

Юбилейный сборник РПО

**125 ЛЕТ
МОСКОВСКОМУ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ
ОБЩЕСТВУ**

В четырех томах

ТОМ 4

Ответственные редакторы:
Д.Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко



МОСКВА – 2011

УДК 159.9
ББК 88
С81

Ответственные редакторы:
Д.Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко

Члены редколлегии:
*Л.Н. Алексеева, А.Г. Караяни, Н.Л. Карпова
М.И. Марьин, Л.В. Матвеева, В.Н. Просвиркин,
В.В. Пчелинова, А.И. Савенков, А.В. Шестакова*

125 лет Московскому психологическому обществу: Юбилей-
С81 ный сборник РПО: В 4-х томах: Том 4 / Отв. ред. Богоявленская Д.Б.,
Зинченко Ю.П. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 276 с.
ISBN 978-5-317-03702-4 (Т.4)
ISBN 978-5-317-03697-3

Юбилейная конференция Московского психологического общества состоялась 26 марта 2010 года. В сборнике представлены работы сорока секций общества, отражающие основные направления и уровень развития отечественной психологии на современном этапе.

УДК 159.9
ББК 88

Верстка: *А.Г. Каганер*

Научное издание

Подписано в печать 30.05.2011 г.
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Формат 60х90 1/16. Усл.печ.л. 17,25. Тираж 500 экз. Изд. № 238.
Издательство ООО “МАКС Пресс”
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.

119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2-й учебный корпус, 627 к.
Тел. 939-3890, 939-3891. Тел./Факс 939-3891.

Напечатано с готового оригинал-макета

Типография МГУ
119991, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15
Заказ №

ISBN 978-5-317-03702-4 (Т.4)
ISBN 978-5-317-03697-3

© Богоявленская Д.Б., Зинченко Ю.П., редакция, 2011
© Московское психологическое общество, 2011
© Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, 2011

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Теоретические основы индивидуально-центрированного образования человека

А.А. Аксенов (Москва)

Современная теория и практика гуманистического образования строится на философских и психологических концепциях, возникших в конце XX века. К таким концепциям относятся школы экзистенциализма (Н.А. Бердяев, Ф.М. Достоевский, В.С. Соловьев) и прагматизма (Д. Дьюи). Стержнем гуманистической идеи является оптимистический взгляд на природу человека, вера в его потенциал, неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Цель образования личности ставится с условием, что у каждого человека достаточно сил для расцвета его личности, причем такого, при котором он действительно становится хозяином своей судьбы, сам ее формирует и за нее отвечает, никого не обвиняя в своих лишениях и невзгодах. Для этого необходимо развить у него способность выбирать наиболее оптимальную для себя деятельность и способ ее реализации. Центральное место в развитии личности занимает изменение ее системы ценностей, системы отношений с миром, обществом, другими людьми, самим собой. В процессе взаимодействия в обществе, человек приобретает опыт и систему оценок всех вещей и явлений. Однако присваиваются лишь те ценности, которые подтверждаются как ценности личностью в ходе своей деятельности. Динамика изменения системы ценностей личности в онтогенезе является основой организации гуманистического образования.

Идея ориентации педагогического процесса на личность ученика ярко представлена в современной зарубежной психологии (Р. Бернсом, К.Р. Роджерсом, А.Г. Маслоу, Дж. Келли и др.).

Большой вклад в развитие гуманистической парадигмы в современный исторический период внесли отечественные педагоги: Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, А.С. Макаренко, Ю.М. Орлов, В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов, Е.П. Ильин; психологи: Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.

Гуманистический подход в образовании предполагает в качестве основы обучения *развивающуюся личность*. Под личностью мы понимаем систему индивидуальных качеств и свойств человека, сознательно включенную в мировой и общественный процесс. Содержание, методы, формы гуманистического образования рассматриваются как средства всестороннего и гармоничного развития человека. Личность способна к самоактуализации и самореализации, раскрытию своих потенциальных возможностей и включению в общественную жизнь не только как объект, но и как ее деятельный субъект.

Система образования в парадигме гуманистической педагогики призвана способствовать созданию условий, в которых достигается осознание и реализация учащимся своих потребностей и интересов. Учащиеся имеют право на ошибки, свободный творческий поиск, который педагог стимулирует не отметкой или наказанием, а заинтересованной поддержкой. Обучение должно быть связано с эмоционально-потребностной сферой личности, созданием соответствующего психологического климата образовательной среды.

Диалог субъектов педагогического процесса становится важным условием эффективного образования. Оценка как значимый компонент гуманистического образования рассматривается как диалог субъектов педагогического процесса, основанием которого является процесс и результат удовлетворения познавательных потребностей личности и общее развитие человека.

В отечественной педагогике и психологии относительно недавно предметом анализа стал такой феномен как образовательная среда (Д.В. Иванов, В.И. Иванов, С.Ф. Сергеев, В.А. Ясвин и др.). Наряду с описанием-определением указанной психолого-педагогической категории не менее актуальны вопросы ее диагностики и конструирования, вопросы личностного развития всех субъектов образовательного процесса в ходе сознательного конструирования педагогической системы. Многие отечественные ученые указывают на взаимообусловленность развития индивида и изменений характеристик среды. Преобразуя деятельность, развертывающуюся по тому или иному социальному сценарию, выбирая различные социальные позиции в ходе жизненного пути, личность все резче заявляет о себе как об индивидуальности, которая своими действиями и поступками «вмешивается» в культуру, отстаивает или «теряет» себя в культуре (Эльконин Д.Б., 1989). Свободная личность в состоянии сама выбирать, что ей присваивать в процессе социализации, формируя свое мировоззрение, незрелая же личность, как правило, конформна. Причем индивид должен приобретать свойства, которые бы влияли на среду, и в активном взаимодействии со средой в процессе ее преобразования выводили бы на новый виток развития (Иванов Д.В., 2006, с. 167–168). Л.И. Божович (1968) писала, что «путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя и этой среды, и своей собственной личности». В положении о внутреннем единстве развития и педагогического процесса выделяется такой важный фактор, как активность самого ребенка. В процессе обучения школьник объективно выступает субъектом, активно осваивающим содержание учебной деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.). Саморазвитие ребенка будет протекать эффективно только при учете в процессе обучения возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и создании условий для проявления их самостоятельной активности.

