенты. На одной из своих психотерапевтических групп, когда я попросил одну клиентку обрисовать свою жизнь от начала и до конца, все было хорошо, пока мы не подошли к смерти. Мы стали с ней подробно обсуждать в каком возрасте она умрет, где будет похоронена, какой у нее будет памятник, что будет написано на нем. В группе установилась тишина, одна участница не выдержала и сказала, чтобы мы прекратили это, иначе она сейчас мне врежет. Я решил не развивать эту тему, так как у нас был тренинг креативности. Хотя потом я стал думать об этом, почему на тренинге креативности всплыла тема смерти. И тут я наткнулся на изречение М. Хайдеггера о том, что «идея смерти оберегает человека... сознание предстоящей личной смерти побуждает нас к переходу на более высокий модус существования». Он выделял два модуса существования в мире: 1) состояние забвения бытия, 2) состояние сознания бытия [цит. по 9, с. 36].

Состояние забвения бытия выражается в том, что человек уходит в мир вещей, достижений, социального успеха, превосходства, забывая, что смертен. В могилу он все это не заберет. Хотя фараоны Египта пытались осуществить эту идею.

Состояние сознания бытия позволяет человеку лучше понять себя, вести себя более аутентично. Есть известный прием в психотерапии по определению того, находимся ли мы в этом модусе. Представьте, что вам поставили диагноз рак крови, который быстро прогрессирует, и жить вам осталось один год. Что вы сделали бы в этот последний год своей жизни? Если бы отбросили все то, к чему вы стремились, за что держались, значит, вы больше проживали, чем жили. Находясь в этом модусе, просыпается мужество творить. Не надо больше обманывать себя, бежать от смерти, бояться, что тебя не примет и осудит общество, если ты будешь

жить аутентичной жизнью. Все это снимает оковы с клиента, психолога. Можно рисковать, попробовать делать то, о чем мечтал. И тогда клиент меняет опостылевшее место работы, спутника жизни, надоевших и ненужных друзей. А психолог отказывается от общепризнанных парадигм в психотерапевтической работе [8, с. 870-901]. И тот, и другой, благодаря креативности, улучшают качество своей жизни. Однако подлинное осознание смерти, на наш взгляд, способствует мужеству творить.

Свобода. В отличие от смерти это слово чаще носит позитивно окрашенный оттенок, хотя и связано со смертью. Сколько было пролито крови за свободу народа. Только вопрос до сих пор открытый: «нужна ли свобода народу? Может, лучше комфортная, материальная зависимость от батюшки царя?» Поэтому, когда клиент говорит мне: «Я пришел на Ваш тренинг, чтобы найти работу». Я спрашиваю: «А что Вам мешает это сделать?». Он отвечает мне: «Не могу». Я прошу его слово «не могу» заменить на слово «не хочу». И он понимает, что действительно этого не хочет. Как приятно спрятаться за словом «не могу». Поэтому свобода подразумевает под собой ответственность за свои действия. Понятие «свобода», если попытаться посмотреть на это шире, позволяет нам конституировать окружающий мир. Два человека смотрят в одно и то же окно, один видит грязь, другой видит звезды. Вот она – ее величество феноменология. Мы сами делаем мир прекрасным, либо уродливым. Мы сами делаем себя счастливыми, либо несчастными. Проявляя свободу, мы проявляем креативность. Когда клиент говорит, что ситуация его безнадежна, я говорю ему, что он сам это так сконструировал, как только мы выходим с клиентом за пределы заданного, мир и он сам видятся другими. Без свободы креативность будет скованна, и результат психотерапии будет ничтожным. В свою очередь, развивая креативность, мы приобретаем свободу бытия.

Изоляция. Можно выделить три типа изоляции: межличностная, внутриличностная и экзистенциальная. Межличностная обычно переживается как изоляция от других людей, то есть одиночество. Внутриличностная изоляция – это процесс вытеснения (или диссоциации) определенных частей своей личности. Экзистенциальная изоляция – это отдаленность индивида от мира. Ощущение изоляции тяжело переносится человеком. Поэтому мы находим различные средства для преодоления этого. Я считаю наиболее эффективным использование творчества для преодоления отчужденности от мира. Ведь именно в творчестве человек соединяется с собой и миром. В этом преимущество активизации креативности в ходе психотерапии, мы даем клиенту возможность почувствовать себя полноценным субъектом бытия.

Бессмысленность. Вопрос бессмысленности существования всегда мучил человека. Зачем мы пришли в этот мир? Как отмечает К. Юнг, особенно остро этот вопрос встал в 20 веке, так как было разрушено мифологическое сознание человека, которое включало в себя веру в высшие силы, в другой сверхмир. К. Юнг пишет: «Среди так называемых

невротиков есть много людей, которые, если бы родились раньше, не были бы невротиками, то есть не ощущали бы внутреннюю раздвоенность. Живи они тогда, когда человек был связан с природой и миром своих предков посредством мифа, когда природа являлась для него источником духовного опыта, а не только окружающей средой, у этих людей не было бы внутренних разладов. Я говорю о тех, для кого утрата мифа явилась тяжелым испытанием и кто не может обрести свой путь в этом мире, довольствуясь естественнонаучными представлениями о нем, причудливыми словесными спекуляциями, не имеющими ничего общего с мудростью» [7, с. 147]. Я бы назвал людей, потерявших смысл, «мифологическими невротиками». Если психотерапевт сталкивается в своей работе с мифологическим неврозом, необходимо обратиться к его творческому потенциалу. Так как его актуализация выводит нас на мифологический уровень. Если говорить словами Юнга, «при творчестве запускается наше коллективное бессознательное (архетип – тень), которое помогает нам использовать опыт всего человечества» [5, с. 202]. Именно использование коллективного опыта помогает клиенту избавиться от мифологического невроза или, говоря языком экзистенциальной психологии, – невроза существования, либо ноогенного невроза [4].

Таким образом, креативная психотерапия плотно связана с экзистенциальными данностями, причем связь эта имеет определенные особенности: 1) креативность помогает разрешать такие данности, как изоляция и бессмысленность; 2) смерть актуализирует мужество творить; 3) свобода, с одной стороны, влияет на развитие креативности, но, с другой стороны, сама креативность помогает обрести человеку свободу.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2002. – 366 с.
2. Мэй, Р. Мужество творить: очерк психологии творчества / Р. Мэй. – Львов: Инициатива; Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 128 с.
3. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
4. Франкл, В. Психотерапия на практике / В. Франкл. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
5. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
6. Эриксон, М. Гипнотические реальности: Наведение клинического гипноза и формы косвенного внушения / М. Эриксон, Э. Росси, Ш. Росси. – М.: Класс, 2003. – 352 с.
7. Юнг, К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления / К. Г. Юнг. – Мн.: Харвест, 2003. – 496 с.
8. Ялом, И. Психотерапевтические истории / И. Ялом. – М.: Эксмо, 2004. – 1216 с.
9. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: Класс, 2004. – 576 с.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ЖИЗНЕННОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Проблема жизненного и профессионального самоопределения молодежи относится к числу активно разрабатываемых и актуальных в педагогике, психологии, социологии и других науках социально-гуманитарного цикла.

Актуальность проблемы профессионального самоопределения как процесса выбора личностью профессии и самореализации в ней обусловлена происходящими в нашей стране экономическими и социально-политическими преобразованиями, которые оказывают значимое влияние на все сферы социальной жизни России.

Масштабность и глубина происходящих в России перемен порождают вопросы о направленности этого процесса, о возможных вариантах развития ситуации, о специфике российской модернизации, и, соответственно, об ожидаемых или вероятностных ее результатах. Решение этих вопросов во многом связано с оценкой состояния наиболее динамичной социальной группы – молодежи, которая является одним из факторов реализации социальных изменений.

Сложные социально-экономические условия развития современного российского общества, изменение нравственных регуляторов поведения человека, нестабильная занятость населения на рынке труда негативно влияют на ценностные ориентации молодого человека. Важной становится проблема жизненного самоопределения молодежи, ответственной за свои поступки, осознающей результат выбора жизненного и профессионального пути, способной к адаптации в быстро меняющейся обстановке.

В прогностическом плане молодежь представляет интерес как поколение, которое в будущем займет место общественной производительной силы, а следовательно, ее ценности будут в значительной степени определять ценности всего общества.

Актуальность исследования жизненного и профессионального самоопределения молодежи определяется двумя основными моментами: во-первых, недостаточной изученностью теоретико-методологических проблем, связанных с трансформирующимся обществом; и, во-вторых, – фактическим игнорированием в политике занятости социально-профессиональных приоритетов молодых людей – их мотивацией и ценностных установок, стремления к достижению того или иного образовательного уровня и профессиональной позиции.

Студенчество, как элитарная социальная группа молодежи, характеризуется высокой степенью социальной активности. В социокультурной реальности ею осваиваются и продуцируются авангардные ценности. Их анализ предполагает моделирование прогнозируемого (ожидаемого) поведения в будущем влиятельных групп в сферах менеджмента, по-

литической, культурной и профессиональной деятельности.

Основная причина интереса исследователей к студенчеству, на наш взгляд, связана с ростом социально обусловленных требований к качеству профессиональной подготовки выпускников вуза и к уровню развития личности студента в целом. Общество заинтересовано не просто в достаточном числе специалистов, а в высокой их квалификации, гражданском самосознании, в их умении самостоятельно, творчески мыслить, правильно оценивать ситуацию, брать на себя ответственность и т. д.

Изучение подготовки студенческой молодежи к жизненному и профессиональному самоопределению позволило нам выявить следующие противоречия:

- между социальным заказом на подготовку ответственного, критически мыслящего специалиста (выпускника вуза), социально ориентированного, готового самостоятельно и реалистично определять свои жизненные, в том числе профессиональные, перспективы, и современным состоянием решения этой проблемы в высшей школе;
- между потребностью общества в специалистах, самоопределившихся в своей профессиональной деятельности, и недостаточной разработанностью механизмов, влияющих на процесс профессионального самоопределения студентов;
- между субъективными предпочтениями молодого поколения в выборе профессиональной деятельности и внешней по отношению к нему социально-профессиональной ситуации, определяющей реальные возможности реализации этих предпочтений;
- между необходимостью осознанного, адекватного личностному потенциалу выбора молодежью жизненной стратегии и профессии и отсутствием целостной системы подготовки молодежи к жизненному и профессиональному самоопределению.

Поиск путей решения этих противоречий определил выбор темы нашего исследования, направленного на поиск закономерностей, изучение условий и факторов, предопределяющих жизненное и профессиональное самоопределение в юношеском возрасте, гендерных особенностей профессионального самоопределения студенческой молодежи. Ответ на вопрос о том, как она самоопределяется в новых условиях, имеет важное значение не только в теоретическом плане, но и в практическом.

Теоретический интерес к проблеме самоопределения личности обусловлен тем, что содержательный анализ понятия «самоопределение» выявляет противоречия в толковании и понимании самого

термина, как в отечественной, так и зарубежной литературе. Сегодня оно наполняется авторами самым разным содержанием и употребляется в широком диапазоне значений от принятия жизненно важных решений до одноактных поступков (Е. А. Климов, М. Р. Гинзбург, В. Ф. Сафин, Г. П. Ников, А. К. Маркова, Л. А. Головей, О. С. Анисимов, И. Н. Семенов, Ю. А. Репецкий).

Необходимость всесторонней разработки данной проблематики связана с выраженным практическим запросом, который сформировался в условиях радикальных экономических преобразований, социокультурных изменений, происходящих в последние годы в России: изменением структуры занятости на рынке труда, переориентацией производства, исчезновением одних профессий и появлением других, развитием новых форм подготовки и переподготовки кадров, а также выработкой научно-обоснованных рекомендаций для школы, семьи, вузов по оптимизации процесса жизненного и профессионального самоопределения.

Острыми остаются проблемы профессиональной ориентации и профессиональной консультации молодежи, находящейся на пороге профессионального выбора своего будущего, профессиональной карьеры. Вследствие этого одной из важнейших задач высшего учебного заведения является оказание помощи студенческой молодежи в жизненном и профессиональном самоопределении, создание благоприятных условий для их личностного развития, выработка отношения к себе как к субъекту, заинтересованному в самореализации своих возможностей.

Проблема самоопределения личности привлекает внимание широкого круга исследователей и в ее философском, социологическом, психологическом и педагогическом аспектах поистине неисчерпаема. Вместе с тем далеко не все аспекты данной проблемы проработаны как в теоретическом, так и в экспериментальном планах. Несмотря на давний интерес к этой теме и ее непреходящую актуальность, до сих пор нет устоявшегося терминологического аппарата, в ряде случаев наблюдается редукция понятий; не существует единства мнений как в определении содержания, так и в определении закономерностей развития рассматриваемого феномена.

В общем виде феномен самоопределения характеризуется исследователями как способность личности решить стоящую перед ней проблему, основанием для принятия решения которой является осознание собственных убеждений, мотивов, ценностей. Она рассматривается как проблема определения человеком себя в мире профессий, человеческих отношений, социальных изменений и т. д.

Проблема жизненного самоопределения подростков и юношей трактуется как сложнейший процесс поиска личностью своего жизненного пути, «определенного места в общественном производственном процессе, окончательное включение себя в жизнь социального целого на основе определения своего признания и выбора своего основного жизненного дела» (Л. И. Божович).

Понятие «жизненное самоопределение» личности относится к числу тех, которые позволяют зафиксировать и оттенить различные грани и стороны того, каким образом человек осуществляет «временную развертку» собственной жизни. Близкое к другим понятиям, таким как «самодетерминация», «самореализация», «самопознание», понятие «самоопределение» имеет свою специфику, которая, впрочем, еще требует своего уточнения и конкретизации как по отношению к стоящим за ним психологическим реалиям, так и по отношению к роли и месту этого понятия в системе философских, социальных, психолого-педагогических категорий.

Профессиональное самоопределение – один из важнейших аспектов жизненного самоопределения личности. Это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и влияющее отнюдь не только на ее профессиональную составляющую. Оно существенно влияет и на брачно-семейные перспективы, и на местожительство, и на материальное благосостояние, и на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой, и на многое другое. Трудно назвать хотя бы один аспект образа жизни, на который не влияли бы, причем самым существенным образом, выбор профессии, сделанный после окончания школы, и профессиональное обучение.

В современной науке накоплен богатый опыт в области теории профессионального самоопределения, который во многом предопределил подходы к данной проблеме.

В теоретических, методологических и прикладных исследованиях раскрываются сущностные характеристики профессионального самоопределения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, В. И. Журавлев, М. Р. Гинзбург и др.); освещаются вопросы влияния возрастных особенностей на процесс профессионального самоопределения (Л. И. Божович, Я. Л. Коломинский, И. С. Кон, В. М. Кузнецов, А. В. Мудрик и др.); исследуются факторы и условия профессионального самоопределения и становления молодежи (Б. А. Бурняшов, Т. А. Буренова, О. А. Волкова, Е. П. Дикунова, О. С. Коровина, О. А. Коротун, Г. П. Ников, И. А. Сазонов, С. Н. Чистякова и др.). Вопросы жизненного и профессионального самоопределения молодежи, оказания помощи подрастающему поколению в выборе профессии, профессиональной подготовке получили широкое отражение в работах российских ученых (В. И. Журавлева, Н. Э. Касаткиной, Е. А. Климова, Н. С. Пряхникова, Н. А. Рыбкина, М. С. Савиной, И. Д. Чечель, Н. Н. Чистякова, С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной и др., определивших научно-теоретические, методические, организационно-педагогические условия для создания системы профориентации учащейся молодежи).

Многообразие различных подходов к рассмотрению проблемы профессионального самоопределения вызвано не только сложностью данного вопроса, но и социальной, культурно-исторической обусловленностью реализации самоопределения большинством людей, проживающих в конкретной

стране, а также неоднородностью населения конкретных стран и регионов.

Необходимо с самого начала разграничить два подхода к самоопределению: социологический и психологический. Это тем более важно в связи с тем, что достаточно часто происходит смешение этих подходов и привнесение специфически социологического подхода в психологическое исследование, что приводит к утрате собственно психологического содержания.

По отношению к самоопределению, которое в социологии понимается как результат вхождения в некоторую социальную структуру и фиксация этого результата, психолога интересует, в первую очередь, процесс, т. е. психологические механизмы, которые обуславливают вообще какое бы то ни было вхождение индивида в социальные структуры. На основе этого критерия большинство имеющейся литературы по самоопределению относится к социологическому подходу. Количество работ, в которых рассматриваются собственно психологические механизмы самоопределения, чрезвычайно ограничено.

К пониманию процесса самоопределения выделяют подходы по критерию «общее-частное» (В. Ф. Сафин, И. С. Кон, Е. С. Кузмин, И. Н. Обозов, В. Д. Парыгин, А. М. Кухарчук, П. А. Шавир и др.); по критерию «адаптация – преобразование» (А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург и др.) и т. д.

Основой многочисленных исследований профессионального самоопределения личности является деятельностный подход, который рассматривается в трудах Л. И. Анциферовой, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, А. Н. Леонтьевым, Д. А. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Е. В. Шороховой и др., как в общеметодологическом плане, так и применительно к разным стадиям онтогенеза.

Совсем новое и пока еще слабо разработанное научное направление в отечественной науке – гендерные исследования. Тем не менее нынешний уровень развития гендерных исследований за рубежом и в России позволяет говорить о гендерном подходе как самостоятельном теоретическом направлении в психологии, педагогике, социологии и других науках.

Центральное место в области гендерных исследований занимает изучение различий и сходства в социальном поведении полов. Предметом гендерного анализа являются оба пола, их отношения между собой, их взаимосвязи и взаимодетерминации с социальными системами разных уровней. Исходя из этого, гендерный подход можно использовать при изучении как женских, так и мужских моделей половой идентификации и самореализации. Суть гендерного подхода – учет интересов обоих социально-половых групп общества.

Гендерный подход как научная теория при анализе социальных, педагогических, психологических аспектов гендерных отношений предлагает новый способ познания действительности, настаивая на том, что противопоставление и очевидная неравноценность мужских и женских черт личности, образ мыслей, особенности поведения закрепляют связь

между биологическим полом и достижениями в социальной жизни. Индикатором гендерных характеристик поведения служат социальные ожидания, роли и конвенциональные требования половой адекватности поведения. Принятие позиции, что биологический пол не является первопричиной психологических характеристик поведения и социальных ролей, позволяет по-новому конструировать Я-образ и жизненные сценарии, навязанные системой полоролевых представлений, дает возможность мужчинам и женщинам по-новому оценить свои возможности и притязания, определить перспективы жизнестроительства, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации во всех сферах жизнедеятельности и оптимизации межличностных отношений.

Несмотря на сравнительно непродолжительную, всего лишь десятилетнюю историю российских гендерных исследований, можно говорить о четырех этапах становления и развития этого научного направления. И хотя такое деление является весьма условным, оно помогает более четко понять своеобразие задач, решаемых в разные периоды развития российских гендерных исследований [6].

Первый этап может быть охарактеризован как период внедрения новой научной парадигмы. Этот этап продолжался с конца 80-х до 1992 года, и его основные задачи имели, скорее, организационный и просветительский, чем исследовательский характер.

Второй этап может быть охарактеризован как период институционализации российских гендерных исследований, который наиболее активно начался в 1993-1995 годах. Это было время роста числа гендерных центров и официальной регистрации как новых, так и ранее созданных научных коллективов и организаций. В эти годы были официально зарегистрированы Московский и Петербургский гендерные центры, открылись и начали работать Карельский, Ивановский и другие гендерные центры. Процессу институционализации способствовало появление законодательства РФ об общественных организациях и объединениях, а также начало активной работы в России западных благотворительных фондов.

Третий этап – консолидация ученых и преподавателей российских гендерных исследований – приходится на 1996-1998 годы. На конференциях ученые и преподаватели обсуждали важные для всех собравшихся вопросы становления и развития гендерных исследований в постсоветском пространстве, а также атмосферы, сложившейся вокруг них не только в академических и университетских кругах, но и в женском движении.

Четвертый этап развития российских гендерных исследований начался в последние годы этого столетия и, вероятно, все еще продолжается. Характерной особенностью этого этапа является активизация работы, направленной на легитимацию и более широкое распространение гендерного образования в российских университетах.

Несмотря на проблемы, связанные с тем, что гендерные исследования – междисциплинарные по своей природе – трудно вписываются в рамки учеб-

ных программ университетов, построенных по дисциплинарному принципу, развитие гендерного образования набирает темпы. Уже сейчас во многих российских вузах читаются специализированные учебные гендерные курсы или эта тематика включена в общие учебные программы по социологии, антропологии, философии, лингвистике, истории, психологии, педагогике и др.

В последнее время гендерная проблематика все активнее стала заявлять о себе в различных отраслях научного знания.

Гендерные исследования стали неотъемлемой частью психологической науки. Гендерная проблематика стала вычленяться в разных областях психологии – при изучении когнитивной и эмоциональной сфер, межличностных взаимодействий, идеентификации и социализации, а также механизмов, на основе которых строятся социальные отношения.

Одной из существенных инноваций стала парадигма гендерного подхода в социологии, в основе которой лежит понимание гендера в качестве стратификационного элемента социальных отношений, основывающегося на той или иной интерпретации связанных с полом различий между людьми. Привлекательным моментом в этой концепции является то, что гендерный подход ориентирован на формирование и утверждение политики равных, не зависящих от пола, возможностей самореализации человека во всех сферах жизнедеятельности.

В настоящее время определились два направления внедрения гендерного подхода в образование: одно из них – высшая школа, а второе – общеобразовательная школа с вариантами типов учреждений (лицей, гимназия и пр.), учреждения начального и среднего профессионального образования.

Цель гендерного подхода в образовании – деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и осознание условий для максимальной самореализации всех субъектов процесса педагогического взаимодействия.

Гендерный подход в образовании – методологическая основа учета фактора пола в организации учебно-воспитательного процесса. Данный подход реализуется через соблюдение принципа «разные, но равноправные», означающего несводимость реального многообразия к единообразию типологий мужское/женское; требует с пониманием относиться к проявлению вариативности (в женском/мужском как разнообразию в способностях и интересах к различным школьным предметам, стилям поведения, увлечений, симпатий и антипатий, выбора и пр.), признание неустрашимости и ценности индивидуальности [7].

Вопросы гендерной проблематики в образовании относятся к одним из наименее разработанных в отечественных гендерных исследованиях. Анализ научных публикаций отечественных авторов свидетельствует о том, что среди исследований в области психологии и педагогики образования, управления образованием до 90-х годов практически отсутствовали работы, учитывающие гендерный аспект [2]. Значительная часть исследований выполнена в рам-

ках полодифференцированного подхода, где выявленные различия считались биологически детерминированными.

Анализ включенности российских педагогов в гендерные исследования показал, что объем педагогических исследований в общей системе гендерных научных изысканий составляет в России всего 0,7 % [1, 9].

В настоящее время ведутся разработка теории гендерного воспитания в системе школьного образования и анализ проблем гендерного измерения в социальном и гуманитарном знаниях (Г. М. Бреслав, Б. И. Хасан, Л. В. Штылева и др.); изучаются гендерные аспекты профессионально-личностного развития женщины (В. Г. Горчакова), проблемы профессиональной адаптации женщин (Л. А. Булатова), психофизиологические особенности мужчин и женщин (Н. П. Реброва) и т. д. Гендерные аспекты семейного воспитания исследует Е. Б. Бреева. Исследованием социально-педагогических проблем профессионального воспитания и профессиональной самореализации занимается С. Л. Рыков.

Гендерной проблематике в российской педагогической науке посвящены диссертационные исследования В. В. Джут (1999), И. В. Русаковой (1998), Н. Е. Татаринцевой (1999) и др.

Автор статьи целенаправленно занимается исследованием гендерных аспектов жизненного и профессионального самоопределения студенческой молодежи, а именно: изучением таких вопросов, как структура мотивации выбора профессии и учебной деятельности студенческой молодежи, психолого-педагогическое сопровождение процесса жизненного и профессионального самоопределения молодежи, гендерные проблемы профессиональной деятельности научно-педагогических кадров высших учебных заведений и т. д. [4; 5].

Наиболее полезными для нас при разработке гендерного подхода в системе высшего образования, при проведении эмпирических исследований жизненного и профессионального самоопределения студенческой молодежи оказались работы российских психологов Т. В. Бендас, И. С. Клециной, И. С. Кона, М. Арутюнян, А. Гурко и др.; социологов – Е. Здравомысловой, А. Темкиной, Е. Ярской-Смирновой и других исследователей.

Обращение к гендерной проблематике при изучении процессов жизненного и профессионального самоопределения молодежи объясняется следующими обстоятельствами.

Совместное обучение и общая трудовая деятельность в значительной степени нивелируют различия в нормах поведения и психологии мужчин и женщин. Потеряло жесткость и нормативность традиционно гендерное разделение труда. Разумеется, все еще существуют преимущественно мужские и женские профессии, сохраняются различия мужских и женских ролей в семье и т. д. Но они все чаще воспринимаются не как проявление естественного порядка вещей, а как простой эмпирический факт или следствие индивидуальных различий, не обязательно связанных с полом.

На рынке труда картина также противоречива. Анализ его показывает, с одной стороны, усиление деловой активности женщин и на этом фоне – постепенное и ускоряющееся разрушение традиционной системы гендерного разделения труда, ослабление дихотомизации и поляризации мужских и женских социально-производственных функций, ролей, занятий и сфер деятельности. С другой стороны, происходит вытеснение женщин во вторичный сектор экономики (бюджетная сфера, челночный бизнес), на малооплачиваемые позиции.

Изменяются культурные стереотипы маскулинности и фемининности, ослабевает их поляризация и внутренняя противоречивость. Для современного общества характерна поливариантность стереотипов отношений мужчин и женщин, их половых ролей. Специалисты по гендерной психологии считают, что для раскрытия психологических механизмов познания и общения более значимым является определение содержания таких характеристик человека, как маскулинность и фемининность. В. А. Лабунская утверждает, что эти конструкты не связаны напрямую с биологическим полом, «...они являются не только социокультурными, но социально-психологическими явлениями, фиксирующими психотип мужского и женского поведения в пределах одной гендерной роли» [3].

Равенство стартовых позиций мужчин и женщин после окончания вуза не обеспечивает одинаковой профессиональной карьеры, которую мужчины делают быстрее. Таким образом, принадлежность к полу влечет за собой обретение определенных социальных возможностей и ограничений.

Исследования отечественных авторов, наши собственные эмпирические исследования позволяют утверждать, что процесс жизненного и профессионального самоопределения студенческой молодежи и профессиональная деятельность преподавателей вуза осуществляется в условиях несвободы, гендерной предназначенности и предначертанности. Все это обуславливает у субъектов воспитательно-образовательного процесса наличие целого ряда специфических психолого-педагогических проблем. Это прежде всего проблемы, связанные с содержанием, направленностью и организацией высшего образования.

Организация высших образовательных учреждений отражает гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своем примере неравный статус женщин и мужчин, гендерную стратификацию педагогической профессии, гендерную асимметрию педагогических кадров и обучающихся студентов [8].

В этих непростых условиях осуществляется подготовка молодежи к жизни и труду в высших учебных заведениях.

Внедрение гендерного подхода в образовательную и воспитательную практику в Кемеровском государственном университете осуществляется за счет разработки и внедрения гендерно ориентированных курсов для преподавателей и студентов вуза.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального

образования в рамках подготовки специалистов по социальной работе, студентами изучается курс «Гендерология и феминология», который расширяет предметную область образовательного процесса (изучение не только женских, но и мужских социально-психологических проблем, а также моделей поло-ролевого взаимодействия).

Гендерная тематика включена нами в содержание курсов «Семьеведение», «Психология семейных отношений», «Система подготовки кадров и кадровый менеджмент».

При проведении занятий со студентами акцент делается на использовании активных методов работы: выполнение конкретных практических заданий исследовательского характера (индивидуально и в микрогруппах), занятия с элементами группового тренинга, проведение анкетирования, тестирования, выполнение реферативных и курсовых работ. Семинарские занятия включают элементы дискуссии, построены на обсуждении статей по гендерной проблематике и других материалов проблемного характера.

Другими направлениями распространения гендерных знаний являются: организация научно-исследовательской работы со студентами по гендерной проблематике, педагогическая, психологическая и производственная практика студентов социально-психологического факультета, специальностей «Социальная психология» и «Социальная работа».

Для студентов гуманитарных и естественнонаучных факультетов университета (исторического, химического и т. д.) нами разработан и внедрен с 2003 года спецкурс «Основы гендерной педагогики». Прохождение курса ставит своей целью введение студентов старших курсов в проблематику гендерных исследований, способствует осознанию студентами существования гендерных проблем, развитию гендерного сознания, свободного от полоролевых стереотипов, затрудняющих личностную и профессиональную самореализацию личности.

Спецкурс «Гендерная педагогика» разработан и читается автором с 2004 года аспирантам, соискателям, преподавателям КемГУ и филиалов университета в рамках курсов повышения квалификации «Педагогика высшей школы». Освоение и принятие преподавателями вуза гендерной идеологии, как мы считаем, способствует освобождению профессионального видения от поло-ролевых стереотипов как специфических и серьезных барьеров восприятия личности студентов, помогает концентрировать внимание на реальных задатках и способностях студентов независимо от пола, позволяет индивидуализировать ситуацию профессионального обучения студентов.

Опыт педагогической деятельности, результаты собственных исследований за ряд лет позволяют утверждать, что профессиональное обучение и воспитание студенческой молодежи, осуществляемое с учетом гендерного подхода, снимает проблему гендерной поляризации в вопросах жизненного и профессионального самоопределения, способствует развитию и формированию новой самореализую-

щейся личности, комфортно и адекватно вписывающейся в современное общество. Интерес студентов и преподавателей вуза к гендерным знаниям вызван, как показали исследования, тем, что они помогают взглянуть на давно известные проблемы по-новому, имеют не только академическую, но и практическую значимость.

Результаты наших исследований используются для совершенствования диагностической, профконсультационной работы со студентами вуза, направленной на смену неадекватных учебных и профессиональных стереотипов и установок, осознание и актуализацию своих возможностей, нахождение новых стратегий личностного и профессионального самоопределения; для разработки психолого-педагогических технологий профессиональной подготовки студентов с учетом гендерного подхода.

Литература

1. Гендерные исследования в России и СНГ. Кто есть кто: Справочник / ред.-сост. З. А. Хоткина. – М., 2000.
2. Клецина, И. С. Развитие гендерных исследований в психологии / И. С. Клецина // *Общественные науки и современность*. – 2002. – № 3. – С. 181-192.
3. Лабунская, В. А. Социально-психологический подход к изучению маскулинности-феминности личности / В. А. Лабунская // *Личность и бытие: Теория и методология: материалы Всероссийской научно-практической конференции* / под ред. З. И. Рябикиной, В. В. Знакова. – Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2003. – С. 1-7-112.
4. Мартынова, Т. Н. Профессиональные проблемы научно-педагогических кадров высших учебных заведений: гендерный подход / Т. Н. Мартынова // *Проблемы теории, истории и практики в современных научных исследованиях. Экономика, государство и право, педагогика и психология: сборник материалов научно-практической конференции вузов Кузбасса*. – Кемерово: ООО «ИНТ», 2005. – Т. 1. – С. 40-51.
5. Мартынова, Т. Н. Социальное воспитание и профессиональное самоопределение молодежи в современном российском обществе: научно-методическое пособие (с грифом УМО) / С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова, Т. Н. Мартынова, Н. И. Морозова. Л. К. Синцова. – Барнаул; Кемерово: АзБука. – 2005. – С. 7-61, 153-204.
6. Хоткина, З. А. Гендерным исследованиям в России – десять лет / http://antax.ru/doc/articles/gendernim_issledov.htm.
7. Штылева, Л. В. Гендерный подход в образовании / Л. В. Штылева // *Мир образования – образование в мире*. – 2005. – № 1. – С. 89 – 101.
8. Ярская-Смирнова, Е. Р. Неравенство или мультикультурализм Е. Р. Ярская-Смирнова // *Высшее образование в России*, 2001. – № 4. – С. 102-110.

УДК 159.942.6

Т. С. Мартюшева

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С ПАТОЛОГИЧЕСКИМ ПРИСТРАСТИЕМ К АЗАРТНОЙ ИГРЕ

Проблема гендерных различий игрового пристрастия остается недостаточно изученной. Патологическое пристрастие к игре, зависимость от азартной игры принято считать традиционно мужской аддикцией. В зарубежных научных исследованиях гемблинг рассматривается вне половой природы. Работы, связанные с изучением патологического пристрастия к игре в основном посвящены причинам, фазам формирования гемблинга, психотерапии зависимых от игры людей. Личностные особенности игроков не представлены в виде отдельных исследований. Тем не менее в работах в области аддиктологии установлено, что личностные особенности мужчин и женщин являются определяющим фактором аддиктивного процесса [4].

Как известно, к категориям, непосредственно связанным с проблемой половых различий, относятся определения маскулинности, фемининности [3]. М. Ciccone, D. Rable, 1968, на основании анализа описаний типичного мужчины, определили, что он может быть описан: 1) как мужчина организует свою собственную жизнь (активность, ориентация на достижения); 2) как он обращается с другими (должен быть властным и доминантным); 3) как он организует

свою психику (должен быть разумным и хорошо владеть собой) (цит. по И. С. Кону, 1988 [3]).

Этим свойствам мужского стереотипа противопоставляются женские свойства фемининности, такие как пассивность, мягкость, эмоциональность, несдержанность. Кроме того, мужской образ в большей степени характеризует экстраверсия, включающая поиск ощущений и доминантность, а женский – дружелюбие и отзывчивость [3]. Отмечаются также различия мужчин и женщин в коммуникативной сфере. Женщины больше направлены на межличностное общение, а мужчины ориентированы на групповое общение и соблюдение норм. Такая оценка полоролевых стереотипов представляет собой культурную норму, в соответствии с которой строится процедура воспитания.

Межкультуральной валидностью обладают различия по агрессивности, которая больше у мужчин. Обнаружены различия в стиле жизни. Женскому стилю соответствуют эмоционально-экспрессивные черты, мужскому – предметно-инструментальные [3]. В мотивационной сфере уровень притязаний у мужчин выше, чем у женщин. Самооценка ниже у женщин, отличается меньшей стабильностью и

формируется в большей мере в процессе получения эмоционального опыта, тогда как у мужчин она зависит в основном от успехов в предметной деятельности, сопряженной с преодолением препятствий [11].

В исследованиях пограничных состояний показано, что женщины чаще, чем мужчины, болеют невротизмом и психосоматическими заболеваниями, тогда как мужчины чаще страдают психопатиями, наркоманиями, хроническим алкоголизмом, демонстрируют социопатические варианты нарушений поведения [8].

При описании особенностей зависимой личности ряд авторов утверждают, что общим для игроков является состояние депрессии [9; 10; 12]. Некоторые исследователи указывают на наличие чувства вины [9] и страха [1].

Э. Дж. Ханзян выделяет четыре основных сферы личностной организации, которые оказываются уязвимы у зависимых людей: чувства, самооценка, человеческие взаимоотношения, забота о себе. Страдания, которые аддикты пытаются облегчить с помощью патологического пристрастия, отражают дисфункции в сфере саморегуляции, которые связаны с дефицитом в Эго-Я организации [10].

Lesieur Henry R., 1993, выделяет такие личностные черты патологических игроков, как стремление получить признание, эксбиционизм, доминирование, гетеросексуальность, склонность к обману, выносливость, социопатия, которая проявляется в неспособности учиться на собственных ошибках, недостаточной лояльности по отношению к людям, бедности суждений, безответственности, оправдании собственного поведения [12].

Некоторые исследователи утверждают, что игровая зависимость чаще развивается у людей с гиперспособностями, чье поведение выходит за рамки обычного, и встречается у людей талантливых и одаренных, способности которых превышают среднестатистические [5]. Характерным для «истинных» игроков является более высокий уровень интеллекта по сравнению с популяционной нормой [2]. А также при патологических изменениях характера, сформировавшихся в процессе воспитания, к которым относятся психопатии, акцентуации характера, невротические расстройства личности [5].

Гендерный анализ игровой деятельности показывает, что мужчины чаще увлекаются физическими играми, а женщины – стратегическими и вероятностными. Мужчины проявляют большее разнообразие в игре, чем женщины. Женщины в меньшей степени склонны к проявлению соревновательности, по сравнению с мужчинами. Мужчины в игре ориентированы на доминирование, а женщины – на подчинение [6].

Гендерный механизм формирования игровой зависимости у мужчин обусловлен структурой психологических особенностей, в которой целеустремленность и настойчивость, склонность к длительной фиксации внимания на определенном виде деятельности, относится к специфически мужским характеристикам [5].

Цель нашего исследования состояла в изучении психологических различий мужчин и женщин с патологическим пристрастием к азартной игре.

В качестве методов исследования были выбраны следующие методики: тест восьми влечений Л. Сонди, метод незаконченных предложений, многофакторный опросник личности Р. Кеттелла, тест смысловых ориентаций.

В исследовании участвовало 130 игроков (95 мужчин, 35 женщин) и 80 неигроков (45 мужчин, 35 женщин) в возрасте от 18 до 46 лет.

В статистической обработке данных применили дискриминантный анализ: методы пошагового исключения, пошагового включения. Исходными данными для дискриминантного анализа является группа объектов, у которых измерен ряд показателей (в дальнейшем дискриминантных переменных), разделенных на классы. Дискриминантный анализ позволяет решить две группы проблем:

1. Интерпретировать различия между классами, т. е. ответить на вопрос: насколько хорошо можно отличить один класс от другого, используя заданный набор переменных; какие из этих переменных наиболее существенны для различия классов. Построения дискриминантных функций, т. е. «решающих правил», разделяющих заданные классы.
2. По измеренным значениям показателей сопоставить объекты к одному из классов, используя полученные «решающие правила».

При анализе дискриминантных переменных происходит отсеивание несущественных для предсказания переменных. Наиболее важными характеристиками при этом являются: F-критерий Фишера; толерантность; статистика F-удаления (F-включения).

Статистика F-удаления (F-включения) оценивает ухудшение (улучшение) разделения классов при удалении (включении) данной переменной из набора. Чем больше значение этой статистики, тем более значима данная переменная при различии классов [7].

Сначала, при помощи метода пошагового удаления, мы нашли минимальный набор переменных, способный разделять исследуемую совокупность объектов (мужчин и женщин) на классы игроков и неигроков. Затем, используя метод пошагового включения, определили максимальный набор переменных, необходимых для разделения исследуемой совокупности объектов (мужчин и женщин) на классы играющих и неиграющих.

В минимальный набор вошли следующие переменные, разделившие исследуемую совокупность объектов (мужчин и женщин) на классы игроков и неигроков. В группе мужчин это факторы: В, Н – чувство страха, чувство вины, локус контроля жизни. А в группе женщин разделение произошло по факторам: Н, В – отношение к себе и сексу. Достоверность качества классификации показана в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Классифицирующие дискриминантные переменные, разделяющие совокупность объектов на классы «игроков-мужчин» и «неигроков-мужчин» при пошаговом удалении

λ - Вилкса=0,10548, значение статистики Фишера $F(6,133)=187,98$; уровень значимости $<0,0000$

Дискриминантный анализ, N=140	Wilks'	Partial	F-удаления	Уровень значимости	Толерантность	1-Toler. (R-Sqr.)
	Lambda	Lambda	(1,133)			
D	,119524	,882519	17,70492	,000047	,934362	,065638
B	,115952	,909705	13,20129	,000398	,877371	,122629
H	,127933	,824513	28,30730	,000000	,958788	,041212
Ч. СТРАХА	,122407	,861736	21,33959	,000009	,851898	,148102
Ч. ВИНЫ	,123964	,850912	23,30296	,000004	,821788	,178212
Л.К.Ж	,129770	,812839	30,62412	,000000	,867803	,132197

Таблица 2

Классифицирующие дискриминантные переменные, разделяющие совокупность объектов на классы «игроков-женщин» и «неигроков-женщин» при пошаговом удалении

λ - Вилкса=0,10602, значение статистики Фишера $F(4,65)=137,03$; уровень значимости $<0,0000$

Дискриминантный анализ, N=70	Wilks'	Partial	F-удаления	Уровень значимости	Толерантность	1-Toler. (R-Sqr.)
	Lambda	Lambda	(1,65)			
B	,129892	,816186	14,6387	,000295	,883275	,116725
H	,274561	,386130	103,3371	,000000	,833647	,166353
К СЕБЕ	,154968	,684116	30,0132	,000001	,888371	,111629
СЕКС ОТН	,134706	,787020	17,5900	,000085	,905704	,094296

Таким образом, мы нашли переменные, позволяющие определить сходство и различия мужской и женской групп игроков. При описании различий мы использовали значимые средние показатели. Общими для мужчин и женщин игроков являются значения по факторам (H) – готовность к риску, (B) – высокая обучаемость. Различия обнаружены: в мужской группе по факторам (d) – депрессия, прилипание к объекту привязанности, чувство страха, чувство вины, низкий локус контроля жизни; в женской группе по факторам – конфликты в сфере Я и сексуальных отношениях.

При максимальном наборе переменных получены стандартизованные коэффициенты, по которым сделана оценка относительного вклада дискриминантных переменных в каноническую функцию или функцию разделения. Наиболее значимый вклад в группе мужчин выявлен по показателям факторов: H (0,40), d (0,39), m (0,35), локус контроля жизни (0,35), чувство вины (0,30); в группе женщин – H (0,95), B (0,99), C (-0,80), Q3 (0,72), результат (0,73), процесс (0,82).

Таким образом, обнаружены следующие различия в группах: в мужскую группу добавился фактор (m) – одиночество, неустойчивость; в женскую – (C) – выдержанность, (Q3) – целенаправленность, контроль эмоций и поведения, а также результат, процесс, указывающие на неудовлетворенность жизнью.

Были получены структурные коэффициенты канонической функции, показывающие степень взаимосвязи дискриминантных переменных с канонической функцией. Исследование структуры взаимосвязей переменных показывает, что группировка переменных определяется классом, по которому эти переменные имеют максимальные коэффициенты. Наибольшие абсолютные величины коэффициентов корреляции, следовательно, и более тесная и значи-

мая связь переменных с классом в группе мужчин обнаружены по факторам: чувство страха (0,44), чувство вины (0,41), H (0,37), отношение к отцу (0,39), к цели (0,32), локус контроля Я (0,31), отношение к матери (0,30), d (0,30). В группе женщин – H (0,33), отношение к себе (0,25), отношение к сексуальным отношениям (0,20), SD (0,30), отношение к прошлому (0,20), к сотрудникам (0,15), результат (0,17), E (0,14), Q1 (0,12), I (0,12), локус контроля жизни (0,24), чувство вины (0,26).

Таким образом, в группе мужчин, кроме описанных выше факторов, выявлены новые факторы: в системе отношений конфликты по отношению к отцу, к матери, к цели, низкий локус контроля Я. В то время, как в группе женщин, кроме выявленных ранее, мы получили: во-первых, те же факторы, что и в группе мужчин: чувство вины, локус контроля жизни; во-вторых, факторы: (SD) – завышенная самооценка, (E) – доминирование, (Q1) – радикализм, (I) – низкая чувствительность, мужественность, конфликты по отношению к прошлому, к сотрудникам.

Как и ожидалось, личностные особенности мужчин и женщин с патологическим пристрастием к игре имеют как общие, так и отличительные особенности. Общими для мужчин и женщин-игроков являются готовность к риску, высокая обучаемость, чувство вины, фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, а свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Мужчины-игроки имеют депрессивные черты, связанные с прилипанием к объекту привязанности, которым является игра, ощущение одиночества и неустойчивости, конфликты в системе отношений: по отношению к отцу, к матери, к цели, чувство страха, неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Женщины-игроки отличаются выдержанностью, целенаправленностью, контролем эмоций и поведения, переоценкой своих возможностей, доминированием, радикализмом. Им присущи низкая чувствительность, мужественность, конфликты в системе отношений: Я, прошлое, сотрудники, сексуальные отношения. У них выражена неудовлетворенность жизнью.

Таким образом, приведенные результаты высвечивают разницу в подходах психологической коррекции игроков на основе гендерного анализа, а также могут быть использованы в целях профилактики игровой зависимости.

Литература

1. Вермстер, Л. Компulsiveность и конфликт: различие между описанием и объяснением при лечении аддиктивного поведения / Л. Вермстер // В кн.: Психология и лечение зависимого поведения. – М.: Класс, 2000. – С. 55-79.
2. Зайцев, В. В. Как избавиться от пристрастия к азартным играм / В. В. Зайцев, А. Ф. Шайдулина. – СПб.: Нева; М.: ОЛМА-ПРЕСС Экслибрис, 2003. – 128 с.
3. Кон, И. С. Введение в сексологию / И. Кон. – М.: Медицина, 1988.
4. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск: Олсиб, 2001. – 251 с.
5. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения: уч. пос. / В. Д. Менделевич. – М.: МЕДпресс, 2001. – 432 с.
6. Миллер, С. Психология игры / С. Миллер. – СПб., 1999. – 320 с.
7. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: уч. пос. / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
8. Пятницкая, И. Н. Клиническая наркология / И. Н. Пятницкая. – Л., 1975. – 333 с.
9. Фенихель, О. Психоаналитическая теория неврозов / О. Фенихель. – М.: Академический проект, 2004. – 848 с.
10. Ханзян, Э. Дж. Уязвимость сферы саморегуляции у аддиктивных больных: возможные методы лечения / Э. Дж. Хансян // В кн.: Психология и лечение зависимого поведения. – М.: Класс, 2000. – С. 28-54.
11. Цыцарев, С. В. Особенности личности женщин больных алкоголизмом. (Клинико-психологическое исследование в связи с задачами психотерапии): автореф. дис... канд. психол. наук / С. В. Цыцарев. – Л., 1982.
12. Lesieur, Henry R. Understanding Compulsive Gambling. Hazelden Educational Materials Center City / R. Lesieur, Henry. – Minnesota, 1993.

УДК 159.922.736.2

В. П. Михайлова, Н. И. Корытченкова, О. С. Бритвина

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРОЕКТИВНЫМИ МЕТОДАМИ

Целью нашего исследования является выявление особенностей эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. В эксперименте принимало участие 15 человек подготовительной логопедической группы детского сада № 196 г. Кемерово, имеющих дефекты речи, 15 воспитанников детского дома и 15 детей, живущих в семьях. Использовались проективные методики «Дом-Дерево-Человек» (ДДЧ), предложенная в 1948 г. Дж. Буком, и тест «Моя семья».

Перейдем к анализу рисунков ДДЧ. При рисовании человека, в лице у всех, кроме одного дошкольника, обязательно что-нибудь отсутствовало: либо уши, либо волосы, либо брови. Отсутствие какой-либо детали в рисунке свидетельствует об отвержении, непризнании, ощущении собственной малоценности, ничтожности. У большинства детей в рисунках человека отсутствовали уши. Это свидетельство того, что ребенок не приемлет критики, отвергает ее, очень чувствителен к замечаниям в свой адрес. В других рисунках отсутствовали или ноги, или ступни ног. Для всех детей по результатам интерпретации проективной методики характерны высокая тревожность, уныние и отчаяние, чувство вины, озабоченность отношениями с другими, недовольство своим внешним видом, желание любви, скованность и напряжение.

Многими из них управляют враждебные чувства: грубость, черствость, агрессивность, чрезмерная амбициозность, отчужденность. У некоторых детей враждебность сочетается с большой чувствительностью, незащищенностью, с ощущением физической и психической неловкости, неуверенностью в себе, неудовлетворенными потребностями в независимости и признании.

Наличие депрессивных черт, таких как уныние, отчаяние, чувство вины, делает поведение дошкольника неуправляемым, импульсивным и хаотичным.

Сохранение депрессивного состояния подтверждается и признаками эмоциональности по рисунку «Дерево». Ствол – как острая вершина, ракета или расщепление его отражает стремление уйти от опасности, настоящей или мнимой; неудовлетворенность контактами, желание влиять на других, т. е. стремление к власти над людьми. А это признак невротической личности. Стремление к власти является компенсацией чувства неполноценности. В такой ситуации ребенок чувствует трудности в общении: он либо атакует, либо защищается, либо избегает контактов. Можно предположить, что источником внутреннего дискомфорта ребенка является острое осознание им речевого дефекта: его не

осознание им речевого дефекта: его не покидает чувство разочарования и покинутости. Изображение личности в форме кругов свидетельствует о поиске успокаивающих и вознаграждающих ощущений, о потребности в нежности и опеке со стороны взрослых, потребности в зависимости.