Теоретический анализ понятия «личность» привел нас к выводу, что в современной психологии в это понятие оказались включены, и индивидуальные, и социальные, и субъектные качества человека. Так «личность» стала искусственным синтезом вообще всех характеристик индивида и едва ли не синонимом категории «человек». Становится непонятным, на что же именно следует ориентироваться педагогической системе, поскольку провозглашение ориентирование на личность становится тождественным традиционной цели формирование всесторонне и гармонически развитого человека.

Для решения обозначенной проблемы мы считаем необходимым обратиться к человеку как единице, обладающей уникальным набором врожденных свойств, особенностями характера, собственными желаниями, манерами и системой ценностей, т. е. к индивидуальности. Именно индивидуальность должна полагаться в основу современного гуманистического образования. Образование, которое исходит от внешних оснований, по отношению к конкретному образуемому человеку – авторитарно. Поэтому, отталкиваясь от работ К.Р. Роджерса, мы определяем индивидуальность центрированное образование.

Индивидуальность центрированное образование – форма гуманистической недирективной педагогической психологии и психопедагогики, в которой педагог создает для индивидуальности оптимальную образовательную среду, а формулирование актуальных образовательных проблем и поиск вариантов их решения (определение процесса учения) представлены ей самой.

Принимая за основу образования индивидуальность ученика, мы не игнорируем социальный фактор, а наоборот организуем его на цели развития.

Особую ориентирующую роль в организации индивидуальности центрированного образования играет оценка. На основе оценки образовательной среды, обучающей деятельности педагога и самооценки ученика происходит объединение компонентов ин-

дивидуальность центрированного образования, причем ведущая роль принадлежит оценке и самооценке ребенка.

Педагогический процесс, ориентированный не на среднего абстрактного ребенка, а на конкретных детей, может быть организован эффективно, если станет частью единой развивающей образовательной среды. В контексте индивидуальность центрированного образования *среда* – это специальное организованное непосредственное и опосредованное взаимодействие субъектов педагогического процесса. В развивающую образовательную среду входят субъекты: сами дети, учителя, воспитатели, родители – с одной стороны; средства, формы и методы обучения и воспитания – с другой, и объединение первых двух составляющих в процессуальной части. Построенная на основе диагностики индивидуальных особенностей конкретных детей среда, в структуре которой реализуется педагогический процесс, станет направлять ход этого процесса к интересам развития каждого ребенка.

Учитель помогает ребенку познавать самого себя в ходе диалога с ним. Этот процесс должен адекватно фиксироваться и являться основой организации процесса обучения. Включение в педагогический диалог педагога и ученика одноклассников и родителей образует полилог. Этот полилог в условиях и средствах массовой школы образует развивающую среду, в которой в равной степени развиваются все: и учитель, и ученики, и родители.

Среда формируется с целью целостного развития личности конкретных детей, в нее включаемых. Поэтому вся система основных и входящих компонентов среды должна быть подчинена идее такого развития.

В ходе нашего исследования был установлен факт независимости структуры индивидуальность центрированной образовательной среды от возраста, входящих в нее субъектов. Среда, организуемая для дошкольников, включает те же компоненты, что и среда, организуемая для подростков. Различной является включенная инструментария опосредованного взаимодействия, ориентированная на возрастные и индивидуальные различия субъектов среды.

Становление профессиональной метарефлексивной позиции у студентов – будущих педагогов

Т.Д. Барышева (Мурманск)

Рефлексию можно рассматривать как способность индивида войти в исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью анализа, осмысления, оценки ее эффективности и прогнозирования ее дальнейшего совершенствования (Бизяева, А.А., 1993). Опыт подготовки студентов в вузе, в том числе и наш, показывает, что становление метарефлексивной позиции проходит у них со значительными осложнениями. Особенно актуально это в отношении рефлексивных, метакогнитивных компонентов профессионального сознания будущих педагогов-психологов. Несмотря на то, что процессы формирования профессиональной рефлексии в период профессионального обучения активно изучаются, целостных технологий, которые могли бы быть использованы в обучении студентов, пока не существует.

Важной частью достижения наивысшего уровня профессионализации является метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач и обучение навыкам саморефлексии. А.А. Бизяева (1993), анализируя зарубежный опыт по развитию рефлексии у будущих учителей, выделяет два основных подхода. Один заключается в выполнении тренирующих упражнений самоанализа, самоосмысления и ориентирован на самостоятельную подготовку студента. Другой реализуется как метод рефлексивного обучения, который строится на вовлечении участников в процесс «обучения-учения» с последующим его анализом. Этот метод активно стимулирует профес-

сиональное мышление и действия стажеров в психологически реальной атмосфере педагогического взаимодействия, вызывает реальные отношения и переживания.

В нашем исследовании рефлексивности и метакогнитивности участвовали студенты педагогических специальностей Мурманского государственного педагогического университета: 89 будущих педагогов-психологов (условно группа 1) и для сравнения 92 студента других факультетов (группа 2).

В качестве диагностического инструментария использовались две методики. Результаты опроса по Методике метакогнитивной включенности в деятельность (Мвд) в модификации А.В.Карпова (4) показали сходство усредненных баллов метакогнитивности в группах 1 и 2. Однако наблюдаются различия в диапазоне индивидуальных данных. В группе 1 (педагоги-психологи) имеется меньший процент студентов с низким уровнем владения метакогнитивными стратегиями саморегуляции.

Вторая методика – Методика диагностики рефлексивности (Мдр) А.В. Карпова и В.В. Пономаревой (Карпов А.В., Скитяева И.М., 2005) – позволяет определить разные уровни развития этого качества: низкий, средний, оптимальный и завышенный. В целом у большинства испытуемых, участвовавших в исследовании, зафиксирован средний уровень развития рефлексивности. Результаты диагностики продемонстрировали незначительные различия между исследуемыми группами. Полученные данные не оправдали наших ожиданий относительно предполагаемого более высокого (оптимального или завышенного) уровня рефлексивности, в соответствии с требованиями будущей профессии, у студентов-психологов.

Для детального анализа применена процедура расщепления выборки по критериям возраста и формы обучения. Были образованы подгруппы 1-А (33 человека, студенты 3-го курса дневного отделения специальности «Педагогика и психология», средний возраст 20 лет) и 1-Б (56 человек, студенты 3–4-го курсов заочного отделения той же специальности, средний возраст 26 лет). Кроме того, для сравнения выделена сопоставимая подгруппа 2-А (37 человек, студенты 3-го курса дневного отделения специальности «Физическая культура», средний возраст 20 лет). Усредненные показатели диагностических данных распределились в порядке убывания следующим образом: по методике Мвд – группы 1-Б, 2-А, 1-А; по методике Мдр – группы 1-Б, 1-А, 2-А. Таким образом, значения рефлексивности и метакогнитивности выше в группе студентов-заочников и приближаются к оптимальному уровню, что объясняется наличием большего жизненного опыта и более осознанного отношения к будущей профессиональной деятельности психолога-педагога.

Качество рефлексивного процесса зависит от многих факторов, но наиболее важные из них – аналитическая способность, общая эрудиция и опыт, сфера знаний. Зависимость рефлексивности от возраста, стажа пребывания в профессии отмечают в своих исследованиях В.Н. Белкина, И.И. Ревякина (2003), А.В. Карпов, И.М. Скитяева (2005). Согласно результатам А.В. Карпова, высокорефлексивные и низкорефлексивные испытуемые демонстрируют незначительные различия по общему показателю метакогнитивной включенности в деятельность, хотя у первых все-таки данный показатель несколько лучше. Но метакогнитивные процессы реализуются в этих группах людей за счет различных стратегий и с разной степенью субъективной легкости.

О.Б. Модулина (2008), исследуя логику и стадии становления рефлексивных процессов у педагогов, выделила несколько уровней сформированности у них рефлексивной позиции: интуитивный, рецептурный, инструментальный, творческий, методологический. Исходя из качественного описания этих уровней, можно констатировать, что студенты группы 1-А (студенты-психологи дневного отделения) характеризуются рефлексивной позицией интуитивного уровня и находятся в проблемной зоне профессионализации, поскольку показывают относительно невысокие результаты метакогнитивности и рефлексивности.

Для того чтобы скорректировать сложившееся положение, были разработаны определенные шаги по развитию у них профессионально необходимых качеств. Нами была предпринята попытка направленного воздействия на рефлексивные структуры будущих педагогов-психологов в период прохождения педагогической преподавательской практики с помощью так называемых микросоциальных технологий. Студенты находились в условиях насыщенной рефлексивно-обучающей среды за счет особой организации их взаимодействия. Каждый студент неоднократно оказывался на разных уровнях мета-позиции благодаря использованию приемов направленной рефлексии, управления ею, «трехсторонней рефлексии», технологии учебной супервизии (Барышева Т. Д., 2003; Barysheva T., 2009). Рефлексия профессионально-деятельностных проявлений выделялась как основное направление рефлексивного процесса; имплицитно задавалась рефлексия личностных проявлений.

В результате обучающих воздействий удалось изменить метакогнитивную направленность у части будущих педагогов-психологов и вывести их на более высокий уровень сформированности рефлексивной позиции (рецептурный и инструментальный, по терминологии О.Б. Модулиной (2008)). Апробация нашего варианта рефлексивной модели обучения свидетельствует о достаточной плодотворности стратегии стимулирующего взаимодействия с учетом различных метакогнитивных позиций.

Исследование мотивации учебной деятельности студентов разных вузов

И.М. Басина (Тула)

В современных социально-экономических условиях возросла потребность в высококвалифицированных кадрах, способных творчески подходить к решению проблем развития общества, что закономерно привело к увеличению спроса на высшее образование. В результате, наряду с традиционными государственными вузами, возникло большое количество негосударственных учреждений высшего профессионального образования. Разнообразие вузов и ассортимента предлагаемых образовательных услуг позволило потребителю значительно расширить возможность выбора формы и методов получения высшего образования, сделало его более доступным.