По мнению А. Адлера, истоки невроза можно проследить уже на первом и втором году жизни: «То, что в начале обращает на себя внимание как «невоспитанность» или «нервозность», затем, под влиянием неправильного воспитания, перерастает в невроз» [1, с. 78]. Общей чертой всех невротиков является несамостоятельность, неспособность справиться с проблемными ситуациями без помощи других. То, что у ребенка является беззащитностью, слабостью и беспомощностью, у невротика становится средством «недуга», который он использует с единственной целью, – чтобы возложить на близких ему людей работу по реализации его собственных задач. В нашей экспериментальной группе только у одного ребенка из 15 обнаружено стремление к независимости. А рисунки всех остальных без исключения демонстрировали скованность автора, зависимость, потребность в опеке. Потребность в зависимости от других подтверждает рисунок «Дом». Нежелание впускать других в свое «Я», хотя есть стремление раскрыться перед другими. Наличие конфликта внутри личности – яркий признак невротика: желание сердечного общения и неприступность, склонность держаться в стороне; замкнутость, озабоченность взаимодействием и стремление удивить других своей коммуникабельностью, открытостью.

Таким образом, мы пришли к выводу, что по признакам, диагностирующим эмоциональное состояние дошкольников, имеющих речевые дефекты, с помощью ДДЧ, можно судить о доминировании негативных переживаний. Негативные установки на себя, состояние тревожности и неуверенности могут стать барьером на пути к адаптации в условиях школы и детского сада. Поэтому на этапе дошкольного возраста, да и в школе, необходимо проводить с ребенком серию занятий по овладению своим состоянием, своими чувствами.

Рисунки воспитанников детского дома по сравнению с рисунками детей из семьи резко отличались предельной схематичностью: на многих рисунках отсутствуют важные детали у человека (нос, волосы, пальцы рук, рот, шея, уши). Встречается даже самый примитивный тип рисунка человека – «голова-ноги», характерный для детей трех-четырех лет. Признаки тревожности, чувства неполноценности, враждебности и депрессивности в равной пропорции встречаются у детей двух групп. Но у 80 % воспитанников детдома доминируют чувство незащищенности, конфликтность и трудности в общении (у 60 %). Комплекс неполноценности выявлен только у воспитанников детского дома. У одной девочки, имеющей дефект речи, не имеющей подруг, очень капризной до истерии. У другой девочки – высокой, худощавой, необщительной, намного старше своих одноклассниц. Их защитные реакции – либо агрессивность, враждебность, либо апатия, уход от трудных ситуаций.

Проинтерпретируем рисуночный тест «Моя семья». Все воспитанники детского дома нарисовали всех членов своей семьи, но ни один из них не включил себя в семью, хотя была даже инструкция: «Нарисуйте себя рядом с кем-нибудь из членов своей семьи». Семь воспитанников нарисовали маму, пять – отца, четыре воспитанника – бабушку и дедушку. Большинство детей нарисовали взрослых людей без основных деталей тела и сильно заштриховали свои рисунки. Это свидетельствует о том, что отношения между ними конфликтны и тревожны.

Из 15 детей, живущих в семьях, только трое не включили себя в семью, это свидетельствует о том, что ребенок чувствует себя отчужденным от своей семьи. У остальных детей в рисунках много штриховки и преувеличенное внимание к деталям. Это говорит о том, что отношения в семье конфликтны и отличаются высокой напряженностью [2, с. 91-97]. Таким образом, отношения между детьми и взрослыми являются проблемными.

Межличностные отношения в семье были исследованы проективной методикой «Моя семья» на группе детей дошкольного возраста старшей подготовительной группы в детском садике «Светлячок». Обратимся к анализу рисунков этих детей.

Мальчик Денис по темпераменту меланхолик: очень робкий, тихий, боязливый. На рисунке папа меньше, чем сам Денис (в семье доминирует мама), бабуля и папа – незначимые лица, не прорисовано лицо и оба без рук. Это символизирует беспомощность, беззащитность и слабость всех троих. Зато у мамы руки настолько длинные и извилистые, что размер их превышает ее рост. Это свидетельствует о доминирующей роли матери.

На вопрос экспериментатора: «Кого из близких родных ты взял бы с собой на остров?», – мальчик ответил, что взял бы с собой бабушку и папу.

На вопрос Денису:

- А кто самый счастливый в семье?

Денис ответил:

- Мама.

- Кого бы ты взял с собой в кино?

- Маму и папу.

- Чем заняты все члены вашей семьи?

- Мы просто стоим, – ответил он.

Между членами семьи слабо выражены и теплые эмоции. Связи отсутствуют. Это свидетельствует о том, что контакта нет.

Все рисунки очень сильно заштрихованы черным и коричневым цветом. Это свидетельствует о высокой тревожности и неудовлетворенной потребности в общении. О сниженной самооценке и тревожности говорят многочисленные высказывания Дениса о том, что он не умеет рисовать, что у него ничего не выйдет, ничего не получится. Проявляется четкая тенденция экономии сил: линии не доводятся до конца, отсутствуют многие детали лица, особенно при рисовании самого себя. Отсутствие таких черт лица, как глаза, рот говорит об аутизации (человек уходит в себя, избегает общения). Иногда перечисленные признаки могут свидетельствовать об импульсивности.

Рисунок Бориса С. отличается схематичностью – и руки, и ноги изображены одинарными линиями, что типично для четырехлетнего возраста, а Борис уже готовится к школе. Общая небрежность в выполнении рисунка свидетельствует об импульсивности мальчика. А глаза у всех членов семьи – огромные, пустые, без радужки и зрачка – свидетельство страха и высокой тревожности, следствием которой и может быть импульсивность. Можно предположить, что неаккуратность и диспропорциональность рисунка (голова составляет третью часть туловища) характерна для невротического состояния мальчика. Между членами семьи также отсутствуют теплые дружеские связи. На вопрос экспериментатора: «Чем занята ваша семья?», – Борис ответил: «Все фотографируются». К маме у Бориса положительное отношение. Он ее разукрасил желтым цветом. И на вопрос: «Кто самый счастливый из вас?», – мальчик ответил: «Мама, так как она улыбается». Отца Борис нарисовал последним и разукрасил его в черный цвет, себя же – первым и разукрасил в коричневый цвет, т. е., судя по этим признакам, у мальчика к себе положительное отношение. На остров и в кино не берет брата, а «только мамочку и папу, так как втроем веселее». Объясняет, что играть с братом не любит, так как он злится.

В некоторых рисунках отсутствуют члены семьи, в других же – отсутствуют сами дети. Так, Катя нарисовала себя одну и без ног. К ней в группе отрицательно относятся не только дети, но и сами воспитатели. Видимо, их отношение и стало отношением всех детей к ней. Ее постоянно обижают все, но она никому не может дать «сдачи». У Кати К. мама встречается с молодым человеком, имеющим семью. Его жена постоянно звонит, угрожает по телефону, и девочка очень напугана. Психолог более года работал с этой девочкой, и она теперь учится в лицее в первом классе. Себя же она изобразила очень грустной и печальной. Руки у нее спрятаны за спиной, это интерпретируется как признак отказа от общения. Отказ от общения может быть следствием как негативизма, так и повышенной тревоги, боязни контактов и опасения негативной оценки себя. Отсутствие ног, ушей – свидетельствует о собственной слабости, беззащитности и нежелании слушать других, которые плохо отзываются о ней.

В. Н. Мясичев выделял в структуре личности доминирующие отношения, которые характеризуют ее направленность. Он подчеркивал, что подлинное личностное развитие состоит в изменении ориентации от направления на других людей, в направлении ради принципов гуманности, сотрудничества, совести, долга и т. п. Рост личности заключается в превращении персональных отношений в принципы, при которых происходит переход от зависимости от действительности к самостоятельности [3].

Ядро личности, соответствующее «невротической» депрессии, характеризуется оценкой себя, как «приговоренного к одиночеству». Причиной тому являются потери, перенесенные в детстве (Адам, 1982; Боулби, 1980; Браун, 1982).

Предпосылкой психологического одиночества могут быть холодность и безжалостность близких,

неспособных любить. У человека формируются негативные установки на окружающих, они теряют для него привлекательность. Тогда он начинает чувствовать свое одиночество среди других людей, теряется интерес к ним, к самому себе, исчезает желание что-то изменить в себе, появляется черно-белое мышление (хороший – плохой, горячий – холодный, темный – светлый и т. д.), это переносится и на решение проблем, исчезает альтернативность мышления. Модель восприятия мира в двухполярной плоскости делает мышление максималистским и ригидным.

Е. Т. Соколова пишет, что поиск реальных качеств, адаптивных характеристик своего «Я» или других, очевидно, затруднен [4, с. 149]. Из-за того, что сужается поле восприятия, мышление становится ригидным, палитра эмоций тоже формируется по типу «диад» (жарко-холодно, любовь-ненависть, радость-горе). Потеря полутонов в восприятии и догматизм в мышлении, отсутствие его реалистичности – главные характеристики невротиков. Поэтому они не могут адекватно оценить ни себя, ни окружающих.

Можно выделить три фактора, которые способны повлиять на формирование самостоятельности как структуры, независимо от окружающих личностей людей. Это:

- оптимизм, вера и надежда на то, что можно измениться в лучшую сторону. Отношение с юмором к своим дефектам речи. Юмор – одна из форм адаптивного поведения, которая помогает приспособиться к травмирующим факторам среды, способность не потерять положительных эмоций в фрустрирующих условиях, способность посмеяться над другими и собой. Это необходимое условие самореализации личности;
- внутренний контроль и осознание своих переживаний, т. е. ясность представлений о себе;
- повышение самоуважения, самооценки за счет успеха в разных сферах деятельности.

Таким образом, проблемы личностных расстройств связаны с межличностными взаимоотношениями, с трудностями индивидуального опыта, неадекватными установками и слабым осознанием собственных переживаний.

Литература

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Бахматова, Г. М. Сравнительный анализ эмоциональных характеристик воспитанников детского дома / Г. М. Бахматова, В. П. Михайлова // Психолого-педагогическая и социальная поддержка детей и молодежи «группы риска»: состояние, проблемы, перспективы. Сб. науч. статей. Ч. 2. – Кемерово, 2003.
3. Мясичев, В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности / В. Н. Мясичев // Психология личности. – М., 1982.
4. Соколова, Е. Т. Общая психотерапия / Е. Т. Соколова. – М.: Тривола, 2001. – 304 с.

**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ:
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

В настоящее время в общественном производстве заметно возрастает доля интеллектуального труда. Исследование условий повышения его эффективности становится актуальной задачей психологической науки. Познавательная деятельность, как и всякая другая деятельность человека, кроме содержания, характеризуется присущей ей определенной интенсивностью, производительностью. Но если вопросы производительности стоят на первом месте при изучении любой производительной деятельности человека, то в области исследования познания они незаслуженно остаются в стороне.

Проблема формирования познавательной деятельности представляет собой одну из наиболее важных и в то же время сложнейших проблем современной психологической науки. Психика и жизнедеятельность, обучение и развитие, биологическое и социальное, врожденное и приобретенное в психике человека – вот лишь некоторые из многих фундаментальнейших вопросов, которые прямым образом связаны с решением означенной проблемы. Вряд ли нуждается в доказательстве практическая значимость разработок по формированию различных видов и форм познавательной деятельности: ее качество в наш век стало важнейшим экономическим фактором. Не ослабевает, а, напротив, прогрессивно растет потребность в обеспечении формирования качественной познавательной деятельности в деле совершенствования обучения и воспитания подрастающего поколения.

Актуальность исследования обусловлена малой степенью разработанности понятия «интенсификация познавательной деятельности»; необходимостью теоретического анализа концепций познавательной деятельности, подходов к эмпирическому исследованию психологических основ интенсификации познавательной деятельности личности. В отечественной психологии отсутствуют специальные исследования, объектом которых являются природа и сущность интенсификации познавательной деятельности, хотя имеется определенный потенциал теоретических и практических исследований по проблемам оптимизации различных видов деятельности (военной, спортивной, трудовой, операторской, учебной и т. д.).

В соответствии с этим можно выявить следующие направления изучения интенсификации познавательной деятельности личности:

- анализ теоретических основ интенсификации познавательной деятельности, связанной с системой других деятельностей (А. Н. Леонтьев, В. Ф. Ломов, А. М. Зимичев);
- анализ познавательной деятельности с позиций ее поэтапного формирования (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. И. Подольский);

- анализ структурных компонентов познавательной деятельности с позиций их доминирования (А. М. Волков, А. А. Братко, А. Н. Кочергин, Г. И. Царегородцев);
- изучение различных форм и типологий (Л. М. Веккер, А. С. Ростов, Л. И. Гриценко);
- исследование условий повышения продуктивности познавательной деятельности (М. К. Бородулина, М. И. Воловикова, Т. Н. Овчинникова).

Таким образом, можно заметить, что отсутствуют целостные исследования системы факторов и механизмов интенсификации познавательной деятельности личности.

Проведенный системный анализ основной литературы по проблеме познавательной деятельности личности, а также анализ условий и детерминант интенсификации познавательной деятельности, позволили выделить целый ряд противоречий в рассмотрении этой проблемы. К ним относятся противоречия между:

- объемом знаний, получаемых личностью в процессе обучения, и необходимостью их усвоения в сжатые сроки за счет больших затрат;
- ростом мощности информационного потока и возможностями конкретной личности по усвоению предлагаемой информации;
- потребностями общества, направленными на усвоение совокупности знаний и потребностями личности, направленными на познание самого себя и выработку избирательного отношения к информации, умения ее ранжировать в процессе присвоения знаний;
- трактовкой интенсификации познавательной деятельности как целостного феномена и детерминацией интенсификации, требующей расщепления этого понятия, выделения в ней условий, факторов и механизмов.

Системный структурно-функциональный и структурно-уровневый анализ концепций различных зарубежных и отечественных психологических школ, отдельных ученых о познавательной деятельности, а также собственное экспериментальное исследование интенсификации познавательной деятельности позволили сформулировать основные концептуальные положения исследования:

- познавательная деятельность направляется на восприятие и поиск информации, на раскрытие новых связей и отношений; регулируется и контролируется субъектом деятельности (Г. С. Сухобская);
- общий принцип, лежащий в основе принятия субъектом познавательной задачи лично для него значимой, заключается в том, что значимость приобретаемых знаний повышается в

той степени, в какой они содействуют продвижению личности, приводят к тому или иному познавательному эффекту, который осознается самой личностью (Н. И. Рейнвальд);

- на основе системного подхода возможно построение обобщающей модели познавательной деятельности, обладающей достаточным объяснительным и прогнозирующим потенциалом, необходимым для интерпретации механизмов интенсификации познавательной деятельности личности.

Исследование проводилось в период с 1997 по 2003 год и включало этапы теоретического анализа проблемы исследования, организации и проведения констатирующего и формирующего экспериментов, обработки и анализа полученных результатов. В качестве испытуемых привлекались отобранные по репрезентативной выборке жители различных регионов Сибири, студенты дневной и заочной форм обучения, слушатели курсов повышения квалификации Кемеровского госуниверситета. В исследовании приняли участие 870 человек, возрастной диапазон – от 17 до 26 лет. Выбор возрастного диапазона обусловлен спецификой этапа личностного развития, связанного с проявлением стремления личности к познанию себя и своих возможностей.

Возможность объяснения конкретных проявлений интенсификации познавательной деятельности с помощью построенной нами обобщающей модели интенсификации познавательной деятельности подтверждает достоверность и обоснованность наших выводов об аспектах, структуре и функциях познавательной деятельности личности.

Краткий обзор концептуальных основ формирования и развития идей познавательной деятельности способствует осуществлению теоретико-методологического анализа этого феномена в контексте современного научного знания. Во второй половине XX столетия выделилось несколько основных подходов к анализу познавательной деятельности, которые акцентируют внимание на тех или иных характеристиках, что и обуславливает рассмотрение познавательной деятельности и как социального феномена, и как особого типа психической деятельности человека.

В настоящее время развивается тенденция анализа познавательной деятельности в рамках информационного подхода (Д. Бродбент; Дж. Макклелланд). По мнению Макклелланда, познавательная деятельность представляет собой процесс кодирования. Этим термином обозначается процесс идентификации ключевых признаков объекта или события, с целью формирования внутренней репрезентации события.

В рамках культурно-исторической парадигмы познавательная деятельность рассматривается, во-первых, как социально обусловленная активность индивида, во-вторых, субъект деятельности определяется как активная, творческая и конкретная индивидуальность. Отмечается, что человеческой жизни присуща коллективная активность, а каждый человек характеризуется субъектностью и интенцио-

нальностью (К. Ратнер, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия).

Рассмотрение познавательной деятельности в рамках технологического подхода предполагает ее понимание как активности со своим особым содержанием и направленностью на конечные результаты, удовлетворяющие потребности человека.

В настоящее время выделяется несколько направлений исследования познавательной деятельности в рамках технологического подхода. Различия этих направлений связаны с тем, какие элементы единства рассматриваются как ведущие, системообразующие начала целостной деятельности [6].

Авторы концепций, выделяющие результат как системообразующий фактор, развивают идею подчиненности процесса деятельности его конечному результату, который определяет направление процесса деятельности. В центре внимания исследователей оказываются закономерности процессов, приводящих к достижению требуемого результата (П. К. Анохин, Э. Толмен).

Акцентуация цели как ведущей составляющей деятельности прослеживается в той или иной мере во многих психологических концепциях. Будучи производным от понятия «целесообразность», понятие «цель» приобретает универсальный характер при объяснении многих психических процессов (А. Н. Леонтьев; С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский; Б. Ф. Ломов).

В теориях, базирующихся на личностном подходе, естественно, изучается личностная обусловленность свободной инициации познавательной деятельности, т. е. внутренняя детерминация ее. Сюда можно отнести «чувствительность к проблеме» (Гилфорд), «умение видеть проблемы» (С. Л. Рубинштейн), уровень «интеллектуальной активности» (Д. Б. Богоявленская), «активная гибкость» (Г. В. Залевский) [3].

Попытки найти источники побуждения познавательной деятельности в самой деятельности предприняты А. Г. Асмоловым, В. А. Петровским, Е. Н. Бакановым, В. А. Иванниковым. Н. О. Звенигородская рассматривает в качестве побудителей познавательной деятельности надситуативную активность и установку.

В качестве еще одного источника побуждения познавательной деятельности рассматривается социальная детерминированность свободной инициации.

Интерес представляют, в частности, работы, выполненные под руководством А. В. Брушлинского, А. М. Матюшкина, О. К. Тихомирова. В них выявляются важные закономерности влияния партнеров на протекание их мыслительной деятельности, заставляющие выходить их за пределы «собственных» целей, мотивов, ситуаций, «общего фонда» знаний, смысловых образований. По мнению А. М. Матюшкина, познавательная деятельность направлена на восприятие и поиск информации, на раскрытие новых связей; связана с многообразными потребностями.

В работах В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцевой исследовался один из наиболее сложных моментов изучения познавательных потребностей, а именно: процесс их порождения и функционирования в ходе выполнения деятельности, регулируемой иными потребностями [цит. по 6].

В исследованиях М. И. Воловиковой обосновывается необходимость дифференциации устойчивых и ситуативных потребностей: устойчивые действуют на протяжении длительного времени и относительно независимы от случайных изменений в окружающих условиях; ситуативные действуют в более ограниченном временном интервале и существенно зависят от ситуативных факторов.

Следующее направление исследования познавательной деятельности предполагает конкретизацию проблемы средств деятельности (В. П. Зинченко, П. Я. Гальперин, А. И. Подольский). В большей или меньшей степени такие описания деятельности представлены в работах В. П. Зинченко и других по анализу содержания деятельности оператора, в работах П. Я. Гальперина по исследованию формирования умственных действий.

Интересным представляется и замысел одного из ведущих авторов данного цикла исследований Л. Ф. Обухова – установить параллели, существующие между онтогенетическим и функциональным развитием. Действительно, выделяется несколько линий для такого рассмотрения. Прежде всего, это примат внешнего, предметного действия как в онтогенетическом образовании познавательных структур (Ж. Пиже, Л. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин), так и в функциональном становлении новых умственных действий, образов и понятий (П. Я. Гальперин); последовательность относительного доминирования образования мотивационно-смысловых и операционально-технических компонентов человеческой (в том числе познавательной) деятельности (Д. Б. Эльконин); этапность в становлении последних (П. Я. Гальперин); роль речи в этом процессе (А. Р. Лурия, А. В. Запорожец).

Т. В. Дуткевич предлагает рассматривать познавательную деятельность как совокупность определенным образом связанных действий (операций), функция которых состоит в том, чтобы с помощью этих действий были получены истинные знания об объекте, то есть знания, адекватно отражающие объект, изображающие его таким, каков он есть на самом деле.

Установление операционального состава деятельности означает выявление соответствующих приемов деятельности, их действий и операций (Н. Ф. Талызина; Е. Н. Кабанова-Меллер, А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, К. А. Славская).

Ориентацию на процедуры включения различных аспектов анализа деятельности в целостное представление о ней задает системный подход. Один из приемов системного подхода состоит в конкретизации положений общей теории систем. Системно-кибернетические схемы нашли отражение в ряде концепций, таких как психологическая теория принятия решения Ю. Козелецкого, теория функциональных систем П. К. Анохина. Модели,

предложенные В. Г. Суходольским, В. Д. Шадриковым, П. С. Граве, включают отдельные блоки и их связи – каналы управления, в каждом из которых осуществляется выбор направления последующих преобразований. Последовательность включения отдельных структурных составляющих на основе обратных связей позволяет выработать или выбрать тот единственный вариант управления и организации деятельности, который соответствует единственному положительному результату.

Основные положения смыслового подхода к познавательной деятельности представлены в поздних работах А. Н. Леонтьевым, где деятельность выделяется не объективно, а через отношение активности человека к его мотивам.

Именно в исследованиях А. Н. Леонтьева, на наш взгляд, наиболее последовательно используются принципы системного подхода в анализе деятельности, исходное определение которой уже ориентировано на целостное системное ее представление: это «система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие», функция которой состоит в ориентации субъекта в предметном мире, «полагания субъекта в предметной действительности и ее преобразования в форму субъективности». В качестве системообразующего фактора А. Н. Леонтьев рассматривает предметность – свойство деятельности, проявляющееся в свойствах психического отражения.

Как показано в разработанной на основе понятия деятельности А. Н. Леонтьева концепции учебной деятельности и ее практической реализации в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова, об учебной деятельности можно говорить только по отношению к определенной форме активности личности. В учебной деятельности реализуются специфические потребности ее субъекта в выполнении учебных задач и формируются главные психические новообразования, прежде всего основы теоретического мышления.

Заслуживает внимания активностный подход к изучению познавательной деятельности. Основы активностного подхода к познанию были заложены в трудах Н. А. Бернштейна, в работах Дж. Брунера, А. Г. Асмолова. Познавательная деятельность предстает как направленная не на отражение, а на реализацию внутренних познавательных интенций субъекта. Обратной связью здесь выглядит воздействие среды, корректирующее образ мира и модифицирующее познавательную структуру.

Еще одним направлением конкретизации исходного определения познавательной деятельности является анализ ее с позиций структурно-иерархического подхода и построение на его основе представления о структуре и регуляции деятельности.

Существенный вклад в создание единой теории психических процессов внес Л. М. Веккер, предложивший уровневую иерархию сенсорных, перцептивных и мыслительных процессов. По мнению Л. М. Веккера, носитель как система является совокупностью не свойств, а элементов. Свойства же системы являются ее принадлежностью именно как

совокупности этих элементов. Каждый рассмотренный уровень общности и интегрированности психических процессов допускает, а в известных рамках даже требует изучения совокупности своих свойств и каждого из них в отдельности в относительной абстракции от материала и структуры самого носителя как множества своих элементов. В рамках анализа когнитивных процессов сопоставление всех перечней их эмпирических характеристик позволило Л. М. Веккеру сделать вывод о том, что все эти перечни содержат общую подгруппу, в которую входят пространственно-временная структура, модальность и интенсивность. При этом показательно, что все когнитивные процессы, начиная с перцептивных, в составе своих перечней содержат и подгруппы вторичных характеристик, представляющих собой производные формы характеристик первичных.

Многообразие описаний деятельности, обусловленное прежде всего сложностью объекта исследования, объясняется использованием различных подходов, схем анализа, приемов выделения структурных составляющих и их связей. Такая многозначность представлений о деятельности отражает общие закономерности развития психологической науки. На этапе накопления фактов, их осмысления и сопоставления доминируют процессы дивергентного характера, дифференциации знания. Для современного этапа развития психологии характерно осознание важности построения целостного представления о познавательной деятельности, поиска оснований конвергенции различных его вариантов, интеграции знаний. Именно это обстоятельство заставляет нас обратиться к положениям структурно-функционального подхода, которые и по происхождению и по содержанию ориентированы на интегративные процессы, на синтез целого, к поиску инвариантного определения познавательной деятельности, которое и выступит в функции исходной идеализации для последующего психологического анализа ее структуры и регуляции.

В современной отечественной психологии выделяется два основных направления исследования видов познавательной деятельности: одно из них базируется на идее изучения познавательных процессов в качестве разновидностей познавательной деятельности личности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Г. П. Антонова, А. И. Подольский, В. Я. Романов, Ю. Б. Дормашев, П. И. Зинченко), второе является производной теории деятельности А. Н. Леонтьева.

Классификация видов познавательной деятельности по критерию познавательного действия включает рассмотрение познавательной деятельности в структуре графической деятельности (Б. Ф. Ломов); в контексте тактического мышления в профессиональной деятельности боксера (В. Г. Большенков). К. А. Абульханова предлагает рассматривать науку как разновидность познавательной деятельности.

Важнейшим шагом в раскрытии структуры деятельности является уяснение ее своеобразия как специфически человеческой формы активного отношения к действительности. Мы выделяем сле-

дующие компоненты структуры познавательной деятельности личности – когнитивный, операциональный, интенциональный и компонент опыта, содержание которых различается на каждом из трех уровней – сенсорном, перцептивном и речемыслительном. Их единство определяет деятельность как целостную, развивающуюся, самоорганизующуюся систему.

Познавательная деятельность как предмет психологического анализа выступает иерархически организованной, саморазвивающейся, активной системой взаимоотношений человека с окружающим миром. Познавательная деятельность является компонентом любой человеческой деятельности и реализуется не только в экстенсивном развертывании системы – взаимообусловленности ее структурных составляющих, но и в интенсивном функционировании как процессе взаимодействия, движения деятельности от момента возникновения интенции до момента завершения цикла, связанного с достижением цели в ее объективном и субъективном выражениях. Структурно-функциональный анализ позволяет не только выделить структурные элементы деятельности, описать закономерности ее регуляции на основе структурных связей, но и воссоздать деятельность как целостность и как процесс функционирования составляющих психических процессов.

Рассмотрим прежде всего требования, которым должно удовлетворять исходное определение, начальное нерасчлененное описание структурной модели интенсификации познавательной деятельности, чтобы быть пригодным для построения развитого системного представления о ней. Во-первых, оно должно быть инвариантным для различных направлений исследований, т. е. позволять выводить из него ведущие теоретические положения и принципы частных теорий. Во-вторых, оно должно включать систему соподчиненных понятий, которая и будет задавать направления последующего синтеза целостного представления. В-третьих, оно должно позволять соотносить деятельность с тем, что ею не является, выделять ее функции и то особенное, что характеризует ее как целостность.

Чаше всего модель определяется как упрощенное воспроизведение какого-либо предмета или явления, сделанное для того, чтобы наилучшим образом продемонстрировать отдельные особенности и свойства данного предмета или явления.

В зависимости от того, какими средствами демонстрируются моделируемые особенности предметов и явлений, модели можно разделить на предметные (представляющие особенности предмета в терминах самого предмета: химические, биологические, физические, психологические и др.) и формализованные (математические, логические и др., т. е. представляющие предметную действительность модели на особом языке формул, отношений, зависимостей).

В предметных моделях для целей представления моделируемого процесса или явления описываются предметные же процессы и явления. Для того чтобы наиболее полно раскрыть их сущность, в тече-

ние сотен лет формировались и складывались специальные понятия, особая лексика и свойственные именно данному предмету и явлению приемы и способы описания. Скажем, тексты-описания физико-химических процессов человеческой памяти отличаются от описания нейрофизиологических процессов, а последние — от психологических. Различия здесь не только в используемой терминологии, но и в первую очередь в логике рассуждения и доказательства, принятой в каждом из типов моделей. То, что может считаться убедительным доказательством в одной дисциплине (модели), может не быть таковым в другой, и наоборот [10, с. 24].

В пространстве между предметными описательными и формализованными моделями сосредоточены модели других видов; каждый вид позволяет решать задачи определенного класса. Так, например, физическая модель двигателя внутреннего сгорания (действующий макет) — это не что иное, как двигатель внутреннего сгорания. И эта модель может быть пригодна как с точки зрения испытания различных режимов работы двигателя на различных стендах, так и с точки зрения анализа и улучшения его компоновки.

В модели, как правило, отображается структура процесса, явления или предмета (элементы и связи между ними), функции (представление того, что делают эти элементы, какие задачи и как они выполняют) и развитие процесса, явления или предмета (предыстория, прогноз). Модель сама по себе не будет полной, если исключить полностью из нее внешний мир. Как правило, в модель вводятся те элементы внешнего мира (или функции), которые являются существенными для протекания процесса, воспроизведения явления или бытия предмета. Все остальные элементы внешнего мира исключаются, но при этом исследователь (тот, кто занимается моделированием) должен отдавать себе отчет, что он теряет в связи с подобным упрощением модели [10, с. 26].

Мы хотели бы подчеркнуть, что наиболее продуктивными в научном и практическом планах мы считаем подходы, в которых субъект рассматривается в непрерывном взаимодействии с окружающей его реальностью, которая включает в себя самого субъекта, объекты, других субъектов, различные формы взаимодействия с ними, т.е. содержит элементы, необходимые для целей субъектного анализа. Суть этого подхода заключается в том, что анализ и описание интенсификации познавательной деятельности и поведения должны осуществляться, по крайней мере, на двух уровнях:

- функциональном, охватывающем психологическое описание ситуаций субъектного взаимодействия, внешние факторы их проявления и воздействия;
- психологическом, который предполагает раскрытие психологических механизмов интенсификации познавательной деятельности субъекта.

В последнее время такой двухуровневый анализ получил определенное распространение в ряде при-

кладных исследований и практических разработок под условным названием функционального анализа, который является развитием и конкретизацией субъектного подхода [5]. Этот подход предполагает раздельный, но согласованный психологический анализ, с одной стороны, ситуаций субъектного взаимодействия в условиях выполнения конкретной познавательной деятельности, а с другой — рассмотрение механизмов интенсификации при решении реальных задач этой познавательной деятельности.

Основное отличие функционального подхода от других известных ранее методологических подходов, применяемых в психологии, заключается в том, что мы рассматриваем психологическую структуру познавательной деятельности личности и процессы интенсификации как целостные подсистемы психики, позволяющей человеку:

- отражать и оценивать события внешнего мира;
- формировать последовательность целенаправленных действий соответственно тем или иным внешним условиям;
- выбирать способ реализации сформированной последовательности действий;
- осуществлять его в практическом поведении.

Представляется естественным, чтобы в рамках предлагаемого подхода психологическое описание интенсификации осуществлялось на двух функциональных уровнях: поведенческом и собственно психологическом. Первый — поведенческий функциональный уровень — отражает особенности внешних проявлений личности, в которые включаются наблюдаемые особенности познавательной деятельности субъекта.

Второй — психологический функциональный уровень — рассматривает собственно психологические механизмы интенсификации наблюдаемой деятельности, включая в них упомянутые выше процессы и результаты психического отражения объективной реальности, личный опыт, цели, ценности, оценки, процессы планирования действий, принятия решения и т. п.

В соответствии с представленными выше идеями, мы разрабатывали общие принципы и правила психологического анализа интенсификации познавательной деятельности субъекта. Согласно этим принципам, успешность, результативность или эффективность деятельности определяются тем, какие способы преобразования исходной ситуации в конечную или желаемую выбирает субъект. Выбор из множества возможных способов действия определяет и сам определяется стратегией выполнения деятельности: она задает ту или иную линию поведения, представляющую собой некоторую последовательность взаимосвязанных действий и поступков [4].

Познавательная деятельность субъекта рассматривается не изолированно, а в системе так называемых жизненных ситуаций, содержащих множество других видов деятельности, с которыми рассматриваемые в данном случае виды могут быть связаны прямо или косвенно. Это множество мы

обозначаем как пространство поведения, жизненную среду субъекта: в ней определяются та реальная предметная и социальная среды, в которых субъект формируется как личность.

При этом выбор стратегии поведения имеет отчетливую двойную детерминацию: этот выбор определяется не только наличными, сиюминутными, внешними по отношению к субъекту обстоятельствами, но и существенно зависит от индивидуальных особенностей и общих закономерностей психической регуляции, реализуемых системой психических процессов. Наши исследования подтверждают, что выбор стратегии зависит от таких психологических образований, как потребности, ценности, личный опыт, мотивы и особенности целеполагания, вплоть до психофизиологических и психофизических параметров субъекта. Естественно, что в таком случае исследование закономерностей интенсификации познавательной деятельности, так же как и закономерностей психической регуляции, должно проводиться одновременно на двух уровнях.

В самом общем виде, используя некоторые элементы формализации, это можно представить следующим образом:

$Aktv. par = F1(Sbj. task; Ind. Str; Ext. cond; Ind. cond);$

$Ind. str = F2(Psh. reg; Sbj. task; Sbj. aim),$

где $Aktv. par$ – параметры интенсификации познавательной деятельности субъекта в целом;

$F1$ и $F2$ – функциональные операторы или функции;

$Ind. str$ — индивидуальная стратегия познавательной деятельности, составляющая общую активность субъекта,

$Ext. cond$ – внешние по отношению к субъекту объективные условия, в которых осуществляется его познавательная деятельность;

$Ind. Cond$ – внутренние условия, в которых осуществляется деятельность;

$Psh. reg$ – общие и индивидуальные особенности механизмов интенсификации;

$Sbj. deter$ – субъектно-индивидуальные характеристики личности, проявляющиеся в процессе познавательной деятельности;

$Soc. deter$ – отношения, ценности, позиции и другие социально-психологические характеристики субъекта.

Рассмотрим указанные уровни более подробно.

Поведенческий уровень (функция $F1$) характеризует внешнюю, объектную специфику деятельности, способы ее осуществления и условия, в которых она проводится. Здесь представлено множество характеристик возможных исходных ситуаций, желаемых или нормативно требуемых результатов (желаемых ситуаций), способов их получения в различных условиях, ограничений на вероятные способы поведения и т.п. В ряде случаев разделение исходных, граничных и желаемых ситуаций может носить условный характер.

Источником развития, «самодвижения» познавательной деятельности является взаимодействие внешних и внутренних условий. В ходе непрерывного и изменяющегося взаимодействия внешнего и

внутреннего возникают все новые, ранее вообще не существовавшие результаты, продукты, средства, способы осуществления деятельности и другие детерминанты, которые сразу же включаются в деятельность в качестве ее новых внутренних условий.

Согласно К. А. Славской, определение внутренних условий познавательной деятельности вытекает из положений о рефлексорной природе мышления и его познавательной сущности [9]. Поэтому под внутренними условиями мы понимаем процессы анализа, синтеза и т. д., т. е. собственно составляющие мышления человека.

К объективным условиям относятся независимые от субъекта препятствия для достижения цели, например, сложность, требуемое время решения задачи и т. д.

Мы выделяем следующую систему внешних и внутренних условий интенсификации познавательной деятельности личности.

С точки зрения источника воздействия мы выделяем:

- внутренние условия, определяемые структурой потребностей человека. Эти источники активности обычно называют влечениями. Они могут иметь разнообразный характер – от врожденных, которые выражают биологические потребности организма и обусловлены генетическими программами, до приобретенных, которые выражают социальные потребности и формируются обществом.
- внешние условия, определяемые структурой общественных условий жизнедеятельности человека, называют понуждениями. Такими понуждениями к деятельности для человека могут быть требования, ожидания и возможности.

Оценка результатов познавательной деятельности конкретного субъекта зависит от неформальных норм, принятых в его ближайшем социальном окружении: от его социального статуса и социальной роли, от нравственных стереотипов, от реальных социальных связей и отношений, которые влияют на поведение субъекта в той или иной социальной ситуации и определяют тенденции его развития как личности. Таким образом, оценка успешности, так же как и другие показатели, зависит не только от выбранной субъектом стратегии, но и от тех конкретных предметных обстоятельств и социальных условий, которые задают внешние ограничения на вероятные формы реализации познавательной деятельности личности. Другими словами, поведенческий уровень, в первую очередь, включает в себя анализ внешних, объектных ограничений на вероятные способы реализации поведения и деятельности.

Психологический уровень описания (функция $F2$) отражает субъектную обусловленность деятельности. Она состоит в том, что выбор стратегии действий и поступков зависит от индивидуальной специфики психического отражения внешних (по отношению к субъекту) обстоятельств, побуждающих его проявлять какую-либо активность.

Следует отметить, что в процессе познавательной деятельности детерминирующие акценты мо-

гут перемещаться с объективных условий на различные субъективные факторы.

Мы рассматриваем интраиндивидуальные и интериндивидуальные структуры познающей личности как факторы, порождающие и определяющие познавательную деятельность этой личности.

Важным условием изучения факторов интенсификации познавательной деятельности является их классификация. Наиболее полные классификации факторов, по мнению А. М. Волкова [3], насчитывают до двух тысяч факторов, что отнюдь не вселяет оптимизма при оценке перспектив изучения деятельности. Поэтому делаются попытки уменьшить количество факторов, подлежащих учету. Интересной представляется концепция психологических факторов сложности деятельности В. Ф. Венды [2], суть которой сводится к представлению о взаимозависимости факторов. Это означает, что они могут быть систематизированы, подвергнуты, по выражению автора, «системной свертке», а вероятностно-временные характеристики деятельности могут быть определены как функции определенных условий. Такая систематизация факторов и их «свертка» могут быть использованы при проверке того или иного теоретического концептуального представления о деятельности, о зависимостях эффективности деятельности от внешних и внутренних факторов.

При составлении классификации следует иметь в виду, что факторы, определяющие уровень интенсификации, действуют не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи. Классификация факторов позволяет учитывать влияние каждого фактора в отдельности, определять эффективность факторов в обеспечении нормального уровня интенсивности деятельности, позволяет выявить и использовать резервы ее нормализации [8].

С точки зрения источника воздействия, факторы делятся:

- на внешние источники, определяемые структурой общественных отношений того социального целого, которому принадлежит познающая личность [1, с. 262]. Эти источники активности имеют различную интерпретацию. А. Ф. Лазурский полагал, что существуют внешние источники развития («экзопсихика»). Е. Блейлер, Э. Кречмер и др. использовали понятие «социально-внешняя ориентация личности». Б. Г. Ананьев вводит термин «интериндивидуальные связи» [1]. По нашему мнению, речь идет о социально-психологических факторах, как совокупности социальных ситуаций развития, социальных статусов, ролей и ценностных ориентаций. Согласно точке зрения А. В. Петровского, «психический склад личности является производным от деятельности человека и детерминирован прежде всего развитием общественных условий его жизни [7]. Человек становится субъектом отношений по мере того, как он развивается во множестве жизненных ситуаций в качестве объекта отношений со стороны других людей, находящихся в различных социальных позициях и играющих различные роли. Многообразные позиции личности, соче-

тающие объективные и субъективные ее характеристики, строятся на основе ее статуса. Статус личности объективен и осознается личностью частично или целостно, inadeкватно или адекватно, пассивно или активно.

- внутренние источники, определяемые интраиндивидуальной структурой самой личности [1, с. 254]. Многообразие связей личности с обществом в целом, с различными социальными группами и институтами определяют интраиндивидуальную структуру личности, организацию личностных свойств и ее внутренний мир. Мы называем эту группу факторов индивидуально-психологическими, рассматривая ее как совокупность различных психических свойств, являющихся компонентами структуры личности.

Осуществляя разработку концепции интенсификации познавательной деятельности личности, мы считаем необходимым выявить систему психологических механизмов интенсификации. Исследование психологических механизмов интенсификации познавательной деятельности не только обогащает наши представления о специфике разных видов труда, но и существенно конкретизирует общие закономерности формирования индивидуального сознания.

Разрабатывая структурную модель интенсификации познавательной деятельности личности, мы считаем необходимым указать, что эта модель, давая представление об идеальном объекте психологического анализа интенсификации познавательной деятельности, выступает в форме взаимодействия целостных и достаточно крупных блоков регуляции деятельности. В предлагаемой концепции интенсификации деятельности это – блоки условия, факторы, механизмы, способы, критерии и т. д. [6].

Литература

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Венда, В. Ф. Перспективы развития психологической теории обучения операторов / В. Ф. Венда // Психологический журнал. – 1980. – № 4. – С. 48-63.
3. Волков, А. М. Деятельность: структура и регуляция / А. М. Волков. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 214 с.
4. Горбунова, Л. Н. Психологические факторы повышения эффективности труда рабочих: дис... канд. эконом. наук / Л. Н. Горбунова. – М., 1968. – 239 с.
5. Забродин, Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю. М. Забродин, А. Ф. Зубкова. – М.: Финстатинформ: КноРус, 2002. – 359 с.
6. Морозова, И. С. Познавательная деятельность личности / И. С. Морозова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 214 с.
7. Петровский, А. В. О некоторых феноменах межличностных отношений в коллективе /

- А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1976. – № 3. – С. 16-25.
8. Платов, О. К. Система экономических факторов и показателей нормализации интенсивности труда // Интенсификация общественного производства / О. К. Платов. – Ярославль: Яросл. ун-т, 1976. – 130 с.
9. Славская, К. А. Процесс мышления при использовании знаний: автореф. дис... канд. психол. наук / К. А. Славская. – М., 1961. – 16 с.
10. Хозиев, В. Б. Психология / В. Б. Хозиев. – М.; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 384 с.

УДК 159.923.2

*И. С. Морозова, Н. Ю. Будич***ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ**

В зависимости от своей принадлежности к тому или иному направлению зарубежные авторы высказывали различные точки зрения относительно существования личностного самоопределения, предполагая различную степень свободы человека от внешних или внутренних условий. К теориям так называемого "крайнего детерминизма", согласно которым личностное самоопределение невозможно, относят психоанализ З. Фрейда и необихевиоризм Б. Скиннера. Согласно этим авторам, человеческое поведение является полностью детерминированным в первом случае – бессознательным, во втором – подкреплениями актуального социального окружения.

Теория идентичности Э. Эриксона считается теорией умеренного детерминизма. Э. Эриксон, продолжая считать бессознательное фундаментом личности, не отрицает влияния окружающей среды, наиболее выраженное на первых четырех стадиях психосексуального развития и уменьшающееся с развитием сознания. Важным вкладом Э. Эриксона в изучение личностного самоопределения является его разработка проблемы идентичности. Последняя представляет собой "твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру с соответствующими формами поведения" [13, с. 8]. Важнейшим механизмом формирования идентичности, по Э. Эриксону, являются последовательные идентификации ребенка со взрослым. Достижение идентичности обеспечивает чувство непрерывности опыта взрослой жизни. В ряде случаев идентичность рассматривалась как аналог личностного самоопределения в зарубежной литературе. Мы полагаем, что личностное самоопределение является более широким понятием, так как включает в себя не только поиск и обретение идентичности, но и постановку целей, нахождение смысла жизни, конструирование своего жизненного пути.

К авторам, которые признают наличие детерминизма и вместе с тем считают личность активной и способной к самоопределению, можно отнести экзистенциалистски ориентированных авторов, таких как Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мей и представителей когнитивного и социально-когнитивного направлений – Дж. Келли и А. Бандура. Личностное самоопределение выражается в решении вопроса о степени своей свободы, по Э. Фромму, в занятии

определенной позиции по отношению к внутренним и внешним обстоятельствам, по В. Франклу, в осознании собственных возможностей в рамках судьбы, по Р. Мей, в способности выбирать из числа имеющихся личностных конструктов и создавать новые, по Дж. Келли, в способности воздействовать на самих себя, конструируя собственную судьбу, по А. Бандуре [7, с. 8].

Такие психологи, как А. Адлер, А. Маслоу и К. Роджерс, отстаивали абсолютную свободу личности от внешних или внутренних условий. А. Адлер полагал, что существует творческая сила, сосредоточенная в самой личности, благодаря которой она является самоопределяющейся. Из работ А. Маслоу следует, что самоопределение представляет собой определение своих личностных особенностей, предпочтений и осуществление на их основе выбора. По К. Роджерсу, самоопределению личности способствует тенденция актуализации, благодаря которой личность раскрывает свой потенциал и избавляется от внешнего контроля.

Конкретно понятие "самоопределение" встречается в работах Ш. Бюлер. Она исходила из того, что самоопределение и стремление к самоосуществлению являются одновременно врожденными свойствами сознания и движущими силами развития личности. Полнота и степень самоосуществления, по Ш. Бюлер, зависят от самоопределения, под которым понимается как способность индивидуума "ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути" [8, с. 167], так и в целом "целевые структуры личности". По ее мнению, именно наличие жизненных целей приводит к интеграции личности и является условием сохранения ее психического здоровья, а их отсутствие вызывает невроты. Ш. Бюлер заключила, что целевые структуры или самоопределения лежат в основе развития фаз жизни и перехода от одной фазы к другой.

В отечественной психологической науке можно выделить классический и постклассический подходы к личностному самоопределению. Классический подход основан на принципе детерминизма С. Л. Рубинштейна, согласно которому "внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляясь через действие внутренних условий, собственную структуру данного тела или явления" [10, с. 287]. По существу, это означает, что всякая детерминация необходима

как детерминация другим, внешним, и как самоопределение, определение внутренних свойств объекта [10]. Внешняя детерминация преломляется через комплекс внутренних условий, в результате возникает самодетерминация. Благодаря последней становятся возможны отношение, позиция, активность и свобода личности, при изучении которых и были получены основные данные, раскрывающие суть понятия "личностное самоопределение".

Как показывает анализ литературы, в настоящее время можно говорить о трех основных подходах в рамках классического направления к установлению сути личностного самоопределения.

В первом случае психологи, изучая личностное самоопределение, делают акцент на нахождение личностью своей «внутренней сути». В работах Н. С. Пряжникова личностное самоопределение описывается как нахождение самобытного "образа я", постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей. Т. М. Буякас предлагает рассматривать личностное самоопределение как преобразование самих себя в новом личностном опыте [2]. Данные авторы ставят на первое место в личностном самоопределении познание человеком самого себя, благодаря чему он определяет свое собственное отношение к жизни и свое место в ней.

Во втором случае психологи описывают процесс личностного самоопределения через осуществление выбора. Так, Л. И. Божович считает, что личностное самоопределение предполагает "выбор будущего пути" [1, с. 380], М. М. Шибаева – выбор способов и форм реализации жизненной концепции [12], В. Ф. Сафин – "выбор цели и способов ее достижения" [11, с. 10]. Осуществление выбора с последующей его реализацией в деятельности, в свою очередь, непосредственно связано с процессом образования мотивов и целей, а также с решением задачи на смысл, которое сопровождается осознанием личностных ценностей.

В третьем случае личностное самоопределение рассматривается как процесс, который подразумевает "поиск цели и смысла своего существования" [1, с. 381], формирование у индивида осознания цели и смысла жизни [11] и который происходит относительно ценностей, существующих в обществе, с целью выделения и обоснования для себя ценностно-смысловых оснований собственной жизненной концепции [12].

Наиболее полным и объединяющим все эти точки зрения, на наш взгляд, является понятие личностного самоопределения, которое предложил М. Р. Гинзбург. По его мнению, определение человеком себя в обществе как личности есть "определение себя (самоопределение, занятие активной позиции) относительно социокультурных ценностей, и тем самым определение смысла своего существования" [3, с. 24].

Таким образом, в классическом понимании проблема личностного самоопределения возникает на стыке взаимодействия личности и общества и становится возможной благодаря изначальной разделенности всего сущего на две реальности – "субъективную" и "объективную".