Однако всеобщая доступность высшего образования привела к появлению ряда проблем: отсутствие жесткого конкурсного отбора при поступлении в вуз обернулось снижением качества подготовки поступающих, формальным подходом к процессу обучения в вузе. Большинство студентов, выбирая специальность, руководствуются ее внешними атрибутами (возможность высокого заработка после окончания вуза, престижность, легкость обучения и др.). Такие факторы как содержательная сторона будущей профессии, собственные интересы и склонности играют второстепенную роль. В процессе обучения такие студенты часто ориентированы не на получение знаний и овладение профессией, а на успешную сдачу сессии любыми средствами. При этом у многих из них отсутствует творческий подход к учебе, желание работать с дополнительной литературой, самостоятельная постановка учебных целей, самоконтроль. В таких условиях подготовка высококвалифицированных кадров значительно усложняется. Это приводит к возникновению противоречия между потребностью общества в высококвалифицированных кадрах и сложностями, возникающими при их обучении в вузах. Оно может быть решено путем улучшения качества и эффективности учебной деятельности. Проблема организации учебной деятельности, в свою очередь, непосредственно связана с проблемой развития учебной мотивации студентов, так как высокий уровень адекватных мотивов учебной деятельности является одним из наиболее действенных средств повышения качества образовательного процесса. Таким образом, решение проблемы учебной мотивации может привести к повышению эффективности учебного процесса.

Рассмотрим, какие мотивы учебной деятельности студентов являются актуальными в наше время. Е.П. Ильин среди мотивов поступления в вуз выделяет желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкую сферу ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности хорошую материальную обеспеченность профессии. Юноши чаще отмечают, что выбираемая профессия отвечает их склонностям и интересам, ссылаются на семейные традиции (Ильин, 2006, с. 256).

В. Я. Кикоть и В.А. Якунин (1996) разделяют цели обучения и цели учения. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые по отношению к студентам являются внешними. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании их предшествующего опыта. Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов.

С.В. Бобровицкая (1997), исследуя мотивы учебной деятельности студентов педагогических вузов, получила следующие данные: только 43% опрошенных первокурсников имели ориентацию на овладение профессией, при этом лишь половина заявила, что им нравится работа и общение с детьми. Остальные пришли в педвуз только потому, что им нравится какой-либо предмет или же для повышения интеллектуального уровня. Вторая группа студентов, составившая большинство (57%), поступая в вуз, не ставила перед собой цели получения педагогического образования и не хотела работать по специальности. Мотивами поступления в педагогический вуз (вероятно, как и в любой другой) у них были: легкость, с их точки зрения, поступления, нежелание идти в армию (у юношей), возможность общения со сверстниками, необходимость во времени для самоопределения, престижность диплома о высшем образовании (именно диплома, а не образования).

Многие исследования показывают, что если в недавнем прошлом одним из ведущих мотивов поступления в вуз являлся мотив повышения интеллектуального и общекультурного уровня, то сейчас, хотя он и остается достаточно значимым, на первое место выходит желание добиться в дальнейшем с помощью диплома престижного места в обществе, сделать служебную карьеру, а также достичь высшей материальной обеспеченности (Котов, 2003, с.55).

При всем многообразии работ, посвященных изучению мотивов учебной деятельности студентов, исследований, посвященных специфике мотивации студентов государственных и негосударственных вузов недостаточно, что и определило проблему нашего исследования. В 2007 году нами было проведено сравнительное исследование мотивов учебной деятельности студентов разных вузов. В нем приняли участие 685 человек, из которых 389 – студенты государственных вузов, и 296 студенты негосударственных вузов. Исследование проводилось с использованием методики «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина). Выборка была разбита на 3 группы: студенты государственных вузов, обучающиеся на бюджетной основе (217 человек); студенты государственных вузов, обучающиеся на коммерческой основе (172 человека) и студенты негосударственных вузов (296 человек).

Обследование позволило нам выявить выраженность у студентов мотивации приобретения знаний (ПЗ), овладения профессией (ОП) и получение диплома (ПД). Исследование показало, что мотивация получения диплома является ведущей для студентов-бюджетников государственных вузов и студентов негосударственных вузов. При этом у студентов 1 группы числовое значение мотива получения диплома наиболее высокое (41,6%). Для студентов государственных вузов, обучающихся на коммерчес-

кой основе, ведущим мотивом является получение знаний. Наименее значимой для студентов всех групп является мотивация «Овладение профессией». Причем числовое выражение данного вида мотивации приблизительно равное для студентов всех групп.

Культурно-ориентированный учебный диалог в востоковедческом образовании

Н.В. Бастун (Киев)

Становление личности европейского человека, его культурное развитие традиционно происходит в рамках и на материале преимущественно европейской культуры в двух ее ипостасях: национальная культура и общеевропейская (точнее, западноевропейская) культура. Такой подход к культурному формированию европейца сложился преимущественно в период политического, экономического и культурного доминирования западноевропейских стран в мире. В XXI в. данная установка не вполне адекватна современным реалиям. Хотя все больше говорится о необходимости диалога цивилизаций и культур, поиска путей взаимопонимания между разными культурными традициями, традиционно образованный европейский человек оказывается внутренне, по своим психологическим установкам не готовым к такому диалогу. Возникает парадокс, когда для европейца XXI в. понятнее и ближе античный грек или римлянин, чем его современник – араб или китаец.

Среди педагогических систем, направленных на преодоление культуроцентризма, как одного из субъективных факторов, препятствующих выстраиванию диалога культур, следует выделить концепцию Школы диалога культур (ШДК), разработанную В.С. Библером и кругом его коллег и единомышленников. Разрабатывая методологию данного направления, В.С. Библер указывал на особую роль Востока в полифонии диалога культур, в то же время предостерегая от попыток понять восточные культуры с прищущими им смыслами, не опираясь при этом на владение соответствующими языками, что свело бы подобные попытки к «впечатлениям туриста».