Согласно постклассическому системному подходу, все понятия, содержащие "само-" предполагают "нечто идущее из внутреннего, нечто самопричинное, изнутри побуждаемое и регулируемое" [5, с. 8]. В. Е. Ключко и Э. В. Галажинский предлагают путь преодоления дихотомии внутренних и внешних причин поведения через рассмотрение их связи внутри системы, центром которой является человек. По их мнению, во взаимодействии субъекта с объектом рождается новая реальность, в которой исчезает детерминизм "внешнего", так как оно тоже становится "внутренним" по отношению к образовавшейся системе. Человек является сложной самоорганизующейся психологической системой, производит новообразования сложной "совмещенной" природы, на которые опирается в своем самодвижении, саморазвитии [5].

Личностное самоопределение не завершается в подростковом и юношеском возрастах, а продолжается в период взрослости, подтверждением тому служат описываемые психологами "десятилетие роковой черты" и кризис "середины жизни". По мнению зарубежных психологов, Э. Эриксона, П. Массена и других, "десятилетие роковой черты" приходится на возраст от тридцати до сорока лет. Его главной характеристикой является осознание расхождения между мечтами и жизненными целями человека, с одной стороны, и действительностью его существования – с другой. Успешному разрешению кризиса способствует переформулирование целей в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения и осознание ограниченности жизни всякого человека [9]. Отечественный психолог И. С. Кон считает, что кризис «середины жизни» относится к периоду между сорока и пятьюдесятью годами. Он связан со снижением чувства осмысленности и полноты бытия, которое вызывается процессами рутинизации в трудовой деятельности, семейной жизни и общении [6].

Таким образом, в период взрослости личность опять сталкивается с проблемой личностного самоопределения, решение которой воплощается в создании новых или переформулировании старых жизненных целей и в обретении личностью новой, по сравнению с юношеским возрастом, осмысленности жизни. На протяжении всей жизни человеку приходится определять свое отношение к окружающей действительности, осуществлять множество выборов в соответствии со своими ценностными предпочтениями, поэтому в ходе своего развития он постоянно приходит к новому личностному самоопределению.

Личностное самоопределение представляет собой одновременно явление и процесс. М. Р. Гинзбург выразил статический и динамический аспекты личностного самоопределения через аспекты его структурных компонентов. М. Р. Гинзбург предложил такие структурные компоненты, как психологическое настоящее, психологическое прошлое и психологическое будущее, каждое из которых обладает ценностно-смысловым и пространственно-временным аспектами. В данном случае личностное самоопределение предстает как обретение челове-

ком своего ценностно-смыслового единства и его реализация [4].

Личность принимает смыслы, которые ей внутренне необходимы в данный период жизни. В результате решения "задачи на смысл" осознаются наиболее общие смысловые образования – ценности. Смыслы и ценности создают эскиз будущего и тем самым направляют дальнейший ход жизни личности. На пути присвоения ценностей личность постоянно сталкивается с проблемой выбора. Причем показателем личностного самоопределения является только тот выбор, в котором отдается предпочтение ценности более высокого порядка. Пространственно-временной аспект личностного самоопределения предполагает самореализацию и планирование, которые позволяют человеку представить свое будущее и упорядочить его, разбивая на последовательность ряда целей.

Психологи исследовали личностное самоопределение в основном в подростковом и юношеском возрастах. Цель нашего исследования состояла в определении особенностей его протекания в период взрослости. Мы изучали особенности личностного самоопределения в зависимости от пола, возраста, уровня образования, а также наличия или отсутствия в жизни испытуемого "трудной жизненной ситуации". Исследование проводилось с помощью таких методик, как "Смыслжизненные ориентации", "Самоактуализационный тест" и "Уровень субъективного контроля". Также мы использовали самостоятельно нами составленную анкету. Данные, полученные по всем методикам, были обработаны и подвергнуты статистическому анализу. Мы применяли корреляционный анализ и определение критериев значимости различий средних (t -критерий Стьюдента).

Результаты проведенного исследования показали, что личностное самоопределение обладает определенными особенностями протекания в период взрослости в зависимости от пола, возраста и уровня образования.

Представляют интерес общие тенденции протекания личностного самоопределения среди взрослых людей в зависимости от пола, возраста и уровня образования. Например, были выявлены различия в личностном самоопределении мужчин и женщин. Установлено, что среди мужчин оно протекает несколько иначе, чем среди женщин. Мужчины реже имеют цели в будущем, которые бы придавали жизни осмысленность, направленность и временную перспективу ($t \approx -2,36$ при $p = 0,0199$) и реже считают, что нашли смысл своей жизни ($t \approx 2,867$ при $p = 0,005$). Корреляционный анализ показал, что последнее связано ($r \approx 0,3$ при $p = 0,05$) с тем, что для мужчин не так часто смыслом жизни становится «создание семьи, воспитание детей» ($t \approx -3,808$ при $p = 0,0002$). Что касается женщин, то они, в отличие от мужчин, обладают меньшей интернальностью ($t \approx -2,503$ при $p = 0,014$): чаще свои успехи и достижения приписывают внешним обстоятельствам ($t \approx -2,393$ при $p = 0,018$), а в случае неудач стараются переложить ответственность на других людей или считают их результатом невезения ($t \approx -2,226$ при $p = 0,028$).

Установлено, что, в зависимости от возраста, личностное самоопределение протекает по-разному. С помощью корреляционного анализа мы установили, что с увеличением количества прожитых лет повышается интернальность в межличностных отношениях ($r = 0,19$ при $p < 0,05$) и ответственность за важные решения, влияющие на течение жизни ($r = -0,18$ при $p < 0,05$), а также укрепляется мнение, что «люди в своей массе, скорее, добрые» ($r = 0,2$ при $p < 0,05$). Вместе с тем увеличение возраста связано с уменьшением числа долговременных целей ($r = 0,19$ при $p < 0,05$). Также взрослые люди все реже продолжают считать, что смысл жизни находится в «материальном благосостоянии» ($r = -0,27$ при $p < 0,05$) или в «возможности реализовать себя» ($r = -0,22$ при $p < 0,05$) и, наоборот, чаще проявляют убежденность в том, что этот смысл заключен «в самой жизни» ($r = 0,19$ при $p < 0,05$).

Проведя исследование, мы установили, что самоопределение взрослых людей протекает по-разному в зависимости от наличия того или иного уровня образования. Например, с повышением уровня образования увеличивается степень осмысленности жизни. Так, взрослые люди, имеющие среднее и начальное профессиональное образование, по сравнению с людьми со средне-специальным образованием, гораздо реже имеют цели в будущем, придающие жизни направленность и временную перспективу ($t \approx -2,654$ при $p = 0,0095$), реже испытывают удовлетворенность прожитой частью жизни ($t \approx -2,585$ при $p = 0,011$) и чаще убеждены в том, что жизнь не подвластна сознательному контролю ($t \approx -2,328$ при $p = 0,022$). Взрослые люди со средне-специальным образованием обладают большей осмысленностью жизни и чаще имеют цели в будущем, но все еще отличаются по данным показателям от людей с высшим образованием ($t \approx -2,349$ при $p = 0,021$ и $t \approx -2,558$ при $p = 0,012$). У испытуемых с высшим образованием показатели по данной методике достигли наиболее высокого уровня. Также с повышением уровня образования отмечено увеличение частоты утвердительных ответов на вопрос анкеты "Считаете ли Вы, что Вы самоопределились на данном отрезке жизненного пути?". Различия по t -критерию Стьюдента между взрослыми людьми со средним, начально-профессиональным и высшим образованиями составили $t \approx -2,177$ при $p = 0,034$, а между людьми, имеющими средне-специальное и высшее образование - $t \approx -2,347$ при $p = 0,021$.

Выявлено также, что у взрослых людей со средним и начально-профессиональным образованием, в отличие от тех людей, которые имеют средне-специальное образование, наблюдается более низкий уровень субъективного контроля: они не видят связи между своими действиями и значимыми событиями в жизни и думают, что последние происходят под влиянием случая или в результате действий других людей ($t \approx -3,206$ при $p = 0,002$). Особенно это касается интернальности в области неудач ($t \approx -2,878$ при $p = 0,005$) и интернальности в отношении здоровья и болезни ($t \approx -2,01$ при $p = 0,048$).

Взрослые люди, получившие средне-специальное образование, в отличие от ранее описанных участников исследования, склонны давать положительную оценку окружающим людям ($t \approx -2,283$ при $p=0,025$) и воспринимать мир как целостный, учитывая связанность таких противоположностей, как телесное и духовное, игра и работа и другие ($t \approx 2,08$ при $p=0,04$).

Таким образом, личностное самоопределение обладает определенными особенностями протекания в период взрослости в зависимости от пола, возраста и уровня образования.

Помимо названных социальных факторов, на протекание личностного самоопределения оказывает определенное влияние наличие или отсутствие в жизни взрослого человека "трудной жизненной ситуации". К "трудным жизненным ситуациям" относят такие, как безработица, смена места жительства, длительная болезнь и т. д. Эти обстоятельства ставят личность в ситуацию выбора, влекут за собой переосмысление жизненных ценностей, способствующих установлению нового отношения к окружающей действительности и самому себе, тем самым приводя личность к новому самоопределению. Для нас "трудной жизненной ситуацией" явилась ситуация пребывания на инвалидности. Взрослые люди, принимающие участие в исследовании, имели такие заболевания, как заболевания сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, хроническая почечная недостаточность, бронхиальная астма, сахарный диабет и другие. Все испытуемые получили инвалидность во взрослом возрасте.

Анализ полученных данных мы проводили в соответствии с аспектами личностного самоопределения: ценностно-смысловым и пространственно-временным. Было выявлено, что у взрослых людей, переживающих "трудную жизненную ситуацию", по сравнению с людьми из другой выборки, наблюдается более низкая степень осмысленности жизни ($t \approx -5,384$ при $p=0,00001$). Она уже не воспринимается ими как интересная, эмоционально насыщенная и наполненная смыслом ($t \approx -4,88$ при $p=0,00003$). Интересно, что даже факт наличия семьи ("Создание семьи, рождение и воспитание детей" по анкете) не придает жизни смысла ($t \approx -2,392$ при $p=0,018$), также как вследствие болезни не становится ее смыслом "профессиональный рост" ($t \approx -2,167$ при $p=0,032$).

Взрослые люди с ограниченными возможностями чаще склоняются к тому, что жизнь неподвластна сознательному контролю ($t \approx -4,406$ при $p=0,00002$), поэтому им свойственно неверие в свои силы и меньшая способность контролировать события собственной жизни. Они считают, что свободы выбора не существует, поэтому бессмысленно загадывать что-либо на будущее ($t \approx -4,428$ при $p=0,00002$). В связи с этим взрослые люди, переживающие "трудную жизненную ситуацию", чаще, по сравнению с испытуемыми из другой группы, выступали как "извне направляемые" личности, которым присуща зависимость, несамостоятельность и внешний локус контроля ($t \approx -3,68$ при $p=0,0004$), и в меньшей степени разделяли ценности, присущие

самоактуализирующейся личности ($t \approx -2,59$ при $p=0,011$).

На вопрос анкеты "Считаете ли Вы, что Вы самоопределились на данном отрезке жизненного пути?" 16,67 % из группы людей с ограниченными возможностями ответили утвердительно, во второй группе таких респондентов оказалось 63,3 %. Абсолютно не самоопределившимися среди взрослых людей, находящихся на инвалидности, себя считают 31,67 %, в то время как во второй группе этот вариант ответа выбрали только 5 % ($t \approx 5,388$ при $p=0,0001$).

Таким образом, показатели ценностно-смыслового аспекта личностного самоопределения в группе людей, переживающих "трудную жизненную ситуацию", оказались ниже, чем у взрослых людей из другой группы.

Что касается пространственно-временного аспекта личностного самоопределения, то здесь наблюдается похожая картина: взрослые люди с ограниченными возможностями не воспринимают свою жизнь целостной и реже, по сравнению с людьми, не имеющими инвалидность, живут "настоящим" ($t \approx -2,51$ при $p=0,013$). Также они проявляют неудовлетворенность прожитой частью жизни, не считают ее продуктивной и осмысленной ($t \approx -4,05$ при $p=0,00009$). У людей, переживающих "трудную жизненную ситуацию", гораздо реже имеются цели в будущем, которые придавали бы жизни осмысленность, направленность и временную перспективу ($t \approx -4,576$ при $p=0,00001$).

Итак, личностное самоопределение продолжается в период взрослости и имеет определенные особенности в зависимости от пола, возраста и образования. Наиболее остро оно протекает при возникновении "трудной жизненной ситуации", например при длительной болезни и получении инвалидности. Подтверждением служат описанные выше различия между группой взрослых людей с ограниченными возможностями и группой взрослых людей, не имеющих инвалидности.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Буякас, Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Т. М. Буякас // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 28-39.
3. Гинзбург, М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19-26.
4. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения: автореф. д-ра. психол. наук. – М., 1996. – 60 с.
5. Ключко, В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский / под ред. Г. В. Залевского. – Томск: Издательство Томского университета, 1999. – 154 с.
6. Кон, И. С. Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.

7. Леонтьев, Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев. – Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 15-25.
8. Логинова, Н. А. Развитие личности и жизненный путь / Н. А. Логинова // Принцип развития в психологии / отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М.: Наука, 1978. – С. 156-172.
9. Массен, П. Развитие личности в среднем возрасте / П. Массен, Дж. Конгер, Дж. Каган, Дж. Гивитц // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – С. 182-186.
10. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 418 с.
11. Сафин, В. Ф. Психология самоопределения личности: учебное пособие / Е. Ф. Сафин. – Свердловск: Сверд. пед. ин-т, 1986. – 142 с.
12. Шibaева, М. М. Человеческая субъективность и культура / М. М. Шibaева // Культура, человек и картина мира. – М.: Наука, 1987. – С. 135 – 167.
13. Эриксон, Э. Молодой Лютер: психоаналитическое историческое исследование / Э. Эриксон. – М.: Медиум, 1996. – 508 с.

УДК 159.947.3:378.2

Н. И. Морозова, А. В. Ерина

РОЛЬ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

В научной литературе все чаще ставится вопрос о профессиональном становлении социального работника. Особую актуальность эта проблема приобретает в настоящее время. Сегодня в социальных службах России работает очень много людей, которые не имеют соответствующего базового образования, но вынуждены выполнять функции специалиста по социальной работе. Эти функции в большинстве случаев заключаются в осуществлении «бумажной работы»: сбор документов, работа с архивом, выдача справок и т. п. Но совершенно очевидно, что понятие «профессия социального работника» гораздо шире понятия «деятельность социального работника». Профессия социального работника относится к типу профессий «человек – человек», что требует более высокой квалификации специалиста.

В процессе профессиональной подготовки актуально рассмотрение вопроса мотивации.

Достижению профессионального мастерства способствует мотивационный компонент, обеспечивающий превращение знаний, умений и навыков в средства личностного и профессионального роста.

Мотивация занимает ведущее место в структуре поведения личности и является одним из основных понятий, которые используются для объяснения движущих сил, деятельности в целом. Мотив, мотивация – побуждение к активности и деятельности субъекта, связанное со стремлением удовлетворить определенные потребности. В психологии мотивация обозначает совокупность внешних и внутренних условий, побуждающих субъекта к активности. В социологии мотивация рассматривается как осознаваемая потребность субъекта в достижении определенных благ.

Выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Если деятельность для личности значима сама по себе, то говорят о внутренней мотивации, если же значимы внешние атрибуты профессии (признание общества, престижность и т. п.) – преобладает

внешняя мотивация. В научных исследованиях практической деятельности используются не только методология выявления индивидуальных мотивов, но и усредненных, используя которые изучают мотивацию профессиональной деятельности, социальной группы.

Анализ исследований, посвященных проблеме мотивации выбора профессии, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса профессионального самоопределения. Наряду с экономическими мотивами (достойная заработная плата, наличие льгот) большое значение имеют психологические мотивы: самоуважение, признание со стороны окружающих членов коллектива, моральное удовлетворение работой. Эти виды мотивов базируются на изучении потребностей человека, что приводит к появлению двух глобальных теорий мотивации: содержательной и процессуальной.

Согласно первому подходу, потребности человека и являются основным мотивом поведения, а следовательно, и деятельности личности. К сторонникам такого подхода можно отнести американских психологов Абрахама Маслоу, Фредерика Герцберга и Дэвида Мак Клееланда.

Основа второго подхода – процессуальные теории. К ним относятся теория ожиданий, или модель мотивации по В. Вруму, теория справедливости и модель Портера Лаулера.

Среди отечественных ученых наибольших успехов в разработке теории мотивации достигли Л. С. Выготский и его ученики А. Н. Леонтьев и Б. Ф. Ломов.

Эти работы стали основой для разработки методологического инструментария исследования мотивации у будущих социальных работников, изучение которой проводилось на базе филиала КемГУ в городе Прокопьевске. Была выдвинута следующая гипотеза: степень выраженности, уровень и характер мотивации оказывают влияние на

эффективность обучения, выполнение профессиональной деятельности, способствуют или препятствуют становлению специалиста-профессионала.

На данном этапе работы мы можем привести результаты исследования мотивации выбора профессии у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа».

Выбор профессии отражает определенный уровень личных притязаний, основанных на оценке своих способностей и возможностей. На данный момент вопрос мотивации социальных работников изучен недостаточно. Порой неясно: имеется ли интерес у социального работника к результату труда, или он только участвует в процессе? Почему студент учится по специальности «Социальная работа», и будет ли он работать в социальных службах?

В исследовании участвовало 150 студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа». Использовались следующие методы исследования: анкетирование и анализ письменных работ на тему

«Почему я выбрал специальность «Социальная работа?»».

Результаты анкетного опроса показывают, что ведущим мотивом выбора специальности "Социальная работа" у студентов выступает "возможность принести пользу людям" (85 % опрошенных). При оценке будущей работы большое число студентов обращают внимание на творческий, интересный характер работы (79 %). Интересен тот факт, что на вопрос "Чего вы ждете от работы по выбранной Вами специальности?" – "высокие доходы" назвали лишь 6 %. Респонденты невысоко оценивают перспективы карьерного роста в профессиях социальной сферы. Так, вариант ответа "в выбранной профессии меня привлекает возможность занять высокий пост" выбрали 10 % опрошенных.

Данные, приведенные в таблице, сгруппированы в зависимости от ведущей мотивации.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Чего вы ждете от работы по специальности «Социальная работа?»»

<i>Ведущая мотивация</i>	<i>Критерии значимости</i>	<i>В % от числа респондентов</i>
Содержательная мотивация:	• Творческий, интересный характер работы	95
	• Ее соответствие моим способностям, умениям	74
	• Самостоятельность, независимость	9
	• Связь с современной техникой, технологией	7
	• Возможность реализовать свой потенциал	28
Мотивы социальной значимости:	• Возможность принести пользу людям	85
	• Возможность достичь признания, уважения	11
Статусные мотивы:	• Возможность получать высокие доходы	6
	• Возможность занять высокий пост	10
	• Высокий престиж профессии	35

Таким образом, для респондентов наиболее значимым фактором является содержание работы. На втором месте – мотивы социальной значимости. Статусные мотивы не имеют достаточного веса при выборе специальности «Социальная работа». Доминирование содержательных мотивов выбора профессии и мотив социальной значимости является весьма позитивным показателем, так как без такой мотивации становление в будущем социального работника – профессионала просто невозможно.

Письменная работа на тему "Почему я выбрал специальность «Социальная работа?»" проводилась на первых курсах с 2001 по 2004 год. В исследовании участвовало 163 человека.

Результаты позволяют сделать вывод о том, что у первокурсников наблюдается узкое, одностороннее представление о профессии социального работника. Для большинства характерно незнание специализаций, направлений и сфер приложения профессии "Социальная работа". Так, среди объектов помогающего процесса студенты чаще всего (в

68 % работ) называют лишь пенсионеров и детей – сирот. Главным мотивом выбора профессии выступает "желание работать с людьми, оказывать им помощь" (96 %).

В 72 % сочинений высказывания носят обезличенный характер: "сейчас многие люди нуждаются в помощи", "общество должно помогать нуждающимся". Можно сделать вывод, что студенты не понимают своей роли в решении социальных проблем. Кроме того, успех в своей будущей работе респонденты описывают через подчеркивание неудач и несостоятельность других "я буду востребован на рынке труда, так как сейчас рабочие места занимают непрофессионалы"; "нуждающихся в нашей стране очень много, поэтому без работы я не останусь".

Также результаты анализа письменных работ позволяют выявить две группы респондентов. У первой группы преобладают гуманистические мотивы при выборе профессии, причем ярко выражен эмоциональный компонент и мотив сочувствия.

Вторая группа характеризуется так называемой компенсаторной мотивацией (статусные мотивы тем выше, чем ниже альтруистическая мотивация). Компенсаторная профессиональная мотивация является противопоказанием к выполнению социальной работы (больше проблем у клиента – больше возможностей показать себя – выше самооценка). Однако, чтобы эффективно осуществлять профессиональную деятельность, недостаточно сочувствия людям, желания помочь, необходимы систематизированные теоретические знания, а также разработка и реализация специальных программ по прохождению практики в процессе обучения. Полученные результаты исследования обозначили проблему повышения эффективности профессиональной подготовки и профессионального воспитания в процессе обучения социальных работников.

Литература

1. Албегова, И. Ф. Исследование мотивации социальных работников / И. Ф. Албегова // Социс. – 2005. – № 7. – С. 78.
2. Веснин, В. Р. Менеджмент: учебник / В. Р. Веснин. – М.: ТД «ЭЛИТ - 2000», 2003. – 546 с.
3. Дидковская, Я. В. Динамика профессионального самоопределения студентов / Я. В. Дидковская // Социс. – 2001. – № 7. – С. 132.
4. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 480 с.
5. Психология профессиональной деятельности / Н. Самоукина. – СПб.: Питер; 2003. – 224 с.
6. Рогов, Е. И. Выбор профессии: становление профессионала / Е. И. Рогов. – М.: Владос – пресс. 2003. – 336 с.
7. Смирнова, Е. Е. На пути к выбору профессии / Е. Е. Смирнова. – СПб.: КАРО, 2003. – 176 с.
8. Социология молодежи / под ред. Ю. Г. Волкова. – Ростов-н-Дону: Феникс, 2001. – 576 с.
9. Хайруллина, Ю. Р. Ценности в сфере труда: особенности и факторы / Ю. Р. Хайруллина // Социс. – 2003. – № 5. – С. 84-88.

УДК 364.2

Н. И. Морозова, Е. В. Филатова

СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В КУЗБАССЕ

В 1991 году в Российской Федерации введена новая для нашей страны профессия – специалист по социальной работе. Признано, что социальная работа – это особый вид деятельности. Социальная политика и социальная сфера в условиях реформирования страны, становления рыночных отношений приобретает исключительно актуальное значение. Социальное неблагополучие (и в обществе, и в семье) стало причиной активизации социальной работы.

В мире накоплен огромный опыт социальной работы. Резко меняющаяся социальная обстановка в стране, процессы обострения социальных отношений требуют изучения зарубежного опыта, осмысления, анализа и обобщения, выработки концепции социальной работы с разными группами населения, технологий ее организации.

Решение этих вопросов невозможно без профессионалов в области социальной работы. Практика показывает, что часто люди сталкиваются с проблемами, которые не могут решить ни они сами, ни члены их семей. Для этого требуются люди особой профессии – социальные работники. Таким образом, сама жизнь диктует необходимость разработки теории и методики социальной работы и как науки, и как учебной дисциплины.

К началу XXI века практика социальной работы имеет за плечами опыт работы нескольких поколений. 23 апреля 1991 г. решением Государственного комитета по труду и социальным вопросам № 92 перечень профессий Российской Федерации был дополнен тремя относительно новыми специальностями и направлениями научной и практической

деятельности: «Социальный педагог», «Социальный работник» и «Специалист по социальной работе». Но это не означало, что раньше отсутствовала практика социальной работы. До 1991 года клиентами социальных служб были лишь пожилые, инвалиды и семьи с детьми, да и социальные службы были представлены лишь отделами социального обеспечения. Только в 1991 году появилась профессия «Специалист по социальной работе», началась подготовка профессионалов (открылись факультеты по подготовке специалистов по социальной работе), оформилось законодательство (Закон о социальном обслуживании, Закон о социальном обслуживании пожилых и инвалидов, Закон о профилактике правонарушений среди несовершеннолетних, Закон о гарантиях защиты прав детей, Закон Кемеровской области о социальной защите инвалидов), изменилась структура социальных служб и расширился перечень клиентов, которым стали предоставлять социальную защиту и оказывать социальную помощь.

Эти же годы, когда программы подготовки стали нормой, можно обозначить как появление профессиональной социальной работы,

Если послереволюционный и советский периоды характеризуются развитием в основном системы социального обеспечения, которая сложилась в целом к концу 20-х гг., то в современных условиях идет формирование модели социальной работы, отражающей особенности социальных процессов современной России и использующей опыт и традиции организации социальной деятельности в сфере прироста и социального обеспечения.

Социальная работа в России как общественное явление характеризуется некоторыми особенностями.

Первая особенность формирования отечественной модели социальной работы состоит в том, что становление и развитие профессии «социальная работа» подготовлено многолетней дореволюционной исторической традицией широкой социальной деятельности в сфере оказания помощи, а также опытом воспитательной, культурно-массовой и просветительской работы среди населения в советский период.

Вторая особенность в том, что существующий уникальный исторический опыт в сфере социальной помощи в ходе известных событий был утрачен, и применить его на практике без кардинальной ревизии, адаптации к условиям современной действительности практически невозможно – слишком уж разнится исторический контекст их становления и развития. Именно поэтому, в отличие от стран с устойчивой исторической традицией социальной работы, Россия вынуждена практически заново, хотя и не на пустом месте, создавать современную национальную систему социальной работы.

Третья особенность можно органично связать со второй: т. к. груз нерешенных проблем в социальной сфере изначально ставит специалистов в области социальной работы перед трудноразрешимой проблемой, они вынуждены одновременно налаживать эффективную систему социальной защиты, параллельно занимаясь разработкой научной концепции, адекватной требованиям момента, изучая, анализируя и адаптируя зарубежный опыт социальной работы в практику.

Сложности экономической и политической жизни, социально-экономические изменения делают профессию социального работника остроактуальной. В России формируется новая концепция социального развития страны. Решать задачи и активно участвовать в процессах социальной перестройки могут профессионально подготовленные специалисты. Социальная сфера охватывает практически все аспекты жизни общества и почти везде ощущается нехватка специалистов, имеющих специальную подготовку для профессиональной деятельности. В Кузбассе зарождалась и быстро растет сеть специализированных учреждений социальных служб совершенно нового типа. Реализация новых задач и функций органов социальной защиты способствовала созданию системы подготовки и переподготовки кадров социальных работников в вузах и колледжах Кузбасса.

Профессиональной подготовкой социальных работников в Кемеровской области занимаются три высших учебных заведения: Кемеровский государственный университет (КемГУ), Сибирский государственный индустриальный университет, Кемеровская государственная академия культуры и искусств. Подготовка социальных работников в области занимается и филиал университета в г. Прокопьевске.

В Кемеровском университете социально-психологический факультет открыт в 1995 году.

Факультет имеет сложившуюся структуру непрерывной подготовки специалистов по социальной работе. Наряду с обучением молодых специалистов по социальной работе в широком понимании этого, очень важно создать реальные возможности для повышения квалификации и переподготовки практических работников, имеющих опыт работы в органах управления или в учреждениях социального обслуживания населения.

Поэтому в университете реализуются следующие формы получения образования:

- подготовка студентов очного отделения по направлению «социальная работа»;
- заочная подготовка социальных работников, имеющих среднее специальное образование по сокращенной программе со сроком обучения четыре года;
- заочная подготовка специалистов, имеющих высшее образование;
- курсовая подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов по различным направлениям и программам.

Содержание переподготовки и повышения квалификации определяется основными положениями теории социальной работы и потребностями профессионального развития специалистов по социальной работе различного уровня и мест работы. Необходимость повышения квалификации обусловлена:

- 1) отсутствием в ряде случаев профессионального образования у специалистов;
- 2) увеличением видов деятельности социальных работников (работа с пожилыми, трудными детьми, интернаты, система образования, система УИН и др.);
- 3) изменениями и развитием теории и практики социальной работы;
- 4) возможностью изучать и адаптировать зарубежный опыт.

Переподготовка и повышение квалификации на ФГШК СР осуществляется по различным программам и для различных специалистов в сфере социальной работы. Используются традиционные и активные новые методы обучения (деловые игры, проектирование, дискуссии, тренинги) с использованием компьютерных технологий. Программа повышения квалификации согласуется с группой слушателей с учетом конкретных запросов и пожеланий.

По инициативе факультета в колледжах гг. Кемерово, Березовский, Прокопьевск открыты отделения по подготовке социальных работников. Выпускники этих учебных заведений имеют возможность продолжить обучение на факультете и получить высшее профессиональное образование.

Учебный процесс социально-психологического факультета университета предполагает сочетание теоретического обучения с систематическими практиками студентов, начиная с учебной и заканчивая преддипломной. Такое сочетание практического и теоретического обучения дает возможность четко отследить способности студентов к использованию

полученных в ходе обучения знаний в практическом решении профессиональных задач.

В настоящее время налажены тесные контакты с Департаментом социальной защиты населения администрации Кемеровской области, Управлением социальной защиты г. Кемерово, что дает возможность студентам не только познакомиться с социальными службами, но и самим непосредственно участвовать в различных социальных акциях, проектах и программах. Социально-психологический факультет был участником проекта «Поддержка и развитие социального обслуживания пожилых людей» Российско-Европейского фонда. Цель проекта – повысить степень понимания и компетентности руководителей социальных служб.

Перед запуском проекта английскими специалистами проведены обучающие семинары, как для чиновников администрации и сотрудников социальных служб, так и для преподавателей и студентов университета.

С точки зрения английских коллег, следовало раскрыть сущность новой для России профессии «Окупиационный терапевт», разработать новую систему оценки нуждаемости. При разработке новой системы оценки нуждаемости за основу была взята существующая в Англии практика.

Участвуя в проекте, студенты получили навыки проведения практических исследований, освоили

методы социальной диагностики потребностей пожилых людей в различных видах социальных услуг. В курсовых и дипломных работах студенты продолжали разрабатывать темы, связанные с оказанием социальной помощи разным категориям граждан пожилого возраста. Темы дипломных работ стали более практико-ориентированы и направлены на исследование проблем пожилых людей и оказание им помощи.

С особым интересом студенты осваивали новые технологии работы с пожилыми людьми (работа с воспоминаниями, оккупационная терапия), они участвовали в тренингах, семинарах, организованных зарубежными специалистами (Леони Каллахер, Билл Бауринг, Кейт Гилберт) и российскими консультантами проекта (И. И. Бондаренко, О. В. Краснова, Е. И. Холостова).

Как результат реализации проекта в учебный план факультета вошли учебные дисциплины: «Геронтопсихология», «Социальная реабилитация», «Социальная диагностика», вводятся новые разделы и темы в существующие учебные дисциплины: новые технологии в социальном обслуживании, оценка нуждаемости клиентов, формы социального обслуживания пожилых людей, специальное оборудование для самообслуживания, создание комплексных бригад социального обслуживания пожилых людей.

УДК 159.922.72:9.072

Г. В. Овчинникова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

На начальных этапах развития ребенка с нарушением зрения главным требованием к его обучению и воспитанию является первичный дефект. При отсутствии коррекционного воздействия в дальнейшем ведущее значение начинают приобретать вторичные наслоения (отклонения), и именно они мешают интеллектуальному развитию ребенка.

Актуальность и социальная значимость психолого-педагогических мероприятий, связанных с решением проблемы, вызванной нарушением зрения у детей, несомненны. Своевременное обеспечение адекватных условий обучения и воспитания для детей этой категории направлено на преодоление затруднений в интеллектуальном развитии, чувства неполноценности и обеспечение комфортности ребенка в обществе.

У детей с нарушением зрения, в отличие от нормальнозрящих, отмечаются специфические особенности интеллектуального развития, выражающиеся в снижении уровня общения, фрагментарности и узости зрительных представлений.

Таким образом, мы исследовали специфику интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ДОУ № 14 для детей с нарушением зрения и

ДОУ № 55 для нормальнозрящих детей. Для проведения исследования мы отобрали 2 группы детей по 25 человек в возрасте от 5-6 лет (старший дошкольный возраст):

- группа детей с нарушением зрения;
- группа детей с нормальным зрением.

Первая группа детей с нарушением зрения имеет следующий диагноз:

- гиперметропия высокой степени (60 % детей);
- амблиопия средней степени (30 % детей);
- смешанный астигматизм (80 % детей).

Психологическое развитие детей с нарушением зрения также имеет отклонения:

- чувство неполноценности (75 % детей);
- тенденция к снижению самооценки (55 % детей);
- средний (у 70 % детей с нарушением зрения) и низкий (у 30 % детей с нарушением зрения) уровни психического развития.

Вторая группа детей с нормальным зрением имеет диагноз:

- здоров (60 % детей);

– приобретенные заболевания: пупочная грыжа, гипертрофия небных миндалин, аллергия (40 % детей).

Участие в исследовании двух групп детей позволяет провести сравнительный анализ результатов.

Для проведения экспериментального исследования мы использовали методики на выявление уровня мышления у детей, которые были взяты из пособия О. В. Боровик, С. Д. Забрамной «Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей»»:

1. «Нелепые изображения».

Цель исследования: выявить понимание детьми нелепости изображенного; запас общих сведений об окружающем; характер эмоционального проявления; наличие чувства юмора.

Анализ результатов. Дети с нарушением зрения воспринимали картинки с улыбкой, смехом и удивлением, в некоторых случаях подавали реплики: «Так не бывает», обнаруживали желание рассмотреть картинку (60 % детей). Также дети при рассмотрении картинки понимали нелепость изображенного, но им нужны были побуждающие к рассмотрению вопросы: «Что ты видишь на картинке?», «Что здесь необычного?» и т. п., интерес у ребенка был менее выражен (40 % детей). Дети с нормальным зрением адекватно реагировали на картинку, смеялись, удивлялись, т.е. у них высокий уровень развития (70 % детей). Но были и дети, которые показали средний уровень эмоционального развития (30 % детей), им во время рассматривания задавались вопросы: «А что еще не так?» и пр. Дети с нормальным зрением проявляли стойкий интерес к заданию, способность к волевому длительному усилию. Дети рассматривали картинку целенаправленно, в определенной последовательности (сверху вниз, слева направо). В процессе работы с картинкой были выявлены особенности внимания. У одних оно устойчивое, другие постоянно отвлекаются. Исследуя детей с нарушением зрения выявили: отвлекались – 55 % детей; внимательно рассматривали картинку – 45 % детей (устойчивое внимание). Дети с нормальным зрением: отвлекались – 25 % детей; устойчивое внимание у 75 % детей.

2. «Найди отличия».

Цели исследования: выявить запас и точность представлений; характер сравнения; способность к общению; наблюдательность; устойчивость внимания; целенаправленность деятельности; проявление и стойкость интереса.

Анализ результатов. Детям предлагалась таблица с изображением детей в разное время года и просили ответить на вопрос: «Чем похожи и чем отличаются картинки?»

Дети с нормальным зрением хорошо выполнили задание, при этом производили сравнение картинок по основным признакам и не отклонялись от по-

ставленной цели (85 % детей). Дети с нарушением зрения также справились с заданием, но иногда нуждались в наводящих вопросах т. к. им было тяжело целенаправленно осмотреть всю картинку и обобщить увиденное (80 % детей).

3. «Классификация».

Цели исследования: выявить запас и точность представлений; характер сравнения; способность к обобщению; устойчивость внимания; целенаправленность деятельности; проявление и стойкость интереса.

Анализ результатов: Детям предлагались изображения животных и просили положить к каждому из животных его любимое блюдо.

Дети с нормальным зрением с интересом выполнили данную работу, сопровождали работу пояснениями, рассказами о животных и т. д. (95 % детей). Дети с нарушением зрения также хорошо справились с заданием, поясняли свои действия, но времени на работу им понадобилось чуть больше, чем нормальнозрящим детям (85 % детей). Это связано с тем, что дети с нарушением зрения не могут быстро осмотреть материал и сопоставить его.

4. «Какая фигура не подходит?»

Цели исследования: выявить способность устанавливать сходство и различие между зрительно воспринимаемыми изображениями (сравнить предметы по величине, цвету, форме); проводить анализ, синтез; объединять в группу с учетом того или иного признака.

Анализ результатов. Ребенку показывают таблицу и задают вопрос: «Какая фигура не подходит?» Дети с нормальным зрением успешно выполнили данное задание (95 % детей). Дети с нарушением зрения также хорошо справились с заданием (80 % детей), но им требовалась подробная инструкция: «Посмотри на таблицу; на ней четыре фигуры; три из них одинаковые; одна к ним не подходит; покажи эту фигуру; чем она отличается от других?» и т. д.

Проводя качественный и количественный анализ полученных данных, мы отметили следующие особенности: у детей с нарушением зрения, в отличие от нормальнозрящих детей, отмечаются специфические особенности интеллектуального развития, выражающиеся в снижении уровня общения, узости зрительных представлений, среднем уровне концентрации и объема внимания, что видно из проведенных методик на выявление уровня мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1

Количественный анализ по группам детей

Показатель Методика	Высокий		Средний		Низкий	
	1 гр. (с наруш. зрением)	2 гр. (с норм. зрением)	1 гр. (с наруш. зрением)	2 гр. (с норм. зрением)	1 гр. (с наруш. зрением)	2 гр. (с норм. зрением)
«Нелепые изображения»	60%	70%	40%	30%		
«Найди отличие»	80%	85%	15%	15%	5%	
«Классификация»	85%	95%	15%	5%		
«Какая фигура не подходит»	80%	95%	15%	5%	5%	

Таблица 2

Качественный анализ по группам детей

Группы детей	Высокий уровень развития	Средний уровень развития	Низкий уровень развития
I Дети с нарушением зрения	63 %	34 %	3 %
II Дети с нормальным зрением	78 %	22 %	—

Литература

- Анисимова, Н. Л. Психологическая помощь детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении / Н. Л. Анисимова, Л. И. Солнцева // Дефектология. – 2002. – № 4.
- Боровик, О. В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / О. В. Боровик, С. Д. Забрамная. – М.: ВЛАДОС, 2003.
- Григорьева, А. П. Развитие восприятия у ребёнка с ослабленным зрением / А. П. Григорьева. – М.: Школа-Пресс, 2002.
- Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – М.: Город, 1998.
- Якунин, Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения / Г. А. Якунин. – М.: Просвещение, 1990.

УДК 159.923:130.3

О. С. Парахневич, А. Г. Портнова

ОТНОШЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА К СМЕРТИ (РЕЛИГИОЗНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

И рождение, и смерть – естественные события индивидуального жизненного пути, но их эмоциональное воздействие и личное значение существенно различимы. Рождение нового человека часто предвкушают с приятным волнением и оптимизмом; думать же о смерти люди избегают и даже отрицают ее реальность [11].

Традиционно тема смерти является запретной, о ней предпочитают не говорить, объясняется это тем, что человек еще не разобрался в собственном отношении к смерти. Если разговор все же неизбежен, люди стараются прибегать к эвфемизмам, говоря об умершем человеке «он нас оставил» и т. д. Таким образом, избегая этой темы, человек лишь мешает себе выработать к ней реалистическое отношение. Только разобравшись в своем отношении к смерти, как считают К. Байер и Л. Шейнберг, человек способен правильно организовать собственную жизнь. Осознание феномена смерти отражается на всех жизненных планах личности.

Социолог Ричард Кейлиш объединил некоторые из взглядов людей на смерть в следующие категории.

1. Смерть как организатор времени. Осознание факта, что жизнь не бесконечна, влияет на то, как человек использует свое время. Если бы жизнь длилась бесконечно, то людям не нужно было бы использовать систему приоритетов, но поскольку временные ограничения жизни существуют, такая программа необходима, и в соответствии с ней принимаются решения. Таким образом, людей разного возраста перспектива смерти организует поразному.

2. Религиозные взгляды на смерть. Догмы любой религиозной системы содержат те или иные представления о смерти. Одни религии рассматривают смерть как наказание за грехи, освобождение от страданий или как переход к лучшему существованию, другие – как переход из одной жизни в другую. Почти все религии обещают загробную жизнь

в том или ином виде или новое воплощение [9]. Религиозная ориентация человека (или его безверие) влияет на его отношение к смерти.

3. Смерть как утрата. Смерть приносит человеку бесчисленные утраты: утрату сознания, последующего опыта, всех любимых людей, мест, предметов и самого бытия. Никакое другое событие в жизни не наносит человеку столь полный ущерб. Независимо от того, наступает смерть внезапно или в результате длительной болезни, на наше отношение к ней сильнее всего влияет ожидание полной потери всего [3].

Многие проходят через ряд хорошо различимых стадий приспособления к умиранию, пока, наконец, не почувствуют себя в силах признать смерть финальной стадией человеческого развития.

На сегодняшний момент, отношение к смерти является одной из важнейших проблем, с которой человек непременно сталкивается в своей жизни. Мнение многих заключается в том, чтобы дожить до 85 лет в полном здравии, закончить начатое и безболезненно умереть [11].

Всю жизнь человек сталкивается с событиями, которые формируют его отношение к смерти и влияют на это отношение. Человек слышит, как смерть обсуждают дома и в средствах массовой информации. Аварии, болезни, все это напоминает об уязвимости. Восприятие подобных событий влияет на отношение общества к смерти.

В отношении к смерти людей, смертельно или тяжело больных и близких этих людей, велика потребность в физической помощи, но еще больше эти люди нуждаются в помощи эмоциональной, психологической. На физиологическом уровне смерть представляет собой необратимое прекращение всех жизненных функций. На психологическом уровне она имеет личную значимость и личное значение для самого умирающего и его родных и близких, по мнению Г. Крайг, умереть – значит прекратить чувствовать, покинуть любимых людей, оставить незаконченными дела и уйти в неведомое.

Такие танатологи, как Роберт Кэвэнау и Элизабет Кюблер-Росс, провели ряд исследований. Эти исследования доказали, что умирание – нечто большее, чем физиологические симптомы.

Кюблер-Росс выделила в процессе приспособления к мысли о смерти 5 стадий.

1. Стадия отрицания. Человек отказывается принять возможность своей смерти и занимается поисками других, более обнадеживающих мнений, диагнозов.

2. Как только человек осознает, что действительно умирает, его охватывает гнев, обида и зависть к окружающим – наступает стадия гнева. Умирающий испытывает состояние фрустрации, вызванное крушением всех его планов и надежд.

3. На стадии торга человек ищет способы продлить жизнь, дает обещания и пытается договориться с Богом, врачами, медсестрами или другими людьми, чтобы отдалить развязку или облегчить себе боль и страдания.

4. Когда ничего выторговать не удастся или время истекает, человека охватывает чувство безна-

дежности. Наступает стадия депрессии. На этой стадии умирающий человек сожалеет о том, что уже потерял, о предстоящей смерти и расставании с родными и близкими.

5. На финальной стадии принятия человек смиряется со своей судьбой и спокойно ожидает развязки [11, с. 902; 17, с. 285].

Но не все люди проходят через эти стадии, и только некоторые проходят их именно в такой последовательности. На реакцию умирающего оказывают влияние многие факторы, это и культура, и религия, и личность, и собственная философия жизни, а также продолжительность и характер заболевания. Одни испытывают гнев и депрессию до самой смерти, другие приветствуют смерть как освобождение от боли и одиночества. Прохождение процесса умирания индивидуально, и нет универсальной последовательности стадий [11].

Присутствие в семье смертельно больного человека прекращает привычные формы деятельности, возникают эмоциональные и финансовые трудности. В зависимости от того, насколько успешно семья их преодолевает, строятся дальнейшие взаимоотношения родственников и близких умирающего человека.

Кюблер-Росс описала стадии, через которые проходят близкие друзья и родственники умирающего человека, они очень похожи на те, которые проходит сам умирающий. Сначала родные отрицают наличие тяжелой болезни своего родственника. На этой стадии, общаясь друг с другом, тема о надвигающемся несчастье является закрытой. Затем неопределенность вызывает у них тревогу, депрессивные состояния. Впоследствии близкие умирающему человеку люди впадают в гнев, который чаще всего направлен на медицинский персонал или на тех, кто ухаживает за больным, а также и на самого больного, обвиняя его в происходящем [11].

У людей, которым не грозит скорая смерть, больше времени на то, чтобы привыкнуть к мысли, что когда-нибудь они все же умрут. Свои последние годы они вспоминают прошлое и заново переживают старые радости и горести. Батлер считает, что это обозрение жизни является очень важной ступенью, на которую индивидуум поднимается в конце своего жизненного пути. В старости человек сильнее стремится к самосознанию, этот процесс часто ведет к настоящему росту личности: решаются старые конфликты, переосмысливается жизнь и открывается что-то новое в себе. Только в ситуации с реальным приближением смерти человек может твердо определиться в отношении того, что для него имеет особую важность, и кто он есть на самом деле [11].

Если смерть внезапна, то на обозрение жизни просто нет времени, но и болезнь, сопровождающаяся сильнейшими болями и ограничением подвижности, тоже не оставляет достаточного количества времени, чтобы приспособиться к смерти [6; 11].

Смерть и умирание как психологическая проблема очень мало изучена. Все, на что можно опираться – это история и культура древних. Изучая

проблему смерти и умирания в психологии современного общества необходимо прежде всего рассмотреть отношение к ней в культурологическом контексте. Смерть – важнейший компонент культуры, и в этом качестве она получает отражение в коллективном сознании в виде относительно устойчивых значений [11].

Таким образом, мы предполагаем, что особенно-сти отношения к смерти могут быть связаны с принадлежностью к той или иной культуре, религии.

Психоаналитическая теория утверждает, что испытывать тревогу или страх при мысли о собственной смерти нормально. Согласно результатам различных исследований, то, насколько большинство людей боятся собственной смерти или поглощены мыслями о ней, часто зависит от значения, которое человек и его культура придают смерти [11, с. 900].

Так, например Т. А. Гаврилова описывает исследования П. Ганд, которые касаются проблемы роста религиозно-мотивированного терроризма. Их исследования показывают, что наиболее низкую танатическую тревогу обнаруживают представители ислама, в то время как христиане имеют наиболее выраженную обеспокоенность по поводу личной смерти, представители, исповедующие индуизм занимают промежуточное положение в этой иерархии [5].

Д. В. Ольшанский в своей работе «Психология терроризма» пишет о том, что религиозный терроризм, основанный на исламском экстремизме, пришел на смену политическому насилию 1980-х годов, которое руководствовалось националистическими или сепаратистскими требованиями. Терроризм – это завершающее звено в довольно сложной цепочке: радикализм – экстремизм – фанатизм – терроризм. Все начинается с некоторых крайних, радикальных взглядов и позиций людей. Эти взгляды строятся на основе отвержения предыдущих традиций, устоев, ценностей.

Крайняя степень радикализма и экстремизма проявляется в фанатизме. Это особое психическое состояние, характеризующееся полным неприятием любых иных взглядов, за исключением своих собственных. В основе фанатизма всегда лежит вера, не просто противостоящая рациональному восприятию, а полностью заменяющая его.

Вся история религиозных учений говорит о том, что смерть «праведников» и смерть «грешников» протекает по-разному. «Праведник», как бы засыпает и «отходит» с миром. Смерть «грешников» окрашена ужасом и отчаянием. Получается, что люди трудившиеся, отзывчивые, добрые умирают мирно, чувствуя приближение смерти, не бояться ее, а принимают спокойно. Иллюстрацией тому служат множество примеров из истории: И. П. Павлов до последней минуты вел строгое наблюдение за состоянием своего организма, фиксируя и комментируя все, что в нем происходило. Петрарка умер с пером в руке, за работой. Отдыхая после работы, умерли Маркс, Фарадей, Бор [23].

Отношение к смерти современного человека обусловлено, культурно-историческим аспектом, это обнаружила Штрёбе, изучив с коллегами универсальность реакций горя. Некоторые реакции,

считающиеся в человеческом обществе нормой, могут не разделяться большинством скорбящих, а быть всего лишь выражением культурных традиций. Рассмотрим, как же связано отношение к смерти на современном этапе с культурой и историей различных стран и эпох [11].

Уже в древнем Риме слово «смерть» казалось зловещим. Древние римляне предпочитали выражение «он перестал жить», немцы говорили «отозван», а англичане – «он присоединился к большинству» [23, с. 96].

В одних культурах умирание означает переход на ступень вверх в социальной или космологической иерархии, в мир предков, могучих духов или полубогов. В других – это переход в благословенное существование в солнечных сферах либо в мирах богов [6].

В человеческой культуре посмертный мир четко разделен на две области, включая в себя, наряду с «небесами», «преисподнюю» и «чистилище». В своей книге С. Гроф пишет: «Путь души после смерти к желанной цели чреват опасностями и испытаниями различного типа. Для его благополучного завершения необходимо знание картографии и законов иного мира. Поэтому многие из культур выработали сложные обряды, знакомящие человека с опытом смерти. Во все времена в различных культурах существовали ритуалы, в ходе которых люди испытывали мощное переживание смерти в символической форме» [6]. С. Гроф подчеркивает, что общей чертой таких ритуалов является изначальная двусмысленность отношения живых к мертвым и вера в загробную жизнь. Одни обряды направлены на облегчение и ускорение процесса перехода умерших в мир духов, другие – установление связи между живыми и мертвыми с целью обеспечить свою безопасность и получить покровительство, третьи – могут быть одновременно интерпретированы и как помогающие мертвым в их посмертных путешествиях, и как мешающие им вернуться [6].

Согласно описаниям антропологической литературы, глубокие переживания смерти приводили как к удручающему осознанию временного биологического существования, так и к озаряющему постижению вечной духовной сущности человеческого сознания [19]. Ритуалы такого рода выполняли две важные задачи: с одной стороны, человек должен был осознать, что его ожидает процесс трансформации, в результате которого откроется новый способ познания мира, и с другой стороны, ритуалы служили подготовкой к настоящей физической смерти.

Были созданы специальные «руководства», объясняющие, как действовать при соприкосновении со смертью, рассматриваемой как на символическом уровне в русле духовной практики, так и на уровне физической гибели биологической оболочки. На сегодняшний день известны следующие «пособия» – Тибетская «Книга мертвых», собрание погребальных текстов, определяемые как «Египетская книга мертвых», и литературное произведение средневековой Европы, известное как «Искусство

смерти». Тибетская «Книга мертвых» записана около VIII в. В ученых кругах индийского Востока книгу знали давно, но европейцы открыли ее только в XX столетии. «Каждый человек должен уметь умирать правильно», - этому учит древний текст [7].

В ходе сложных ритуалов, исполняемых по таким случаям, как рождение, совершеннолетие, свадьба, рождение ребенка, перемена в жизни, смерть, люди учатся испытывать переходы с одной стадии жизни на другую, умирать для одной роли и рождаться, входя в другую. Во многих обрядах используются галлюциногенные средства, с помощью которых человек, участвующий в этом обряде, переживает смерть и возрождение, сравнимые с практикой древних храмовых мистерий. Всякое соприкосновение с умиранием и смертью, переживаемое в рамках этих ритуалов, может рассматриваться живущими людьми как серьезная психологическая и экспериментальная подготовка к решающему переходу в момент смерти [11; 12; 20]. В подобном обществе сознание клана, племени превалирует над отчетливым «я» личности. Именно этот фактор и делает утрату индивидуальности, происходящую в момент умирания, менее болезненной по сравнению с протеканием аналогичного процесса в культурах, где сильна привязанность к «эго». Однако выпадение человека из системы социальных связей гомогенного общества может оказать серьезное воздействие и на живущих. Процесс умирания и смерть в условиях «общины» предполагает как оказание коллективной поддержки умирающему, так и выражение горя и гнева со стороны провожающих его в последний путь. Ведь они теряют важного члена социальной группы, связанной изнутри [6; 20].

Особая разновидность веры в продолжение существования после смерти – концепция реинкарнации. Помимо принципа внетелесного посмертного существования индивида, в ней признается возможность возвращения к материальному возрождению в иной форме. Вера в реинкарнацию существует в таких культурных и религиозных структурах, как философия и религия Индии, космологические системы различных племен индейцев Северной Америки, философия Платона и неоплатонизм, орфический культ и другие мистические религии Древней Греции, а также раннее христианство. В индуизме, буддизме и джайнизме эта вера объединена с законом кармы, согласно которому качество личной инкарнации определяется заслугами и грехами человека, имевшими место в предыдущем рождении [6]. Условная оценка жизни и смерти может подвергнуться пересмотру и измениться на противоположную по отношению к доминирующим европейским концепциям. В этом случае процесс умирания станет восприниматься как событие более важное, нежели жизнь. Это верно, по мнению С. Грофа, для некоторых философских или религиозных систем, включающих веру в реинкарнацию. В них период умирания – событие огромнейшего значения, так как позиция умирающего определяет качество всей будущей инкарнации, а сущность и ход следующего воплощения являются актуализацией способа смерти [6]. В других системах жизнь воспринимается как

наказание, а смерть как воссоединение, освобождение или возвращение «домой». Таким образом, для индуса смерть – пробуждение от мира иллюзий (майя) и возможность для индивидуальной души (дживы) реализовать и испытать свою божественную природу (Атман-Брахман).

Что касается психологической связи с умершим, то она прослеживается во многих культурах. В Японии сооружаются алтари, посвященные памяти предков, на которые приносится пища. Японцы разговаривают с предками и верят, что те их слышат [13; 20]. В Египте поощряется сосредоточенность родных покойного на своем горе. В китайской культуре в случае смерти бабушки или бабушки, внук или внучка соответствующего возраста должны вступить в брак или завести ребенка. В современной Европе рассматривается вера в посмертное существование и концепцию загробного странствия души как выражение примитивных страхов людей, лишенных преимуществ научного знания [13; 20]. Однако более пристальное внимание к собственной культуре выявляет полное отрицание и пренебрежение всем, что относится к смерти. Каждому приходится переживать смерть близких родственников и, наконец, столкнуться с фактом собственной бренности и биологической смертности. Но обычай называть ребенка именем умершего родственника остался и сейчас. Новое рождение знаменует обновление и преемственность поколений [11].

Филипп Арьес – французский историк, антрополог, философ, описал развитие представлений о смерти на протяжении тысячелетия, а также описал модели смерти в своей книге «Человек перед лицом смерти». Исходной гипотезой была та, которую ранее предложил Эдгар Морен о наличии связи между отношением человека к смерти и его самосознанием, его индивидуальностью. Эта гипотеза и была той самой путеводной нитью, которая вела его через огромную массу документов, наметив маршрут, которому он следовал от начала до конца и, оглядывая разом целое тысячелетие, это пространство оказалось упорядоченным благодаря простым вариациям четырех психологических элементов: самосознание; защита общества от дикой природы; вера в продолжение существования после смерти; вера в существование зла.

В результате были выделены следующие модели смерти: «прирученная смерть»; «смерть своя»; «смерть далекая и близкая», «смерть твоя», «смерть перевернутая».

В первой модели представлены все четыре параметра: смерть не является актом только индивидуальным (и жизнь тоже), смерть заставляет общество сплотиться в борьбе с дикими силами природы, смысл «прирученности» смерти в том, что конец жизни не совпадает с физической смертью человека; смерть ощущается как интимно близкая, привычная, ритуализованная, она как бы говорит о неотделимости зла от сущности человека – миф о грехопадении отвечал всеобщему ощущению присутствия в мире зла [2].

Начиная с XI века, эта модель смещается в сторону второй модели – «смерть своя» и является результатом «смещения смысла человеческой судьбы в сторону индивидуального начала». Это приводит к экзальтации индивидуальности, безумной любви к жизни и всему земному. Представление о продолжении существования после смерти проникнуто страстью «быть собой», человек стал ощущать несоответствие своей души и тела, идея бессмертной души овладела умами и все шире распространяться с XI по XVIII век. Даже слова «смерть» и «умер» заменяются другими: «Бог его душу взял», «отдал Богу душу». Появляется практика завешания и окончательного «запрятывания» мертвого тела [3; 11].

Но уже в XVI веке начинают складываться предпосылки для появления модели – «переворачивание» смерти, которая выражается в страхе смерти как боязни быть похороненным заживо, боязни, которая подразумевает, что есть некое смешанное и обратимое состояние, сочетающее жизнь и смерть.

В XIX веке, определяющим в модели смерти, становится изменение индивидуального самосознания – до сих пор его составляющим было чувство общности с другими («все умирать будем») и чувство собственной специфической индивидуальности («смерть своя»). В XIX веке и то, и другое ослабевают, уступая место третьему чувству – «чувству другого, но близкого человека». Отсюда модель «смерть твоя».

«Страх умереть самому в значительной мере сменяется страхом разлуки с «другими», с теми, кого любишь. Древнее тождество между смертью и физической болью, моральным страданием, грехом нарушается. Рай становится местом, где воссоздаются земные чувства и привязанности, где им гарантируется вечность [3; 11].

Сегодняшняя модель смерти определяется сильно выраженным чувством ее приватности, индивидуальной принадлежности. «Сейчас массовое общество восстало против смерти. Точнее, оно стыдится смерти, больше стыдится, чем страшится, оно ведет себя так, как будто смерти не существует». Стыд этот и есть в то же время прямое следствие окончательного ухода зла. Еще в XVIII веке было поставлено под сомнение существование «дьявола». Вместе с идеей ада стало исчезать понятие «грех». Медицина устранила болезнь и страдание. Но если нет зла, что же тогда делать со смертью? Общество сегодня предлагает два ответа: один банальный и один аристократический. Первый – массовое признание бессилия: не замечать того, что нельзя предотвратить; ни индивид, ни общество не находят в себе достаточно прочности, чтобы признать смерть. Для приручения смерти необходима была вера во зло, устранение одного вернуло другое в состояние первоначальной дикости» [3; 11].

Современное общество воспринимает старение, смертельные болезни и умирание как полное пора-

жение и болезненное непонимание ограниченности наших возможностей управлять природой. С точки зрения присущей нам философии прагматизма, подчеркивающей значение достижений и успеха, умирающий человек является потерпевшим поражение. Религия способна быть значительной поддержкой для него, но в Европе в значительной степени она утратила свою ценность. Прагматическая житейская ориентация и материалистическая внутренняя установка пришли на смену религиозному горению. За небольшим исключением, западные религии уже не играют существенной роли в жизни, низведены до уровня формальных обрядов и утративших внутренний смысл церемоний [6; 11].

Страх смерти, испытываемый людьми, обычно связывается с осознанием ими траектории жизни. В отличие от животных, человек знает о своей смертности, о том, что рано или поздно ему придется пережить прекращение биологического существования. Взгляд на мир, выработанный наукой, базирующейся на материалистической философии, усиливает тяжесть положения умирающего. Ведь, согласно такому подходу, за пределами материального мира ничего не существует. Воспринимать реальность могут лишь живые организмы с функционирующими органами чувств. Сознание же рассматривается как продукт деятельности мозга и, следовательно, полностью зависит от его целостности и нормальной работы. Физическое уничтожение тела и мозга есть необратимый конец человеческой жизни [6].

Итак, изучив отношение к смерти с точки зрения психологии, культурологи и религии, можно говорить о том, что важность танатологических исследований возрастает, в том числе и в связи с религиозно-культурологическим аспектом. Сама мысль о смерти в значительной мере индивидуальна, это обусловлено разными обстоятельствами, в их числе социальные условия, особенностями, которые трактует вера, к которой принадлежит личность, а также переосмысление ею различных религиозных догм.

Формирование отношения к предельному жизненному понятию «смерть» обуславливается следующими факторами: внезапность (насколько продолжительной была болезнь или же к смерти привел несчастный случай); отношение родственников (то, как складываются взаимоотношения родственников с умирающим человеком и друг с другом, влияет на успешность прохождения ими стадий приспособления к мысли о смерти); религия (принадлежность к той или иной вере влияет на отношение человека к смерти через представления конкретной религиозной системы о смерти); возраст (очевидно, что люди разного возраста по-разному воспринимают смерть и по-разному относятся к ней).

Насколько отлична жизнь, настолько же отлична и смерть, а также страхи и переживания, связанные с ней.

Литература

1. Альмедек, Р. Реинкарнация. Жизнь после смерти / Р. Альмедек. – М., 1991. – С. 230-248.
2. Арьес, Ф. Человек перед лицом смерти / Ф. Арьес. – М., 1992. – 197с.
3. Байер К. Здоровый образ жизни / К. Байер, Л. Шейнберг. – М.: МИР, 1997 – 368с.
4. Ваганов, А. Г. Вечная память / А. Г. Ваганов // Вопросы психологии. – М., 2000. – № 1.
5. Гаврилова, Т. А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога / Т. А. Гаврилова // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 1-6.
6. Гроф, С. Человек перед лицом смерти / С. Гроф, Дж. Хэлифакс. – М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996. – 246 с.
7. Гуревич, П. С. О жизни и смерти. Жизнь земная и последующая. Сборник / П. С. Гуревич. – М., 1991. – С. 401-412.
8. Демичев, А. В. Фигуры танатоса / А. В. Демичев. – СПб., 1991. – 213 с.
9. Дубровина, Н. И. "Посмертный опыт" или "вспышка пережитого"? / Н. И. Дубровина // Человек. – 1991. – № 2.
10. Калиновский, П. П. Последняя болезнь, смерть и после / П. П. Калиновский. – М., 1991.
11. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000. – 987 с.
12. Лаврин, А. Хроники Харона. Энциклопедия смерти / А. Лаврин. – М., 1993 – 509 с.
13. Митрополит Антоний Сурожский. Жизнь. Болезнь. Смерть. – М., 1995. – 510 с.
14. Моуди, Р. Дальнейшие размышления о жизни после жизни / Р. Моуди. – Киев, 1999 – С. 25-61.
15. Моуди, Р. Жизнь после жизни. По ту сторону смерти / Р. Моуди. – М., 1994. – С. 70-76.
16. Моуди, Р. Жизнь после жизни / Р. Моуди. – Лен-издат, 1991 – С. 90.
17. Психология среднего возраста, старения, смерти / под ред. А. А. Реана. – М., 2003. – 384 с.
18. Райгородский, Д. Я. Психология зрелости. Хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара, 2003.
19. Рассел, Б. Есть ли жизнь после смерти / Б. Рассел // Интернет: <http://tvasm.i-connect.com/atheism>.
20. Танатология (учение о смерти) / под ред. Решетникова М. М., Белкина А. И. – СПб., 1994. – 380 с.
21. Федорова, М. М. Образ смерти в западно-европейской культуре / М. М. Федорова // Человек. – № 5. – М., 1991.
22. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990.
23. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М., 1999. – С. 34, 139.

УДК 159.2+616.89

А. В. Полетаева

ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ОТДАЛЕННОМ ПЕРИОДЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРАВМАТИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ

Сегодня проблема психологических последствий травматического опыта приобретает особую значимость в связи с ростом в различных регионах планеты антропогенных катастроф, «горячих точек» и террористических актов. Подобные события оказывают беспрецедентное по своим последствиям воздействие на человека, откладывая отпечаток на протекание всех психических процессов, имея тенденцию со временем закрепляться, переходя в личностные свойства и приводя впоследствии к необратимым изменениям личности. К числу наиболее значимых негативных психологических последствий влияния травматического события на человека относится развитие посттравматического стрессового расстройства личности (ПТСР).

Распространенность посттравматического стресса неодинакова в разных популяциях в различные периоды времени и зависит от частоты травматических событий. По данным исследований [4], в 90-е годы показатели частоты возникновения ПТСР существенно возросли. Если в 80-е годы они составляли 1 – 2 % от общей популяции, то в недавних исследованиях, опубликованных в США, они соответствуют 7,8 %. Можно полагать, что в России в связи с продолжающимся ухудшением социально-экономического положения с постперестроечного периода, массовым обнищанием целых слоев населения, крайне не-

стабильной социально-политической обстановкой, ростом преступности, эти показатели значительно превышают зарубежные. В этой связи объектом для исследования ПТС может выступать не только лица группы риска по развитию травматического стресса (участники военных действий, беженцы, бывшие заложники), но и люди, не относящиеся к числу потенциально подверженных негативному влиянию травматических событий.

До сих пор изучению роли смысловой сферы в переживании травматического события уделялось недостаточно внимания. И все же к настоящему моменту уже существует немало исследований, в которых содержится прямое или косвенное подтверждение связи кризисных состояний личности с особенностями ее смысловой сферы [1-3; 5; 6; 8]. Еще В. Н. Мясисев [6] высказывал мысль о том, что в психогениях патогенную причинную роль имеют нарушения отношений, понимаемые им как целостная система индивидуальных, избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Б. В. Зейгарник предполагала, что некоторые особенности личности, в том числе глубина и устойчивость ценностных установок, ориентация, способны воспрепятствовать разрушительному влиянию многих болезненных со-

стояний (например, при психической травме) или, по крайней мере, «отодвинуть» их [3; 8].

По мнению М. Ш. Магомед-Эминова [5, с. 31], травматическая ситуация способна изменить смысловую сферу личности в направлении формирования биполярной смысловой структуры, элементами которой будут являться смыслы, организованные вокруг идеи жизни, с одной стороны, и смерти – с другой. Также придерживаясь представления о наличии противоречия в смысловой системе личности, переживающей неблагоприятные психологические последствия травматического опыта, мы в то же время смещаем акценты на необходимость изучения функционирования смыслов настоящего в контексте формирования определенного отношения личности к будущему и прошлому опыту. Фиксация индивида на каком-либо одном смысловом локусе прошлого, настоящего или будущего ведет к нарушению осознания объективной реальности. Длительность такого процесса связана с неблагоприятными последствиями для личности: неспособностью смысловой переработки текущего опыта и установлением связей между событиями разных временных периодов, вследствие чего происходит деформация системы личностных смыслов [7].

Таким образом, целью настоящего исследования явилась эмпирическая проработка теоретических представлений о взаимосвязи проявлений посттравматического стресса со структурой смысловых ориентаций личности. В основу работы была положена гипотеза о том, что развитие посттравматических стрессовых реакций сопровождается перестройками в структуре смысловых ориентаций личности. Особенностью трансформации смысловой сферы личности, переживающей посттравматический стресс, является нарушение смысловой переработки и смыслового связывания событий, относящихся к различным временным модусам.

Методы

1. Для сбора информации о травматическом опыте испытуемых использовался опросник LEQ, разработанный в лаборатории ПТС ИП РАН научным коллективом под руководством Н. В. Тарабриной.

2. Признаки посттравматического стресса оценивались при помощи гражданского варианта Миссисипской шкалы (МШ) для оценки посттравматических реакций.

3. Структура смысловых ориентаций личности изучалась с использованием Теста смысловых ориентаций (СЖО), разработанного и адаптированного Д. А. Леонтьевым.

4. Для исследования особенностей мировоззрения и смысловой сферы испытуемых использовалась методика Ценностного спектра (ЦС) Д. А. Леонтьева. Методика представляет собой таблицу, строки которой заданы 18-ю наиболее базовыми человеческими ценностями согласно перечню бытийных ценностей А. Маслоу, а столбцы – такими категориями, как «Окружающий мир», «Человек», «Я», «Работа», «Дружба», «Любовь», «Семья», «Прошлое», «Настоящее», «Будущее». Задача испытуе-

мых состояла в том, чтобы в столбцах, соответствующих объектам, отметить галочками, какие из ценностей присущи каждому из них.

Выборка

Для изучения переживания ПТС лицами, относящимися к числу потенциально подверженным травматическим событиям, т. е. представителями так называемой условной нормы, данное исследование проводилось на студенческой выборке. В исследовании приняли участие учащиеся 3, 4 и 5 курсов социально-психологического факультета Кемеровского государственного университета специальностей «Социальная работа» и «Психология» дневной и заочной форм обучения. Общий объем выборки составил 101 человек, из них 12 человек (11,9 %) мужского пола, 89 человек (88,1%) – женского в возрасте от 19 до 40 лет ($M = 21,4$).

Результаты и их обсуждение

В соответствии с поставленными ранее исследовательскими задачами, в результате изучения посттравматических стрессовых реакций по Миссисипской шкале (МШ), было выделено две группы. В основу деления на группы была положена степень выраженности у испытуемых признаков посттравматического стресса. В результате подсчета средних ($M = 80$) и стандартного отклонений ($SD = 14,4$), в целом по студенческой выборке ($N = 101$) были определены высокие показатели посттравматического стресса (общ. балл МШ > 94), которые соответственно и учитывались нами при делении на группы.

Группа испытуемых, имеющих высокие показатели ПТС (общ. балл МШ > 94 , $M = 109$) получила условное название «группа 2», остальные (общ. балл МШ < 94 , $M = 76,5$) были определены в группу условной нормы под названием «группа 1».

Первую группу составили 91 человек (90,1 % от общ. выборки) в возрасте от 19 до 40 лет ($M = 21,6$), из них 11 человек (12,1 %) мужского пола, 80 человек (87,9 %) – женского.

Во вторую группу вошли 10 человек (9,9 % от общ. выборки) в возрасте от 19 до 21 года ($M = 20,4$), из них 1 человек (10 %) мужского пола, 9 человек (90 %) – женского. Все вошедшие в эту группу исследуемые отметили факт наличия в прошлом травматического события. У большинства испытуемых в этой группе травматическое событие произошло более года назад (80 %). У оставшейся части (20 %) с момента случившегося прошло от полугода до года. Согласно самоотчетам, количество пережитых потенциально травматических ситуаций во второй группе ($M = 9$), а также степень их влияния на жизнь ($M = 30$) значительно выше, чем в первой группе. Достоверность различий в количестве пережитых травматических событий испытуемых двух групп составила $p = 0,035$, в степени их влияния на жизнь – $p = 0,004$. Из потенциально травматических событий 89,5 % пришлось на срок более полугода назад, от месяца до полугода случилось 9,3 %, и срок давности 1,2 % событий составил менее месяца. По количеству событий сроком давности менее полу-

года и по степени их влияния на жизнь в настоящем в исследуемых группах не было обнаружено достоверно значимых различий, однако они были отмечены по количеству событий, произошедших более полугодом назад ($p = 0,04$). Если в первой группе их количество составило в среднем 5,4 по группе, то во второй было зафиксировано 7,7 событий.

Таким образом, можно заключить, что во второй группе, скорее всего, исключена вероятность острой стрессовой реакции на негативное событие, поскольку после последнего случившегося травматического события прошло не менее полугодия. Вероятно, в данном случае мы действительно имеем дело с отдаленными психологическими последствиями травматического опыта.

В исследовании восприятия психотравмирующего опыта и его влияния на человека мы сталкиваемся с проблемой неповторимой индивидуальности, поскольку приходится иметь дело с отдельными лич-

ностями и, следовательно, даже одно и то же событие воспринимается разными людьми неодинаково. Однако, несмотря на то, что такая множественность восприятий значительно ограничивает возможности исследования субъективного опыта, тем не менее в совокупности смыслов, порожденных травматическим инцидентом, оценок, которые он получает, можно попытаться проследить некоторые общие тенденции.

Травматическое событие оказывает беспрецедентное по своим последствиям влияние на мировоззрение человека, структуру его базовых убеждений [10], накладывает отпечаток на восприятие окружающего мира и события разных временных периодов [9]. Для изучения восприятия самого себя в контексте прошлого, настоящего и будущего мы сравнили ценностные спектры интересующих нас понятий при помощи методики Ценностного спектра (ЦС) в исследуемых выборках (табл. 1).

Таблица 1

Интеркорреляционные связи между ЦС различных категорий испытуемых первой группы

КАТЕГОРИИ	Я	Прошлое	Настоящее	Будущее
Окружающий мир	-	-	-	0,54
Человек	0,91	-	0,47	0,73
Я	1	-	0,59	0,74
Работа	-	-	-	-
Дружба	-	-	-	-
Любовь	-	-	-	0,71
Семья	-	-	-	0,69
Прошлое	-	1	-	-
Настоящее	0,54	-	1	0,75
Будущее	0,74	-	0,75	1

В первой группе наибольшее количество достоверных взаимосвязей было выявлено с категорией «Будущее», что говорит о значительной смысловой нагруженности этого понятия для исследуемых и его тесной взаимосвязи с категориями «Окружающий мир», «Человек», «Я», «Любовь», «Семья», «Настоящее». Для испытуемых первой группы будущее представляется закономерно связанным с событиями настоящего времени, с проецируемыми в него ожиданиями реализации наиболее важных для представителей студенчества ценностей. Нельзя не отметить полное отсутствие связей в рассматриваемой группе с категорией «Прошлое», что может указывать на восприятие прошлого как субъективно завершенного этапа жизненного пути, рассматриваемого как нечто уникальное и потому неповторимое.

У испытуемых с признаками ПТС понятиями, в наибольшей степени связанными с остальными рассматриваемыми категориями, оказались «Я» и «Будущее». Ценностный спектр понятия «Я» у лиц с ПТС практически не отличается от ценностного спектра того же понятия в первой, а в восприятии

категории «Будущее» обнаружены интересные различия. Во второй группе «Будущее» обнаружило значимые корреляции с ценностными спектрами тех же объектов, что и в первой группе («Окружающий мир», «Человек», «Я», «Семья»); однако не было отмечено взаимосвязи между «Будущим» и «Настоящим». Это дает основания для предположения о нарушении целостности временной перспективы у лиц с высокими показателями посттравматического стресса и преемственности событий разных временных периодов.

Для представителей юношеской группы, к которым относится и большинство испытуемых, принявших участие в нашем исследовании, естественна значимость рассмотрения будущего с точки зрения актуальных жизненных приоритетов реализации любви, что видно из наличия достоверной корреляционной взаимосвязи между понятиями «Будущее» и «Любовь» в первой группе. В данном контексте любопытно отсутствие такой связи, а также наличие интеркорреляций «Дружба» - «Прошлое» во второй группе (табл. 2).

Таблица 2

Интеркорреляционные связи между ЦС различных категорий испытуемых второй группы

КАТЕГОРИИ	Я	Прошлое	Настоящее	Будущее
Окружающий мир	0,47			0,61
Человек	0,71		0,52	0,59
Я	1		0,69	0,56
Работа				
Дружба		0,49		
Любовь				
Семья				0,64
Прошлое		1		
Настоящее	0,69		1	
Будущее	0,59			1

Мы считаем такую тенденцию неслучайной. Касательно данной методики, следует отметить, что, хотя характеристика предлагаемых объектов и основывается на перечне бытийных ценностей, такая дифференциация на «ценности» и «объекты» является очень условной, в связи с чем некоторые объекты могут быть рассмотрены и как ценности. Это в полной мере касается таких объектов, как «Дружба» и «Любовь». Все это позволяет нам рассматривать данный феномен во второй группе как определенную блокировку ценностей мета-уровня.

В целях определения содержательной индивидуально-психологической характеристики смысловой

сферы личности, переживающей отдаленные последствия травматического события, нами был проведен анализ различий выделенных групп.

Сравнение структуры СЖО в двух группах обнаружило различия на уровне статистически значимой тенденции между группой с признаками ПТС, испытуемые которой демонстрируют низкие показатели по всем шкалам теста, и первой группой (табл. 3). Эта тенденция просматривается по большинству шкал теста СЖО.

Таблица 3

Усредненные показатели по тесту СЖО испытуемых разных групп

Показатели СЖО	Группы		Критерий <i>t</i>	<i>P</i>
	1	2		
Общая ОЖ	106,9	92,2	2,51	0,014*
Цели	38,1	35,2	1,1	0,275
Процесс	32	25,6	3,18	0,002*
Результат	26,6	21,3	3,27	0,001*
ЛК-Я	27,5	23,7	2,29	0,024*
ЛК-Ж	31,9	25,2	3,2	0,002*

* статистически значимые различия

Представители второй группы с разной степенью выраженности посттравматических реакций, в целом склонны воспринимать свою жизнь как лишенную смысла, в отличие от исследуемых первой группы, показатели посттравматического стресса которых соответствуют нормативным. Их отличает значительно меньшая, чем испытуемых второй, удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как малоинтересного, а также неудовлетворенность прожитой частью жизни. Также испытуемым второй группы свойственно неверие в свою способность контролировать события собственной жизни и отсутствие веры в возможность свободы выбора, убежденности в том, что человеческая жизнь неподвластна сознательному контролю.

Наряду с достаточно низкими показателями практически по всем шкалам СЖО, по шкале «Цели в жизни» исследуемые второй группы демонстри-

руют показатели выше среднего (35,2), чем значительно отличаются от представителей первой (38,1). Преимущественная ориентация на цели в жизни, свидетельствующая об устремленности индивидуального сознания в будущее, при низкой удовлетворенности прожитой частью жизни и процессом настоящего характеризует исследуемого как человека, планы которого не имеют реальной опоры в действительности и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

Использование модифицированной процедуры обработки первичных показателей методики СЖО, предложенной А. В. Серым, А. В. Юпитовым [12], позволило получить следующие данные. Испытуемым двух групп присущи разные актуальные смысловые состояния (АСС), выражающиеся посредством одновременного, синхронного восприятия собственного жизненного пути (табл. 4).

Таблица 4

Процентное соотношение типов АСС испытуемых двух групп

Группы	Типы актуальных смысловых состояний								%
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	13	2	5	9	6	5	11	49	100
2	33	0	0	0	12	0	22	33	100

В первой группе наблюдается относительно широкое распределение исследуемых по различным типам АСС. Наибольшее представительство в этой группе получил 8 тип (49 %), характеризующийся высокими показателями осмысленности всех временных локусов. Причем соотношение непродуктивных и продуктивных типов (имеющих высокие показатели осмысленности более чем одного локуса) неодинаково, что свидетельствует об общей тенденции этих испытуемых к пониманию места и роли того, что происходило или может произойти, переживанию целостности и взаимосвязанности опыта.

У испытуемых второй группы было обнаружено увеличение процентного соотношения двух типов АСС за счет снижения доли остальных типов. В первую очередь, нельзя оставить без внимания распространенность в группе 1 типа (33 %), для которого характерны низкие показатели осмысленности всех локусов, и факт полного отсутствия представленности нескольких типов. Отмечено отсутствие 2 (высокие показатели осмысленности прошлого при низких показателях осмысленности остальных локусов), 3 (осмысленность настоящего при низких показателях осмысленности прошлого и будущего), 4 (осмысленность настоящего и прошлого при низких показателях осмысленности будущего) и 6 (осмысленность прошлого и будущего при низких показателях осмысленности настоящего) типов. Это указывает на то, что неудачные попытки совладания с негативными последствиями травматического события сопровождаются блокировкой процесса осмысления человеком своего прошлого, заключающего в себе содержание психотравмы, и настоящего, воспринимаемого через призму актуальности, незавершенности травматического опыта. Такое восприятие напрямую связано с неспособностью индивида установить смысловые связи между событиями, имеющими различную временную отнесенность, невозможность их рассмотрения в контексте целостной временной перспективы.

Хотя 1 тип АСС, определяющий низкую осмысленность всех периодов жизни, является одним из доминирующих во второй группе, все же доля типов с высокими показателями осмысленности будущего [5; 7; 8] достаточно широко представлена, причем 8 тип переживания встречается так же часто (33 %), как и 1 тип. На наш взгляд, это есть отличительная особенность важной стратегии преодоления травматического опыта, которая, говоря словами Ф. Ницше, может быть выражена так, что если человеку есть «зачем» жить, он может вынести любое «как».

Корреляционный анализ выявил статистически достоверные связи признаков посттравматического стрессового расстройства и смысловых ориентаций личности. Общий балл по Миссисипской

шкале отрицательно коррелирует с показателями по шкалам «Общая осмысленность жизни» ($r = -0,53$), «Цели в жизни» ($r = -0,41$), «Процесс» ($r = -0,50$), «Результат» ($r = -0,55$), а также с показателями по шкале «Локус контроля - Я» ($r = -0,42$) и «Локус контроля-жизнь» ($-0,52$). Приведенные результаты свидетельствуют о том, что ряд элементов структуры смысловых ориентаций личности имеют достоверную взаимосвязь с проявлениями посттравматического стресса.

Таким образом, в структуре смысловых ориентаций личности с признаками посттравматического стресса был обнаружен ряд противоречий между различными составляющими осмысленности жизни. Первое касается отсутствия осмысления событий прошлого и нарушения их интеграции с контекстом настоящего времени. Столкновение с травматическим событием представляет для человека утрату, пусть даже временную, какой-то части самого себя. Вместе с тем к человеку приходит не просто понимание невозвратимости прошлого, но и ощущение некоего непреодолимого «рубежа» между своим прошлым и настоящим, которое также воспринимается как лишенное смысла вследствие отсутствия какой-то реальной опоры, переживания чувства вины, необходимости строить свою жизнь на каких-то новых, пока неопределенных основаниях.

Второе несоответствие заключается в том, что наряду с утратой смысла прошлого опыта и трудностями осмысления происходящего у лиц, демонстрирующих посттравматические стрессовые реакции разной степени выраженности, наблюдается тенденция к большей смысловой нагруженности будущего и проекция в него пока еще нереализованных ожиданий. В данном случае, на наш взгляд, обнаруженный феномен может иметь следующий психологический смысл. Человек, столкнувшийся с разрушительностью травматического инцидента, переживает в связи с этим тяжелое психическое состояние, для выхода из которого он должен обеспечить себя хоть каким-то источником жизненной силы и поддержки. Крайнее сужение временных ориентаций, «выброшенность» из целостного, непрерывного потока жизни представляет настолько противоестественную ситуацию для сущности человека, что нахождение в ней продолжительное время оказывает чрезвычайно неблагоприятное влияние на развитие личности и может привести к необратимым изменениям в ее структуре. Ощущение пустоты и отсутствия смысла жизни, происходящее от осознания произошедшей потери, требует активного целенаправленного поиска возмещения утраты. Наиболее приемлемым источником ее пополнения является что-то, пока находящееся за

пределами нынешнего «себя», контекста всей предыдущей жизни и настоящего. Тем не менее такая устремленность в будущее не имеет за собой реальной опоры в настоящем.

Возможно, это позволяет человеку на время отделить от себя травматическое переживание, что обеспечивает психологическую защиту от внедрения в сознание опыта, не согласующегося с прежней системой оценок и грозящего крахом системе ценностей личности. Однако, если травматический опыт не будет осмыслен с формированием ценностного отношения и включением его в более широкую временную перспективу, результатом может явиться «фиксация» на данной ситуации. Важной задачей деятельности психики в переработке травматического опыта является не только смысловая переработка травмирующего события, формирование новых смысловых образований, но и адекватное включение этого события в более широкий смысловой контекст с формированием ценностного отношения личности.

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – № 2. – С. 3 – 16.
2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
3. Зейгарник, Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности Б. В. Зейгарник, Б. С. Брагусь. – М.: МГУ, 1980. – 169 с.
4. Калмыкова, Е. С. Особенности психотерапии посттравматического стресса / Е. С. Калмыкова, Е. А. Миско, Н. В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2201. – Т. 22. – № 4. – С. 70–80.
5. Магомед-Эминов, М. Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация М. Ш. Магомед-Эминов // Вестник МГУ. Серия Психология. – 1996. – № 4. – С. 26–35.
6. Мясисев, В. Н. Психологическая наука в СССР / В. Н. Мясисев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – 372 с.
7. Серый, А. В. Система личностных смыслов: Структура, функции, динамика А. В. Серый. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004 – 272 с.
8. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. E. Alison Holman. R. Cohen Silver Getting “Stuck” in the Past Temporal Orientation and Coping With Trauma // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. Vol. 74, № 5. – P. 1146 – 1163.
10. Janoff-Bulman, R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. – New York: Oxford University Press, 1998.
11. Maddi, S. R. The Story of Hardiness: twenty years of theorizing, research and practice//Consulting psychology journal. – 2002. – № 54. – P. 173 – 185.
12. Sery, A., Yupitov, A. Modification of Purpose-in-Life Test // 28 Congreso Interamericano de Psicologia. - Santiago, Chili, 2001. - P. 127.

УДК 159.923.2

А. Г. Портнова, К. А. Хохлова

АДАПТАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ АНТИНАРКОТИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

Наркотическая зависимость является одной из серьезнейших био-психо-социальных проблем современности и требует комплексного подхода к своему решению. Масштабы и темпы распространения наркомании таковы, что ставят под вопрос физическое и моральное здоровье молодежи и будущее значительной ее части. По данным на 2000 год за последние 10 лет в России субпопуляция больных росла в 3 раза быстрее, чем здоровых (М. С. Радионова, И. М. Вяльцева) [2]. Наряду с интенсивным темпом роста распространения наркомании отмечается низкая эффективность противодействующих усилий, в частности, медико-реабилитационных (С. А. Алтынбеков, А. Л. Катков, С. Р. Мусинов) [1].

Комплексная оценка аддиктивного поведения как психологического феномена, отражающего воздействие зависимости на все сферы ментальной жизни человека, требует оценки не только психологических механизмов, условий и факторов его формирования, но и анализа структуры личности. Личность человека является тем материальным суб-

стратом, через который реализуются психологические механизмы изучаемого эпифеномена, именно здесь происходит возникновение, формирование и течение зависимого поведения (Четвериков Д. В., 2002) [5].

Наиболее общим подходом к описанию телесно-психологических проблем (к разряду которых относится и явление химической аддикции) служит представление о нарушении психологической адаптации как механизме их формирования. По сути, психологическая адаптированность является синонимом душевного (и в значительной мере телесного) здоровья [4]. Такие авторы, как Ф. Перлз, Х. Хартманн, К. Хорни, К. Роджерс, В. Франкл, А. Ф. Лазурский, К. К. Платонов и др. уделяли значительное внимание вопросам взаимодействия человека с внешним миром, преодоления им трудностей и личностному росту в процессе адаптации к окружающей действительности.

В рамках адаптационной модели психологии здоровья исследуются факторы и механизмы развития личности, способствующие или препятствующие

щие ее гармоничному существованию во всех сферах взаимодействия со средой. Успешное решение задач адаптации является дополнительным резервом укрепления и сохранения психологического здоровья личности (И. А. Шмелев) [6].

С точки зрения данной парадигмы, феномен наркотической зависимости может рассматриваться как проявление социально-психологической дезадаптации.

Для успешного решения задач профилактики химической аддикции и реабилитации наркозависимых представляется важным понимание феномена психологического здоровья – антинаркотической устойчивости, описанного в работах А. Л. Каткова, Ю. А. Россинского. Концепция психологического здоровья – антинаркотической устойчивости – позволяет систематизировать разнонаправленные усилия по блокированию процессов распространения зависимости от психоактивных веществ (ПАВ). Основными положениями этой концепции являются: теория личностных свойств, обеспечивающих устойчивость к вовлечению в зависимость от ПАВ; описание базисных стратегий поведения человека в агрессивной среде; разработка принципов реформирования конфронтационной стратегии на синергетическую; обоснование общего алгоритма формирования свойств психологического здоровья – антинаркотической устойчивости; разработка прикладной концепции превенции распространения зависимости от ПАВ [3, с. 127].

В данной концепции значительное внимание уделяется понятию «адаптация» при прохождении жизненных кризисов человеком. Наркотическая зависимость, таким образом, может быть рассмотрена как следствие дезадаптации человека на различных этапах жизненного пути. Качество жизни человека зависит, в первую очередь, от уровня адаптации, обеспечиваемого степенью развития самоорганизующих функций личности [3, с. 133].

Дифференцированный анализ психических функций позволяет выделить самоорганизующую активность личности как основное условие, обеспечивающее высокий уровень адаптации и качества жизни человека. Эффективность данной интегративной функции зависит, в свою очередь, от степени развития определенных личностных свойств, квалифицируемых как соответствующие уровни психологического здоровья личности. Условия формирования данных свойств личности имеют определяющее значение в общем векторе развития личности (от адаптации до деформации).

Углубленный анализ особенностей формирования личностных свойств, обеспечивающих высокие уровни адаптации и психологического здоровья личности – необходимое условие для эффективной разработки прикладных аспектов в работе с наркозависимыми; для определения способов, направлений, стратегий профилактики и реабилитации.

Далее мы рассмотрим особенности формирования личностных свойств, по Ю. А. Россинскому, обеспечивающих высокие уровни адаптации, психологического здоровья и антинаркотической устойчивости личности.

1. Личностная идентификация

Одна из основных интегративных характеристик, наиболее подробно описанная Э. Эриксоном. Процесс полноценного формирования данного свойства начинается с младенчества и раннего детства и обретает структурированные формы в возрастном диапазоне 12-18 лет. К 18 годам, по Э. Эриксону, процесс идентификации должен завершаться. С этого времени человек должен четко представлять себе ответы на вопрос, кто он и чего хочет в жизни. Эти ответы должны исходить из идентифицированного личностного ядра, осознающего собственную уникальность, а не повторять навязанные извне сценарии – стереотипы (пусть и социально-позитивные). Перед человеком, полноценно завершившим этап личностной идентификации, появляется завораживающая перспектива собственного жизненного пути, по которому его будет вести энергия желаний, а не только сознание социального долга. Следовательно, в процесс достижения целей включаются более мощные ресурсы, обеспечивающие более эффективное удовлетворение потребностного цикла. Отсюда – более высокое качество жизни человека [3, с. 134].

2. Конструктивный идентификационный жизненный сценарий

Данное свойство выделяется Ю. А. Россинским из идентификационных характеристик личности в отдельное. Структурное оформление конструктивной жизненной идеи происходит в том же возрастном диапазоне, что и процесс идентификации, 12-18 лет. Однако ко времени завершения данного процесса, идентификационный жизненный сценарий может еще только формироваться и окончательно сложиться к возрасту 19-20 лет. К этому времени человек должен точно знать, что ему нужно делать для исполнения своих «главных», идентификационных желаний. Конструктивный сценарий жизни – глубинное и устойчивое образование, спаянное с ядром личности. Такой сценарий полярно различается с намерениями или мимолетными планами, за которыми обычно не следуют соответствующие решения и действия (наличие адекватных решений, реализуемых в энергичных, целенаправленных действиях человека, являются основным, отличительным признаком рассматриваемого свойства). Другой отличительный признак – резкое снижение уровня базисной тревоги и поисковой активности индивида, порождаемых неопределенной системой координат. Таким образом, конструктивный жизненный сценарий выполняет важнейшую функцию базисной системы координат личности, существенно повышающей качество жизни человека. В совокупности с идентифицируемым ядром личности данные свойства – характеристики обеспечивают устойчивое продвижение субъекта в реализации намеченных целей и постоянное позитивное подкрепление с чувством деятельного удовлетворения [3, с. 134-135].

3. Навыки ответственного выбора

Данное личностное свойство является, в значительной степени, определяющим в формировании антинаркотической устойчивости личности. В связи с этим вопросам адекватного формирования навыков ответственного выбора придается исключительное значение. Базовыми свойствами личности, с опорой на которые полноценно развиваются навыки ответственного выбора, являются: автономность и уверенность (нормативный возраст формирования – 2-3 года); инициатива (нормативный возраст формирования – 3-6 лет). Собственно навыки ответственного выбора формируются к 12-15 годам. Человек, обладающий сформированными навыками ответственного выбора, может утверждать, что, во-первых, способен принимать твердые, однозначные решения в неопределенной ситуации (наличие хотя бы одной или нескольких равнопривлекательных альтернатив). Во-вторых, держаться избранного, несмотря ни на что. Осуществляя ответственный выбор в отношении конструктивного жизненного сценария, человек обеспечивает безопасность прохождения собственного жизненного пути, отвергая внешне привлекательные, но конфронтационные и агрессивные, по сути, альтернативные сценарные планы (например, предложения по употреблению психоактивных веществ с целью получения эйфорических, стимулирующих или релаксационных эффектов). Подлинной наградой – позитивным подкреплением акции по реализации ответственного выбора – является деятельностное удовлетворение от воплощения того плана, в пользу которого было принято ответственное решение. В нашем случае под таким планом понимается конструктивный жизненный сценарий, в отношении которого потребление психоактивных веществ представляет, возможно, привлекательную внешне, но губительную, по сути, сценарную альтернативу. «Я сделал свой выбор, твердо стоял на своем и в результате оказался прав» – вот комплекс мыслей и переживаний победителя, получающего деятельностное удовлетворение и высокое качество жизни [3, с. 135-136].

4. Качество внутреннего локуса контроля

Данное свойство личности (интернальности – экстернальности) было исследовано и подробно описано Дж. Роттером (1947). Характеристики локуса контроля являются крайне важной составляющей самоорганизующей активности личности. Собственно, решение о необходимости такого рода активности и последующая деятельность в данном направлении первоначально исходят от личностной метапозиции с качеством внутреннего локуса контроля. Данное качество структурно оформляется в возрасте 12-18 лет. Ему предшествует формирование таких свойств личности, как автономность (2-3 года), инициатива (3-6 лет), ответственность (5-12 лет). Личность с развитым качеством внутреннего локуса контроля на вопрос, кто несет ответственность за то, что происходит с ним в жизни, отвечает: «Я сам несу ответственность за то, что происходит со мною в жизни». Данная оформленная позиция оставляет шансы на существенное повышение каче-

ства жизни человека, если его не устраивают существующие кондиции. Изменить себя или что-либо в себе (например получить более широкий доступ к глубинным ресурсам психического), хотя бы признать необходимость данных изменений – уже существенный шаг в сторону развития. У личности с характеристиками интернальности этот шаг абсолютно реален и является прелюдией к поиску и принятию профессиональной или какой-либо другой помощи и поддержки. Качество внутреннего локуса контроля – своего рода гарантия «ресурсного разворота» личности. Человеку, обладающему данным качеством личности, при необходимости можно эффективно помочь. Для того, чтобы помочь человеку с характеристиками внешнего локуса контроля (за все, что с ним происходит, несут ответственность внешние агенты), следует изменить мир вокруг него – что невозможно – или, для начала, переформировать личностную метапозицию. Отсюда выводится главное, стратегическое звено реабилитационных программ, обеспечивающее эффективное вовлечение химически зависимых лиц (обладающих преимущественно характеристиками внешнего локуса контроля) в развивающие практики [3].

5. Ресурсная достаточность личности

Это свойство личности является, с одной стороны, интегрирующим и включающим вышеуказанный перечень функциональных характеристик, поскольку к ресурсам личности следует отнести и факторы полноценного завершения идентификации, конструктивного формирования жизненного сценария, навыков ответственного выбора, качества внутреннего локуса контроля. Однако личность, действующая в режиме самоорганизующей активности, может эффективно управлять и биологическими ресурсами организма, а также получать доступ к высшим инстанциям психического. В данной связи Ю. А. Россинским разработана схема расширения ресурсного доступа, форсированное развитие и реализация которой существенно повышает шансы на воплощение конструктивных идентификационных сценариев и качество жизни человека. Схема предусматривает типологическое разграничение ресурсов в зависимости от видов адаптационных реакций на ситуацию. Так, выделяются преимущественно висцеральные адаптационные реакции с опорой на *стереотипные биологические ресурсы*. Актуализация ресурсов данного типа способствует активизации агрессивно-избегающего поведения, стимулируемого массивным гормональным выбросом. Далее выделяются преимущественно идеаторные адаптационные реакции с опорой на *стереотипные психологические ресурсы* – существующие знания, умения, навыки. Актуализация ресурсов данного типа способствует более или менее эффективному совладанию со стандартной ситуацией. Однако их недостаточно для удовлетворительной адаптации в новых, нестандартных условиях. Следующий вид адаптационных реакций – творческая концентрация с опорой на *креативно-пластические ресурсы*. Актуализация ресурсов данного типа обеспечивается за счет активности глубинных ин-

станций психики, обозначаемых как подсознательное, неосознанное, предсознательное. Весь вопрос в том, является ли облегченный ресурсный доступ достоянием осознаваемой личности. Если является, тогда, высокий уровень адаптации и качества жизни – постоянные «спутники» человека на его жизненном пути, сколько бы сложным он не был. Если же актуализации личностных ресурсов не происходит, человек сознательно (а чаще, неосознанно) избегает сложностей, новизны и теряет в результатах и качестве жизни [3].

Ресурсная достаточность личности формируется на протяжении всей жизни человека. Однако наиболее активная, структурированная фаза имеет место в возрасте 12-25 лет.

Далее, опираясь на теорию Э. Эриксона, мы рассмотрим полярные сценарии развития исследуемых личностных свойств.