Следовательно, в диалоге культур, в его проекции на школьное образование, участие восточной культуры (точнее, восточных культур) как самостоятельного голоса (голосов) необходимо. При этом сам В.С. Библер ограничился констатацией такой задачи, и фактически голос восточных культур в выстроенной им модели диалога культур не зазвучал. Объясняя такую свою позицию, он настаивал на том, что приступить к решению этого вопроса может лишь специалист, владеющий соответствующими восточными языками на профессиональном уровне и способный читать тексты данной культуры на языке оригинала. Лишь тогда можно ответственно говорить о презентации ученикам культуры как участника диалога культур (составление пакетов текстов, выбор произведений, которые могут рассматриваться как «средоточие» культуры и прочие педагогические средства, разработанные в рамках ШДК) (Школа диалога культур. Основы программы, 1992).

Данный запрос, сформулированный В.С. Библером на методологическом уровне, по вышеупомянутой причине не получил практического воплощения. Ниже представлены результаты экспериментального исследования, посвященного данному вопросу. То обстоятельство, что автор, будучи психологом, является также филологом-арабистом, позволило в некоторой мере продвинуться в указанном направлении.

В рамках вышеупомянутой концепции основной единицей учебного процесса, методом и приемом диалога-культурологического обучения является **учебный диалог** (Школа диалога культур. Идеи, опыт, перспективы, 1993). Культурно ориентированный учебный диалог реализует идеи М.М. Бахтина, В.С. Библера, Л.С. Выготского относительно роли Другого в становлении речи и мышления ребенка в условиях обучения. Диалог в этих условиях является классическим нериторическим жанром (по

М.М. Бахтину) и совместным поиском участниками диалога приемлемого для каждого из них понимания истины.

Вышеприведенные теоретические положения были реализованы в психолого-педагогических экспериментах, проведенных на базе Киевской гимназии восточных языков №1 и Киевского университета «Восточный мир» в 2002–2007 гг. (Бастун М.В., 2004, с. 15–22; 2005 и др.). Результаты проведенных экспериментов позволяют расширить и уточнить представления о диалогических методах развития культурологически ориентированного общения.

Содержательный анализ моделей, которые использовались участниками диалога на начальном этапе эксперимента, позволил сделать пренебрежительную реплику одного из них «арабская культура – это сказочки» основанием для планирования и осуществления последующего диалога, который, по методике ШДК, относится к типу «*диалог с культурным героем*». В качестве такого героя был избран Гарун ар-Рашид из сказок «1001 ночь». Иронические реплики, ставившие под сомнение возможность равноправного диалога между Востоком и Западом, а также необходимость при изучении восточных языков углубляться в смыслы культур, воплощенные в этих языках, обусловили целесообразность использования «*диалога на основании пакета текстов*» по материалам, касающимся жизни и деятельности выдающихся отечественных востоковедов В.М. Алексеева, И.Ю. Крачковского, А.Е. Крымского. Тема, привлекающая и одновременно тревожная для девочек-подростков – «европейская женщина в восточном обществе» – послужила основанием для избрания для «*диалога на основании художественного произведения*» романа украинского писателя П. Загребельного «Роксолана» в сопоставлении с научно-историческим очерком А.Е. Крымского «Роксолана и султан». Дискуссия относительно возможности проникновения обычного человека в смыслы иной культуры стали основанием для проведения диалога «переводчик на грани культур» на материале арабской классической прозы. Наиболее напряженные, драматические столкновения точек зрения школьников стали основанием для итогового диалога «Восток – Запад: вчера, сегодня, завтра» на основании пакета текстов, содержавшего образцы современной научной публицистики.

Каждый из диалогов проходил в течение определенного числа занятий, в зависимости от темы. Между групповыми встречами проводилась индивидуальная работа с учащимися. Для всех диалогов, независимо от формы их проведения, имела место сходная динамика развития психолого-педагогической и социокультурной ситуации в классе. Подростки, избравшие позицию и стратегию манипуляторов (по Э. Шострому, 2002), поначалу активно отрицали те тезисы, которые Ведущий выбирал и проблематизировал как основу для ведения диалога. При этом они наталкивались на ответные реплики Ведущего, ставившие под сомнение содержательность и функциональность речевой агрессии. Известную роль играла ирония ситуации, состоявшая в том, что контраргументы Ведущий черпал из речевых конструкций самих «манипуляторов». Таким образом, потенциальные «актуализаторы» (по Шострому) выводились из-под вербального и невербального давления сверстников, которые собственную неуверенность маскировали агрессивностью. Актуализаторы получали пространство для работы с собственной речью.

Важно подчеркнуть, что социальную и психологическую поддержку получили те подростки, которые обходились без вербальной агрессии. Они демонстрировали для себя и для других работу с «мышлением, которое осуществляется в речи» (Л.С. Выготский). Такая речь не отличается эстетическим совершенством, оно состоит из незавершенных словосочетаний, речевых лакун. Ситуация развивается через переструктурирование речевого пространства класса. Учащиеся замечают, что речевое пространство перестает определяться исключительно сплоченной группой учеников, которые знают «как правильно». Центром оказывается речь тех, кто ищет верное решение.

Анализ результатов экспериментального исследования позволил сделать следующие выводы.

1. Все участники диалога ориентировались на понимание партнера по общению. Те ученики, которые лучше усвоили навыки диалогического общения, пытались работать в интересах собеседника: выявить то, что тот сам не осознал из эвристического потенциала сказанного им.