Исследование условий формирования обсуждаемых свойств личности, как уже отмечалось, имеет прямое отношение к эффективности профильных реабилитационных и профилактических программ. Наиболее полно базисные сценарии формирования анализируемых личностных свойств описаны Э. Эриком (1959). Согласно систематизированным исследованиям названного автора, личностное развитие человека предусматривает прохождение жизненных кризов в следующих возрастных рамках и полярных вариантах:

- 1) в первый год жизни у ребенка формируются базисное доверие или недоверие к основным агентам события;
- 2) в возрасте после года до 3 лет формируются такие характеристики, как автономность, уверенность или (деструктивный вариант прохождения настоящего жизненного кризиса) сомнение, стыд;
- 3) в возрасте 3-6 лет формируется инициатива (конструктивный сценарий) или чувство вины и скованность;
- 4) в возрасте 6-12 лет формируются трудолюбие, ответственность, либо чувство неполноценности, избегание сложностей;
- 5) в возрасте 12-18 лет завершается личностное самоопределение, идентификация (эго-идентичность), либо формируется недифференцированность, серость, конформизм (смещение ролей);
- 6) в возрасте 20-25 лет формируются инициатива, общительность, открытость, либо (альтернативный вариант) изоляция, избегание интимности, отклонения в психике;
- 7) в возрасте 26-64 лет формируются творчество, передача опыта следующим поколениям или застой, эгоцентризм, непродуктивность, инвалидизация;
- 8) в возрасте 64 года и старше формируются целостность, принятие жизни, смирение (конструктивный вариант), либо отчаяние, переживание бессмысленности жизни (деструктивный вариант прохождения жизненных кризов).

Среди разнообразных факторов, определяющих деструктивный или конструктивный вектор развития исследуемых свойств, главная роль отводится

основным агентам развития, в частности, родителям. Имеют значение характеристика внутрисемейных отношений, отношений со значимыми другими лицами. Правила, по которым строятся эти отношения: или гуманны – способствуют конструктивному развитию личности, им легко следовать, или, напротив, – деструктивны, устанавливают дистанцию между личностью и ресурсным окружением, им невозможно следовать.

Наиболее рельефно вышеописанные различия в конструктивном и деструктивном сценариях анализируемых личностных свойств, сказываются на реализации индивидуального потребностного цикла (Валентик Ю. В., 1998). Анализ типичных различий в реализации данного цикла является основой для понимания механизмов наркозависимости. Для проведения такого анализа Ю. А. Россинским используется схема иерархии потребностей, разработанная А. Маслоу (1957). Формированию потребностей в самоорганизации отводится значительная роль в прикладных блоках концепции психологического здоровья – антинаркотической устойчивости. Основная закономерность в реализации потребностного цикла, отмеченная А. Маслоу, заключается в том, что каждый последующий уровень описанной иерархии актуализируется лишь после того, как потребности базисного по отношению к нему уровня в основном удовлетворены. Эта закономерность не всегда адекватна для каждой конкретной личности, подтверждается в репрезентативных социологических исследованиях, проводимых на больших выборках [3, с. 139-141].

Согласно исследованиям Ю. В. Валентика (1998), нереализованные потребности (таких нереализованных потребностей существует больше у личности, развивающейся по деструктивному сценарию) приводят к накоплению блокированной энергии, сопровождающейся, как правило, ощущением достаточно выраженного дискомфорта. Блокированная энергия требует разрядки. Личность с деструктивным жизненным сценарием практикует деструктивные способы разрядки блокированной энергии: удовлетворение других потребностей; реакции «мимом»; уход в мир фантазий и грез; сублимация; прием психоактивных веществ. Уникальное свойство последних – быть сверхбыстрым, универсальным заменителем потребностей человека. К конструктивным способам разрядки блокированной энергии, практикуемым личностью с конструктивным сценарием прохождения жизненных кризов, относятся: знание истинных потребностей и способность их удовлетворить; использование ресурсов окружения и внутренних ресурсов (отметим, что перечисленные функции представляют базисные характеристики исследуемых свойств личности). Выделяются, кроме того, непосредственные способы разрядки блокированной энергии: физическая активность; психологическая разрядка (плач, смех, истерика); рискованное поведение; агрессия; аутоагрессия. Последние два способа, в случае их повторения и фиксации, с полным основанием могут быть отнесены к деструктивному полюсу [3].

Таким образом, неадекватная реализация потребностного цикла, характерная для лиц с деструктивным сценарием прохождения жизненных кризисов и низким уровнем самоорганизующей активности личности (соответственно – неполноценной идентификацией, отсутствием конструктивного жизненного сценария, навыков ответственного выбора, внешним локусом контроля, затрудненным доступом к внутренним и внешним ресурсам), является одним из наиболее значимых факторов вовлечения в зависимость от психоактивных веществ [3].

Изучение адаптационных факторов антинаркотической устойчивости личности в контексте концепции психологического здоровья представляется практически значимым для разработки эффективных стратегий психотерапевтической работы с наркозависимыми. Исследование характеристик психологического здоровья, антинаркотической устойчивости личности послужит оптимизации мер профилактического и реабилитационного воздействия в целях преодоления психической зависимости от наркотических веществ путем повышения адаптационных возможностей и ресурсного потенциала личности.

Литература

1. Денисова, Е. В. Влияние этнокультуральных факторов на формирование наркотической за-

висимости в основных этнических группах населения республики Казахстан: автореф. дис. канд. мед. наук / Е. В. Денисова. – Алма-Аты, 2004. – 32 с.

2. Радионова, М. С. Особенности «Я-концепции» у наркозависимых / М. С. Радионова, И. М. Вяльцева // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 1. – С. 28-41.
3. Россинский, Ю. А. Ранняя профилактика и не-оабилитация опийной наркомании (региональные, клинико-психологические аспекты): дис. ... д-ра мед. наук / Ю. А. Россинский. – Томск, 2004.
4. Сандомирский, М. Е. Психосоматика и телесная психотерапия: практическое руководство / М. Е. Сандомирский. – М.: Класс, 2005. – 592 с.
5. Четвериков, Д. В. Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности: дис. ... д-ра психол. наук / Д. В. Четвериков. – Новосибирск, 2000. – 385 с.
6. Ширко, С. М. Теоретические подходы к изучению адаптации личности / С. М. Ширко // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения», 26-28 октября 2004 / под ред. Цветковой Л. А., Яковлева Г. М. – СПб.: Издательство СПб ГУ, 2004. – С. 299-301.

УДК 159.928

С. В. Санков

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Интеллект и коммуникативные качества личности в современном обществе становятся всё более важными в рамках задачи социализации и адекватного взаимодействия личности с социумом.

В современной педагогической психологии наблюдается противоречие в характеристике психики интеллектуально одаренного подростка. С одной стороны, утверждается, что коммуникативные способности являются частью общих способностей или напрямую взаимосвязаны с ними [Б. Г. Ананьев]. С другой стороны, отмечается, что одной из основных проблем интеллектуально одаренного подростка является невозможность эффективно общаться в среде сверстников.

Подростковый возраст – это время становления характера. Именно в этот период влияние среды, ближайшего окружения сказывается с огромной силой. Главное содержание подросткового возраста доставляет его переход от детства к взрослой жизни. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста. Рассмотрев эти особен-

ности, используя данные отечественной психологии, в работах Л. И. Божович., В. В. Давыдова, Т. В. Драгуновой, И. В. Дуровиной, А. Н. Марковой, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина и др., мы приходим к выводу, что к началу подросткового возраста учебная деятельность имеет свое ведущее значение в психологическом развитии учащихся. Ведущим видом деятельности, по мнению Т. В. Драгуновой, Н. С. Кона и др., становится общение. Эти исследователи так или иначе сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками, т. к. оно находится в центре жизни подростка, во многом определяет все остальные стороны его поведения и деятельности. Л. И. Божович отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков, наоборот, привлекательность занятий и интересы в основном определяется возможностью широкого общения со сверстниками. В процессе общения у подростков могут возникать различные затруднения. Как отмечается, основные трудности определяются отсутствием развитой коммуникативной компетентностью у подростка.

Для развития нашей страны имеет наиболее важное значение процесс воспитания подростков с интеллектуально развитыми характеристиками личности. Именно на них общество возлагает свои надежды по развитию всех сфер жизни как в науке, так и в социальной жизни. Не секрет, что именно эта категория подростков наиболее склонна испытывать трудности в межличностном общении. Причинами плохой коммуникации могут быть: стереотипы – упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуации, в результате нет объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем; предвзятые представления – склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам, что ново, необычно. Мы редко осознаем, что толкование событий другим человеком столь же законно, как и наше собственное; плохие отношения между людьми – поскольку, если отношение человека враждебное, то трудно его убедить в справедливости вашего взгляда; отсутствие внимания и интереса собеседника, а интерес возникает, когда человек осознает значение информации для себя: с помощью этой информации можно получить желаемое или предупредить нежелательное развитие событий; пренебрежение фактами, т. е. привычка делать выводы-заключения при отсутствии достаточного числа фактов; ошибки в построении высказываний: неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность и т. п.; неверный выбор стратегии и тактики общения.

В учебной деятельности затруднения взаимодействия между учениками внутри класса исследовали психологи Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, В. А. Кан-Калик, Е. В. Цуканова, В. В. Рыжов, Л. А. Поварничина и др. Коммуникативная компетентность, как основной механизм разрешения этих трудностей, и неразвитая коммуникативная компетентность, как причина этих трудностей, отмечаются этими авторами.

Под коммуникативной компетентностью, на основании аналитического подхода, предложенного Абакиревой Татьяной Петровной, нами будет пониматься ряд коммуникативных свойств личности. А именно: эмпатия, уровень коммуникативной активности (общительность), уровень развития коммуникативных навыков общения, коммуникативные и организаторские склонности и коммуникативные факторы структуры личности, определенные Р. Кеттеллом (16PF). В определении коммуникативной компетентности мы придерживаемся позиции: коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения (достижение большей определенности в понимании ситуации способствует разрешению проблем, обеспечивает дос-

тижение целей с оптимальным расходом ресурсов). Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Рассмотрев многочисленный ряд теорий интеллекта, мы в нашем исследовании опирались на представления тестологической парадигмы, которая послужила теоретической основой тестов на интеллект в исследовании. Интеллект определяется как продуктивная способность, связанная с выявлением связей и отношений действительности.

На протяжении 1999-2004 годов, нами проводилось лонгитюдное исследование особенностей взаимосвязи коммуникативной компетентности и интеллекта в подростковый период развития личности.

Проведенное нами исследование было посвящено взаимосвязи коммуникативной компетентности и интеллекта в подростковый период жизни человека.

В исследовании приняло участие порядка 250 респондентов в возрасте от 13 до 17 лет, учащихся МНОУ «Лицей» РЦНО г. Кемерово и студентов первого курса социально-психологического факультета КемГУ.

Методы исследования. В ходе исследования использованы следующие методы: монографическое изучение, тестирование с помощью тестов интеллекта Равена, Амтхауэра, тестов на коммуникативные характеристики личности – 16PF Кеттелл, Томас (Конфликт), «Эмпатия» Бойко; опросники на выявление уровня общительности. Результаты исследования обрабатывались методами математической статистики (сравнительный, корреляционный, факторный анализы).

В данной статье мы рассмотрим отличия групп, разделенных по уровню интеллекта и групп по уровню коммуникативной компетентности. Цель – выявить достоверные отличия между группами, что говорило бы о тенденциях взаимосвязи интеллекта и коммуникативной компетентности.

Интеллект является объектом нашего исследования, поэтому мы разделили всю выборку нашего эксперимента на три группы по уровню интеллекта и провели сравнительный анализ этих групп. В качестве основания для деления выступил интегральный показатель IQ по результатам трех тестов на интеллект: Р.Амтхауэра, Дж.Равена, Кеттелла. Первая группа – IQ ниже среднего и низкий; 2 группа – средний уровень IQ; 3 группа – IQ выше среднего и высокий.

Ниже, в таблицах № 1, № 2, приведены статистически достоверные результаты сравнительного анализа 1 – 2 и 2 – 3 групп.

Опишем основные результаты сравнительного анализа. Уровень достоверности от 0,05 и выше.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа первой и второй групп по уровню IQ

	Mean	Mean	
	G 1:1	G 2:2	p
Интернальность общая	26,57	29,35	0,00
Интернальность в области неудач	7,00	7,76	0,00
Интернальность в сфере семейных отношений	5,43	6,18	0,01
Интернальность в сфере здоровья и болезни	2,57	2,94	0,00
Необщительность	2,95	4,12	0,00
«Избегание»	6,91	5,94	0,00
«Уровень коммуникативной компетентности»	4,14	4,78	0,00
Общительность	14,55	12,97	0,00
Эмпатия интуитивная	2,95	3,72	0,00
G – фактор Кеттелла (супер-эго, мораль)	4,15	4,97	0,01
I– фактор Кеттелла (нежность, чувствительность)	7,30	6,16	0,00
M– фактор Кеттелла (непрактичность)	4,45	3,58	0,00
O– фактор Кеттелла (чувство вины)	6,20	6,94	0,02
Q1– фактор Кеттелла (либеральность)	5,90	4,68	0,00
Q4– фактор Кеттелла (эго-напряженность)	6,10	5,65	0,05
Коммуникативные склонности	0,65	0,70	0,05

Увеличение интеллекта дает увеличение общего показателя интернальности (от 26 до 29), а также всех остальных показателей интернальности. Возрастает показатель «необщительность» с 2,9 до 4,1. В коммуникативных навыках поведения в конфликте уменьшается с 6,9 до 5,9, поведение в стиле «избегание». Увеличивается, хоть и незначительно, но статистически достоверно, «уровень коммуникативной компетентности» с 4,14 до 4,78. От первой ко

второй группе по уровню IQ понижается уровень общительности – с 15 до 13. Интуитивная эмпатия (Э. И) возрастает с 2,9 до 3,7. Возрастают коммуникативные склонности с 0,65 до 0,7.

Итак, при переходе из первой возрастной группы во вторую возрастает уровень субъективного контроля, снижается общительность, отмечается рост коммуникативных навыков.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа второй и третьей групп по уровню IQ

	Mean	Mean	
	G 1:2	G 2:3	p
Интернальность в области достижений	8,09	5,50	0,00
Интернальность в сфере здоровья и болезни	2,94	5,00	0,00
«Сотрудничество»	6,18	3,50	0,00
«Избегание»	5,94	8,00	0,00
C– фактор Кеттелла (эмоциональная устойчивость)	5,23	3,00	0,02
E– фактор Кеттелла (доминирование)	5,06	1,00	0,00
F– фактор Кеттелла (экспрессивность)	4,16	2,00	0,05
I– фактор Кеттелла (нежность, чувствительность)	6,16	10,00	0,00
M– фактор Кеттелла (не практичность)	3,58	7,00	0,00
N– фактор Кеттелла (дипломатичность)	5,77	1,00	0,00
Q4– фактор Кеттелла (эго-напряженность)	5,65	8,00	0,00
Коммуникативные склонности	0,70	0,48	0,00
Организаторские склонности	0,48	0,68	0,00

Сравнение второй и третьей групп по уровню IQ дает следующие результаты.

Интернальность в области достижений уменьшается (с 8 до 5,5), а в области здоровья увеличивается (с 2,9 до 5). В коммуникативных навыках поведения в конфликте увеличиваются показатели «сотрудни-

чества» и «избежания» (с 5,9 до 8), а «сотрудничества» снижаются (с 6,1 до 3,5). Снижается «доминантность» (E), переходя в «конформность», с 5 до 1 стана. Снижение «экспрессивности» до «сдержанности» (фактор F с 4 до 2).

«Дипломатичность» переходит в «прямолинейность» (фактор N с 5,7 до 1). Происходит снижение коммуникативных склонностей и повышение организаторских склонностей (соответственно: с 0,7 до 0,48 и с 0,48 до 0,68).

Сравнительным анализом соотнесены показатели тестов в группах по уровню коммуникативной компетентности. Вся выборка была разделена на три группы по уровню коммуникативной компетентно-

сти: 1 – низкий и ниже среднего; 2 – средний уровень; 3 – выше среднего и высокий уровень. Деление на группы производилось на основании тестовых показателей методом экспертных оценок.

В таблицах № 3 и № 4 приведены статистически достоверные отличия в показателях тестов на интеллект.

Таблица 3

**Результаты сравнительного анализа первой и второй групп
по уровню коммуникативной компетентности**

	Mean	Mean	
	G 1:1	G 2:2	p
Р. Амтхауэр, субтест № 1	103,64	106,89	0,00
Р. Амтхауэр, субтест № 4	102,29	107,63	0,00
Р. Амтхауэр, субтест № 5	92,43	96,00	0,02
Р. Амтхауэр, субтест № 6	98,93	106,26	0,00
Р. Амтхауэр, субтест № 8	99,79	103,70	0,04
Р. Амтхауэр IQ	99,11	102,77	0,00
Группы по IQ теста Р. Амтхауэра	1,29	1,74	0,00
Дж. Равен, серия А	10,92	10,59	0,02
Дж. Равен, серия Б	11,62	11,03	0,02
Группы по IQ теста Кеттелла (фактор В)	2,07	2,33	0,02

Сравнение первой и второй групп по уровню коммуникативной компетентности дает достоверные отличия по показателям всех трех тестов на интеллект: Дж. Равена, Р. Амтхауэра, Кеттелла.

Выявлено повышение показателей интеллекта практически по всем шкалам теста Р. Амтхауэра. IQ, по тесту Р. Амтхауэра, в группе со средним уровнем коммуникативной компетентности выше, чем в

группе с уровнем ниже среднего – 102,7 против 99,11. Соответственно наблюдается и повышение группы по IQ Р. Амтхауэра с 1,3 до 1,7.

По тесту Дж. Равена отмечается незначительное понижение баллов по серии А (Р. А) и В (Р. Б) – с 10,9 до 10,6 и с 11,6 до 11,03 соответственно.

В группах по IQ, на основании показателя теста Кеттелла, наблюдается повышение с 2,07 до 2,33.

Таблица 4

**Результаты сравнительного анализа первой и второй групп
по уровню коммуникативной компетентности**

	Mean	Mean	
	G 1:2	G 2:3	p
Р. Амтхауэр, субтест № 1	106,89	109,50	0,01
Р. Амтхауэр, субтест № 2	104,78	93,71	0,00
Р. Амтхауэр, субтест № 3	99,37	103,86	0,00
Р. Амтхауэр, субтест № 4	107,63	110,29	0,02
Р. Амтхауэр, субтест № 8	103,70	99,71	0,02

Сравнение интеллектуальных показателей во второй и третьей группах по уровню коммуникативной компетентности дает противоречивые данные. Достоверные различия выявлены только в шкалах Р.Амтхауэра, при этом показатели первой, третьей, четвертой шкал выше в третьей группе по уровню коммуникативной компетентности, а показатели шкал второй и восьмой – ниже, чем в группе со средним уровнем коммуникативной компетентности.

Таким образом, интеллект и успешность в общении действительно взаимосвязаны. В зависимости от уровня интеллекта ряд коммуникативных характеристик личности становятся менее или более развиты. Группа учащихся с высоким IQ действительно менее общительна, имеет более низкий уровень развития коммуникативных навыков и др. Однако группа лиц с низким уровнем коммуникативной компетентности имеет низкий уровень интеллектуальных показателей. И в целом можно утверждать, что коммуникативная компетентность

взаимосвязана с интеллектом. Мы планируем провести корреляционный анализ, с целью более подробно описать данную взаимосвязь.

Литература

1. Алякринский, Б. С. Общение и его проблемы / Б. С. Алякринский. – М., 1982
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1969. – С. 307.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование. Кн. 1 / А. Анастаси. – М., 1982. – 318 с.
4. Бодалёв, А. А. Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалёв. – М., 1983.
5. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968.
6. Веккер, Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Л., 1981. – Т. 3. – 326 с.
7. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1967.
8. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М., 1995.
9. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – М., 1997.
10. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М.: Педагогика, 1991.
11. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984.
12. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995.

УДК 159.955:331.44:62

А. В. Серый

ОСМЫСЛЕННОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ

Среди многообразных видов деятельности личности профессиональная занимает особое место. Образуя основную форму активности субъекта, она аккумулирует в себе главные характеристики основного вида деятельности человека – социально обусловленного, осознанного, целенаправленного труда. В процессе профессиональной деятельности человек неизбежно вступает в социальные отношения, которые опосредуют динамику смысложизненных ориентаций через новые связи и стимулируют развитие личности. При положительной мотивации субъекта (прежде всего, осмысленной) целостный процесс профессиональной деятельности обуславливает формирование, развитие и эффективную реализацию личностных характеристик, определяющих структуру профессионально-значимых качеств (ПЗК) данной профессии, и накладывает заметный отпечаток на весь облик человека: психомоторику, стереотипы речи и мышления, установки и ценностные ориентации. Весь этот комплекс личностных новообразований выражается в профессиональном видении мира, центральнообразующим ядром которого, по нашему убеждению, является система личностных смыслов профессионала, уровень функционирования которой и определяет отношение человека к характеру, процессу, направленности и результатам деятельности. Именно личностные смыслы, функционирующие на ценностно-смысловом уровне, указывают на отношение человека к профессиональной деятельности как неотъемлемой части его жизни, определяющей его статус в обществе.

Каждой определенной профессиональной группе присущ свой смысл деятельности, своя система ценностей, определяемые прежде всего направлен-

ностью деятельности на ее объект. В этой связи большой интерес представляют профессиональные группы, чья деятельность как форма самореализации личности обусловлена морально-этическими принципами по отношению к своему объекту, т. е. профессии имеющие деонтологический статус. Классическим примером такого вида профессий является практическая деятельность психолога, которая специфична кругом своих задач, обусловленных взаимодействием специалиста с широчайшим спектром явлений окружающей социальной действительности (от политических, экономических, культурных преобразований в обществе и техногенных катастроф – до конкретных жизненных трудностей отдельного человека). В процессе своей деятельности психологу приходится сталкиваться с различными возрастными, социальными, культурными категориями людей, однако объектом его деятельности всегда остается индивидуальность человека, обратившегося за помощью к специалисту как к компетентному лицу, при этом следует учитывать, что в ходе такого взаимодействия сам психолог становится элементом близкого окружения этого человека. Все это требует от психолога особых индивидуальных качеств, мировоззрения, системы ценностей и прежде всего осмысленного, интернализованного отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Большинство исследователей проблемы эффективной профессиональной деятельности психологов указывают на значимость выраженности определенных специальных способностей к данному виду деятельности. Так, Н. В. Бачманова и Н. А. Стафурина основной специальной способностью психолога называют талант общения. В

структуре этой способности они выделяют: умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и т. д.), умение понимать внутренние свойства и особенности человека (проникновение в его духовный мир, интуиция), умение к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, доброта и уважение к человеку, готовность помочь), умение анализировать свое поведение (рефлексия), умение управлять эмоциями и процессом общения (самоконтроль) [2]. Н. А. Аминов и М. В. Молоканов успешность деятельности психолога усматривают в уровне сформированности таких характеристик, как интерперсональные (коммуникативные) и проектные (сила воздействия на поведение других людей) умения и антропоцентрическая направленность (интегральная чувственность к объекту, процессу и результату психологической деятельности). Исходя из этого, ими выводятся некоторые компоненты специальных способностей психолога. В частности, к ним относятся индивидуально-психологические особенности мышления (социального интеллекта как способности к пониманию поведения других людей) и проективных действий (фасилитивности как поддерживающего стиля социальных отношений) [1]. В. М. Молоканов также считает, что задатками специальных склонностей к деятельности в области практической психологии выступают психофизиологические предпосылки, в частности, свойства активированности и лабильности нервной системы [5]. В исследовании, проведенном Л. М. Бэчтолдом, Э. Э. Вернером, Р. Б. Кеттеллом и Дж. Е. Древалом, получен следующий психологический портрет эффективного психолога: это личность с творческим мышлением, склонная к самоанализу, любящая работать в одиночестве, независимая и самоуверенная, но всегда готовая воспользоваться новыми возможностями для приобретения нового опыта, эмоционально устойчивая, наделена развитым чувством самоконтроля, не привержена стандартам, обладает гибким мышлением и легко адаптируется [4].

Данная проблематика достаточно широко освещена в современной психологической литературе, однако, по нашему мнению, говорить о тех или иных характеристиках, определяющих эффективность деятельности психолога (вне зависимости о каком уровне функционирования идет речь – психофизиологических предпосылках или личностных чертах), возможно только в случае осмысленного отношения профессионала к себе в контексте профессиональной деятельности и его отношения к самой деятельности в целостном контексте жизни. Личностные характеристики специалиста действительно обретут статус профессионально значимых качеств, если он будет внутренне свободен в ситуации выбора и способен принять ответственность за процесс и результат своей деятельности. Данные характеристики не могут быть выражены сильно или чуть-чуть, они либо есть, либо их нет. О. Л. Подлиняев, анализируя развитие профессиональной компетентности педагога, отметил неравномерность динамики этого процесса. Если на «этапе компетентности» специалист, в той или иной

степени свободы, воспринимает себя как компетентного, то диссонансное столкновение с новыми ситуациями и обстоятельствами профессиональной деятельности может привести к кризису компетентности. «Этап кризиса компетентности» ставит специалиста перед выбором: полное отрицание диссонансной реальности, компромиссное принятие диссонансной реальности, принятие диссонансной реальности и реорганизация прежней модели поведения. Нахождение специалистом новых знаний и способов деятельности, обеспечивающих постепенное восстановление утраченной компетентности на качественно новом уровне на «этапе реорганизации», позволит выйти специалисту на новый виток профессионального роста и обрести чувство «компетентности» в процессе решения разных по характеру и уровню сложности задач на «этапе стабилизации» [6]. Соответственно, рост профессиональной компетентности напрямую зависит от способности человека принимать на себя ответственность в ситуации деонтологического выбора, а для этого необходимо осмысленное отношение субъекта деятельности к себе во всех временных аспектах субъективной реальности.

По нашему мнению, невозможно рассматривать эти характеристики как индивидуальные особенности личности, поскольку они проявляют себя только в контексте определенной жизненной ситуации. В этой связи целесообразно говорить об особых формах проявления осмысленного отношения к ситуации, генерализованного в таких характеристиках, как эмпатия, интенциональность и аутентичность. Это отношение дано в актуальном смысловом состоянии, отражающем процесс синхронизации временных локусов смысла относительно элементов объективной реальности на личностном и смысловом уровне системы личностных смыслов [7].

С целью изучения динамики смысловых ориентаций личности и их взаимообусловленности с развитием ПЗК в процессе профессиональной деятельности, имеющей ярко выраженную социальную направленность, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 105 практических психологов, работающих в школах, социальных центрах, предприятиях Кемеровской области. Первую группу составили психологи, чей практический стаж не превышал трех лет деятельности; вторую – профессионалы со стажем более трех лет. Выделение групп было изучением особенностей функционирования системы личностных смыслов как на стадии адаптации к профессиональной деятельности, так и в ходе ее реализации уже состоявшимися специалистами. Полученные данные были переведены в стандартные показатели (стендарты) и интерпретировались в рамках новой концептуализации теста СЖО [7].

Смысловые ориентации молодых специалистов по всем субшкалам выражены в меньшей степени (табл. 1). Это объясняется адаптационным периодом вхождения в деятельность. Особенного внимания заслуживают показатели субшкал «Процесс», «Результат» и «Локус контро-

ля – Я», имеющие выраженность результатов ниже среднего. Это указывает на неудовлетворенность настоящим моментом жизненной ситуации и про-

шлым опытом, которые не позволяют принять на себя в полной мере ответственность за результаты деятельности.

Таблица 1

Средние показатели СЖО исследуемых групп психологов

Субшкалы СЖО	Исследуемые группы		Р
	1-я	2-я	
ОЖ	5,11	6,28	0,01
Цели	5,17	5,74	0,23
Процесс	4,77	5,65	0,05
Результат	4,71	5,82	0,03
ЛК-Я	3,61	5,74	0,01
ЛК-Ж	4,81	5,74	0,06

По всей видимости, низкие показатели по этим субшкалам обусловлены неготовностью молодых специалистов к выполнению своих профессиональных функций в полной мере. Можно говорить о недостатке знаний и опыта у молодых специалистов. Однако, скорее всего, в данном случае речь должна идти об умении применять на практике полученные в вузе знания, навыки и умения, а это связано со сложившейся в период обучения системой представлений о профессии психолога и ее субъекте. Исследование, проведенное А. И. Донцовым и Г. М. Белокрыловой, показало, что в сознании будущих специалистов-психологов их будущая практическая деятельность представлена достаточно узко и однонаправленно (отражена лишь одна из функций профессиональной деятельности – воздействие на объект изучения, прежде всего, отдельного человека). Из образа психолога как субъекта деятельности выпадают характеристики, связанные с осуществлением исследовательских функций, а психология рассматривается в большинстве случаев как «прикладная наука, производящая непосредственно полезные для общества и человека услуги» [3]. По нашему мнению, основная причина сниженных показателей смысловых ориентаций заключается в смене социального статуса. Перейдя из одной жизненной ситуации в другую, многие вчерашние студенты оказались не готовыми принять новый статус – субъекта профессиональной деятельности, профессионала, принимающего решение относительно своих действий и несущего ответственность за их результаты. Эти факторы в комплексе обуславливают выраженную экстернальность собственного «Я» молодых специалистов (ЛК-Ж). При этом показатели по субшкалам «Цели в жизни» и «Общая осмысленность жизни» носят достаточно выраженный характер, что указывает на наличие осмысленных жизненных перспектив. В силу обретения нового социального статуса, эти перспективы должны затрагивать прежде всего профессиональную самореализацию, придавать ощущение смысла выполняемой деятельности и способствовать личностному и профессиональному росту специалиста.

Группа психологов-профессионалов со стажем более трех лет демонстрирует значимо высокие по-

казатели осмысленности жизни по субшкалам: «ОЖ», «Процесс», «Результат» и «Локус контроля – Я». Это указывает на то, что по окончании стадии адаптации к условиям профессиональной деятельности значительно повышается удовлетворенность процессом жизни в настоящем, изменяется полюс валентности отношения к своему опыту, что, в свою очередь, должно отражаться на эффективности самой деятельности. Критерий эффективности профессиональной деятельности психолога практически всегда выражен в определенном качественном показателе, отраженном в субъективной реальности объекта труда (или объектов, если речь идет о группах людей). Соответственно объективный показатель результатов своей деятельности психолог получает непосредственно из обратной связи от людей, которым предоставлялась услуга, и взаимоотношений с коллегами. Именно эти отношения обуславливают процесс формирования социальной идентичности как значимого фактора целостной «Я-концепции» в период становления профессионала. Таким образом, характер отношений с социальным окружением выступает фактором, обуславливающим принятие специалистом ответственности за цели, процесс и результаты различных аспектов своей жизни и помогающим обрести ощущение уверенности и внутренней свободы. Интернализация отношения к себе и жизненной ситуации, несомненно, положительно сказывается как на профессиональном и личностном росте специалиста, так и на эффективности его деятельности.

Значение объективных обстоятельств, влияющих на сознание индивида, возрастает в начале профессионально-трудовой деятельности. В частности, это происходит через взаимодействие имеющихся ценностных представлений и личностных смыслов специалиста и существующей в данной профессии системы профессиональных норм и ценностей. Поскольку любой акт человеческой деятельности имеет для конкретного индивида или группы психологическую окраску, то через межличностные взаимоотношения, наряду с личностными смыслами, проявляются и различные личностные характеристики взаимодействующих лиц. Иными словами, участие людей в профессиональ-

ной деятельности, обладающей общими целями и признаками, ведет к формированию у них сходных черт личности, обусловленных профессиональными требованиями к психическим и психофизиологическим особенностям человека. Таким образом, через процесс осмысления себя в качестве субъекта деятельности при непосредственном взаимодействии с более опытными профессионалами происходит развитие необходимых профессионально значимых ка-

честв личности, что, в свою очередь, способствует развитию личностной концепции специалиста «Я – профессионал».

Корреляционный анализ профессионально значимых качеств и показателей теста СЖО профессиональной группы практических психологов обнаружил значимые взаимосвязи между рассматриваемыми параметрами (табл. 2).

Таблица 2

Коэффициенты корреляций профессионально значимых личностных характеристик психологов-практиков и показателей СЖО*

Факторы 16ЛФ	Субшкалы СЖО					
	ОЖ	Цели	Процесс	Результат	ЛК-Я	ЛК-Ж
А	0,36	0,20	0,25	0,24	0,27	0,30
Н	-0,23	-	-0,25	-0,29	-	-0,20
В	-	-	-	-	-	-
Н	0,31	-	0,24	0,23	0,23	0,26

* Указаны только статистически значимые корреляции ($p < 0,05$).

В качестве ПЗК нами рассматривались личностные факторы, выделенные Р. Б. Кеттеллом, степень выраженности которых отличает психологов-практиков от теоретиков (А+, N-, В+, Н+) [1]. Повышение общей осмысленности жизни, процесса и результата деятельности, а также наличие ощущения того, что жизненную ситуацию возможно контролировать, проявляются в выраженности показателей готовности к контактам (А+), умении поддерживать контакты (N-), ненасыщаемости контактами (Н+). Фактор «А» как показатель открытого поведения и направленности на взаимодействие также значимо взаимосвязан с показателем наличия осмысленных целей в жизни и интернальным локусом контроля психолога, который, в свою очередь, коррелирует с показателем социальной смелости и высокой резистентностью при работе с людьми (Н+). Это подтверждает наше положение о том, что профессионально значимые качества будут проявляться в деятельности при условии осмысленного отношения к ней в контексте целостного восприятия личной жизни и к себе как субъекту этой деятельности.

Вышеназванные личностные характеристики, обуславливающие эффективную профессиональную деятельность, также обнаружили взаимосвязь с показателями стажа. Так, все они возрастают с увеличением практического стажа в деятельности психолога («А» $r = 0,30$, «Н» $r = 0,26$, «N» $r = -0,20$ при $p < 0,05$). Закономерно, что фактор общего интеллектуального уровня (В) не обнаружил взаимосвязей ни со смысловыми ориентациями, ни с показателями стажа. Это объясняется прежде всего интеллектуальным характером самой деятельности, т. е. невозможностью изначального участия в ней без определенного интеллектуального уровня, соответственно этот показатель эффективности профессионала остается неизменно высоким на протяжении всей деятельности. В данном случае вхождение в новую жизненную ситуацию и адаптация к ее усло-

виям сопровождаются не изменением общего интеллектуального уровня, а вариативностью когнитивной сложности, что есть качественно различные категории. Именно стремление осмыслить свое настоящее для достижения цели направляет сознание к прошлому опыту, в результате чего синхронизируются временные локусы смысловой субъективной реальности и увеличивается проницаемость границ между ними, в результате чего процесс осмысления обретает прогрессивный характер развития. Следует отметить, что рассматриваемые параметры не обнаружили статистически значимых взаимосвязей с возрастными характеристиками выборки. В то же время при увеличении стажа профессиональной деятельности показатели осмысленности различных аспектов жизнедеятельности обнаруживают тенденцию к повышению. В частности, в ходе деятельности увеличиваются показатели общей осмысленности жизни ($r = 0,21$ при $p < 0,05$), удовлетворенности процессом ($r = 0,19$ при $p < 0,05$) и результатом своей деятельности ($r = 0,23$ при $p < 0,05$), что выражается в повышении уровня субъективного контроля ($r = 0,26$ при $p < 0,05$).

Таким образом, личностные смыслы, выражающие отношение к профессиональной деятельности, проявляются, закрепляются и корректируются в ходе самой деятельности. Необходимо отметить, что процесс функционирования системы личностных смыслов и профессиональная деятельность взаимодетерминированы и в комплексе обуславливают целостный процесс личностного развития профессионала. С одной стороны, отношение к профессионально-трудовой деятельности и среде формируется на основе системы личностных смыслов человека, обусловленных прошлым опытом, осознаваемая часть которой существует в виде ценностных представлений и ориентаций, выражающих жизненные перспективы, с другой – сам процесс непосредственного участия в профессиональной деятельности и взаимодействия с профессио-

нальной средой оказывает воздействие на систему личностных смыслов, обуславливая адекватный деятельности уровень ее функционирования. В то же время адекватность уровня функционирования системы личностных смыслов характеру и направленности профессиональной деятельности, выраженная в осмысленном отношении к этим элементам действительности и себе как субъекту этого отношения, обуславливает проявление личностных характеристик, необходимых для эффективной деятельности.

Литература

1. Аминов, Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 104-109.
2. Бачманова, Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 5. – Л., 1985.
3. Донцов, А. И. Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 42-49.
4. Личность ученого (социально-психологический портрет): реферативный сборник. – М.: ИНИОН АН СССР, 1983.
5. Молоканов, М. В. Изучение соотношения показателей теппинг-теста с профессионально значимыми качествами практического психолога / М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 75-83.
6. Подлиняев, О. Л. Теория и практика гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода (в системе вузовского и послевузовского образования): автореф. дис. ...д-ра пед. наук / О. Л. Подлиняев. – Хабаровск, 1999.
7. Серый, А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А. В. Серый. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002.

УДК 159.942:316.42

М. Ф. Симкин

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПЕДАГОГОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

На сегодня вопрос обучения и воспитания детей-сирот в условиях интернатного учреждения является одной из актуальных и социально-значимых проблем педагогической науки и практики.

На первый план в учреждениях для детей-сирот выходят психологические проблемы. Существующая в настоящее время специфика воспитания и обучения детей в учреждениях для детей-сирот не способствует тому, что из стен будут выходить полноценные, приспособленные к жизни в непростом обществе люди.

Одна из причин такого положения заключается в том, что в воспитательной системе детских домов, школ-интернатов главное направление отношений между воспитанниками и взрослыми – это воздействие. Администрация воздействует на педагогов и воспитателей, а взрослые – на детей. В такой системе отсутствует взаимодействие, а дети копируют эту модель, и в контактах между ними нет взаимодействия "на равных". Свое общение они строят по вертикали: одни приказывают, требуют, критикуют, наказывают, другие подчиняются, сопротивляются и т. д. [5].

Изучение межличностных отношений старших воспитанников и педагогов интернатных учреждений позволяет выявить причины межличностных конфликтов в интернатном учреждении и, по возможности, сократить их количество. Многие конфликты значительно мешают воспитательно-образовательному процессу, снижают успеваемость

и активность воспитанников, поэтому очень важно знать причины таких конфликтов и способы преодоления конфликтных ситуаций.

Конфликтность отношений между педагогами и учащимися старших классов интернатных учреждений – весьма распространенное явление. Взгляды на необходимость конфликтов, которые якобы приводят к оздоровлению отношений, стали распространяться в последнее десятилетие даже в среде российских психологов (вслед за иностранными коллегами). К числу позитивных последствий конфликтов относят, например: 1) разрядку напряженности между конфликтующими сторонами; 2) получение новой информации об оппоненте; 3) сплочение коллектива в борьбе с внешним врагом; 4) стимулирование к изменениям и развитию; 5) снятие синдрома покорности у подчиненных; 6) диагностику возможностей оппонентов [2].

Но любые конфликты травмируют и могут иметь драматичные последствия. Известно, что в ходе конфликта происходит снижение дисциплины, ухудшение социально-психологического климата, возникает представление о "хороших" и "плохих", "своих" и "чужих", о побежденных и победителях как о врагах. После завершения конфликта уменьшается степень сотрудничества, сложно восстанавливаются доверительные отношения, взаимное уважение. Педагогу и ребенку все это нужно, как говорится, здесь и теперь, на этом уроке, а "шлейф

конфликта" тянется довольно долго или не исчезает вовсе.

Субъекты конфликта – педагог и воспитанник – заведомо не равны ни по своему ролевому (должностному) положению, ни по уровню личностного развития. Подросток не обладает достаточным жизненным опытом и способностью к деловому осмыслению ситуации. Он переживает столкновение эмоционально, а то и болезненно. Педагог также нередко подвергает себя опасности так называемого "эмоционального сгорания".

Присутствие при конфликте других воспитанников превращает некоторых из свидетелей в "болельщиков" или, что еще хуже, в участников. Конфликт разрастается, его масштаб увеличивается, приобретая характер межролевой конфронтации. Публичность конфликта имеет большой воспитательный резонанс. Именно поэтому за возникновение, ход и исход конфликта отвечает педагог – он профессионал и человек, умудренный жизненным опытом.

Известно, что важнейшим психологическим новообразованием воспитанников этого возраста является становление самосознания, важнейшим признаком которого можно назвать чувство взрослости, выражающееся в том, что подросток ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений. И в отношениях с товарищами главное состоит в их совместном стремлении быть признанными в мире взрослых.

Любой конфликт возникает там, где существует противоречие. В старшем школьном возрасте – это противоречие между растущим самосознанием взрослеющего человека и непризнанием его ни воспитателями, ни учителями.

Справедливости ради следует заметить, что конфликты одинаково тяжело переживаются обеими сторонами, но также одинаково ни та, ни другая сторона не видят конструктивного способа разрешить конфликт или предотвратить его возникновение.

Чаще всего конфликт заканчивается проработкой в кабинете директора и тому подобными радикальными мерами, преследующими единственную цель – прекратить ненормативное, конфликтное поведение воспитанника. Таким образом, гасится только внешнее, поведенческое проявление конфликта. Противоречие же, лежащее в основе конфликта, которое состоит в невнимании к новым потребностям воспитанника, остается и образует почву для будущих конфликтов.

Итак, особенностью школьных конфликтов можно считать неадекватность восприятия конфликтной ситуации. Если воспитанники мало задумываются об истинных причинах конфликтов, их оценка ситуации сводится в основном к констатации факта конфликта, и внимание их сосредоточено на поведении педагога в инциденте. Педагоги также фиксируются на конфликтном поведении воспитанника, но при анализе конфликтной ситуации они склонны на него же возлагать вину за произошедшее, объясняя конфликт невоспитанностью, распушенностью, в особо острых случаях даже на-

личием психических отклонений у возмутителя спокойствия. При этом собственное поведение расценивают как правильное, не замечая, что неосторожным попаданием в «зону наименьшего сопротивления» в характере старшего школьника вызывают протестные реакции, которыми и обусловлено его конфликтное поведение.

Педагог должен знать, к каким формам отношения и обращения привык старший школьник вне класса, потому что одно и то же по форме речевое воздействие у разных учеников может вызвать разный эффект.

Педагоги часто неверно разрешают конфликты между учащимися, неоправданно становятся на одну сторону в ущерб объективности, не понимая, что по своей природе конфликт почти всегда связан с неправотой обеих сторон. Вызвано это тем, что учителя по-своему оценивают факты, приведшие к конфликту, давая им свою оценку, отличающуюся от оценки самих учащихся.

Часто педагоги требуют от воспитанника безусловного подчинения и признания абсолютной правоты взрослых во всех ситуациях, во всех возможных случаях разногласий между ними. Это большая ошибка, так как такое требование подавляет способности старших воспитанников к самостоятельному анализу жизненных ситуаций, способность их разбираться в поведении и личностных качествах других людей, порождает ситуационность поведения, подчинение его случайным мнениям, препятствует выработке собственной внутренней позиции [3].

Помимо этого, педагоги нередко расширяют оценку успеваемости старших воспитанников до оценки его личности в целом, судя о воспитанниках на основании одного или нескольких негласных признаков, и в соответствии с этим к нему относятся. Однако недостаточная успеваемость одного и отличные оценки другого отнюдь не свидетельствуют о высоких личностных качествах второго и низких – первого; может быть и наоборот.

Таким образом, наиболее частыми ошибками общения со старшим воспитанником интернатного учреждения являются поучительный, унижающий тон, навязывание своих решений, что вступает в противоречие с его высокой самооценкой.

В ходе беседы с учащимися 9-10 классов обсуждались вопросы о возникающих в школьной жизни конфликтах. При этом было выделено 12 наиболее распространенных типичных причин межличностных конфликтов в школе-интернате вообще. Двенадцать причин (и поводов) конфликтов учащихся с педагогами классифицированы нами в зависимости от вида "агента социального действия" – по трем основаниям: 1) "общество" (социальный заказ на выполнение функций учащегося), 2) "учитель" (отношение к педагогам со стороны учащихся), 3) "ученик" (поведение подростков, обусловленное их личностными особенностями). Это позволило сгруппировать и упорядочить эмпирический материал о наиболее распространенных (с точки зрения учащихся) конфликтах.

Предмет рассмотрения – конфликты в школе – постепено приводит к необходимости разделить учащихся на группы – с высоким, средним и низким уровнем успешности. В этом подходе должны проявиться конкретные закономерности ролевых и межличностных отношений конфликтующих сторон – учащихся и учителей. Рассмотрим все это в зависимости от успеваемости учащихся (табл. 1).

Рассмотрим представленные в таблице цифры по каждой строке – они почти везде убывают или возрастают. Это означает, что успеваемость заметно влияет на характер конфликтов в школе. По крайней мере, о связи между этими явлениями. Рассмотрим каждую группу конфликтов в отдельности.

1. Выполнение – невыполнение главной социальной функции (роли) учащегося.

Вокруг успеваемости разворачивается наибольшее количество конфликтных коллизий. По уровню успеваемости оценивается успешность выполнения юношами и девушками их социальной роли – ученика. Отметка в школьном аттестате может повлиять на дальнейшую судьбу молодого человека.

В основе конфликтных ситуаций лежит неудовлетворительное выполнение подростками их главной социальной функции, то есть несоответствие уровня успеваемости ролевым ожиданиям окружающих (учителей, воспитателей.) и нарушение правил поведения, предъявляемых к ним как к учащимся. Данные исследования показали, что множество конфликтов старшеклассников с педагогами так или иначе связано с успеваемостью.

Таблица 1

Ответы воспитанников о конфликтах с учителями в зависимости от успеваемости, %

<i>Причины конфликтов</i>	<i>Хорошо и от-лично</i>	<i>Хорошо и удовлетвори-тельно</i>	<i>Удовлетвори-тельно и плохо</i>
<i>1. Выполнение – невыполнение главной социальной функции (роли) учащегося</i>			
Пропуски занятий, опоздания	9,6	37,8	48,1
Мое поведение в школе	5,3	9,2	19,5
Моя успеваемость	13,5	35,3	57,3
<i>2. Отношение к учителям, их профессиональным действиям и свойствам личности</i>			
Несправедливо ставят оценки	37,8	49,4	28,4
Скучные уроки	9,2	19,3	23
Мне не нравятся некоторые предметы	32,3	47,2	68,1
Непонятно объясняют материал	2,7	14,4	11,2
Несовременные взгляды учителей	13,3	59,6	28,8
<i>3. Поведение учащихся, обусловленное особенностями их личности (собственным "Я"), защита круга друзей</i>			
Мой характер	10,8	23,7	27,6
Курение и тому подобное	2,2	15,5	27,3
Мой внешний вид (прическа, одежда)	0	0	0
Несправедливость к моим друзьям	15,3	41,8	47,7
Конфликтов практически не бывает	0	0	0

На главную причину конфликтности отношений «Моя успеваемость» указали многие «закоренелые» троечники (57,3 %).

В качестве причины конфликтов с учителями 20 % девушек назвали "Мое поведение в школе". Юноши же вообще не указали это причиной своих конфликтов с педагогами. Преодоление некорректного, а нередко и вызывающего поведения учащихся, их несобранности, современной "раскованности", переходящей в самоуверенность и грубость по отношению не только друг к другу, но и к взрослым, – одна из труднейших задач учителя.

Низкая успеваемость сопровождается плохим поведением, потому что слабоуспевающие ученики часто пытаются утвердить себя в среде товарищей

противодействием учителю, грубостью, демонстративным пренебрежением к соблюдению школьной дисциплины.

Здесь трудно понять, что является причиной, а что следствием. "Плохое поведение – пропуски занятий – низкая успеваемость" – это звенья одной цепи. Здесь надо искать социально-педагогические и социально-психологические факторы. Теперь нужно выяснить, являются ли эти события причиной конфликтов между субъектами образовательного процесса.

2. Отношение к учителям, их профессиональным действиям и свойствам личности.

Наиболее распространенная причина конфликтов школьников с учителями – несправедливо вы-

ставленные, по мнению учащихся, оценки (в среднем на эту причину указали 53,8 % старшеклассников). Если из-за плохой успеваемости педагоги предъявляют претензии чаще всего к слабым учащимся, и их критика хоть и неприятна, но принимается как обоснованная, то по поводу несправедливости в оценках негодуют не только слабые (28,4 %), но и сильные ученики (37,8 %).

Все школьники чувствительны к несправедливости в оценке их учебной деятельности, а выпускники – в особенности. Оценка при окончании школы имеет большое значение.

Ситуация оценивания переживается, она лично-относительно значима и эмоционально нагружена. К сожалению, педагоги при выставлении низкой оценки часто проявляют бестактность, а то и психологическую безграмотность. Плохо оценивая деятельность воспитанника на уроке, распространяют эту оценку на него как человека, порой грубо осуждают его личные качества.

К сожалению, некоторые педагоги в современной школе употребляют в процессе общения с воспитанниками унижительные фразы, например: «идиот», «придурок», «бездарь», «тупица», а также и нецензурные выражения.

Такое неуважительное отношение к воспитанникам становится широко распространенным. Именно это часто и является основной причиной межличностных конфликтов среди старших школьников и учителей.

Учащиеся предъявляют и такие претензии к учителям, как «Непонятно объясняют материал» (на это указали 2,7 % сильных и 11,2 % слабых учащихся) и «Скучные уроки» (на это указали 9,2 % сильных и 23 % слабых учащихся). Это говорит о том, что, к сожалению, в школе имеет место недостаточно высокая методическая обеспеченность уроков и монотонность преподавания. Но это отметило сравнительно небольшое число учащихся, следовательно, такая проблема существует не на всех уроках, преподаваемых в школе, и не все учителя плохо организуют свои уроки. Также это можно связать не только с виной преподавателей, но и с некоторыми материальными проблемами, с которыми сейчас часто сталкивается современная школа.

Причина конфликтов с учителями «Мне не нравятся некоторые предметы» чаще встречается у троечников в сравнении с отличниками (68,1 % и 32,3 % соответственно). Конечно, каждый имеет право выбирать, что ему по душе, а что не нравится, но такой контраст в отношении к предметам между отличниками и троечниками говорит не только о личных интересах и вкусах, но и о недостаточно высоком качестве образовательного процесса.

Претензии к педагогам со стороны старшеклассников не ограничиваются упреками в несправедливости оценок, в неумении интересно подать и доступно объяснить учебный материал. Есть еще одна – «вечная тема» – «несовременные взгляды учителей». На причину конфликтности отношений указали 37,5 % - девушки и 60 % - юноши. Несмотря на то, что эта причина конфликта встречается нечасто, к ней следует отнестись внимательно. Проблема

"отцов и детей", как ее часто называют, входит в круг исследовательских задач социологии и социальной психологии.

Старшие, как всегда, сетуют на то, что молодежь недооценивает их и переоценивает себя. Юноши и девушки, в свою очередь, часто жалуются на несправедливость и недопонимание со стороны педагогов, родителей, других взрослых людей. И даже в тех случаях, когда эти представления ложны или присутствуют лишь в чем-то воображении, они порождают вполне реальные конфликты.

Ко всему прочему, в связи с коренными изменениями в социально-экономической и политической сфере нашего общества, жизненный опыт, мировоззренческие позиции, морально-нравственные ориентации старшего поколения обесценились. Нищий учитель уже не является авторитетом для многих школьников. Дети видят, что высокая образованность, профессионализм, честность в нашем обществе не обеспечивают достойную жизнь. Идеалом у подростков становятся экономически преуспевающие «новые русские», даже если при этом они поступают безнравственно, демонстрируют образцы антисоциального поведения. Все это лишь подчеркивает значимость проблем, связанных с отношением «отцов» и «детей».

Одна из главных причин непонимания и возникновения конфликтных отношений между учителями и учащимися заключается в том, что отношение ученика к учителю гораздо более личностное, эмоциональное, между тем как у учителей преобладает «деятельностный» подход к ученикам (оценка по результатам деятельности), то есть функциональное отношение.

Ожидания учителей и учащихся в отношении поведения друг друга не совпадают. Ученик желает выйти за рамки отведенной ему роли несамостоятельного «потребителя знаний», стремится к более личностным взаимоотношениям. Учитель же настаивает на необходимости преобладания ролевых отношений над личностными. При этом ученик как бы получает возможность сам за себя не отвечать.

Среди причин конфликтов с учителями есть и такие, которые старшеклассники относят на свой счет. «Мой характер» – на эту причину конфликта самокритично указали в среднем 52,5 % юношей и девушек.

Если оставить в стороне индивидуальные особенности, то в целом о характере воспитанников этого возраста следует сказать, что он еще неустойчив, он еще только обретает свою законченную форму. Общим для старшеклассников является неумение работать над собой, несформированность навыков самовоспитания, самоконтроля.

Не последнее место заняла и такая причина конфликтов учащихся с педагогами, как «Курение и тому подобное». Школьная «война» (к сожалению, война без победного конца) ведется не только с юношами – курильщиками (20 %), но и девушками, о чем они сами сказали в анкетах (12,5 %).

Чем менее успешен юноша в роли ученика, тем больше он стремится повысить свой статус среди

сверстников в неформальном общении с ними, а это проявляется в псевдовзрослом поведении – курении, употреблении вина и т. п.

Одну из причин конфликтов с учителями «Мой внешний вид (прическа, одежда и другое)» – не посчитал ни один из испытуемых учащихся.

"Несправедливость к моим друзьям" как причину конфликта отметили около 62,5 % – девушки, 40 % – юноши, в том числе среди отличников и хорошистов – 15,3 %, а среди троечников оказалось гораздо больше – 47,7 %. Это не случайно, ибо учащимся старших классов свойственно рассуждение о школьной жизни через призму «мы». Школьник постоянно соотносит свое мнение об учителе с мнением всего класса, и личный конфликт на этом фоне выглядит как отражение общего конфликта класса.

Конфликтные взаимодействия между воспитанниками и учителями подчас носят очень острый характер. Учителям приходится применять различные меры воздействия к нарушителям дисциплины, но только эти меры должны носить воспитывающий характер, а на деле они подчас унижают человеческое достоинство, вызывая протест и ответную агрессию (4).

Учащиеся старших классов, среди которых проводилось исследование, количественно не отметили факт «конфликтов практически не бывает».

В профессиональной работе педагога проблема конфликта приобретает особую сложность, потому что развитие ребенка происходит через преодоление объективных противоречий. Педагогический конфликт не должен вносить дополнительных, субъективно обусловленных трудностей в процесс развития личности. Способность не только безболезненно разрешать, но и предупреждать возникновение конфликтов – одна из величайших профессиональных и человеческих способностей педагога.

Литература

1. Аикеева, Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе Н. П. Аикеева. – М.: Просвещение, 1983.
2. Баныкина, С. Конфликты в школе – можно ли их избежать? / С. Баныкина // Воспитание школьников. – 1997. – № 2.
3. Бодалев, А. А. Психологические трудности общения и их преодоление / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Педагогика. – 1992.
4. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1982.
5. Шульга, Т. И. Социально-психологическая помощь обездоленным детям / Т. И. Шульга, П. Я. Олифrienко, А. В. Быков. – М.: УРЛО, 2003.

УДК 159.9.07+376

М. Ф. Симкин

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ИНТЕРНАТНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В психолого-педагогическом сопровождении воспитательно-образовательного процесса интернатного учреждения мы опираемся на принцип целостности организма, который органически связан с индивидуализацией, то есть признанием разных потенциальных возможностей людей уже с рождения по физическим свойствам и психическим особенностям, в том числе по одаренности и поведению (7). Важно отметить и неравномерность развития личности: в зависимости от индивидуальных и психофизиологических особенностей один человек может развиваться быстрее, другой медленнее.

В соответствии с этими принципами разработано содержание психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса интернатного учреждения, которое определяется:

- готовностью к обучению в школе, стартовыми возможностями детей;
- адаптацией к новым режимным условиям интернатного учреждения, коммуникативными возможностями воспитанников;
- развитием основных познавательных функций (память, внимание, мышление, воображение), исследованием мотивационных предпочтений;
- особенностями интеллектуальной сферы, познавательных интересов с целью внешней дифференциации обучения, воспитания, изучением межличностных отношений;
- адаптацией к новым условиям обучения и воспитания; изучением особенностей познавательной и мотивационной сферы, личностных особенностей; профессиональных интересов; самопознанием, самоорганизацией, психофизической соморегуляцией, изучением готовности к профессиональному самоопределению.

Стремление сделать воспитательно-образовательный процесс интернатного учреждения эффективным подразумевает овладение всем доступным спектром информации о его состоянии и динамике протекания на каждом из этапов. Комплексная психолого-педагогическая диагностика входит в систему контроля и оценивания результативности обучения и воспитания в образовательных учреждениях интернатного типа и является основой психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса. Цели психолого-педагогической диагностики состоят в изучении и измерении обученности и обучаемости воспитанников, которые позволяют оценить результа-

тивность и качество усвоения знаний, умений и навыков в образовательно-воспитательном процессе, а также прогнозировать успешность обучения и воспитания. Обученность – это владение воспитанником системой знаний и умений, приобретенных за определенный период обучения (8). Обучаемость – это характеристика интеллектуальных свойств человека по критерию его способности к усвоению новых знаний умений, а также способов и приемов продуктивной учебной деятельности (9).

Составной частью психолого-педагогической диагностики является мониторинг интеллектуально-го развития воспитанников.

Базируясь на исследованиях Г. С. Абрамовой (1), И. С. Кона (2, 3), И. Ю. Кулагиной (4) В. С. Мухиной (5), Е. Ф. Рыбалко (6) и других ученых в области возрастной психологии и педагогики, мы выделили особенности развития познавательной и личностной сфер и на их основе разработали программу изучения личности воспитанника интернатного учреждения. Данная программа стала основой психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса интернатного учреждения на всех возрастных этапах

В основе пролонгированной психолого-педагогической диагностики (мониторинг) лежит умение всех субъектов воспитательно-образовательного процесса использовать знания об индивидуальных и возрастных особенностях развития личности ребенка в практической деятельности, что позволяет эффективнее использовать разные формы, методы обучения и предупреждает их негативное влияние на воспитанников.

По мнению Д. Б. Эльконина, каждый возраст, или период, характеризуется следующими показателями:

- 1) «определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;
- 2) Основным, или ведущим, типом деятельности (существует несколько различных видов деятельности, которые характеризуют определенные периоды детского развития);
- 3) основными психическими новообразованиями (в каждом периоде они существуют от отдельных психических процессов до свойств личности)» [10, с. 42].

Диагностическая работа педагогов и психолога интернатного учреждения, работающих в рамках модели сопровождения воспитательно-образовательного процесса, направлена на выявление наиболее важных особенностей деятельности, поведения и психического состояния воспитанников, которые должны быть учтены в процессе сопровождения. Нами в рамках психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса интернатного учреждения предусмотрено проведение диагностических минимумов. Их выбор не случаен, он обусловлен теми объективными и субъективными сложностями, с которыми сопряжено обучение и воспитание детей и подростков в эти периоды. Конкретно это касается периодов поступле-

ния в интернатное учреждение и перехода в среднее звено. Перед психологом и педагогами последовательно встают две важные задачи сопровождения, которые не могут быть решены одновременно. Первая – это определение готовности ребенка к обучению в новых условиях, будь то начало школьной жизни вообще, либо переход к предметному обучению. Сопровождающая деятельность на этом этапе ориентирована, с одной стороны, на оказание необходимой помощи детям с низким уровнем такой готовности, а с другой стороны, на модификацию воспитательно-образовательного процесса интернатного учреждения с учетом реальных психологических особенностей и возможностей первоклассников. Вторая – это адаптация детей в новой социально-педагогической среде; создание условий для эффективного приспособления к новой ситуации и помощь воспитанникам, испытывающим различные трудности в выработке приспособительного стиля поведения и отношения. Имеющийся сегодня в распоряжении психолога интернатного учреждения научный багаж не позволяет своевременно, еще до смены социально-педагогической ситуации, спрогнозировать все возможные варианты адаптационного периода для данного воспитанника и исключить деструктивные пути приспособления. Высокая степень готовности не свидетельствует однозначно о благоприятном прогнозе в отношении адаптации. В рамках нашей модели предполагается проведение двух диагностических минимумов на этапе поступления и адаптации в интернатное учреждение и двух диагностических минимумов при переходе в среднее звено. Один минимум в каждой паре направлен на определение готовности к переходу к обучению в новых условиях, второй – на выявление особенностей процесса адаптации и возникающих трудностей

Система диагностических минимумов, через которую проходит каждый воспитанник в период воспитания и обучения в интернатном учреждении, может быть представлена в следующем виде:

- обследование дошкольников на этапе приема в интернатное учреждение;
- обследование первоклассников на этапе адаптации в школьной среде;
- обследование воспитанников, обучающихся в четвертом классе на этапе окончания начальной школы;
- обследование пятиклассников на этапе адаптации в среднем звене;
- обследование подростков в период острого возрастного кризиса;
- обследование старшеклассников.

В основе всех диагностических минимумов лежит психолого-педагогическая карта воспитанника и составляющие ее параметры. Вместе с тем роль и «удельный вес» различных факторов меняется и зависит от возраста детей, целей и задач обследования на данной ступени обучения и воспитания. Остановимся на этом подробнее.

1. Прием в интернатное учреждение. Целью диагностики является определение когнитивной, мо-

тивационной и эмоционально-волевой готовности детей к обучению и воспитанию в начальном звене школы.

Соответственно в процессе анализа диагностические результаты конкретного ребенка будут сравниваться с определенными параметрами психолого-педагогических требований к содержанию статуса первоклассника. Чем больше уровень развития дошкольника на момент обследования соответствует содержанию статуса первоклассника (по определенным параметрам), тем выше будет оцениваться степень готовности ребенка к обучению, приобретению тех или иных психологических и социальных навыков, формированию тех или иных психологических новообразований.

2. Адаптация в воспитательно-образовательном процессе интернатного учреждения. Целью диагностики является изучение степени и особенностей приспособления детей к новой социальной ситуации. В рамках нашего подхода, мы рассматриваем адаптацию с точки зрения соответствия диагностических данных конкретного ребенка системе психолого-педагогических требований к воспитанию, обучению и поведению воспитанников. По всем основным для данного возраста параметрам статуса результаты обследования будут сравниваться с содержанием конкретных требований и их близость будет свидетельствовать об адаптированности ребенка, частичные несоответствия (ситуации, когда отдельные особенности поведения, обучения или эмоционального состояния не соответствуют предъявляемым требованиям) – о потенциальной дезадаптации и частичной неприспособленности ребенка, значительные несоответствия – о дезадаптации.

3. Окончание начального звена (четвертого класса). Основная диагностическая задача – выявление степени социально-психологической готовности детей к обучению в среднем звене. Работа с результатами обследования разворачивается по той же схеме, что и в первом диагностическом минимуме: результаты сравниваются с содержанием системы психолого-педагогических требований, предъявляемых к пятиклассникам, и т. д.

Различие состоит в выборе конкретных параметров статуса, по которым осуществляется оценка уровня и особенностей готовности. Если при приеме в интернатное учреждение это в основном когнитивные и мотивационные параметры, то при переходе в среднее звено важную роль начинают играть характеристики общения, отношения к значимой деятельности.

4. Адаптация воспитанников в среднем звене.

Цель – изучение степени и особенностей, приспособления детей к новым социально-педагогическим условиям обучения и воспитания в интернатном учреждении.

5. Период острого подросткового кризиса.

Цель диагностического минимума – получение достоверной информации о социально-психологическом статусе воспитанников в наиболее сложный период психического развития в школьном возрас-

те. Необходимость такого обследования очевидна. Педагогический диагноз, выставляемый подростку на основании плохой успеваемости или отклоняющегося поведения, часто бывает ошибочным. Иногда – в силу приписывания воспитаннику злого социального умысла, психической неполноценности и др.

6. Обследование старшеклассников.

Зависит от конкретных социально-педагогических установок педагогического коллектива интернатного учреждения, администрации, может задаваться и с точки зрения адаптации воспитанников в старшем звене и с точки зрения их готовности к коренной смене социально-личностной позиции после окончания интернатного учреждения.

Основными способами получения информации о психолого-педагогическом статусе ребенка интернатного учреждения и его соответствии требованиям воспитательно-образовательного процесса интернатного учреждения на этапе диагностического минимума являются:

- экспертные опросы педагогов и воспитателей;
- структурированное наблюдение детей в процессе обследования;
- психологическое обследование самих детей;
- анализ педагогической документации и материалов предыдущих обследований.

Экспертные опросы позволяют получить информацию об особенностях обучения, поведения и общения воспитанника от людей, имеющих возможность регулярно наблюдать детей в значимых жизненных ситуациях. Это прежде всего учителя и воспитатели.

Опрос педагогов рассматривается нами как основной способ получения информации от экспертов. Он позволяет, во-первых, выявить соответствие большинства важнейших характеристик обучения, поведения и общения ребенка или подростка предъявляемым ему психолого-педагогическим требованиям; во-вторых, уточнить содержание и природу трудностей, возникающих у воспитанников с нарушениями поведения и обучения.

Психолого-педагогическое обследование воспитанников направлено на получение информации прежде всего о тех особенностях психолого-педагогического статуса ребенка, которые скрыты от непосредственного наблюдения: это система отношений к миру, себе и значимым видам деятельности, особенности мотивационно-личностной сферы, эмоциональное самочувствие.

Анализ документации предполагает работу с классным журналом и тетрадями детей, ретроспективный анализ данных предыдущих диагностических срезов и т. д.

Итак, если в процессе диагностического минимума выявляются определенные проблемы воспитания, обучения, поведения или психологического самочувствия воспитанника интернатного учреждения, психолог и педагог осуществляют последующую диагностическую работу по нижеприведенной схеме:

1. Описание проблем и трудностей воспитанника, выявленных на этапе диагностического минимума.
 2. Выдвижение гипотезы о природе и происхождении выявленных трудностей.
 3. Получение дополнительной экспертной информации. Проведение дифференциального или углубленного обследования.
 4. Подтверждение или смена гипотезы.
Проверка гипотез относительно происхождения тех или иных трудностей ребенка при необходимости (то есть, если имеющейся у психолога информации недостаточно для организации консультативной, коррекционной или социально-диспетчерской работы) проверяются в углубленном психодиагностическом обследовании личности ребенка.
В интернатном учреждении должны быть разработаны четкие представления о том, какая информация доступна только психологу, какая – другим участникам сопровождения воспитательно-образовательного процесса, и в каком виде она им предоставляется.
- Литература**
1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 624 с.
 2. Кон, И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
 3. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М., 1982. – 207 с.
 4. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие / И. Ю. Кулагина. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 180 с.
 5. Мухина, В. С. Возрастная психология: феномен развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. – 4-е изд. / В. С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
 6. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. – СПб: Питер, 2001. – 224 с.
 7. Щербаков, А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / И. С. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13-21.
 8. Максимова, С. Школьный психолог и учителя / С. Максимова // Директор школы. – 1999. – № 8. – С. 16-20.
 9. Каменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Каменский, И. Г. Песталоцци / сост. А. Н. Дружинский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
 10. Эльконин, Б. Д. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 3. – С. 6-20.

УДК 152.3+316.6

Т. В. Скрицкая

МАТЕРИНСТВО КАК СОЦИАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫЙ ФЕНОМЕН

Интересным представляется рассмотрение беременности и материнства как ситуации адаптации, обусловленные двумя обстоятельствами: адаптация к беременности как физиологическому и психосоматическому состоянию; адаптация к материнству как принятие роли матери и формирование материнской позиции, принятие ребенка и всех связанных с его появлением изменений в личностной, семейной, социальной и профессиональной сферах. Таким образом, задействуются все системы физиологической и психологической адаптации, причем саму ситуацию беременности и материнства можно рассматривать как острейшую кризисную ситуацию, поскольку происходит коренной перелом и изменение всех сторон жизни женщины.

Как отмечает Л. А. Дубисская (1996), на состояние здоровья женщин репродуктивного возраста оказывают влияние ряд медико-социальных и медико-организационных факторов риска, действующих до наступления, во время и после завершения беременности. Наиболее значимы из них: степень социопатизации и социальной незащищенности семьи, социальная неоднородность супружеской пары, изменение семейного положения, производственная,

территориальная миграция женщины в период беременности.

Б. Д. Карвасарский (1980) указывает, что возраст, условия труда и быта, вредные привычки и характер взаимоотношений партнеров являются значимыми психосоциальными факторами, которые могут отрицательно влиять на процесс беременности и могут стать одной из причин возникновения осложнений (цит. по: Т. А. Миронова, 1996). Возраст женщины и порядковый номер родов положительно коррелируют с частотой невынашивания беременности.

Отрицательное влияние на течение беременности оказывает строгая регламентация времени и повышенная ответственность на работе.

Количество выкидышей у женщин, не состоявших в браке, в два раза больше, чем у женщин в браке. Фактор «отсутствия брака» связан с возрастом, социальной принадлежностью, повышенными психосоциальными нагрузками, большим количеством незапланированных и нежелательных беременностей (цит. по: Т. А. Миронова, 1996).

В исследовании Т. А. Мироновой (1996) приводятся точки зрения V. Herms, L. Kubei (1978). Они рассматривают конфликтные отношения между

партнерами по браку как хроническую психологическую травму и причину самопроизвольного аборта.

Теоретический анализ исследований показывает, что до настоящего времени проблема беременности рассматривалась с позиций патогенетического подхода. Такой односторонний исследовательский подход не может обеспечить необходимого снижения осложнений течения беременности, т. к. особенности протекания беременности необходимо рассматривать не как болезнь, а как особое психофизиологическое состояние женщины.

Потребность иметь детей – это социально-психологическое свойство социализированного индивида, проявляющееся в том, что без наличия детей и подбавляющего их числа индивид испытывает затруднения в личностной самореализации (А. И. Антонов, В. М. Медков, 1996).

В отечественной психологии природа ценностей раскрывается через введение практически тождественных понятий – «ценностные ориентации личности» и «личностные ценности», которые различаются лишь отношением ценностей к мотивационной или смысловым сферам (М. С. Яницкий, 2000).

Ценностные ориентации личности, связывающие ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую систему. Система ценностных ориентаций является одним из важнейших компонентов структуры личности. Она занимает пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов. Ценностные ориентации личности выполняют двойственные функции. С одной стороны, система ценностных ориентаций выступает в качестве высшего контрольного органа регуляции всей активности человека, определяя приемлемые формы их реализации, а с другой – в качестве внутреннего источника жизненных целей человека. Система ценностных ориентаций является важнейшим психологическим органом саморазвития и личностного роста, определяя одновременно его направление и способы осуществления (М. С. Яницкий, 2000).

Материнские установки являются компонентом мотивационно-потребностной сферы женщины. Изменения, происходящие с материнскими установками за последние 400 лет проследила в своем исследовании Э. Бадинтер. Автор пришла к выводу, что «материнский инстинкт – это миф». Она не обнаружила никакого присущего всем матерям общего поведения, а напротив, – чрезмерную изменчивость чувств в зависимости от культуры. Материнская любовь – это понятие, которое эволюционирует и наполняется в различные эпохи разным содержанием. Она указывает, что «женщина становится лучшей или худшей матерью в зависимости от того, ценится ли в обществе материнство» (Л. Б. Шнейдер, 2000).

В своих работах М. Мид (1989) показала, что «материнская забота и привязанность к ребенку глубоко заложены в биологических условиях зачатия и вынашивания, родов и кормления грудью, что только сложные социальные установки могут подавить их» (Л. Б. Шнейдер, 2000).

Как отмечает Ж. Годфруа (1992), многочисленные опросы показали, что развитие привязанности матери к новорожденному зависит от ее прежнего (детского) опыта и связей, которые устанавливаются между ними после родов.

Мотивации – это осознаваемые и неосознаваемые побуждения, эмоционально окрашенные, обуславливающие действие для удовлетворения какой-либо потребности человека (Психология. Словарь, 1990). В каждой человеческой деятельности можно выделить ведущий мотив. Именно он придает всему поведению определенный смысл. Следовательно, анализ мотивации деторождения помогает вобретении понимания субъективного смысла деторождения для каждой конкретной женщины.

Репродуктивные мотивы представляют собой психическое состояние личности, побуждающее индивида к достижению разного рода личных целей через рождение определенного количества детей. Репродуктивный мотив характеризует личностный смысл появления на свет ребенка любой очередности. Дети при этом оказываются средством достижения тех или иных целей. Репродуктивные мотивы (или мотивы рождаемости) подразделяются на экономические, социальные и психологические.

1. Экономические мотивы рождения детей побуждают к рождению того или иного числа детей благодаря тому, что через это событие достигаются определенные экономические цели: стремление приобрести какие-то материальные выгоды или повысить (сохранить) экономический статус.
2. Социальные мотивы побуждают к рождению определенного числа детей в пределах бытующих социокультурных норм детности и являются индивидуальной реакцией на эти нормы.
3. Психологические мотивы. Через рождение определенного числа детей достигаются какие-либо сугубо личностные, внутренние цели личности. Эти мотивы делятся на два класса в зависимости от отношений, в которых родители выступают как субъекты или объекты (А. И. Антонов, В. М. Медков, 1996).

У большинства женщин вопрос, почему она хочет иметь детей, вызывает недоумение. С одной стороны, это можно объяснить психологическим фактом, согласно которому мотивы деятельности, как правило, не осознаются (А. Н. Леонтьев, 1975). Обнаружение ведущего мотива порождает специальную задачу осознания ее женщиной. Это происходило через определение места деторождения и детей в ее системе ценностей. С другой стороны, ответ на этот вопрос кажется однозначным, не имеющим альтернативы. Он подразумевает прежде всего реализацию потребности в чувстве материнства.

По определению, данному Н. Deutsch (1945), чувство материнства – это чувство, которое испытывает женщина к ребенку как к беззащитному существу, нуждающемуся в ее помощи и заботе. Н. Deutsch различала нарциссическое и альтруистическое материнское чувство. У женщин с альтруистическим материнским чувством.

триуистическим материнским чувством преобладает желание любить, отдавая себя и не ожидая ничего в ответ. Это чувство проявляется не только в отношении к своим детям, в любви к которым всегда присутствует элемент самолюбования («мой» ребенок), но и в отношении к чужим детям, к мужу, к родным, знакомым, нередко – животным и др. То есть эти женщины способны проявлять свои материнские чувства независимо от объекта, что позволяет думать о том, что это является их личностной чертой.

И. Ю. Щеглова (1995) предлагает положить в основу определения мотивации деторождения следующие критерии:

- 1) желание любить и заботиться о беспомощном существе, не стремясь извлечь какой-либо выгоды для себя;
- 2) возможность усыновления в случае бездетности.

И. Ю. Щеглова отмечает, что женщины с неосложненным течением беременности мотивируют деторождение потребностью в материнстве. По ее мнению, мотивации деторождения, призванные исправить нарушенные отношения личности в случае угрозы самопроизвольного аборта, способствуют развитию невротических нарушений. Это происходит за счет высокой заинтересованности в беременности.

Многие исследователи высказывают предположение о прогностическом значении мотивации деторождения для исхода беременности и психического здоровья женщины. Значимыми факторами риска развития психических нарушений при угрозе прерывания являются следующие: желание компенсировать смерть ребенка, одиночество, последний шанс материнства, самоутверждение.

В результате исследования женщин, отказавшихся от своих новорожденных детей, проведенного В. И. Брутманом, М. Г. Панкратовой, С. Н. Ениполовым (1994), оказалось, что в формировании психологических установок на материнство у молодых женщин важное значение имеет образ собственной матери. «Отказницы» с детства приобретали негативный опыт: отмечали плохие отношения с матерью и подвергались психологической депривации.

По мнению А. И. Захарова (1998), беременность обусловлена инстинктом материнства, и ее главной целью является продолжение рода. Автор выделяет следующие факторы, способствующие возникновению и проявлению инстинкта материнства в виде последующей заботы о детях и любви к ним:

1. Прообраз материнства. Выраженность инстинкта у прародителей и родителей.
2. Желание иметь детей, установка на них.
3. Положительный отклик на наступление беременности.
4. Нежность к зарождающейся жизни (первое шевеление плода создает ощущение сопричастности).
5. Чувство жалости и сострадания к ребенку (первый крик новорожденного вызывает чувство радости и желание помочь ребенку).

6. Чувство близости с ребенком (первое прикладывание к груди – опыт, соучастия в жизни ребенка).

7. Эмоциональная отзывчивость матери (улыбка ребенка в ответ на доброжелательное, любящее отношение родителей).

Наличие этих факторов является условием адекватного формирования чувства материнства и эмоционального контакта с ребенком.

Г. Г. Филиппова (2002) выделяет девять периодов развития материнской сферы:

1. Идентификация беременности. Этот период в большинстве случаев непосредственно связан с осознанием факта беременности. Переживание идентификации беременности не влияет на дальнейшее развитие материнства, а отражает «стартовое» содержание материнской сферы.
2. Период до начала ощущения шевеления. Сниженная общая активность, характерная для этого периода имеет адаптивное значение. В это время происходит ограничение контактов с внешним миром, что способствует сохранению беременности и развитию плода.
3. Появление и стабилизация ощущений шевеления ребенка. Этот период является наиболее благоприятным для физического и эмоционального состояния матери. Женщина уже свыклась с фактом беременности. В этот период многие женщины отмечают изменение интересов, концентрацию на задачах беременности и послеродового периода, подготовке к родам.
4. Третий триместр беременности. Этот период и с медицинской и с психологической точек зрения считается самым сложным. У женщины несколько ухудшается самочувствие, она быстро устает, снижается интерес ко всему, не связанному с ребенком.
5. Предродовой период. В это время ограничена активность и способность резкого эмоционального реагирования. У женщины снижается страх перед родами.
6. Роды и послеродовой период. Происходит образование эмоциональной связи между матерью и ребенком.
7. Новорожденность. Обеспечивается центрация всей жизни матери на ребенке и на своих переживаниях.
8. Совместно – раздельная деятельность матери с ребенком. В этот период у матери уже есть определенный стиль эмоционального сопровождения взаимодействия с ребенком. При благоприятных условиях само развитие ребенка обеспечивает перевод интереса матери с переживаний от контакта с ним на удовольствие от результатов его активности.
9. Возникновение интереса к ребенку как к личности. В первое полугодие второго года жизни ребенка происходит изменение формы привязанности. Это связано с необходимостью нового отношения матери к его активности, сочетанию обеспечения безопасности и самостоятельности.

По данным И. Ю. Щегловой (1995), мотивация «последний шанс материнства» характеризуется тем, что реализуемой потребностью женщины является потребность иметь «своего» ребенка. Женщины, категорически отказывающиеся от усыновления, отмечали, что не смогли бы испытывать материнские чувства к чужому ребенку. Особенности жизненной ситуации (бездетность в позднем для деторождения возрасте) дают этим женщинам основание считать настоящую беременность последней возможностью реализовать свои материнские чувства.

Женщины, мотивирующие рождение ребенка наличием потребности «соответствовать социальным нормам», отмечали: «у всех есть дети, и у нас должен быть ребенок», «так принято», «муж хочет», «в семье должен быть хотя бы один ребенок», «семья без ребенка не престижна». Часть таких женщин были ориентированы на «мужской стиль поведения», на стремление к достижению социального успеха, на личную независимость. Менее значимым для себя эти женщины считали ведение домашнего хозяйства. Рождение детей в браке для этих женщин считалось необходимой социальной нормой, т. к. дети включены в современную социокультурную структуру семьи (И. Ю. Щеглова, 1995).

Женщины с хронической невынашиваемостью беременности отмечают, что в первую беременность побудительной силой к рождению ребенка были различные мотивы: удовлетворение потребности в материнстве, воспитании детей, потребность соответствовать социальным нормам. После первой и повторных неудач, появлялось чувство собственной неполноценности, снижалась самооценка, изменялась система ценностей. То, что раньше было значимо, становилось малосущественным (И. Ю. Щеглова, 1995).

Вероятно, эти представления исходят из общераспространенного мнения о том, что главное предназначение женщины – в ее биологической роли, рождении детей.

Мотивация «восполнение потери после смерти ребенка» связана с непереносимостью психотравмирующей ситуации, невозможностью использования механизмов психологической защиты, ощущением «пустоты жизни». Мотивация «желание иметь здорового ребенка» вызвана невозможностью реализовать потребность в воспроизведении, воспитании, страхом перед одиночеством и горем в случае гибели имеющегося в семье больного ребенка. Рождение здорового ребенка дает возможность исправить нарушенные значимые потребности (И. Ю. Щеглова, 1995).

Мотивация «одиночество» обычно является ведущей преимущественно у незамужних женщин и часто сочетается с желанием выйти замуж, улучшить жилищные условия. Будущий ребенок представляется тем объектом, на который они переносят свою потребность в любви и который бы впоследствии компенсировал их желание быть любимыми.

В ряде случаев ребенок представляет ценность не сам по себе, а как средство для стимуляции партнера к вступлению в брак. Некоторые считают, что

этому будет способствовать давление общественного мнения на партнера по браку.

Чувством одиночества мотивируют рождение детей и женщины, не планирующие брак с отцом ребенка. Эти женщины, как правило, пассивны, с узким кругом интересов, общаются лишь с малочисленными родственниками и знакомыми. На принятие ими решения о деторождении часто влияет опыт подруг.

Таким образом, мотивация деторождения у части женщин является не столько реализацией материнского чувства, сколько способом выхода из субъективно трудной жизненной ситуации (одиночество, невостребованность чувств, отсутствие брака), реализации потребности быть любимой, в ряде случаев – способом получения социальных льгот (жилье). В таких случаях можно говорить об извлечении из рождения ребенка «вторичной выгоды» или неспособности адекватно разрешить свою жизненную ситуацию.

Вышеперечисленное касается и женщин, стремящихся с помощью рождения ребенка сохранить семью. Свой брак они оценивают как нестабильный, отношения с мужем как конфликтные. Однако этот факт не только не блокировал их репродуктивную установку, но и оказывал решающее влияние на сохранение беременности: чувство долга, обязанности перед новорожденным наряду с отцовскими чувствами «удержат» мужа в семье. Такими женщинами руководит и нежелание остаться бездетной и одинокой в случае развода. С помощью беременности они надеются добиться особого внимания и признания со стороны мужа, нейтрализовать его невнимательность и отсутствие заботы.

Таким образом, ведущие мотивы деторождения разнообразны и представляют собой как реализацию потребности в материнстве, так и другие, значимые для женщин потребности. Мотивация деторождения определяется рядом физиологических и социальных факторов: возрастом, наличием детей, брака и т. п. (И. Ю. Щеглова, 1995).

В исследованиях А. Н. Налетовой (1998) находят подтверждение значимость следующих особенностей ценностных ориентаций женщин с бесплодием (первичным или вторичным): установки на материнство, на наличие полной семьи, альтруистические мотивы. В некоторых случаях в установках подобного рода можно проследить специфические эгоцентрические побуждения – сохранение привязанности со стороны мужа, семьи при угрозе ее распада в связи с невозможностью родить ребенка.

По нашему мнению, представляет интерес не только мотивация рождения ребенка, но и стиль переживания беременности. Г. Г. Филиппова выделяет шесть таких стилей:

1. Адекватный. Идентификация беременности без сильных и длительных отрицательных эмоций; соматические ощущения отличны от состояния небеременности и характеризуются положительными эмоциональными переживаниями.
2. Тревожный. Идентификация беременности тревожная, со страхами, беспокойством, которые

периодически возобновляются; соматический компонент сильно выражен по типу болезненного состояния.

3. Эйфорический. Некритичное отношение к возможным проблемам беременности и материнства.
4. Игнорирующий. Поздняя идентификация беременности, сопровождающаяся чувством досады, соматический компонент либо не выражен вовсе, либо состояние даже лучше, чем до беременности.
5. Амбивалентный. Общая симптоматика сходна с тревожным типом, особенностью являются противоположные переживания соматического и эмоционального состояния.
6. Отвергающий. Идентификация беременности сопровождается резкими отрицательными эмоциями, соматическая симптоматика резко выражена и негативно эмоционально окрашена.

Влияние социокультурного окружения (наличие или отсутствие «поддерживающей среды») на психологические особенности состояния беременной женщины достаточно очевидно. Наиболее значимым оказывается стиль взаимоотношений между супругами. Не менее важно отношение к ситуации со стороны близких родственников (А. Н. Налетова, 1998).

По мнению многих авторов (Ж. Годфруа, И. Кон и др.), материнство не является состоянием, полностью обеспеченным врожденными механизмами. Возможность кардинального нарушения материнства свидетельствует о том, что инстинкт не играет определяющей роли в поведении матери. Материнство – это одна из социальных женских ролей. Даже если потребность быть матерью и заложена в женской природе, общественные ценности и нормы оказывают определяющее влияние на проявления материнского отношения. Материнское чувство включает в себя биологическое стремление к рождению детей, окрашенное или преобразованное интериоризованными социальными нормами.

В доступной литературе психологические особенности беременных женщин описаны недостаточно. Так как в настоящее время далеко не каждая беременность заканчивается рождением ребенка (по статистическим данным на одни роды приходится 4-6 прерванных беременностей), то интерес к этому периоду в жизни женщины объясним.

Поскольку материнство не является состоянием, полностью обеспеченным врожденными механизмами, инстинкт не играет определяющей роли в поведении матери. Материнство – это одна из социальных женских ролей. Общественные ценности и нормы оказывают определяющее влияние на проявления материнского отношения.

Литература

1. Антонов, А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – М.: МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления, 1996. – 304 с.
2. Брутман, В. И. Некоторые результаты обследования женщин, отказавшихся от своих новорожденных детей / В. И. Брутман, М. Г. Панкратова, С. Н. Енинополлов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 31-36.
3. Волков, А. Е., Н. В. Психологические особенности женщин в динамике физиологической беременности / А. Е. Волков, Н. В. Рымашевский // Современные направления психотерапии и их клиническое применение. Материалы Первой Всероссийской учебно-практической конференции по психотерапии. – М., 1996.
4. Годфруа, Ж. Что такое психология. В 2 т. / Ж. Годфруа. – М., 1992.
5. Дубиская, Л. А. Научное обоснование управления профилактической работы при перинатальной заболеваемости и смертности в регионе низкой рождаемости: автореф. дис... канд. мед. наук / Л. А. Дубиская. – Иваново. – 1996. – 12 с.
6. Захаров, А. И. Ребенок до рождения / А. И. Захаров. – СПб., 1998. – 144 с.
7. Каплун, И. Б. Психологические методы исследования в акушерской практике / И. Б. Каплун, Э. Г. Мжаванадзе, В. В. Абрамченко // Вестник гипнологии и психотерапии. – 1992. – № 2. – С. 74-76.
8. Копыл, О. А. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка / О. А. Копыл, Л. Л. Баз, О. В. Баженова // Синапс. – 1993. – № 4. – С. 35-42.
9. Кочнева, М. А. Психологические реакции у женщин при физиологическом течении беременности / М. А. Кочнева // Акуш. и гин. – 1990. – № 3. – С. 13-16.
10. Менделевич, М. Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство / М. Д. Менделевич. – М.: МЕДПРЕСС, 1998. – 592 с.
11. Миронова, Т. А. Психофизиологические особенности женщин с невынашиванием беременности: автореф. дис... канд. мед. наук / Т. А. Миронова. – Курск, 1996. – 20 с.
12. Налетова, А. Н. Пограничные психические расстройства у женщин, страдающих различными формами бесплодия: автореф. дис... канд. мед. наук / А. Н. Налетова. – М., 1998. – 23 с.
13. Филиппова, Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. – М., 2002. – 240 с.
14. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций Л. Б. Шнейдер. – М., 2000. – 512 с.
15. Щеглова, И. Ю. Особенности психического состояния и психотерапевтическая помощь беременным при угрожающем самопроизвольном аборте: автореф. дис... канд. мед. наук / И. Ю. Щеглова. – Ростов-на-Дону, 1995. – 16 с.
16. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово. – 2000. – 204 с.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ
И ПРОБЛЕМЫ ИХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАЗРАБОТКИ**

Будучи не в состоянии (да и не претендуя) на охват всего разнообразия психологических и философских проработок по данной проблеме, представляется возможным маркировать ряд принципиально важных для исследования данной проблемы моментов.

Строгого и единодушного феноменологического определения категории “сознание” в психологии нет – “сознание бытийное”, постоянно выходящее за пределы самого себя и не укладываемое ни в одно из определений (М. К. Мамардашвили, 1990). Эта категория принадлежит “к числу фундаментальных и вместе с тем предельных абстракций” [11, с. 17], несомненным является его культурно-историческое происхождение.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что в психологической литературе до сих пор (видимо, по инерции) “сознание” преимущественно рассматривается с позиции идеи отражения: как “высший уровень психического отражения” [7, с. 368]; «высшая форма психического отражения, ...моделирующая и преобразующая мир» [3, с. 8]; “способность к отражению психических переживаний и впечатлений” [8, с. 35]; “...постоянно возобновляющийся процесс осознания мира, других, себя...” [2, с. 41] и др., чем признается его репродуктивный характер, вторичность по отношению к внешней действительности.

В классических работах Л. С. Выготского, Н. А. Бернштейна, П. К. Анохина, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева и др. конструирование модели “потребного будущего”, “эскиза будущего”, “образно-концептуальной модели” предполагает активный, опережающий характер психического отражения” (П. К. Анохин, 1962; Н. А. Бернштейн, 1960; А. Н. Леонтьев, 1975, 1977). В отечественной психологии общепризнанно – ключевые позиции относительно данной проблематики занимают идеи основоположников деятельностного подхода.

Одним из фундаментальных тезисов выдвинутой Л. С. Выготским теории развития является идея культурно-исторической опосредованности сознания: осуществляется реорганизация натуральных единиц опыта (чувственно-конкретных представлений) в культурные посредством усваивания систем значений (Л. С. Выготский, 1934). Идея овладения знаком как особым стимулом-средством, позволяющим регулировать поведение и психические процессы, получила свое развитие в основополагающем принципе “единства сознания и деятельности” (С. Н. Рубинштейн, 1946); в представлении о пристрастности психического отражения, проявляющемся во взаимосвязи сознания с мотивационно-потребностной и эмоциональной сферами (А. Н. Леонтьев, 1975; 1983); в идее многоуровневости сознания, в том числе включения многих уровней бессознательного и несводимости “сознания” к осознанию (А. Н. Леонтьев, 1977); в идее интенцио-

нальности сознания (“сознание – всегда сознание чего-либо”) – О. К. Тихомиров, А. П. Назаретян (1986). В качестве существенных функций сознания выделяется соотнесение, упорядочивание, трансформация ценностно-смысловых структур, определяющих бытие человека в мире (Василюк, 1984).

В монографиях А. Н. Леонтьева (1975), В. Ф. Петренко (1997), Зинченко В. П. (1991) достижения отечественной психологии в области проблематики сознания, его сложной структуры, многомерности, культурно-исторической детерминации и т. д. убедительно противопоставляются представлениям о сознании в законах феноменального поля гештальтпсихологии (где сознание выступает как непосредственная незволюционирующая данность); в интроспективной психологии (сознание как атрибут, ясность субъективной представленности психических образов и переживаний; в бихевиоризме (где проблематика сознания вообще выносится за рамки науки и рассматривается как иллюзия житейского опыта); в психоанализе (где на подсознание ложится основная функция в объяснении целостного сознания).

В контексте настоящего исследования «сознание» отождествляется с «имплицитной картиной мира, образом мира» (А. Н. Леонтьев, 1975, 1977; Е. Ю. Артемьева, 1983, 1990, 1999; В. Ф. Петренко, 1988, 1997). Понятие «Образ мира» введено А. Н. Леонтьевым для описания систем значений человека, в соответствии с закономерностями построения систем значений; для описания «интегрального идеального продукта процесса сознания, получаемого путем трансформации чувственных образов сознания в значения и смыслы» [7, с. 19].

Согласно критическому наблюдению Е. В. Субботского [13, с. 125-126], проблема исследования индивидуального сознания (видимо, ввиду императива философского знания) как в отечественной, так и в европейской психологической традиции недостаточно разработана. Термин “сознание” (consciousness, bewusstsein) преимущественно рассматривался как категория, соотносимая с обществом, а не с индивидом (Гегель, Levy-bruhl, Рубинштейн, Выготский). Позиция С. Л. Рубинштейна относительно данной проблематики позволяет заметить, что «общественное сознание» и «индивидуальное сознание» – это не две реальности, объединяющиеся внешними отношениями друг к другу. Существует одно единственное сознание, присущее человеку, которое имеет два аспекта проявления: процессуальный (психический) и результативный (общественный) (С. Л. Рубинштейн, 1941; М. Няголова, 1999). Психологически «артикулированные» концептуальные модели индивидуального сознания малычисленны.

Среди более ранних концепций известны теории, идущие от В. Джеймса и В. Вундта, в которых сознание рассматривалось либо как непрерывный поток субъективных мыслей (*stream consciousness*) либо как «свет, открывающийся человеку в самонаблюдении» (Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен, 2001, с. 320), основная функция и роль которого в непрерывающейся способности делать отбор внешне идущей информации и в обеспечении возможности приспособлять индивида к различным ситуациям. В качестве структурных составляющих в слабодисциплинированном виде выделяются психические процессы (мышление, внимание, воля) методов исследования – интроспекция.

В работах Е. В. Субботского (1999, 2001) развивается представление индивидуального сознания как системы двух отличных друг от друга реальностей: сферы «обыденной реальности» сознания, включающей в себя как «рациональные конструкции» (свойства физических объектов), так и «фундаментальные непонятности восприятия», и «необыденной реальности» сознания (мир фантазии, мечты, сновидений, искусства, детской игры, сказок). Наиболее глубокой и проработанной теоретической моделью индивидуального сознания в отечественной психологии является концепция А. Н. Леонтьева (1975, 1977).

Идея двухслойного сознания (бытийного и рефлексивного) Фейербаха, а также выдвинутые Л. С. Выготским общие положения о смысловом строении сознания получили свое развитие в теоретической концепции А. Н. Леонтьева о структуре индивидуального сознания как единстве его образующих – «чувственной ткани», значении, личностного смысла (А. Н. Леонтьев, 1975, 1977). На сегодняшний день эти положения существенно дополнились убедительно введенной В. П. Зинченко, Е. Б. Моргуновым (1994) еще одной составляющей – понятием «биодинамическая ткань» сознания, а также получили теоретическую детализацию в работах Ф. Е. Василюка (1984, 1993). На фоне позитивистски ориентированной логической семантики (Фреге, Расселл) значение получило функциональное определение и стало рассматриваться как «превращенная форма деятельности» (М. К. Мамардашвили, 1969, А. Н. Леонтьев, 1977), в которой в свернутом виде представлены общественно выработанные способы действий для познания и изменения реальности, «свойства объекта, существенные с точки зрения общественной практики» [16, с. 17], при этом структура значения не редуцирует до ассоциации чувственных признаков, а динамично включается в новые системные связи и отношения.

В отличие от бихевиористской (Osgood Ch., 1954) и когнитивной трактовки, деятельностный подход рассматривает «значение» СТРУКТУРНО как функциональное триединство, «тройственный морфизм» когнитивных, операциональных и оценочных единиц деятельности. Этот универсальный, хорошо операционализированный в психосемантике конструкт стал «связующим звеном между психологией познавательных процессов и психологией личности», позволяя «легко переходить от языка экспе-

римента к языку теории и обратно» [17, с. 37]. ДИНАМИЧЕСКИ «значение» представляет собой единство процессов сворачивания и разворачивания категорий при взаимном отображении предметных, операциональных и мотивационных пространств (Е. Л. Доценко, 2000).

Следующей образующей системной организацией индивидуального сознания стало понятие «личностный смысл», первая трактовка которого предполагала индивидуализированное отражение отношения личности к объектам, «значение значения», которое также исторически связано с представлениями Л. С. Выготского о динамических смысловых системах сознания личности, выражающих «единство аффективных и интеллектуальных процессов» [16, с. 29.] Именно в понятии личностного смысла отражена пристрастность и избирательность психического отражения. Введенное А. Н. Леонтьевым в контексте структурной организации сознания понятие «личностный смысл» в равной степени было отнесено к пространству «порождающих это сознание реальных жизненных отношений субъекта» [8, с. 83] и получило тщательную проработку и онтологическую характеристику при переплетении с другими теоретико-методологическими контекстами.