2. Усиление познавательных мотивов и поиск оснований, на которых другой выстраивает свою речь, привело к образованию в ходе диалога малых творческих групп, участие в которых дало ученикам возможность выявить свою психологическую роль.

3. Изменилось отношение учеников к собственной речи и языку. До эксперимента большинство из них пользовалось стереотипными, заимствованными у других речевыми конструкциями, которые они воспринимали как собственную речь. В ходе тренинговой работы они выявили для себя возможность творческого подхода к построению собственного речевого пространства.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что разработанный и экспериментально апробированный комплекс учебных диалогов способствует развитию культурологически ориентированного общения как основы для личностного становления. Тот факт, что исследование проводилось в учебном заведении восточноевропейского профиля, позволило более рельефно выявить некоторые особенности диалога культур в плоскости «Восток – Запад». Вместе с тем разработанный тренинг в основных своих компонентах может быть применен и в учебных заведениях другого профиля.

Психологический подход в процессе изучения русского языка как иностранного

М.В. Боровикова (Москва)

В настоящее время проблема, о которой будет сказано далее, является одной из серьезнейших в преподавании не только русского языка как иностранного, но и немаловажной в области гуманитарных дисциплин.

В образовательном процессе огромная роль отводится психологии. Мы не можем не учитывать основные аспекты этой науки. Важны все механизмы, которые могут быть задействованы в процессе осмысления нового материала, предлагаемого учащемуся для изучения.

Чтобы познавать и успешно фиксировать нужные знания в процессе обучения, не достаточно обладать феноменальной памятью. Мишель Монтень уже высказался по этому поводу: « Ум хорошо устроенный лучше, чем ум хорошо наполненный». С этим изречением поспорить трудно. Но и отличная память необходима. А если изучаемый нами предмет – язык, то хорошая память в этом случае – уже полдела. Как все же добиться того, чтобы человек не только запоминал, логически выстраивал, систематизировал свои знания, но и творил, т. е. осуществлял творческое познание мира, ощущал его внутренние процессы?! Работая в юго-восточной стране в течение четырех лет, неожиданно для себя я собрала любопытнейший материал для исследования, о котором и было заявлено в теме.

Контингент, который мне был предложен для обучения русскому языку с нулевого уровня, слабо представлял предмет изучения. Во-первых, это были студенты технических вузов. Во-вторых, эти студенты не имели понятия о том, что существуют разделы языка, такие, как, например, грамматика и пр. И в-третьих, заинтересованы они были, естественно, не самим предметом, а тем, что им грозило, если данный предмет не будет усвоен, хотя бы формально.

Но формальный подход к любому языку неприемлем, тем более к русскому. Такие условия работы заставили не только задуматься над эффективностью обучения, но и

прочитать массу работ по психологии, обратить внимание на терапевтические аспекты психологии, разобраться, хотя бы поверхностно, в особом менталитете, и, к тому же, применительно к профессии молодых людей, ставших на время студентами.

В педагогике часто прибегают к методике, связанной с раскрытием творческих возможностей обучаемого. Попробовали применить данную методику в этом случае.

«Поэзия – совершенное знание человека и знание мира через познание человека» (Вяч. Иванов). Теоретики, такие, как Адлер, Юнг, Ариэти и Рейк, говорили о том, как много приобрела наука, в частности психология, изучая творчество поэтов. В процессе творчества у человека высвобождается энергия, которую он боялся обнаружить в обычном состоянии. А с высвобождением энергии исчезает и боязнь ошибки. Все поглощается творческим процессом.

Несколько лет работы в Академии государства Союз Мьянмы показали, что преподаватели добились неплохих успехов. Заинтересовав студентов рифмой, размером строки русского языка, прочитав вместе с ними несколько стихотворений, преподаватели предложили студентам написать стихи о своих чувствах и переживаниях самостоятельно. Эта работа помогла учащимся расширить минимальные знания по русскому языку во всех его разделах. А если учесть, что освоение грамматики, лексики русского языка и т. д. ограничено было семью месяцами изучения языка, то успехов, можно сказать, добились ошутимых.

Теперь хотелось бы привести как пример и сами результаты.

Наша мьянманская кровь.

Наша мьянманская кровь

Жадно глядят на Мьянму

Не заглушай ее зов!

Свой путь проходят страны.

Мьянма, ты будешь жить,

В жилах течет недаром!

В жилах течет недаром!

Наша мьянманская кровь

Расцветая и богатея.

Наши знамена взвились!

Жизнью рискуем, не жалея.

Много чужих людей...

В жилах течет веками.

Не возвращайся назад.

Родина, Мьянма с нами!

Наша мьянманская кровь

Не заглушай ее зов.

Ей полыхать пожаром!

Мье Мин Зо, студент математического факультета. После прочтения стихов А.Фета.

Небо лазурное, нежное, легкое...

День безмятежно красив!

Сменится день,

И опять будет утро,

Красками всех удивив!

Взгляд не могу отвести:

Так красиво!

Все в золотистых лучах!

Солнечный луч притаился игриво

В светлых твоих волосах.

Йе Вин Наунг, студент факультета электроники.

В группе не менее 25 студентов и стихотворения писали все. Эта работа проводилась в 10 группах. Работа в этом направлении ведется, и результаты положительные и интересные.