С одной стороны, принято различать «значение» и «смысл». Это различие связано как с разведением социально-исторического опыта и «индивидуально-специфического преломления этого опыта в индивидуальной жизнедеятельности» (9, с. 370), так и с противопоставлением «значения» как отражения объективных свойств и связей объектов и «личностного смысла» как отношения субъекта к этим объектам и явлениям. С другой стороны, «значение» и «смысл» не противопоставлены друг другу, не разделены и даже не фиксированы жестко в своих границах. При рассмотрении через процесс экстерииоризации значение оказывается частным видом смысла (Д. А. Леонтьев, 1999). Значение определяется «как системное качество, приобретаемое смыслом, причем определить границы значения можно лишь применительно к конкретной ситуации общения и понимания, которая и конституирует значение как психологическую реальность» [9, с. 69].

«Чувственная ткань» описана А. Н. Леонтьевым как некое впечатление, «чувственный состав конкретных образов реальности» [7, с. 133], материал, из которого строится перцептивный образ. Всегда сохраняя «свою изначальную предметную отнесенность» [10, с. 148], «чувственная ткань» выполняет функцию придания чувства реальности сознательным образам. Исходные теоретические построения А. Н. Леонтьева о «чувственной ткани» получили значительное расширение в модели сознания Ф. Е. Василюка [6, с. 18], где «чувственная ткань» получила иное структурное место, представ не как образующая, стоящая в ряду «значение – личностный смысл – чувственная ткань», а как особая внутренняя составляющая образа, его «живая плазма». Более того, «если «значение» является единицей мира культуры, слово – единицей мира языка, смысл – единицей внутреннего мира личности,

“чувственная ткань” выступает как единица тела, представитель мира в образе сознания человеческого тела, органом, который осуществляет функцию интегрирования”.

Экспериментальную разработку теоретических идей школы Выготского-Леонтьева в виде моделирования и исследования различных форм существования смыслов в индивидуальном сознании осуществляет одно из наиболее прогрессирующих направлений в современной отечественной психологии – психосемантический подход (опирающийся тем не менее на традиции американской экспериментальной методологии – Осгуд, 1954; Дж. Диз, 1962, Келли, 1955 и др.). По-видимому, можно выделить две неявно конкурирующие линии исследования, которые так или иначе экспериментально развивают и обогащают теоретическую модель индивидуального сознания А. Н. Леонтьева – психология субъективной семантики (Е. Ю. Артемьева, 1980, 1986, 1999) экспериментальная психосемантика (В. Ф. Петренко, 1983, 1988, 1997; А. Г. Шмелев, 1983, 1994). В работах Е. Ю. Артемьевой (1986, 1999), Ю. К. Стрелкова (1983, 1990), В. П. Серкина (1983, 1990) предлагается следующая схема разведения трех уровней смыслового опыта субъективной реальности сознания:

- 1) перцептивный слой – поверхностный слой, образуемый системой модальных образов, упорядоченных друг с другом;
- 2) семантический слой (картина мира) – структурированная совокупность отношений к актуально воспринимаемым объектам; совокупность частных полимодальных семантик;
- 3) образ мира – наиболее глубокий слой амодальных структур, образующийся при “обработке” семантического слоя. Целостная глобальная система ожиданий воздействия мира (Е. Ю. Артемьева, 1990, 1999).

При этом основным объектом исследования психологии субъективной семантики становится семантический слой (“следы деятельности, зафиксированные в отношении к предметам, объектам манипуляции и условиям этих деятельности”), который близок, но “не тождествен по уровню сформированности и этапу генеза” личностному смыслу [9, с. 140]. “Личностные смыслы” более родственны элементам ядерных структур субъективного опыта. Экспериментальные разработки Е. Ю. Артемьевой и ее учеников посвящены исследованию семантического кодирования “реальных объектов мира” (в противовес понятиям как объектам “вторичного преобразования действительности”), ориентированы на построение низкоинтегративных моделей семантических кодов для выявления не только общих, но и “улавливания” атипичных, нестандартных сочетаний шкальных семантических признаков. А главное – направлены “на поиск некоего конечного числа семантико-перцептивных универсалий”, опорных прототипов стимулов, лежащих в основе «образа Мира» [2, с. 23].

В отличие от линии исследований психологии субъективной семантики, в работах, выполненных под руководством В. Ф. Петренко (1983, 1988,

1997); А. Г. Шмелева (1983, 1994) основное внимание уделяется изучению категориальной структуры общественного сознания в виде функционирования семантик понятий, социально-нормативной системы категорий языка, при этом используются высокоинтегративные модели систем значений для выхода на “глобальные сцепления семантических признаков” (так называемые «глубинные личностные конструи»). В подавляющем большинстве исследований авторы не склонны к применению индивидуализированного набора семантических признаков для реконструкции категориальных структур обыденного сознания в связи с «неуклюжестью», громоздкостью тестовой процедуры, сложностью обобщения и сопоставления результатов и т. д.

Таким образом, ни одна из линий эмпирических исследований на изучение индивидуальных слоев смысловой реальности сознания не выходит: психология субъективной семантики не обладает такими возможностями (индивидуальный семантический код не выявляется – его можно получить только в рамках определенной группы испытуемых); экспериментальная психосемантика обладает такими возможностями, но не использует их, ибо ориентирована на иные цели.

Литература

1. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И. Б. Ханиной. – М.: Наука: Смысл, 1999. – 350 с.
2. Артемьева, Е. Ю. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи / Е. Ю. Артемьева, В. П. Стрелков, В. Е. Серкин // Мышление, общение, опыт. – Ярославль, 1983. – С. 99-107.
3. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь Л. С. Выготский. – М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. – XXXV. – 324 с.
5. Доценко, Е. Л. Семантический подход к межличностному общению: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Е. Л. Доценко. – М., 2000 – 41 с.
6. Зинченко, В. П. Миры и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15-37.
7. Зинченко, В. П. Посох Мандельштама и Трубка Мамардашвили / В. П. Зинченко. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
10. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 1999.
11. Петренко, В. Ф. Экспериментальная психосемантика: исследования индивидуального сознания / В. Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 1982. – № 5 – С. 23-36.

12. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики: учеб. пособие / В. Ф. Петренко. – Смоленск: Изд-во СГУ, 1997. – 400 с.
13. Петренко, В. Ф. О перцептивной категоризации / В. Ф. Петренко, С. В. Василенко // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1977. – № 1. – С. 24-37.
14. Субботский, Е. В. Индивидуальное сознание как система реальностей // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Е. В. Субботинский / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 125-161.
15. Субботский, Е. В. Феноменальное и рациональное в сознании: борьба за Доминантность / Е. В. Субботинский // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 5. – С. 94-98.
16. Фрейджер, Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – СПб.: Прайм – еврознак, 2001. – 864 с.
17. Шмелев, А. Г. Концепция систем значений в экспериментальной психосемантике / А. Г. Шмелев // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 17-27.
18. Шмелев, А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 157с.

УДК 159.922:923.2

М. В. Теплинских

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проблема формирования профессионального самосознания личности, становления его личностного «акме» – кардинальная проблема в системе психологических знаний.

В настоящее время проблема формирования личности в профессии связана с выделением наиболее актуальных специфических процессов в общественном и индивидуальном сознании, которые в наибольшей степени влияют на личностное и личностно-профессиональное развитие человека.

Важной формой активности формирующейся личности является процесс вхождения в профессиональную среду, усвоения и присвоения личностью профессионального опыта, обладание стандартами и ценностями профессионального сообщества, а в дальнейшем предполагается и реализация этого опыта через личностное и личностно-профессиональное развитие каждой личности.

Личностно-профессиональное развитие личности в основном реализуется через профессию. Профессия обычно отвечает интересам человека, но выбор профессии должен быть обусловлен и тем, насколько человек по своим индивидуально-психологическим качествам отвечает требованиям профессии. Направленность индивида на определенный вид трудовой деятельности является условием успешного формирования внутренних средств деятельности: знаний, умений, навыков, образов, представлений, ценностных ориентаций.

Осознание себя личностью в профессиональной деятельности, по мнению Л. М. Митиной, дает более четкое общее понимание профессионального самосознания [7, с. 5].

Л. М. Митина подчеркивает в своих работах важность знания структуры и функции профессионального самосознания для направленного формирования, изменения и расширения самосознания личности.

Для исследования профессионального самосознания важное значение имеет понимание его структуры.

Многие отечественные психологи в своих исследованиях рассматривают вопрос о структуре самосознания (В. С. Мерлин, Л. Д. Олейник, Д. И. Дубровский, И. И. Чеснокова, В. В. Столин) и, исходя из предположения о самосознании как факторе саморегуляции субъекта деятельности, считают, что структура самосознания состоит из следующих компонентов: морального и нравственного компонента; осознания себя как субъекта деятельности; осознания и оценки своих психических особенностей и свойств; осознание различных отношений; осознание себя во временной связи, в развитии.

Проведенный нами анализ психологической литературы по данному вопросу показал, что у разных авторов нет единства и достаточной четкости в рассмотрении структуры профессионального самосознания. Сложность такого явления, как самосознание, многообразие его функций и особенности связи с объективной действительностью, сознанием, а также с носителем самосознания человеком как индивидом, личностью, субъектом разнообразных видов деятельности, специфика его возникновения, развития в онтогенезе, в социогенезе и его функционирование определяют сложность и многоплановость исследования его структуры (Миронова Т. Л. Самосознание профессионала).

Осознание своих собственных способностей выступает как снятие барьера между актуальным и потенциальным в психологическом развитии личности.

Профессиональное самосознание, по Л. М. Митиной, обладает мощным мотивационным потенциалом, порождающим процессы самоопределе-

ния, изменения своего профессионального пути и как результат развития личности [8].

В акмеологии понимание сущности процессов развития ближе к положениям принципа субъектности, а также к идеям А. Ф. Лазурского и базисным положениям гуманистической психологии А. Маслоу "...суть развития человека – стремление реализовать в процессе жизнедеятельности свой врожденный потенциал" [3, с. 41].

Потенциал – это не только то, что дано от природы, но и постоянно индивидуально пополняемая, возобновляемая и совершенствуемая система знаний и умений, характерологических свойств и пр., что, естественно, связано с личностным и личностно-профессиональным развитием.

Большую роль в личностном и личностно-профессиональном развитии играет самосознание как осознание человеком самого себя, своих физических сил и умственных способностей, поступков и действий, их мотивов и целей, своего отношения к внешнему миру, другим людям и самому себе [11].

Самосознание как таковое является одним из самых важных элементов психологического облика личности, складывающееся в обстоятельствах обмена деятельностью между людьми. Под самосознанием понимается осознание, оценка человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (т. е. своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения) (Е. А. Климов, И. И. Чеснокова, В. В. Столин).

В связи с этим в обществе в настоящее время очень актуальной является задача изучения особенностей профессионального самосознания личности.

В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфичнее по своему содержанию. В процессе самосознания человек осознает себя как личность, играющую различные роли в различных ситуациях.

Естественно, что акмеологические законы личностного и личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала устанавливают взаимозависимость между процессом становления профессионального самосознания и формированием личностной целостности.

Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека как субъекта деятельности. Его происхождение неразрывно связано с уровнем профессиональной подготовки, с овладением профессиональным мастерством. Профессиональное самосознание субъекта деятельности складывается из его представлений об оценке себя как профессионала со стороны социального окружения и внутренних рефлексий личности.

В ходе формирования и развития личности в процессе общения расширяются и углубляются связи человека с людьми, группами, обществом в целом, реализации в профессиональной деятельности, происходит становление в человеке образа его "Я".

Именно профессиональное самосознание вносит значительный вклад в формирование у личности целостного самосознания.

Личностно-профессиональное развитие – это процесс развития личности (в широком понимании) ориентированной на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемый с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий.

По мере профессионального развития человека как субъекта труда происходит формирование структурных компонентов субъекта, в том числе и профессионального самосознания. Профессиональное самосознание является важным звеном в регулировании, как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом. «Образы самосознания человека (наряду с образами окружающего мира) – необходимая основа целесообразной регуляции, саморегуляции его трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми [6].

В акмеологических исследованиях подчеркивалось, что личностно-профессиональное развитие должно иметь прогрессивный характер, проявляющийся в следующем:

- в изменении мотивационной сферы личности, в которой сильнее, чем раньше, начинают находить свое отражение общечеловеческие ценности;
- в возрастании умения на уровне интеллекта планировать, а затем осуществлять на практике именно те деяния и совершать те поступки, которые соответствуют духу названных ценностей;
- в появлении большей способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями;
- в более объективном оценивании своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым более сложным деяниям и ответственным поступкам.

Акмеологические исследования личностно-профессионального развития в последние годы осуществлялись главным образом на представителях различных профессий.

Одной из самых массовых и социально значимых в современных условиях среди широкого спектра различных профессий является профессия социального работника. Однако она же и наименее изученная из них. Особенностью данной профессии является работа в сфере человек-человек.

Сфера работы представителей этой профессии предъявляет и особые требования, которыми должны обладать специалисты данной профессии, в частности, к ним относятся высокие профессиональные и личностные стандарты и обладание профессиональными, нравственными, моральными и этическими нормами.

Проблема подготовки специалистов, получение знаний в области социальной работы стала особенно актуальной на современном этапе в связи с развитием системы образования. При этом на первый

план выдвигаются новые задачи, выполнение которых требует коренного обновления структуры и содержания, переоценки сложившихся форм и методов обучения, поиска эффективных средств подготовки специалистов по социальной работе [9, с. 3].

Для того чтобы процессы изменения такого рода прошли наиболее эффективно, социальному работнику важно быть не только профессионально подготовленным, но и обладать профессиональным самосознанием и высоким уровнем сформированности профессионально значимых качеств.

Подготовка к деятельности типа «человек-человек», предметом которой является сама человеческая личность, направлена на усвоение профессиональных знаний и навыков и является важным фактом личностного и личностно-профессионального роста и развития специалиста по социальной работе.

Деятельность социальных работников является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, особенностям протекания психических процессов, проявлением мотивации, состояний личности [10, с. 21].

Особенности профессиональной подготовки по специальности «социальная работа» зафиксированы в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования [2, с. 2].

В соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками специалист готов участвовать в решении комплексных задач в социальной системе народного хозяйства, образования, здравоохранения, управления, социальной помощи и защите населению и может осуществлять различные виды профессиональной деятельности.

Одной из предпосылок успешного развития профессиональных способностей у социальных работников является интерес к своей будущей профессии, целеустремленность, настойчивость, понимание ответственности за свою подготовленность.

Необходимые личностные и профессионально-личностные качества и свойства социальных работников позволяют расширить и углубить осведомленность о выбранной специальности, сформировать профессиональное самосознание и профессиональную направленность студентов, будущих социальных работников.

Таким образом, именно акмеологические законы и закономерности, отражающие устойчивые отно-

шения, связанные с процессами прогрессивного развития личности и, в частности, личностно-профессионального развития выступают психологическим фундаментом личности будущего или состоявшегося профессионала в некой области человеческой деятельности.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – Т. 2. – М., 1980. – 484 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2000. – 113 с.
3. Деркач, А. А. Акмеология: учеб. пособие / А. Деркач, В. Зыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1981. – 382 с.
5. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М., 1996. – 338 с.
6. Миронова, Т. Л. Самосознание профессионала / Т. Л. Миронова. – Улан-Удэ, 1999. – 200 с.
7. Митина, Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58-64.
8. Митина, Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Сов. педагогика. – 1989. – С. 52-56.
9. Основы социальной работы: учебник / отв. ред. Павленок П. Д. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 368 с.
10. Практическая психодиагностика и психологическое консультирование / под ред. Н. Н. Обозова. – Л., 1984. – 152 с.
11. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 1998. – 544 с.
12. Рубинштейн, С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь / С. Л. Рубинштейн // Психология личности. – В 2-х т. – Самара, 2000. – Т. 2. – 543 с.
13. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М., 1972. – 302 с.
14. Чеснокова, И. И. Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М., 1977. – 392 с.

УДК 159.94:316.37+616

М. В. Тихонова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ ТРЕВОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТЕЙ СИСТЕМЫ ТЕРМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В ходе социокультурной трансформации России значительно изменились условия развития и социализации подрастающего поколения. Подростковый возраст – время критического рассмотрения суще-

ствующих ценностей, влечения к новым нравам, взглядам, целям, когда происходит активное усвоение ценностных ориентации общества, формируется мировоззрение, и подросток отстаивает – защи-

щает свое "Я". В целом социализация представляет собой процесс и результат усвоения и активного воспроизводства подростком социального опыта, перевод внешних поведенческих регуляторов, представленных различными социальными, этическими, правовыми нормами, предписаниями, ценностями, во внутренние поведенческие регуляторы: установки, ценностные ориентации, отношения, убеждения. В настоящее время, по мнению И. В. Митиной [2], нарушен механизм социализации из-за резкого снижения агентов социализации, а также ясно и явно не сформулированы цели и задачи социализации в современном российском обществе.

В связи с данными изменениями возникает необходимость исследования развития личности современного подростка, особенностей его системы терминальных ценностей, обусловленности ее развития в системе ранее сформировавшихся личностных характеристик, в частности тревожности, преемственности общечеловеческих ценностей современным подрастающим поколением. Своевременность и необходимость исследования терминальных ценностей подростков также определяется важностью изучения психологических характеристик развивающейся личности в современных условиях размытых социальных ориентиров в рамках актуального направления исследований теоретической и практической психологии развития личности и структур психики, обеспечивающих социализацию с учетом региональных особенностей.

Рассматриваемые проблемы привлекают внимание многих исследователей. Работы, посвященные и тревожности и ценностным ориентациям, едва ли не самые популярные темы исследований в течение последних лет. Тревожность подростков реже попадает в сферу интересов исследователей, чаще ее рассматривают как один из факторов дезадаптации. Однако комплексного исследования влияния и взаимосвязи тревожности как социально значимой характеристики личностного развития более раннего возрастного периода и ценностных ориентаций, формирующихся в данном возрасте, на социализацию подростков в рассмотренных литературных источниках не найдено.

Кроме того, как показывает практика, существующие подходы к психологической превентивной работе с нарушениями социализации и развития в отечественной практике малоэффективны. На основе закономерностей, выявленных из взаимосвязей указанных характеристик в лонгитюдном исследовании возможен поиск новых подходов к предупреждению и нивелированию нарушений социализации в подростковом возрасте.

Таким образом, целью данной работы является исследование особенностей системы терминальных ценностей и жизненных целей подростков, динамики тревожности, их взаимосвязи в процессе социализации с учетом регионального аспекта.

Эмпирическое исследование проведено в три этапа (2002-2004 гг.) на базе общеобразовательных школ № 49, 91 Ленинского района города Кемерово. В исследовании участвовали от четырех до семи классов одной параллели с разной степенью успеш-

ности в освоении программного материала, разного материального достатка, социального положения и условий проживания. На 1 этапе (2002 год) исследуемую группу составили учащиеся седьмых классов в возрасте 12-13 лет, средний возраст – 12,5 лет, в количестве 84 человек. На 2 этапе (2003 год) – учащиеся восьмых классов в возрасте 13 – 14 лет, средний возраст – 13,6 лет, в количестве 82 человек. На 3 этапе (2004 год) – учащиеся девятых классов в возрасте 14 – 16 лет, средний возраст – 14,5 лет, 140 человек. На каждом этапе группы рассмотрены как независимые распределения. Отдельно выделена лонгитюдная группа, участвующая в исследовании на трех этапах, в составе 56 человек.

В исследовании использованы: «Тест школьной тревожности Филлипса», «Опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина», методы математической статистики (параметрический критерий Стьюдента, коэффициент ранговой корреляции Спирмена при $p \leq 0,05$). Обработка данных проведена с использованием комплексного программного пакета для математической обработки статистических данных «Statistica 6.0». Методики эмпирического исследования вводили по этапам с учетом возрастных особенностей респондентов: на 1, 2, 3 этапах – «Тест школьной тревожности Филлипса», и на 3 этапе – «Опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина» («ОТеЦ»). В данной работе первый ранг присвоен предпочитаемой цели или ценности.

При анализе системы терминальных ценностей и жизненных целей по методике «ОТеЦ» у подростков (средний возраст 14,5 лет) выявлено, что предпочитаемая подростками жизненная цель или социальная роль (табл. 1) – «Обучение и образование» закономерна для данного возраста. В результатах исследования по предпочтению сферы «Обучение и образование» можно предположить хорошо известный эффект социальной желательности ответов, хотя, и в самом деле, именно эта сфера играет значительную роль и в отношениях со сверстниками, и со взрослыми.

Выбор других целей или сфер значительно менее выражен. Причины столь редкого выбора социальных ролей «Увлечения», «Общественная жизнь» требуют дальнейшего изучения. Это наиболее социализированные сферы, где возможна реализация подростками их закономерного возрастного «бунта», притязания на признание, поиска своей идентичности, развития самосознания, в целом развития личности.

Система терминальных ценностей подростков имеет слабовыраженную иерархическую структуру, при этом предпочитаемыми ценностями являются – «Достижения», «Материальное положение», а отвергаемыми – «Креативность» и «Индивидуальность» (табл. 2). Подобные результаты несколько настораживают, поскольку на основании теории Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева принято считать, что в подростковом возрасте наиболее значимой сферой интересов, ведущей деятельностью, является общение со сверстниками. По дан-

ным В. Н. Петровой [3], наиболее значимой ценностью старшеклассники гимназии (15-16 лет) г. Томска выделяют общение с друзьями, в то время

как подростки 14-15 лет г. Кемерово отмечают «Достижения».

Таблица 1

Ранговое распределение жизненных целей по методике ОТеЦ

Социальные роли (жизненные цели)	Ранг, относительная численность, (%)				
	1	2	3	4	5
Профессиональная жизнь	17,6	31,1	22,9	16,4	5,7
Обучение и образование	65,0	17,9	9,3	7,1	0,7
Семейная жизнь	12,1	19,3	27,9	21,4	19,3
Общественная жизнь	6,4	18,6	31,4	32,9	10,7
Увлечения	9,3	24,3	22,9	21,4	22,1

Размытость, диффузность ценностной сферы подростков отмечают и другие исследователи [3; 4], считая также, что небольшой разброс средних значений показателей по терминальным ценностям позволяет предположить отсутствие развитой, сформированной системы ценностей у подростков и соответственно на возможную динамику исследуемых характеристик при целенаправленной работе. Л. Ф. Шестопалова, Т. А. Перевозная [7] выделяют неполную структурированность элементов ценностно-ориентационной системы как одну из трансформаций этой сферы, позволяющих прогнозировать

противоправное поведение. По мнению Е. В. Шарапановской [5, с. 58], к 14-16 годам смысловая структура мировоззрения личности в основном складывается и в дальнейшем не претерпевает изменений: «Если нет целеполагания, то повышается неудовлетворенность своим настоящим». В другой работе Е. В. Шарапановская [6] отмечает: «Несмотря на сложившуюся в основном смысловую структуру мировоззрения, у подростков еще не завершено развитие сознательной регуляции деятельности...».

Таблица 2

Ранговое распределение терминальных ценностей по методике «ОТеЦ»

Терминальные ценности	Ранг, относительная численность, (%)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Собственный престиж	2,9	20,7	20,7	22,9	19,3	8,6	4,3	0,7
Высокое материальное положение	36,4	19,3	19,3	12,6	5,7	4,3	1,4	0,7
Креативность	4,3	5,8	8,6	18,7	19,4	25,2	14,4	4,3
Активные социальные контакты	4,6	16,4	12,1	22,9	23,6	10,0	8,6	0
Развитие себя	16,4	25,0	19,3	20,7	9,3	7,1	2,1	0
Достижения	38,6	36,4	13,6	2,9	5,0	2,9	0,7	0
Духовное удовлетворение	8,6	10,7	25,0	15,0	23,6	12,9	3,6	0,7
Сохранение собственной индивидуальности	9,3	5,7	24,3	17,9	13,6	15,0	12,1	2,1

Результаты исследования школьной тревожности в периоде 12-14 лет (методика Филлипса) свидетельствуют о снижении общей школьной тревожности с возрастом.

При анализе данных выделены две группы со схожими значениями и динамикой изменений. Первая группа, отражающая переживания социального стресса и неблагоприятный психический фон, не позволяющий подросткам развивать свои потребности в успехе, включает факторы: «Переживание социального стресса», «Фрустрация потребности в достижении успеха» и «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». В этой группе факторов численность подростков с повышенным и высоким уровнем невелика и составляет от 2,9 % до 9,3 %.

Вторая группа, по которой результаты значительно выше и динамика изменений более резкая: «Общая тревожность» «Общая тревожность в школе», «Страх ситуации проверки знаний», «Пробле-

мы и страхи в отношениях с учителями», «Страх самовыражения» и «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Относительная численность групп девятиклассников с повышенным и высоким уровнем по указанным факторам составляет от 3,6 % до 37,1 %.

В лонгитюдной группе уровень значений снижается по большему числу факторов с 13,6 лет до 14,5 лет. Не установлено изменений в исследуемом периоде между этапами по факторам «Переживание социального стресса» и «Фрустрация потребности в достижении успеха».

На основании корреляционного анализа и достоверности различий установлено, что высокий уровень значений по факторам теста Филлипса взаимосвязан с опережающим отвержением жизненных целей: «Обучение и образование», «Профессиональная жизнь» (t - критерий от 2,33 до 2,75).

Установлены различия между полярными рангами жизненной цели или сферы «Обучение и образование» у подростков в 12,5 лет, а в 14,5 лет статистически достоверных различий в этой сфере нет. Причиной этого может быть либо отсутствие значимости этой сферы для подростков в 14,5 лет, либо одинаковая значимость этой сферы для всех подростков этого возраста. Однако снижение уровня школьной тревожности без коррекционного вмешательства косвенно свидетельствует о снижении значимости данной сферы. Изменения в сфере «Обучение и образование» возможны в 14,5 лет – в 9 классе, через два года после установленных различий, когда решается вопрос о дальнейшем обучении в школе, выборе профильного обучения или другого учебного заведения.

У подростков в 14,5 лет установлены различия между полярными рангами жизненной цели «Профессиональная жизнь». Изменения в этой сфере возможны также через два года – в 16,5 лет в 11 классе, когда будет приниматься решение о выборе профессии. Таким образом, уровень тревожности влияет на формирование сферы реализации терминальных ценностей с опережением на два года. Соответственно, влиять на выбор жизненной цели возможно тогда, когда эта сфера значима и есть факторы, с ней взаимосвязанные, например: в случае сферы «Обучение и образование» – это тревожность в 12,5 лет. А работу по формированию жизненной цели «Профессиональная жизнь» необходимо начинать в 14,5 лет, когда эта сфера становится значимой для подростков, учитывая факторы, по которым установлены различия.

Таким образом, можно предположить, что существуют сензитивные периоды для формирования отдельных сфер реализации терминальных ценностей или жизненных целей. Однако данная гипотеза требует дальнейшей проверки.

В работе не установлено различий в результатах по тревожности (тест Филлипса), соответствующих полярным рангам жизненных целей или сфер «Увлечение», «Семья» и «Общественная жизнь», которые постоянно присутствуют в жизни подростков и в ближайшее время их изменений не планируется.

Установлены множественные обратные взаимосвязи фактора «Фрустрация потребности в достижении успеха» с системой терминальных ценностей и целей. Фрустрация потребности в достижении успеха у подростков связана с целями «Обучение и образование», «Общественная жизнь», с терминальными ценностями «Развитие себя», «Духовное удовлетворение», «Сохранение собственной индивидуальности». Чем выше фрустрация потребности в достижении успеха, тем реже подростки отмечают эти цели и ценности как значимые. В то время как именно эти ценности и цели являются определяющими для становления самосознания в подростковом возрасте. Этот «уход», «бегство» или «защиту» от ситуации можно объяснить возрастными особенностями, как временное состояние кризиса, или как отчуждение от ситуации, подавление мыслей как стратегия поведения. Т. Г. Бохан [1] отмечает, что в раннем юношеском возрасте стратегия

«защита» используется чаще, чем в других возрастных группах.

В данной работе только по одному фактору теста Филлипса «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» не установлено статистически достоверных различий в значениях, соответствующих полярным рангам показателей методики «ОТеЦ». Негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения подростка, не связан с его формирующейся системой терминальных ценностей и жизненных целей. Что само по себе настораживает, поскольку это можно понимать как отсутствие значимости фигуры учителя и взрослых в школе для современных подростков 12-15 лет, в то же время радует, поскольку снимает ответственность с учителей за воспитание и негативное влияние профессиональных деформаций, некомпетентности и т. д.

Подростки с полярными рангами терминальных ценностей «Собственный престиж», «Материальное положение», «Духовное удовлетворение», жизненных целей «Увлечение», «Семья», «Общественная жизнь» по уровням тревожности не отличаются.

Учитывая опережающее влияние тревожности (по данным исследования – на два года) на жизненные сферы (цели), возможно целенаправленное формирование их через изменение тревожности на более ранних возрастных периодах. В связи с полученными данными необходимо обратить большее внимание в практике образования на снижение тревожности в подростковом возрасте. Это приводит к пересмотру важности работы с подростками в этой сфере для педагогических коллективов, родителей. Из анализа и предположения, что существуют сензитивные периоды для формирования отдельных сфер реализации терминальных ценностей (или жизненных целей), следует вывод о необходимости и возможной эффективности профилактической (превентивной) работы с целью направленного формирования ценностей и целей, большей структурированности данной системы, осознанности образа будущего и развития осознания актуального состояния подростков.

Литература

1. Бохан, Т. Г. Возрастные и социально-психологические характеристики копинг-стратегий в периодах юношества и ранней взрослости / Т. Г. Бохан // Сибирский психологический журнал. – 2002. – Вып. 16-17. – С. 66-72.
2. Митина, И. В. Социокультурные детерминанты подростковой агрессивности / И. В. Митина // Материалы Международной конференции «Социальная агрессивность. Третьи Кузбасские философские чтения». – Кемерово, 2004. – С. 166-168.
3. Петрова, В. Н. Представления старшеклассников о будущем как аспект их социализации / В. Н. Петрова // Сибирский психологический журнал. – 2003. – Вып. 18. – С. 140-143.

4. Петрова, В. Н. Особенности профессионального и личностного самоопределения студентов младших курсов / В. Н. Петрова, С. А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 2001. – Вып. 14-15. – С. 110-113.
5. Шарапановская, Е. В. В кого он такой? Воспитание и обучение детей с патологиями шейного отдела позвоночника и минимальными мозговыми дисфункциями / Е. В. Шарапановская. – Барнаул, 2000. – 100 с.
6. Шарапановская, Е. В. Смыслоразнонаправленности как показатель уровня психологического здоровья подростков с различными проявлениями перинатального поражения центральной нервной системы / Е. В. Шарапановская // Сибирский психологический журнал. – 2004. – Вып. 19. – С. 57-61.
7. Шестопалова, Л. Ф. Ценностно-смысловая сфера личности со специфическими расстройствами и склонностью к противоправному поведению / Л. Ф. Шестопалова, Т. А. Перевозная // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – С. 66-71.

УДК 2-1:364.62+316.356.2

Л. Н. Углева

РЕЛИГИОЗНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ

История сохранила множество ярких примеров совместной деятельности государства и религиозных организаций, направленной на утверждение в обществе принципов гуманизма и милосердия, на оказание моральной поддержки и действенной помощи семьям перед лицом жизненных испытаний.

В советское время церкви была практически запрещена благотворительная и социальная работа, а слово «милосердие» было ругательным. В советских словарях того времени написано: милосердие – устаревшее понятие. В условиях, когда за благотворительность и вмешательство в дела общества церковным деятелям грозило тюремное заключение, церкви было очень трудно проводить свою работу. Но, тем не менее, церковь осуществляла свою деятельность не только в области религиозной, богослужебной, но и социальной.

Социальное служение религиозных организаций – разносторонняя, имеющая давние исторические традиции деятельность конфессиональных институтов, осуществляемая во многих сферах: милосердия, благотворительной, миротворческой и т. д. [5]. Это чрезвычайно важная часть общего служения Святой Православной церкви.

Не случайно Православная церковь подвергается критике за низкую активность в социальной работе. Можно с этим согласиться, потому что церковь на современном этапе действительно не настолько активна в нашей православной русской стране, как нам бы самим того хотелось.

Но дело не в церкви, не в ее мировоззрении, а большей частью в исторических условиях, в которые церковь попала и находится в них до настоящего времени. До октябрьского переворота 1917 года церковь была весьма активна в социальной сфере. Монастыри с первых лет крещения Руси по праву считались центрами духовной, просветительской и благотворительной деятельности. Октябрьский переворот 1917 года и последующие декреты советской власти официально отделили Русскую право-

славную церковь от государства. Православная церковь, в течение столетий опекавшая в России государственную власть (через институты патриаршества, Святейшего синода, индивидуального духовного наставничества самодержца и его семьи), оказалась вне закона, что обрекло ее на бесправное положение, угнетение. Для православия началась эпоха последовательных гонений.

В настоящее время российское общество, находясь в состоянии затянувшегося духовно-нравственного кризиса, все глубже осознает необходимость возврата к культурным ценностям народа, основой которых тысячелетия служило православие. Вплоть до 1990 года Русская православная церковь, была лишена возможности осуществлять социальное служение.

С начала 90-х годов началось формирование нормативно-правовых основ деятельности религиозных организаций.

В октябре 1990 года принят закон РСФСР «О свободе вероисповеданий». Данный закон в статье 24 предусмотрел правомерность осуществления благотворительной и религиозно-просветительской деятельности религиозных объединений, которая может осуществляться ими как самостоятельно, так и совместно с другими организациями (фондами). Религиозные объединения получили право создавать культурные и просветительские организации, учреждать средства массовой информации, включая радиовещание и телевидение, на условиях и в порядке, установленных для аналогичных образований в РСФСР.

Закон Российской Федерации «О свободе совести и о религиозных объединениях», принятый в 1997 году, в статье 18 предусмотрел не только правомерность осуществления благотворительной и религиозно-просветительской деятельности религиозных объединений, но и формы ее реализации: она может быть как самостоятельной, так и совместной с общественными организациями. Подтвер-

ждено право религиозных объединений создавать культурные и просветительские организации, учреждать органы массовой информации. Деятельность всех этих образований подлежит государственному лицензированию.

Данные законы позволили религиозным организациям начать реальное общественное и социальное служение. В настоящее время восстанавливаются церковные структуры, которые призваны осуществлять координацию усилий в области социального служения. В Православной церкви существует Синодальный отдел по благотворительности и социальному служению. На уровне епархий существуют аналогичные учреждения.

Закономерным итогом неустанных поисков и размышлений православных священников в России о роли церкви в современном обществе явилось принятие на Священном Архиерейском соборе в августе 2000 года «Основ социальной концепции Русской православной церкви». Этот документ излагает базовые положения учения церкви по вопросам церковно-государственных отношений и по ряду современных общественно значимых проблем. Историческое значение этого документа заключается в том, что Православная церковь еще не имела подобного документа, в то время как им уже располагали все другие христианские конфессии. На Руси «социальное служение не было делом церкви. Это была обязанность государственной власти, отношения с которой строились на принципе симфонии, то есть служения одной цели – спасения разными средствами. Если и говорить о социальной доктрине, то она была у православного государства в виде всего его законодательства, а не у церкви. Православие пронизывало все сферы жизни, поэтому в России они были подлинно христианскими: нестяжательная экономика, милостивый суд, литература, остро чувствовавшая грехи и добродетели своего народа... Церковь и сама участвовала в социальной жизни: перед революцией в ее ведении имелись школы, больницы, приюты, богадельни – это была естественная забота о ближнем без специального доктринального обоснования» [6].

Сегодня принятие «Основ социальной концепции» стало, бесспорно, знаковым событием для всего православного мира, свидетельством серьезной роли, которую должна играть в социальной жизни миллионов людей Русская православная церковь.

Одна из глав «Основ социальной концепции» посвящена взаимоотношениям церкви и государства. «В современном мире государство обычно является светским и не связывает себя какими-либо религиозными обязательствами. Его сотрудничество с церковью ограничено рядом областей и основано на взаимном невмешательстве в дела друг друга. Но государство, как правило, сознает, что земное благоденствие немислимо без соблюдения определенных нравственных норм – тех самых, которые необходимы и для вечного спасения человека. Поэтому задачи и деятельность церкви и госу-

дарства могут совпадать не только в достижении чисто земной пользы, но и в осуществлении спасительной миссии церкви... Церковь не должна брать на себя функции, принадлежащие государству: противостояние греху путем насилия, использование мирских властных полномочий. В то же время церковь может обращаться к государственной власти с просьбой или призывом употребить власть в тех или иных случаях. В осуществлении своих социальных, благотворительных, образовательных и других общественно значимых программ церковь может рассчитывать на помощь и содействие государства» [7]. В числе областей взаимодействия церкви и государства, зафиксированных в «Основах социальной концепции» находится и поддержка института семьи, материнства и детства.

В настоящее время начался поиск и возрождение забытых и некогда отвергнутых форм помощи семье в обществе, стали возникать всевозможные общественные организации, государственные и негосударственные фонды, взявшие на себя функции благотворительности. Одновременно, на фоне провозглашенных демократических свобод, развитие и повсеместное распространение получили религиозные организации. Сохраняя лучшие исторические традиции, церковь обратила свою деятельность на конкретную помощь попавшим в беду семьям. Именно на этом направлении деятельности она получила признание со стороны государства, этот путь обеспечивает наиболее тесное взаимодействие церкви и государства.

Реализуя это право, Русская православная церковь, например, предусматривает в своей социальной концепции исполнение миссии спасения не только через проповедь, «но и через благие дела, направленные на улучшение духовно-нравственного и материального состояния окружающего мира. Для сего она вступает во взаимодействие с государством, даже если оно не носит христианского характера, а также с различными общественными ассоциациями и отдельными людьми, даже если они не идентифицируют себя с христианской верой...» [7].

Православная церковь активно участвует в развитии сети социальных служб. Так, 5 августа 1999 года в городе Барнауле Барнаульской и Алтайской епархией, совместно с Союзом промышленников Алтайского края и Российским обществом Красного Креста, основан приют "Мать и дитя". Это социальная служба для матерей с детьми, оказавшимися в критической или кризисной ситуации. В течение 7 месяцев (с января 1999 года до момента регистрации) организация существовала как приют при Свято-Никольской церкви. Но проблемы, связанные с незащищенностью многих категорий женщин оказались настолько серьезными и требующими особого внимания, что потребовали придания бывшему общественному объединению статуса общественной организации.

Главной целью деятельности приюта является оказание психологической, юридической, педагогической, социальной, медицинской, благотворительной помощи несовершеннолетним мамам, одиноким матерям, женщинам, попавшим в трудную ситуацию, опасную для их физического и душевного здоровья.

Управляющий орган – Совет организации. Наиболее активных членов организации – 11 человек. Все сотрудники работают бесплатно, на добровольных началах. Источники финансирования – добровольные пожертвования.

Приют "Мать и дитя" приобрел широкую известность не только на Алтае, но и за его пределами, так как его деятельность оказалась очень востребованной. В последнее время увеличился приток беженцев из республик ближнего зарубежья, "горячих точек". Были случаи обращения многодетных матерей из Казахстана, русских женщин, которым оказывалась помощь в поиске жилья, работы, и медицинского обеспечения, а также через районные органы социальной защиты города.

В течение года приют работал по проекту, осуществляемому при финансовой поддержке Института "Открытое общество" (Фонд Сороса). Цель проекта – предотвращение отказа матери от ребенка на послеродовом этапе. В рамках проекта оказывалась помощь одиноким и несовершеннолетним матерям, многодетным и малообеспеченным семьям. В Центре были организованы службы: семьи, раннего вмешательства и экстренной помощи. Программа предоставления комплексных услуг позволяла подопечным организации снять дешевое жилье, чтобы жить там вместе с ребенком. В результате 24 женщины, желавшие подписать отказную, изменили свое решение. Услуги патронажной службы были оказаны 21 семье, юридические консультации – 28, на территории приюта "Мать и дитя" остались девять женщин. Таким образом, удалось сохранить большинство семей, обратившихся в Центр за помощью. В настоящее время планируется в приюте открыть два отделения: дневное и стационарное, которые должны обеспечить психологическую и медицинскую помощь, а также благоприятные бытовые условия для временного пребывания женщин. За пять лет работы приют оказал помощь 200 женщинам.

В целом анализ деятельности религиозных организаций позволяет выделить следующие позитивные особенности в сфере социальной работы с семьями:

1. Многофункциональность и многообъектность: религиозные организации оказывают не только материальную помощь, но и духовно поддерживают семьи, находящиеся в тяжелых обстоятельствах, участвуют в воспитании детей, опекают многодетные, неполные семьи, одиноких пожилых людей, семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями и другие типы семей.

2. Неформальная организация, персональный, адресный характер поддержки. Государственным органам и структурам часто не удается претворить в жизнь эти принципы.
3. Возрождение культурно-национальных и этнических особенностей народов России.
4. Крайне редки случаи мошенничества, недобросовестности.

Сегодня огромный потенциал церкви в сфере социальной работы с семьей остается мало задействованным. Это происходит не по причине невостребованности обществом деятельной заботы и поддержки, а в результате отсутствия проработанного научно-обоснованного механизма церковно-государственных взаимоотношений в данной сфере. В современном российском обществе для создания наиболее благоприятных условий жизнедеятельности всех семей необходим конструктивный диалог и выработка гибких форм сотрудничества органов социальной защиты населения и религиозных организаций.

Литература

1. Бутырева, Г. В. Роль государства в сотрудничестве с Русской православной церковью в сфере социального служения / Г. В. Бутырева // Социальное служение Русской православной церкви. – Сыктывкар, 1998. – С. 12-15.
2. Все наши епархии ведут благотворительную работу. Митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл ответил на вопросы газеты // АиФ. – Долгожитель. 12 (48), 17 июня 2004 года. – С. 5.
3. Государство и церковь в России: история взаимодействия в сфере благотворительности / Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Иваново, 2002. – 200 с.
4. Мирсагатова, М. Н. Социальная поддержка детей и семей с детьми // Духовно-нравственное возрождение семьи: теория и практика: материалы научно-практической конференции. – Казань, 2001. – С. 84-89.
5. Мчедлов, М. П. Социальное служение религиозных организаций / М. П. Мчедлов // Российская энциклопедия социальной работы. В 2 т. – М., 1997. – Т. 2. – С. 303-307.
6. Назаров, М. Социальное служение – дело православной государственности / М. Назаров // www.ussr.to/All/ideyaru/sovremen/mnazar.htm
7. Основы социальной концепции Русской православной церкви. – М., 2001. – 32 с.
8. Сергиевский, Н. Социальная политика – социальное служение: церковно-государственные взаимоотношения / Н. Сергиевский // Проблемы социального служения. – Кемерово, 2003. – С. 38-45.

Е. В. Филатова

СТАНДАРТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В течение десяти лет осуществляемая факультетом подготовка специалистов по социальной работе позволяет проанализировать уже накопленный опыт, сложившиеся подходы как в социальной работе, так и в системе профессионального образования, и на этой основе внести коррективы в организацию воспитательно-образовательного процесса вуза.

Сегодня готовность личности к профессиональной деятельности предполагает наличие гибкости мышления и быстрой адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни. Появившийся в последнее время термин «функциональная неграмотность», то есть неспособность работника выполнять свои профессиональные функции, несмотря на полученное образование, в силу того, что приобретенные знания устаревают или теряют свою актуальность, высвечивает проблему готовности выпускника вуза к самообразованию, самосовершенствованию. Способом преодоления возникшей ситуации является идея непрерывного образования в течение всей социально-активной жизни. Поэтому образование в вузе не сводится просто к обучению, то есть формированию конкретных, а следовательно, ограниченных знаний, умений, навыков. На первый план выходит образование, которое может открыть огромные резервы для развития и совершенствования личности, привить навыки самообразования и потребность к самосовершенствованию.

Отсюда основная задача вуза – это подготовка специалистов, способных к постоянному самообразованию, умеющих на практике применять те знания и навыки, которые они получили в процессе обучения, способных творчески подходить к решению сложных проблем. В предыдущие десятилетия ориентация на узких профессионалов отражала уровень понимания социальной защищенности личности. Ныне ситуация меняется. Все более значимым становится развитие творческих сил и способностей личности, при этом непрерывно возрастает и роль образования.

У выпускника классического университета должна быть сформирована готовность к решению всего многообразия задач, возникающих в профессиональной деятельности.

В связи с этим важно разобраться с самим понятием готовности к деятельности. Готовность к деятельности является одной из главных предпосылок ее осуществления. Ученые различают следующие виды готовности: готовность как общее понятие, готовность к труду и готовность к деятельности, готовность к отдельным видам деятельности. Различают готовность практическую и готовность теоретическую, готовность психическую, психологическую, морально-нравственную, интеллектуальную, психофизиологическую и т. д. При этом ученые выделяют различные уровни готовности: фи-

зиологический, психологический, объективный, субъективный. Отмечается взаимосвязь готовности и положительного отношения человека к деятельности, осознание мотивов и потребностей в данной деятельности. А поведенческие характеристики личности, ее эмоциональные, волевые и интеллектуальные качества выступают конкретными выражениями готовности.

Анализ литературы позволяет заключить, что готовность является фундаментальным условием выполнения любой деятельности, причем данное условие находится в прямой зависимости от содержания задач деятельности, их трудности, новизны, обстановки, а также от характера самой деятельности. Обобщая взгляды ученых, можно сделать вывод, что готовность к профессиональной деятельности предполагает наличие знаний, умений, навыков и определенного опыта; готовность есть результат развития личности в соответствии с профессиональными требованиями, результатом профессиональной подготовки с учетом личностных особенностей человека. Готовность к профессиональной деятельности является результатом как субъективного восприятия личностью деятельности, так и результатом сложившихся объективных условий ее формирования.

В последние годы, характеризуя индивидуальную степень соответствия требованиям профессии, специалисты используют понятие «компетентность», которая, по их мнению, проявляется в отношении к успешной профессиональной деятельности, ее значению и определенным специфическим задачам в совокупности со всеми знаниями и навыками, используемыми при ее осуществлении.

В современных работах под компетентностью также понимается сочетание психических качеств, или психическое состояние, при котором человек действует самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), обладает способностями и умением выполнять определенные функции. (И. П. Лотова [1]).

Многие исследователи считают, что формирование профессиональной компетентности зависит от сформированности профессиональных знаний, профессиональных умений и профессионально значимых качеств личности, навыков самовоспитания и самообразования.

Общество все больше нуждается в широко образованных людях. В любом деле важен профессионализм, но между тем само это понятие привычно сочетается со словом «узкий». Такова природа профессионализма – чем он выше, тем он уже. Образованность, наоборот, чем выше – тем шире. Когда говорят о профессионализме, то в первую очередь подразумевают владение человеком конкретными технологиями. Компетентность же под-

разумеает, помимо технологической подготовки, целый ряд компонентов, имеющих, в основном, вне-профессиональный или надстроечный характер, но в тоже время, абсолютно необходимый сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества личности как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять свои знания. Это также гибкость мышления, наличие абстрактного, системного, алгоритмического мышления.

В деле организации работы социальных служб и подготовки социальных работников полезно проанализировать мировые теории и практику. В американской литературе дается довольно широкое толкование понятию «компетентность», компетентную личность характеризуют знания «основ наук», умения, с ними связанные, навыки, необходимые для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения. Акцентируется внимание на развитие способностей, знаний, умений, мотивов, отношений, убеждений, ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром [3, с. 133-134].

Наиболее совершенной признана [2, с. 17] американская модель обучения социальной работе, и именно она оказала значительное влияние на образовательные программы по социальной работе в других странах. Ключ к пониманию процесса обучения социальной работе в США лежит в осознании того, что его основу составляет концепция «профессионального образования», ориентированного на формирование у студентов профессиональной компетентности и профессиональных установок. Старк и его коллеги определили профессиональную компетентность как сочетание шести различных типов компетентности [5]:

- 1) концептуальной (научной) компетентности (понимания теоретических основ профессии);
- 2) инструментальной компетентности (владения базовыми профессиональными навыками);

- 3) интегративной компетентности (способности сочетать теорию и практику);
- 4) контекстуальной компетентности (понимания социальной, экономической и культурной среды, в которой осуществляется практика);
- 5) адаптивной компетентности (умения предвидеть изменения, важные для профессии, и быть готовым к ним);
- 6) компетентности в межличностной коммуникации (умения эффективно пользоваться письменными и устными средствами коммуникации).

При подготовке специалистов зарубежные профессиональные образовательные учреждения ориентируются на типы компетентностей и на стандарты профессиональной деятельности.

Так, в 2002 г. в Англии был принят Закон о стандартах социального обслуживания, в котором оговариваются минимальные стандарты по уходу.