Влияние стереотипов учебного опыта на становление способов решения задач

Г.А. Вайзер (Москва)

Теоретические основы современных психодидактических концепций обучения и развития школьника разрабатываются на основе реализации принципа активности в психологии. В исследованиях показано, что школьник является не только объектом педагогического воздействия, но и субъектом учения, обладающим высшей способностью к саморегуляции деятельности и поведения. Л.С. Выготский указывал, что в процессе взросления у школьников формируются важнейшие новообразования подросткового возраста: «осознанность» и «произвольность». Н.А. Менчинская, анализируя изменения в характере обучающих воздействий, отмечала: «Среди многих закономерностей процесса учения следует выделить ведущую – переход от неосознанных, неуправляемых форм деятельности к управляемым, предусматривающим не только управление извне, но и саморегуляцию» (Вайзер Г.А., 2005, с. 264).

В настоящее время на основе созданной Н.А. Менчинской теории учения развивающейся личности успешно разрабатывается концепция становления у школьника позиции субъекта учения (Божович Е.Д., 2000, с. 6–35). Одним из центральных положений в этой концепции является понятие «способ учебной работы», содержание которого раскрывается в двух планах: 1) это единица исследования процесса учения и формирования позиции субъекта учения, 2) реальный феномен, новообразование, которое возникает в результате самостоятельной переработки школьником введенных извне средств учебной работы (образцов, приемов, инструкций и т. д.). Будучи реальным феноменом, он аккумулирует в себе результаты опыта, накопленного ребенком как в ходе обучения (учебный опыт), так и в жизненной практике без специальных педагогических воздействий (внеучебный опыт).

На аккумулирование двух видов опыта, их переработку в ходе становления способов учебной работы, как отмечают исследователи, оказывает влияние устойчивость элементов опыта, возникающая в частности, при его применении в учебных ситуациях. Так, сложившиеся системы умственных операций, обеспечивающих успешное решение типовых задач, называют «стереотипами учебного опыта». Формируясь на основе задаваемых учителем учебных средств, стереотипы учебного опыта становятся регуляторами умственной деятельности в определенных типовых ситуациях. Адекватный перенос стереотипов опыта в новые условия характеризует сдвиг в умственном развитии ребенка. Неадекватный же перенос является одной из причин ошибок, затруднений школьников. Поэтому изучение специфики неадекватных переносов сложившихся стереотипов учебного опыта в новые условия является предметом специального изучения в рамках психолого-педагогических исследований.

Возникновение неадекватных переносов стереотипов учебного опыта у учащихся подросткового возраста отмечала Н.А. Менчинская. Она обратила внимание на факт известный из исследований, направленных на изучение типичных ошибок учащихся на начальном этапе усвоения физики. Учащиеся получали необходимые знания о плотности вещества и единицах измерения. Решая задачу на нахождение плотности, значительное число школьников вычленили данные о том, что масса тела 1800 кг, объем 2 м³, затем делали следующую запись: $1800 \text{ кг} : 2 = 900$. Причина ошибки, по мнению Н.А. Менчинской (1978, с. 253–258), в том, что система наименований, употребляемая в физике при определении плотности и других физических величин, резко расходится с

системой наименований, которая была хорошо усвоена учащимися при изучении чисел в курсе арифметики. Так, решая задачи с «делением на равные части», учащиеся записывали именованное делимое, именованный делитель и частное с тем же наименованием, что и делимое. Решая задачи с «делением по содержанию», они записывали именованное делимое, именованный делитель (с тем же наименованием, что и делимое) и отвлеченное число – частное. При определении же плотности система наименований резко отличается от двух указанных случаев и сводится к следующему: именованное делимое, именованный делитель, но с другим наименованием, и именованное частное, опять-таки с новым (третьим) наименованием, представляющим собой отношение двух равноименных наименований, что в арифметике никогда не встречается. Приведенный выше факт связан с тем, что ученики физическую задачу решали как арифметическую с «делением на равные части». Происходит неадекватный перенос стереотипов, сложившихся при решении арифметических задач, в новые условия работы над задачей по физике.

Практика подтверждает наличие неадекватных переносов в новые условия стереотипов учебного опыта и в рамках одного учебного предмета. Новизна условий создается разными путями. Один из них: переход от решения простых задач к более сложным или нестандартным задачам, необходимым для развития творческого потенциала школьника. При этом происходит формирование способов решения, адекватных специфике новых для учащихся задач. Неадекватные же переносы ранее сложившихся стереотипов задерживают выработку ребенком новых способов. Возникает проблема изучения особенностей самих стереотипов учебного опыта, используемых школьниками при неадекватных переносах в условиях решения более сложных и нестандартных задач, а также выявления характера результативности или нерезультативности продвижений учащихся при использовании стереотипов, сложившихся в ходе работы над простыми задачами.

В ранее проведенных исследованиях на материале физики нами были выявлены трудности, возникающие при работе школьников над нестандартными задачами с множеством решений. Множество решений обеспечивалось неполнотой данных в условиях задачи (Вайзер Г.А., 2001). В ходе исследования был обнаружен так называемый феномен «единственности решения». Суть его состояла в том, что происходил неадекватный перенос сложившегося стереотипа учебного опыта: условия решения типовых задач позволяли найти только один ответ. В экспериментах было показано, что хотя нестандартная задача позволяла учащимся находить множество ответов, они ограничивались лишь единственным, не предпринимали попыток поиска более общих, рациональных, творческих путей решения, которые были возможны в новых условиях.

В целях повышения успешности работы школьников на этапе перехода от простых к сложным и нестандартным задачам нами была разработана коррекционная методика, в которой сочетаются теоретико-ориентированный и практико-ориентированный виды помощи ученику. Экспериментальная проверка этой методики показала, что наиболее значимыми для испытуемых оказались косвенные подсказки, способствующие становлению своеобразных «поисковых стереотипов», созданию элементарной базы генерации интуитивных решений, формированию установки на целостное использование учебного и внеучебного опыта.