В результате изданных в апреле 2002 года требований, все вновь принятые на работу в социальные службы, в течение шести недель должны сдать экзамен на соответствие Национальным стандартам по вступлению в должность. Достижение персоналом данных стандартов обеспечивает качественное обслуживание клиентов. Вновь принятые на должность должны осознавать, что от них ожидается в контексте профессиональной деятельности и поведения. Достижение стандартов увеличивает компетентность нового персонала и обеспечивает основу для последующего продолжения совершенствования.

Для подготовки к экзамену разработано обучающее пособие [4], состоящее из 5 рабочих книг и предназначенное для нового персонала, вовлеченного во все уровни обслуживания, менеджмента, планирования или обеспечения ухода, для достижения стандартов по вступлению в должность.

Рабочая книга должна быть заполнена новым сотрудником, которого консультирует менеджер, что обеспечивает требуемое качество. Каждая рабочая книга сопровождается Планом оценки достижений. План показывает в деталях, как справляются со стандартом, здесь обозначены цели и фиксируются достигнутые результаты (табл. 1).

Таблица 1

Общий обзор стандартов по вступлению в должность

1. Понимание принципов ухода.	1.1. Ценности. 1.2. Взаимоотношения работника. 1.3. Коммуникация. 1.4. Конфиденциальность.	1.1.1. Понимание важности поддержания следующих ценностей: индивидуальности и идентичности, прав, выбора, личной жизни, независимости, достоинства, уважения, партнерских отношений. 1.1.2. Понимание значения предубеждений и равных возможностей по отношению к потребителям услуг, которые нуждаются в поддержке. 1.2.1. Понимание того, насколько взаимоотношения с пользователями услуг отличаются от других типов взаимоотношений. 1.2.2. Понимание ответственности и ограничений в профессиональных взаимоотношениях. 1.3.1. Понимание базовых методов вербальной и невербальной коммуникации. 1.4.1. Понимание важности конфиденциальности. 1.4.2. Понимание ограничений конфиденциальности.
-------------------------------	---	--

2. Понимание организации и профессиональной роли.	2.1. Доступ к политике и процедурам. 2.2. Применение политик и процедур. 2.3. Роль работника.	2.1.1. Понимание, почему важно работникам следовать политикам и процедурам. 2.1.2. Осознание того, как получить доступ к полному списку и своевременной информации об организационной политике, процедурах организации 2.2.1. Знать, как использовать политики и процедуры. 2.3.1. Понимание профессиональной роли работника по отношению к целям и ценностям организации и профессиональной роли. 2.3.2. Понимание роли и ответственности других работников и пользователей услуг, которые нуждаются в поддержке. 2.3.3. Понимание того, как получить совет, информацию и поддержку об организации, роли работника и ролях других. 2.3.4. Понимание цели, мероприятий и соглашений для супервизорства в профессиональной деятельности. 2.3.5. Понимание важности поддержки вовлечения семьи и социального работника в повседневную жизнь пользователей услуг, где возможно.
3. Понимание опыта и непосредственных нужд пользователей услуг.	3.1. Природа пользователей услуг. 3.2. Непосредственные нужды пользователей услуг.	3.1.1. Понимание типов групп пользователей услуг. 3.1.2. Понимание того, что «неспособности, ограничения» пользователей услуг зачастую вызваны отношением общества к ним. 3.2.1. Наличие позитивного подхода к группам пользователей услуг, с которыми они работают. 3.2.2. Понимание того, как обеспечить поддержку в личном уходе. 3.2.3. Понимание того, как обращаться с пользователями услуг, у которых деменция или состояние замешательства, смущения. 3.2.4. Понимание того, как реагировать на смерть, умирание и тяжелую потерю. 3.2.5. Понимание основных результатов последствий от специфических условий или состояний, переживаемых группами пользователей услуг. 3.2.6. Понимание важности поддержки пользователей услуг в приеме медикаментов, назначенных врачом. 3.2.7. Понимание того, что некоторые пользователи услуг могут иметь непредсказуемое настроение и поведение. 3.2.8. Понимание того, что некоторые пользователи услуг могут отрицать свои физические и эмоциональные нужды. 3.2.9. Поддержание пользователей услуг в их интересе к окружающей их обстановке.
4. Достижение безопасности в работе.	4.1. Передвижение и перемещение, обслуживание. 4.2. Здоровье и безопасность. 4.3. Пожарная безопасность. 4.4. Первая срочная помощь. 4.5. Безопасное предоставление пищи. 4.6. Инфекционный контроль.	4.1.1. Понимание строения и функций позвоночника в контексте передвижения и перемещения, ухода. 4.1.2. Знать основное законодательство по передвижению, перемещению и уходу. 4.1.3. Знать значение и цель оценки риска в отношении передвижения, перемещения и ухода. 4.1.4. Использовать безопасные техники передвижения и перемещения, ухода. 4.1.5. Демонстрировать умения использовать соответствующее оборудование по передвижению, перемещению и уходу. 4.2.1. Осознавать ответственность за выявление (идентификацию) рисков здоровью и безопасности в окружающей среде. 4.2.2. Понимание рисков насилия и как снизить/избежать опасности. 4.2.3. Знать, что и как делать, если необходимо срочно в случае опасности отключить электричество, газ или воду. 4.2.4. Понимание важности соблюдения правил безопасного хранения и использования веществ, опасных для здоровья. 4.2.5. Понимание необходимости мер безопасности на рабочем месте. 4.3.1. Понимание того, как действовать в случае пожарной тревоги. 4.4.1. Понимание ограничений личной ответственности и обязанностей по оказанию первой помощи на этой стадии своей подготовки.

		4.4.2. Демонстрировать знание основных техник оказания первой помощи. 4.4.3. Знать, как пользоваться услугами первой медицинской помощи в случае болезни или происшествия. 4.5.1. Знать причины отравления пищей. 4.5.2. Уметь и знать безопасное приготовление пищи, ее перемещение и хранение в домашних и рабочих условиях. 4.6.1. Выявлять риски инфекционных заболеваний на рабочем месте. 4.6.2. Выявлять основные пути инфекций. 4.6.3. Выявлять болезни, передающиеся при общении. 4.6.4. Понимать меры, необходимые для предотвращения распространения инфекций. 4.6.5. Знать, как правильно мыть руки. 4.6.6. Понимать цель и уметь использовать средства индивидуальной защиты.
5. Понимание влияния организации услуг на обеспечение качеством услуг.	5.1. Влияние организации услуг на пользователя услуг. 5.2. Влияние организации услуг на работника.	5.1.1. Понимание влияния организации услуг на опыт пользователя услуг. 5.1.2. Понимание важности членов команды совместной работы. 5.2.2. Понимание потенциальных опасностей одиночной работы и управление ими.

Западные модели подготовки социальных работников основываются на обучении на практике (practice learning), что требует качественного управления и тесного взаимодействия социальных служб и учебных заведений. Данная модель подготовки слабо реализуется в России.

Зарубежные специалисты акцентируют необходимость организации курсов (trainer training) для российских преподавателей с участием западных специалистов. С их точки зрения, необходимо готовить российских преподавателей к усвоению и передаче новых подходов, опыта, хотя западным специалистам нелегко проводить немало времени в чужой стране. Но этот путь более продуктивен, если заботиться о подготовке нового поколения молодых профессионалов в области социальной работы. В 2002 г. была предпринята попытка изучить мнения западных представителей, обучающих российских руководителей и сотрудников социальных служб, о трудностях в работе, оценить эффективность их деятельности. Выяснилось, что основные трудности в работе были связаны с разными подходами к организации процесса обучения, разными ожиданиями, поиском учебных материалов, например, подходящими учебными ситуациями.

При анализе отсутствующих умений у российских обучающихся были выявлены следующие недостатки:

- отсутствие, недостаток инициативности со стороны руководителей;
- имеющая глубокие корни практика обмана вышестоящих начальников в поиске окольных путей для преодоления жестких законов и инструкций;
- отсутствие умений производить экономические расчеты, выбирать оптимальные решения, появ-

ляющихся проблем; отсутствие знаний по ценообразованию, процедуре контракта, арбитража, судебной процедуре и других элементов рыночной экономики;

- неудовлетворительные знания о том, как выстраивать рациональную систему управления, управления человеческими ресурсами;
- неудовлетворительные знания о том, как организовать свою работу и работу подчиненных; плохо оснащенная работа руководителя, отсутствие компьютеров, бедные знания об информационных системах;
- недостаточность знаний о теории и практике маркетинга, рекламе, качественной презентации и создании имиджа;
- отсутствие умений в области отношений с клиентами или коммерческих связей с банками, фондовыми биржами, посредниками и другими коммерческими организациями;
- отсутствие межкультурных умений при работе с иностранными партнерами, отсутствие знаний об их методах работы, законах западных стран, требованиях иностранных компаний.

Хотя последнее исследование было проведено на курсах по подготовке менеджеров промышленных предприятий, разумно предположить, что часть указанных пунктов могут быть отнесены и к социальной сфере.

Такие исследования важны, так как они обеспечивают лучшее понимание проблем межкультурных разработок. Большинство изданных в последние годы работ продемонстрировали тенденцию осмыслить передачу знаний как одностороннюю, то есть с Запада на Восток. Это позволяет предположить, что либо передачи познания и опыта в противоположном направлении не происходит,

либо что она не была расценена как достойная внимания. Изучение зарубежного опыта предполагает профилактику ошибок на пути профессиональной подготовки. Вместе с тем не следует использовать зарубежные модели без их критического осмысления и без учета отечественного менталитета, сложившихся подходов как в социальной работе, так и в системе образования. Представляет интерес и как обобщаются и используются знания и приобретенный опыт в отечественных учреждениях и организациях, поскольку это может обеспечить понимание эффективности деятельности западных организаций.

Литература

1. Лотова, И. П. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб / И. П. Лотова. – М., 1999. – 213 с.
2. Обучение социальной работе: преемственность и инновации / под ред. Ш. Рамон и Р. Сари. – М.: АспектПресс, 1996.
3. Competence: Inquires into its Meaning and Acquisition in Educational Settings / Ed. E. C. Short. – N. Y.: Univ. Press of America, 1984. – P. 185.
4. National Induction Standards. Guidance Notes for Managers of Care Services for Adults. – Wakefield Metropolitan District Council, 2002.
5. Stark, J. S., Lowther, M. A., Hagerty, B. M. K., Orczyk, C. A conceptual framework for the study of preservice professional programs in colleges and universities // Journal of Higher Education. – 1986. – № 57 (3). – P. 231-258.

УДК 159.923.2:331

Н. Р. Хакимова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕОРИЕНТАЦИИ

Поведение личности в профессиональной сфере изменилось в последние годы. В целом можно говорить о существенном возрастании независимости во взглядах и поступках человека по отношению к прежним общественным нормам и ценностям: появляется желание повысить удовлетворенность работой через смену содержания труда, снижается восприимчивость к воздействию со стороны организации в связи с повышением личной автономии, возникает потребность в повышении квалификации ради достижения намеченных целей, приходится учиться быть ответственным за события собственной жизни. Проблема смены профессии взрослыми людьми становится феноменом, вошедшим в общественную практику.

Вопросы профессионального самоопределения освещались в отечественной психологии с точки зрения влияния социальных и социально-психологических факторов; исследования жизненных и профессиональных планов молодежи, ее профессиональных намерений; взаимосвязи профессионального самоопределения с общим процессом самоопределения личности; управления профессиональным самоопределением и мотивации личности; наличия способностей к определенной деятельности.

В зарубежной психологии утверждается идея неотжестовленности профессионального самоопределения выбору профессии, которое раскрывается в широком смысле как один из источников развития личности. Субъекту выбора отводится центральное место, что является отличительной особенностью, объединяя зарубежные концепции профессионального выбора. В целом они носят общетеоретический характер и не преследуют своей целью раскрытие конкретных взаимосвязей. Однако обращение к ним формирует понимание, что именно личность вправе

самостоятельно определить свою судьбу, выбрать себе сферу деятельности сообразно сформированным критериям, ожиданиям, отношениям с окружающей средой. Например, А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития, в которой выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию – как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для себя деле (Маслоу А., 1982).

В настоящее время профессиональное самоопределение понимается большинством авторов как существенная сторона общего процесса развития личности. Оно не сводится к акту выбора профессии, выступая как содержательный процесс духовного развития личности. Анализ литературы позволяет утверждать, что в современных исследованиях самоопределение понимается не только как выбор профессии, но и как «выбор себя» в профессии. В исследованиях влияния внутриличностных противоречий и личностного выбора на профессиональное развитие, исследованиях особенностей самосознания и профессиональной идентичности центральной проблемой становится личностное, ценностно-смысловое самоопределение в рамках профессиональной деятельности.

Проблема смены профессии, как показал анализ тематической литературы, в отечественной науке представлена отдельными социологическими исследованиями вопросов профессиональной мобильности (С. Л. Дановский, 1993). В этих работах акцентировалось внимание на изучении объективных факторов, обуславливающих переход из одной профессии в другую под влиянием научно-технического прогресса и в связи с социально-экономическими причинами. При этом психологический аспект явления, раскрывающийся при исследовании ценностно-мотивационной сферы ин-

дива, его личностных особенностей в процессе принятия решения о смене профессии, не рассматривался.

Выявлению психологических особенностей индивида, располагающих его к смене профессии в зрелом возрасте, посвящена научная работа Л. П. Бочкаревой (1992). В данном исследовании выявлено, что нейродинамические характеристики в целом не оказывают влияния на формирование намерения профессиональной переориентации. Однако, наличие сильной, подвижной нервной системы можно рассматривать, по мнению автора, как желательную предпосылку смены профессии. Также выявлена непосредственная связь с эмоциональной сферой индивида – эмоциональной стабильностью и уравновешенностью, что предполагает высокоразвитые возможности эмоциональной регуляции поведения. Общий уровень интеллектуального развития не влияет напрямую на возникновение намерения изменить профессию.

М. В. Клищевская (2001), исследуя смену профессии как феномен профессионального развития, анализирует ситуацию «сознательной смены профессии» и определяет ее как форму преодоления кризиса трудовой жизни, причиной возникновения которого выступает несоответствие наличного и требуемого содержания основных компонентов психологической структуры деятельности. По результатам исследования М. В. Клищевской, активность личности по осмыслению источников кризиса, выбор и овладение новой профессией, характеризующиеся формированием признаков развития, определяют сознательную смену профессии как феномен профессионального становления.

Результаты исследования М. А. Ратниковой (1999) показали, что проблема профессиональной переориентации возникает как у мужчин, так и у женщин: их вовлеченность в этот процесс равнозначна в количественном выражении по выборке в целом. Автор предполагает, что, вероятно, принципиально различен характер причин, обусловивших переход к новой деятельности, присущий каждой из сторон, поскольку распределение по ситуациям переориентации имеет отличительные особенности, а именно: превалирование женщин в ситуации «вынужденной переориентации» и «дополнительной переориентации». Такие количественные данные позволяют М. А. Ратниковой предположить, что женщины:

- менее склонны к риску в профессиональной сфере, влекущему за собой стрессы и эмоциональные переживания возможных неудач, если переход к новой деятельности недостаточно подготовлен (количество женщин в ситуации «добровольной переориентации» в 2,4 ниже, чем мужчин);
- как и мужчины, стремятся к самореализации, осваивая новую профессию, но выбирают для этого более комфортные условия реализации принятого ими решения (их присутствие в ситуации «дополнительной переориентации» в 3 раза чаще, чем мужчин). Для мужчин, по данным М. А. Ратниковой, более свойственна

ситуация принятия решения в условиях «добровольной переориентации», т. е. уход из профессии совершался, когда характер проблемы определил необратимость ее развития, требуя кардинальных мер с целью ее разрешения.

Важным, по нашему мнению, является то, что данное исследование проводилось на этапе освоения новой профессиональной деятельности, вхождения в профессию. Решение субъекта о профессиональной переориентации имеет отдаленные во времени последствия, которые реализуются в конкретных профессиональных результатах, в комфортности эмоционально-психологического состояния субъекта, в устойчивости социального статуса в структуре межличностных отношений нового для него профессионального окружения. Эффективность реализации этого решения рассматривается с точки зрения показателей профессиональной, социальной и психологической адаптации. Кроме того, можно предположить, что характер индивидуально-психологических особенностей субъектов переориентации некоторым образом предопределял выбор ситуации, в которой происходила смена профессии и последующая адаптация к новой деятельности. Поэтому объектом нашего исследования стали профессионалы на этапе осуществления самостоятельной трудовой деятельности.

В нашем исследовании поставлена задача изучения особенностей профессионального самоопределения личности во взрослом периоде жизни. Полагая, что психологические и социальные особенности субъекта могут обуславливать содержание и характер этого процесса, мы провели сравнительное исследование, в котором приняли участие 39 взрослых с единственным выбором профессии – они составили контрольную группу (КГ), а также 26 взрослых, сменивших профессию – они составили экспериментальную группу (ЭГ).

В соответствии с задачами настоящего исследования использовались: анализ автобиографий; 16-факторный опросник Кеттелла (форма А); тест смысловых ориентаций (СЖО); опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК), «Опросник профессиональных предпочтений» Д. Холланда; методика изучения ценностных ориентаций Рокича.

Мы предположили, что на мужчин и женщин действуют различные факторы, располагающие к смене профессии в зрелом возрасте. Для проверки существенности различий, выявленных между разными по полу участниками переориентации, применялся Т-критерий Стьюдента. Ниже представлены значимые результаты оценки достоверности различий (при $p < 0,05$).

Мужчины, сменившие профессию (ЭГ), отличаются большей выраженностью черт артистического типа по Дж. Холланду ($7,6 \pm 1,6$). То есть для них более характерны такие психологические характеристики, как: воображение и интуиция, эмоционально сложный взгляд на жизнь, независи-

мость, гибкость и оригинальность мышления. Вероятно, эти черты могут обуславливать разочарование в первой профессии, если она не достаточно «привлекательна» для субъекта деятельности, или позволяют легче перестроиться в ситуации смены профессии. Мужчины с единственным выбором профессии (КГ) отличаются меньшей выраженностью черт артистического типа ($5,7 \pm 2,4$). То есть для них менее характерны упомянутые выше психологические характеристики этого типа. Выявлены различия и по системе ценностных ориентаций: для сменивших профессию мужчин менее значима такая терминальная ценность, как «наличие хороших и верных друзей» (ранг $9,2 \pm 3,5$), что, вероятно, говорит об их большей самостоятельности и независимости, вследствие чего они могут легче менять привычную профессиональную среду. Для мужчин с единственным выбором профессии более значима терминальная ценность «наличие хороших и верных друзей», она занимает положение предпочитаемых (ранг $5,9 \pm 3,2$), что, вероятно, говорит о меньшей самостоятельности и независимости таких мужчин, возможно более выраженной конформности, привязанности к привычной среде, а также выраженной аффилиативной потребности. Отличается отношение мужчин и к инструментальным ценностям: в ЭГ «образованность» занимает позицию в отвергаемых (ранг $16,0 \pm 4,5$). Мужчины КГ больше ценят «образованность», которая занимает позицию в нейтральных (ранг $10,5 \pm 5,5$). Возможно, этот факт влияет и на их отношение к смене профессии: они ценят полученное образование и не меняют профессию. Кроме того, мужчины ЭГ отличаются более выраженной общей интернальностью ($5,7 \pm 2,0$), интернальностью в неудачах ($5,7 \pm 1,9$), интернальностью в производственных отношениях ($5,2 \pm 1,6$), то есть для них более свойственно принимать ответственность на себя в указанных сферах жизни. Мужчины КГ отличаются менее выраженной общей интернальностью ($3,8 \pm 1,8$), интернальностью в неудачах ($3,5 \pm 1,9$), интернальностью в производственных отношениях ($3,6 \pm 1,3$). Из автобиографических данных обнаружены отличия по частоте упоминаний о рациональном выборе первой профессии - «по расчету» (то есть с учетом важных объективных и субъективных факторов): они реже встречаются в автобиографиях мужчин, сменивших профессию ($0,4 \pm 0,05$) и более, чем в два раза, чаще встречаются в автобиографиях мужчин с единственным выбором профессии ($1,0 \pm 0,0$). Исходя из этих данных, можно предположить, что рациональный выбор профессии у мужчин является в большинстве случаев верным и не ведет к смене профессии.

Среди женщин достоверные различия между ЭГ и КГ обнаружены по другим факторам. В ЭГ меньше значимость инструментальной ценности «аккуратность» ($13,38 \pm 1,1$) по сравнению с КГ, где ранг этой ценности в среднем составляет $8,5 \pm 4,2$. По нашему мнению, это может означать, что ценность аккуратности, порядка в делах может быть взаимо-

связана с нежеланием риска смены профессии. В автобиографиях сменивших профессию женщин в два раза чаще упоминается оценка оплаты труда ($1,4 \pm 0,5$) и в три раза чаще – указания на объективные препятствия в профессиональном пути ($1,8 \pm 0,18$), в КГ эти показатели составляют соответственно $0,5 \pm 0,06$ и $0,5 \pm 0,05$. То есть смена профессии у женщин обусловлена объективными факторами. Эти результаты подтверждают тезис Д. Сьюпера о том, что важность факторов реальности в профессиональном самоопределении возрастает по мере того, как индивид становится старше. Выбор профессии «по расчету» чаще упоминается в автобиографиях женщин ЭГ ($0,9 \pm 0,4$), в КГ этот показатель равен $0,3 \pm 0,05$. То есть в группе женщин выбор профессии «по расчету» не оправдывает себя, либо оказывается ошибочным. Возможно, это связано с эмоциональностью женщин. Эти результаты совершенно отличаются от подобных в группе мужчин, чей рациональный расчет чаще оказывается верным. К тому же, сменившие профессию женщины в четыре раза чаще, по сравнению с КГ, упоминают, что выбор первой профессии сделали по совету других людей ($1,0 \pm 0,0$), в их автобиографиях в два раза чаще, по сравнению с КГ, встречается упоминание «увлекалась одной профессией – выбрала другую» ($1,0 \pm 0,0$). Возможно, поэтому в «автобиографиях будущего» у женщин ЭГ чаще встречаются указания на увлечение прежними интересами ($2,0 \pm 1,2$).

Таким образом, результаты психологического исследования позволили определить в качестве устойчивых индивидуально-психологических свойства, которые являлись общими для всех участников исследования, способствуя успешности их деятельности, а также выявить типичные для каждой группы особенности субъектов профессиональной переориентации.

Литература

1. Бочкарева, Л. П. Индивидуально-психологические предпосылки профессиональной переориентации: дис... канд. психол. наук / Л. П. Бочкарева. – Санкт-Петербург. – 1992. – 263 с.
2. Дановский, С. Л. Социальная типология безработных / С. Л. Дановский // Человек и труд. – 1993. – № 5-6. – С. 14-17.
3. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК. – 1996. – 400 с.
4. Клищевская, М. В. Смена профессии как феномен профессионального развития: дис. ... канд. психол. наук / М. В. Клищевская. – М., 2001. – 148 с.
5. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: тексты. – 1982.
6. Ратникова, М. А. Исследование психологических особенностей профессиональной переориентации в зрелом возрасте: дис. ... канд. психол. наук / М. А. Ратникова. – М., 1999. – 181 с.

АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНЫХ АУТСАЙДЕРОВ

Жизнь любого человека, развитие его личности представляют собой непрерывный процесс адаптации человека к условиям столь же непрерывно меняющейся среды.

Термин «adaptatio» (приспособление) первоначально возникший в биологии для описания процессов и механизмов приспособления, привыкания организмов к условиям существования, по словам Г. И. Царегородцева [2], может быть отнесен к таким общенаучным понятиям, которые, возникая на «стыках», «точках соприкосновения» наук распространяются затем на многие отрасли естественных и социальных наук.

Как отмечает М. С. Яницкий [3], исследователи, имеющие различные мировоззренческие позиции, в зависимости от исследуемого объекта, используют понятие «адаптация» с определенными смысловыми оттенками, в рамках специфики той или иной науки для обозначения:

- процесса, при котором организм приспосабливается к среде;
- как отношения установления равновесия между организмом и средой; как результат приспособительного процесса;
- в связи с «целью», к которой стремится человек.

Направленный на сохранение динамического равновесия организма и среды, и определяемый характером этого взаимодействия, процесс адаптации человека осуществляется как единая функциональная система на физиологическом, психологическом и социально-психологическом уровнях, характеризуя его физиологическое, психологическое, деятельностное и социально-поведенческое приспособление к изменениям внешних условий. Поэтому адаптационная стратегия, по словам Ф. Б. Березина [1], может быть использована как один из перспективных подходов к комплексному изучению человека. Данный тезис представляется особенно актуальным на современном этапе развития российского общества.

С начала 1990-х годов, в связи с кризисом российской государственности и децентрализацией управления экономической и социальной средой, в системе российской стратификации происходит появление новых социальных позиций.

Утратив признаки «тотального», государство оказалось неспособным удовлетворять все нужды и потребности населения, которые стали реализовываться не в крупных социальных организациях, а на более скрытом уровне малых групп и сообществ.

Мы считаем, что, отражая основные направления в тенденциях социальной мобильности, новые позиции прежде всего характеризуют различия в уровне и стратегии адаптации к проводимым преобразованиям как у отдельных граждан, так и у целых групп.

Для подтверждения данного предположения нами, в 2003-2005 гг. на территории города Прокопьевска Кемеровской области, было проведено пилотажное исследование, объектом которого являлись лица без определенного места жительства и иные граждане, демонстрирующие сходные модели социального поведения: «обитатели» так называемых «рабочих свалок», «попрошайки» у церкви и т. п. В качестве предмета исследования рассматривались особенности социально-психологических характеристик данной группы лиц как представителей группы социальных аутсайдеров. Рабочая гипотеза содержала предположение о том, что, несмотря на равный уровень дохода¹, различия социальных стратегий между основной и контрольной группами обусловлены прежде всего различием в их психологических характеристиках.

На наш взгляд, проведенное исследование представляет несомненный интерес для специалистов широкого профиля и может способствовать более глубокому пониманию условий и механизмов процесса социального расслоения в период социально-экономических преобразований.

Всего в исследовании приняло участие 191 человек в возрасте от 17 до 69 лет, из них 43 % мужчин и 57 % - женщин: 79 человек – основная группа и 112 – контрольная. Неравномерность соотношения численного состава групп обусловлена не только сложностью или малодоступностью мест пребывания данной социальной группы, но и зачастую, в силу алкогольного опьянения, низким уровнем понимания предъявляемого материала.

Исследуемым были предложены следующие тестовые методики: тест ММРІ, адаптированный Ф. Б. Березиным и М. П. Мирошниковым, и СПА (методика диагностики социально-психологической адаптации) К. Роджерса и Р. Даймонда. Полученные данные были подвергнуты обработке стандартными методами математической статистики, такими как сравнение средних показателей по t-критерию Стьюдента, с определением вероятности ошибки различных средних (р). Обработка данных проводилась с использованием комплексного программного пакета для математической обработки статистических данных «Statistica'99 Edition».

При анализе результатов, полученных по тесту ММРІ (рис. 1), обнаруживается различная степень напряжения адаптационных механизмов в исследуемых группах. Профили исследуемых групп, по существу, отражают сходные особенности (не выходя за рамки средних показателей), но с высокой

¹ По результатам проведенного исследования, выяснилось, что минимальный ежедневный доход в данной группе составляет 200 рублей.

достоверностью отличаются степенью подъема по всем шкалам, кроме L – оценивающую искренность респондентов ($p=0,185$), и K – отражающую уровень неосознанного контроля под поведением ($p=0,274$).

Индивиды группы БОМЖ достоверно ($p<0,001$) проявляют робость и склонны к тревоге; более старательны, но неспособны самостоятельно прини-

мать решения, так как неуверенны в себе и при малейших неудачах впадают в отчаяние (шкала 2). Они достоверно в большей мере ($p<0,001$), чем представители контрольной группы, дезадаптированы: пренебрегают социальными нормами и ценностями, агрессивны и конфликтны в силу эмоциональной неустойчивости, обидчивости и чувствительности (шкала 4).

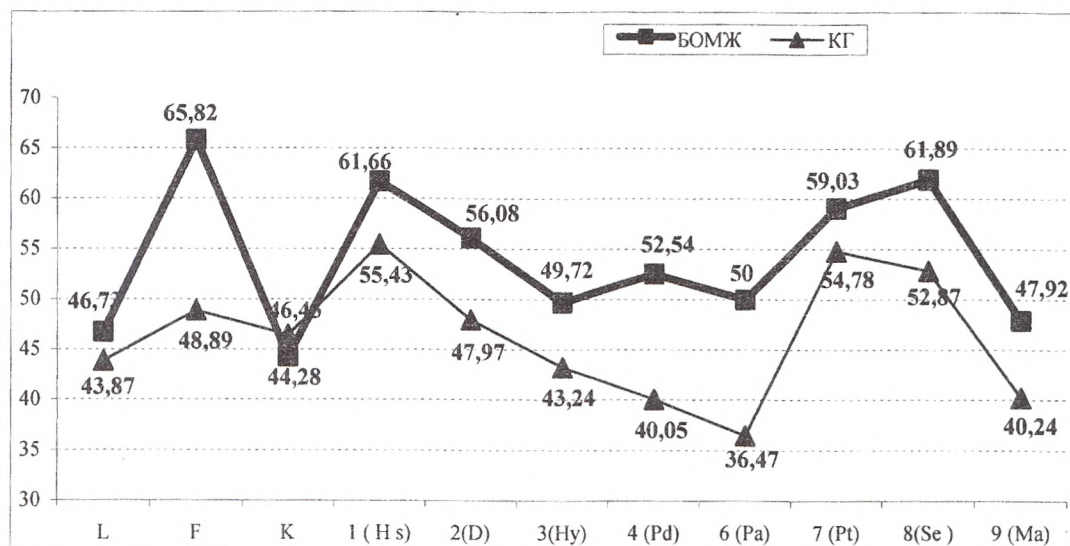


Рис. 1. Усредненные профили по тесту MMPI исследуемых групп (БОМЖ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа)

Группа социальных аутсайдеров достоверно ($p<0,001$) более склонна к формированию сверхценных идей и переоценки собственных малейших (на уровне удачи) достижений. Для них в большей степени характерно активное насаждение собственных взглядов при общей ригидности, односторонности, агрессивности и злопамятстве, что неизбежно влечет за собой более частые конфликты с окружающими (6-я шкала).

Бомжи достоверно отличаются ($p<0,001$) более выраженной шизоидностью: для них более характерно сочетание повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях, поэтому повседневные горести и радости не способны вызвать у них значительного эмоционального отклика (шкала 8).

Также достоверно ($p<0,001$) установлено, что для бомжей является более характерным приподнятое, вне зависимости от обстоятельств, настроение. Предпочитают деятельность с частыми переменами, поскольку в своих интересах поверхностны и неустойчивы. Для того, чтобы достигнуть поставленной цели, им чаще, чем представителям контрольной группы, не хватает выдержки и настойчивости (шкала 9).

Индивиды экспериментальной группы более склонны ($p = 0,035$) к сомнениям, тревожности, мнительности и нерешительности (шкала 7).

У представителей экспериментальной группы достоверно выше ($p = 0,004$) склонность к невротическим защитным реакциям конверсионного типа. Представители данной группы в большей степени склонны использовать симптомы соматических заболеваний как средство избегания ответственности, поэтому все проблемы разрешаются уходом в болезнь. В поведении в большей степени присутствует стремление доминировать во что бы то ни стало, так как их чувства и интересы поверхностны и неглубоки (шкала 3).

Исследуемые экспериментальной группы более пассивны ($p = 0,007$) и медлительны, хуже переносят смену обстановки так как достаточно медленно приспосабливаются к изменению внешних условий.

По методике исследования особенностей социально-психологической адаптации в группе социальных аутсайдеров наблюдается ряд достоверных отличий от показателей контрольной группы. Как и в предыдущем случае, бросается в глаза «сдвинутость» графика (рис. 2) – профиль в целом сходный, но адаптация «ниже».

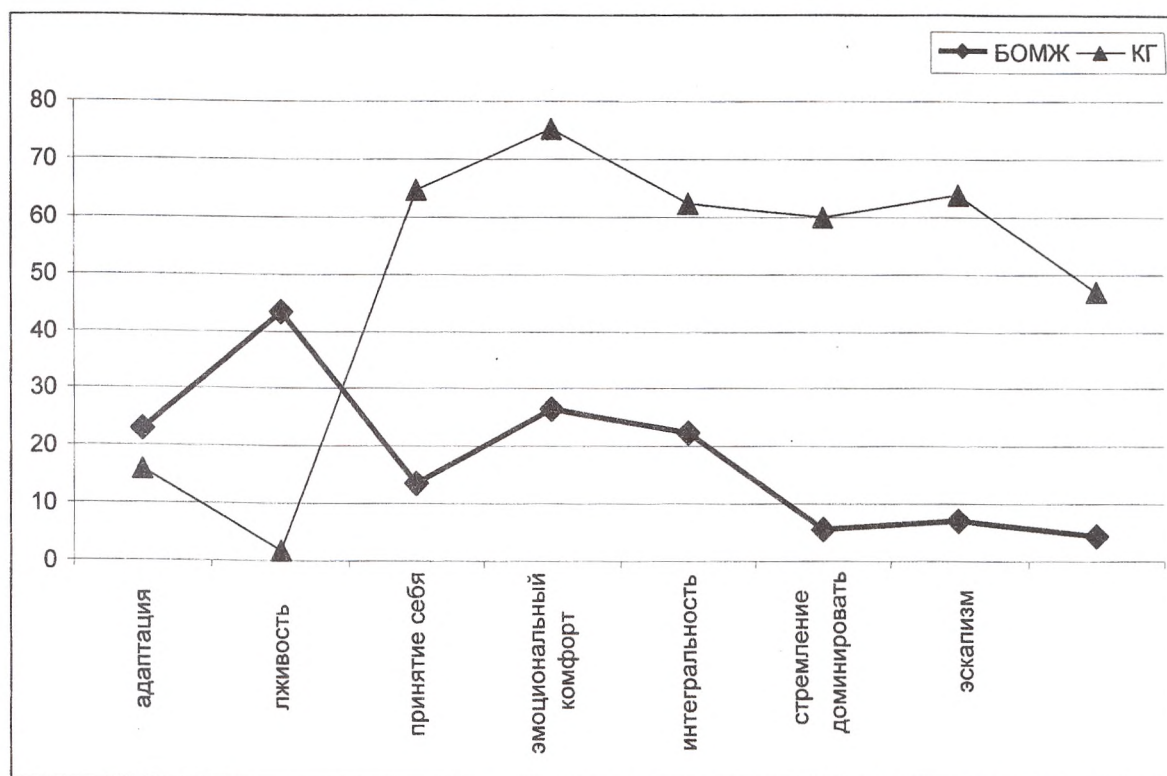


Рис. 2. Усредненные профили по тесту СПА исследуемых групп (БОМЖ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа)

Группа социальных аутсайдеров достоверно хуже адаптирована ($p < 0,001$), им определенно труднее принимать себя и воспринимать себя адекватно ($p < 0,001$), для них более характерно (с достоверностью $p < 0,001$) чувство эмоционального дискомфорта. Кроме того, они достоверно менее искренни ($p < 0,001$).

Таким образом, полученные нами данные позволяют охарактеризовать стратегии адаптационного поведения группы социальных аутсайдеров. Данное исследование позволяет говорить о перспективности дальнейшего исследования психологических особенностей данной социальной группы, например, таких, как закономерности их социально-

психологической адаптации, что и будет являться предметом наших дальнейших исследований.

Литература

1. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
2. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г. И. Царегородцева. – М., 1975. – 277 с.
3. Яницкий, М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: учеб. пособие / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 84 с.

УДК 159.923:316.754:366.636

М. С. Яницкий

ОСОБЕННОСТИ МАССОВО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМЫ

Средства массовой коммуникации (СМК) традиционно рассматриваются в качестве одного из «трансляторов социального опыта», важнейшего (наряду с семьей и школой) института социализации, посредством которого ценности того или иного общества передаются личности.

В последние десятилетия влияние социокультурной среды на формирование системы ценностей индивида опосредуется средствами массовой информации все в большей степени. В работах К. Ховланда, А. Маслоу, Г. Оллпорта, Ю. А. Шерковина, А. В. Шарикова и Э. А. Барановой рассмат-

риваются вопросы, связанные с влиянием на формирование системы ценностей личности электронных СМИ – телевидения, радио, а также системы ИНТЕРНЕТ. Особый акцент при этом делается на пассивности и некритичности принятия личностью ценностей так называемой «массовой культуры». Так, в необихевиористской модели «убеждающей коммуникации» К. Ховланда ценности и социальные установки аудитории являются производными от СМК, «приобретенной реакцией» на воздействие «убеждающего сообщения», выступающего в качестве внешнего стимула. Однако, как показано в ис-

следовании М. О. Мдивани и Э. В. Лидской [2], информационная среда воздействует скорее на более лабильные внешние стереотипы поведения, чем на ценностные ориентации, являющиеся более ригидными образованиями.

Очевидно, что рассматривать причинно-следственные отношения между ценностями, транслируемыми СМК, и ценностными ориентациями потребителя информации как односторонние, где последний выступает исключительно в качестве пассивного реципиента, правомерно только применительно к тоталитарному обществу, при отсутствии свободы СМИ. Как пишет Г. М. Андреева, сегодня и в нашей стране «для рядового потребителя информации открылась возможность совершать выбор предпочитаемой картины мира: либо принять то, что предлагают СМИ (зачастую по-разному в разных программах!), либо отвергнуть предложенные представления. При всех условиях возникает необходимость совершить *выбор*» [1, с. 194].

Сказанное определяет активную роль аудитории во взаимообмене ценностными предпочтениями со СМК. Согласно представителям концепции «использования и удовлетворения» (Дж. Блумер, Э. Кац, А. М. Рубин), человек *сам* выбирает СМК, отвечающее его ценностям и потребностям, создавая спрос, который удовлетворяется подстраивающимся под потребителя рынком информационных услуг. Сторонники этой концепции полагают, что «скорее люди приспособливают средства массовой коммуникации к своим потребностям, чем средства массовой коммуникации подчиняют себе людей» [2, с. 225].

По нашему мнению, современные СМК не столько формируют, сколько лишь закрепляют ценностные предпочтения, поскольку неограниченный сегодня выбор канала получения, формы и содержания информации обусловлен уже имеющимися ценностями. Тем не менее такое «закрепление» может способствовать фиксации на определенном уровне развития ценностной системы. В этом смысле можно говорить о двусторонней взаимосвязи ценностных и массово-коммуникационных ориентаций.

Система ценностных ориентаций является важным регулятором активности человека, поскольку она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами социума. Очевидно, что особенности индивидуальной ценностной иерархии определяют специфику удовлетворения информационных, культурных, развлекательных потребностей посредством выбора СМК, наиболее отвечающих собственным ценностным ориентациям.

В разработанной нами ранее типологической модели выделяется три типа личности, различающихся особенностями иерархии их ценностных ориентаций: *адаптирующийся* (стремление к физической и экономической безопасности), *социализирующийся* (ориентация на принятые в обществе нормы и ценности) и *индивидуализирующийся* (направленность на саморазвитие и самореализацию).

Выделенные нами типы личности определяются фиксацией на одном из последовательно формирующихся в ходе индивидуального развития уровнях или «пластах» системы ценностных ориентаций личности: «защитном», «заимствованном» или «автономном». Таким образом, высшему уровню развития индивидуальной системы ценностей в нашей модели соответствует индивидуализирующий тип.

Целью настоящего исследования являлось изучение особенностей массово-коммуникационных предпочтений в зависимости от типа системы ценностных ориентаций личности. Для определения типа системы ценностных ориентаций личности была использована модифицированная нами методика Р. Инглхарта [8]. Данная методика позволяет выявить ориентацию на ценности адаптации (выживание и безопасность), социализации (социальное одобрение) или индивидуализации (независимость и саморазвитие). Для изучения особенностей массово-коммуникационных предпочтений нами была разработана специальная анкета, которая включала открытые вопросы о печатных изданиях, радиопрограммах и телепередачах, которые, соответственно, читают, слушают и смотрят респонденты. В каждом случае можно было указывать неограниченное количество названий.

Исследование проводилось в ходе опроса общественного мнения взрослого населения г. Кемерово. Опрос проводился методом уличного интервью по представительной квотной выборке. В исследовании приняло участие 954 респондента, что позволяет считать результаты репрезентативными с ошибкой не более 4 % при доверительной вероятности 96 %.

Исследуемые, на основании большинства сделанных ими выборов, были отнесены к одному из трех ценностных типов: «адаптирующиеся» (ориентация на порядок, здоровье, материальный достаток) – 44 %; «социализирующиеся» (семья, карьера, общественное признание) – 29 %; «индивидуализирующиеся» (самореализация, свобода, терпимость) – 4 %. Остальные респонденты были отнесены к промежуточному типу.

Конкретные СМК и отдельные программы, названные респондентами, были объединены в крупные блоки (информационные, развлекательные и т. п.). Зависимость частоты упоминаний СМК, отнесенных к тем или иным блокам, от типа системы ценностных ориентаций, приведена в таблице 1. Поскольку респонденты могли называть одновременно несколько СМК, частота упоминания может превышать 100 %.

К аналитическим печатным СМИ мы условно отнесли такие издания, как «Коммерсант», «Аргументы и факты», «Деньги» и т. п.; к информационным – «Комсомольскую правду», «МК», «Российскую газету», «Труд», а также периодические местные издания: «Кузбасс», «Кузнецкий Край», «Наша газета» и др.; к развлекательным – «Спид-Инфо», «Космополитен», «Лиза», «С тобой» и т. п. Отдельно рассматривались периодические реклам-

ные издания, газеты частных объявлений и ТВ-программ.

Как следует из результатов исследования, информационно-аналитические издания в наибольшей степени востребованы представителями индивидуализирующегося типа, развлекательные – социализирующегося, а объявления и ТВ-программы – адаптирующегося. При этом направленность издания является более важным фактором выбора, чем стиль или уровень изложения. Так, «Московский комсомолец», часто рассматриваемый в качестве типич-

ного представителя «желтой» прессы, читают 34,3 % респондентов, отнесенных к индивидуализирующемуся типу, и только 13,1% и 8,3% отнесенных соответственно к социализирующемуся и адаптирующемуся типам. Тем самым различия в значимости ценностей (например развлечений или информации) в индивидуальной иерархии определяют выбор предпочитаемой направленности печатного СМИ, при этом форма удовлетворения потребности в развлечениях или информации оказывается не столь важной.

Таблица 1

Печатные издания, радиопрограммы и телепередачи, названные респондентами (в %)

Названные издания, программы и передачи	Типы ценностных ориентаций			Все
	Адаптирующийся	Социализирующийся	Индивидуализирующийся	
Печатные издания				
Аналитические	13,9	12,7	20,0	13,8
Информационные	66,5	63,2	105,8	67,3
Развлекательные	37,6	108,8	34,4	64,2
Объявления и ТВ-программы	41,1	28,8	14,4	35,1
Не читают никаких газет	21,7	12,7	11,4	17,8
Радиопрограммы				
Информационные	40,9	23,2	41,7	34,3
Музыкальные	67,2	121,7	83,3	88,6
Не слушают никаких радиопрограмм	26,9	16,0	13,9	22,1
Телепередачи				
Новости	132,5	111,6	116,8	123,8
Художественные фильмы	20,6	21,7	33,3	21,7
Сериалы	13,6	10,1	5,6	11,9
Ток-шоу	54,3	48,5	30,6	50,9
Спорт	3,2	5,2	2,8	3,9
Не смотрят никаких телепередач	6,8	6,0	5,6	6,4

При предложении назвать передачи, которые респондент слушает по радио, чаще всего указывались просто названия радиостанций. Такие станции, как «Эхо Москвы», «Маяк», «Радио России» были обозначены нами как преимущественно информационные, а «Европа плюс», «Русское радио», «Радио Шансон» и т. п. – как преимущественно музыкальные. Аудитория музыкальных радиостанций в большей степени ориентируется на ценности социализации. Информационные станции чаще слушают респонденты, ориентирующиеся на ценности адаптации или индивидуализации. При этом респонденты, отнесенные к адаптирующемуся типу, самому «бедному» и самому «пожилому» по социально-демографическим характеристикам, как это было показано в наших предыдущих исследованиях [8], получают информацию преимущественно посредством «проводного» радио; а респонденты, отнесенные к индивидуализирующемуся типу, полярные по уровню дохода и возрасту, – посредством таких FM-станций, как «Эхо Москвы». Вкусовые предпочте-

ния здесь опять же не определяются типом ценностных ориентаций – так, «Радио Шансон» имеет практически одинаковую аудиторию среди представителей всех ценностных типов (5-6 %). Некоторым исключением здесь является «Русское радио», которое слушают 41,8 % представителей социализирующегося, 23,5 % адаптирующегося и только 11,1 % индивидуализирующегося типа.

Среди более чем 150-ти названных телевизионных передач мы выделили такие блоки, как новости, художественные фильмы, сериалы, ток-шоу и спортивные программы. Как следует из результатов опроса, новости чаще смотрят отнесенные к адаптирующемуся типу, при этом индивидуализирующийся и адаптирующийся типы отдают предпочтение разным новостным передачам: первые чаще смотрят центральные новости, вторые – местные. Ток-шоу и сериалы также в наибольшей степени востребованы представителями адаптирующегося типа, художественные фильмы, напротив, чаще упоминают отнесенные к индивидуализирующему-

ся типу. Таким образом, аудитории телесериалов и художественных фильмов имеют прямо противоположную ценностную структуру. Спортивным передачам несколько чаще отдают предпочтение ориентирующиеся на ценности социализации. Следует отметить неожиданно низкий общий процент назвавших спортивные передачи. Можно предположить, что их аудитория не является постоянной и может существенно возрастать за счет телевизионных болельщиков во время значимых матчей и чемпионатов.

Анализируя массово-коммуникационные предпочтения рассматриваемых ценностных типов, следует особо отметить существенные различия в доле «отказывающихся» от услуг СМК, имеющей обратную зависимость от уровня развития ценностных ориентаций – наибольший процент ничего не читающих, не слушающих и не смотрящих обнаруживается среди адаптирующегося типа. Такого рода «бойкот» принято рассматривать как защитную реакцию, возникающую под влиянием интенсивной манипулирующей информации. Однако подобный защитный механизм является неэффективным и может приводить к обратному результату. Как совершенно справедливо отмечает А. В. Шубин, «попытка просто отгородиться от телеинформации приводит к той же дезориентации в современности, нехватке полезной информации и в конечном итоге превращению в жертву манипуляции «по незнанию». Человек может освободиться от манипулирования только в поиске информации, только будучи исследователем» [7, с. 200]. В нашем случае наиболее «исследовательским» оказывается индивидуализирующийся тип.

Таким образом, описываемые ценностные типы имеют различные массово-коммуникационные предпочтения, особенности стратегии поиска информации и противостояния манипуляции. Полученные нами результаты могут быть использованы при разработке рекламных кампаний, в том числе и в политической рекламе.

Литература

1. Андреева, Г. М. Трудности социального познания: «образ мира» или реальный мир? // Социальная психология в современном мире: учеб. пособие для вузов / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М.: АспектПресс, 2002. – С. 182-202.
2. Богомолова, Н. Н. Эффективность массовой коммуникации: смена подходов // Социальная психология в современном мире: учеб. пособие для вузов / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М.: АспектПресс, 2002. – С. 220-237.
3. Мдивани, М. О. Влияние информационной среды на социализацию / М. О. Мдивани, Э. В. Лидская // Психология и практика. Ежегодник РПО. Вып. 1. – Ярославль, 1998. – Т. 4. – С. 117-120.
4. Харрис, Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 448 с.
5. Шариков, А. В. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентаций / А. В. Шариков, Э. А. Баранова // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 28-47.
6. Шерковин, Ю. А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы / Ю. А. Шерковин // Психол. журн. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 135-145.
7. Шубин, А. В. Средства массовой информации: информирование и манипулирование / А. В. Шубин // Политико-психологические проблемы исследования массового сознания. – М.: АспектПресс, 2002. – С. 165-202.
8. Яницкий, М. С. Модификация методики Р. Инглхарта для изучения ценностной структуры массового сознания / М. С. Яницкий // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – С. 189-195.