Применение социально-психологического тренинга с выпускниками вуза с целью повышения качества их профессиональной и социально-психологической адаптации.

Е.В. Воробьева (Дубна)

Обучение в вузе относится к периоду ранней профессиональной социализации. Момент окончания обучения можно считать критическим, поскольку происходит пе-

переход из дотрудовой в собственно трудовую стадию социализации и перед выпускником встает вопрос планирования его дальнейшей профессиональной карьеры, выбора места работы или дальнейшего обучения. В фокусе внимания нашей работы находится именно этот переход. В современном обществе, когда практически отсутствует система распределения в вузах и рынок труда находится в постоянной динамике, проблема помощи студенту и выпускнику в ситуации возникающих затруднений на пути его профессионального становления, становится особенно актуальной.

В данной статье описан опыт практической работы с выпускниками (2001–2009 г.г.) Международного университета природы, общества и человека «Дубна» различных направлений обучения, испытывающими трудности при поиске работы в период окончания вуза и обратившимися за помощью в отдел Университета, занимающийся содействием трудоустройству.

Профессиональную и социально - психологическую дезадаптацию можно рассматривать как показатель уровня социализации, социального развития (Белинская Е.П., 2009). Объективным показателем такой дезадаптации можно считать длительную (более 3-х месяцев после окончания вуза) незанятость выпускника (под незанятостью понимается отсутствие любого вида занятости: трудоустройства, обучения, службы в рядах ВС, декретного отпуска и т.п.). В целом, причинами незанятости выпускников после окончания вуза могут быть как отсутствие спроса на рынке труда на данных специалистов (средовые факторы социализации), так и психологические трудности (барьеры) на пути профессиональной социализации (внутренние детерминанты социального развития). В данной работе акцент делается на последних. Опираясь на опыт работы с выпускниками, можно выделить следующие аспекты профессиональной социализации, требующие диагностики и, возможно, коррекции: особенности мотивации, определяющей как выбора профессии и вуза, так и поиск работы; особенности образа Я, связанные с принятием профессиональной роли, и содержание этого образа в части возможного несоответствия норм, ценностей, образцов поведения, средств и способов решения профессиональных задач, усвоенных студентом, тем ожиданиям, которые существуют на рынке труда; степень сформированности компетенций, причем как профессиональных знаний, навыков, так и тех, которые необходимы для успешного трудоустройства.

По тому, насколько успешно проходит профессиональная социализация студентов и выпускников, всех обращающихся можно условно разделить на три группы.

К первой группе относятся выпускники или старшекурсники, у которых профессиональная социализация проходит относительно успешно. Для них характерно: наличие четких карьерных и профессиональных целей, причем как краткосрочных, так и дальних; принятие профессиональной роли; высокий уровень мотивации к трудоустройству и активности. В результате такой выпускник может испытывать трудности лишь из-за недостатка знаний и навыков собственно технологии трудоустройства.

Ко второй группе относятся выпускники и старшекурсники, у которых есть профессиональные цели, есть принятие собственной профессиональной роли, но уровень активности низкий. Как правило, у таких выпускников можно наблюдать преобладание внешнего locus контроля, который проецируется в различных иррациональных установках, например, «без опыта работы нигде не берут», «трудоустроиться можно только через знакомых» и т. п. Подобные убеждения, подкрепленные иногда невысокой востребованностью на рынке труда выбранной специальности, делают выпускника либо совсем пассивным, либо снижают его уровень притязаний до неадекватно низкого.

К третьей группе относятся выпускники и старшекурсники, у которых отсутствуют четкие профессиональные цели. Часто это сопровождается чувством неудовлетворенности выбранной профессией, нежеланием работать по выбранной специальности и

сложностями профессионального самоопределения. При этом активность при поиске работы может быть высокой, но нецеленаправленной и, как правило, в выборе места преобладает внешняя мотивация над внутренней.

Наиболее комплексным методом, способным создать условия для решения всех вышеперечисленных задач в единой системе, с нашей точки зрения, является социально-психологический тренинг.

Структура и сценарий проводимых с выпускниками тренингов включают в себя:

- исследование компетенций участников в активном игровом действии с использованием разносторонней обратной связи, в том числе и с применением видеоизображения;
- работа с убеждениями (цель — смещение локуса контроля в сторону внутреннего, изменение иррациональных убеждений, препятствующих успешной профессиональной социализации и адаптации);
- элементы коучинга (игры и групповые дискуссии, ориентированные на постановку целей, определения индивидуальной стратегии и тактики их достижения);
- тренинг умений (цели — повышение уровня коммуникативной компетентности, как компетенции необходимой для успешной социально-психологической адаптации и трудоустройства; а также обучение непосредственно навыкам технологии поиска работы).

Важным аспектом является качество формирования обучающей группы. Группа является гетерогенной с точки зрения «уровня успешности» социально-психологической и профессиональной адаптации.

Опыт проведения тренингов показал, что участие в нем способствовало повышению уровня активности субъекта, повышению адекватности самооценки, в том числе и оценки себя как профессионала, стимулировало к более четкой постановке профессиональных целей (определению адекватной профессиональной ниши с учетом уровня развития профессиональных и личностных компетенций), и как результат - к повышению общего уровня мотивации. На фоне подобных общих изменений обучение навыкам технологии трудоустройства проходило более успешно.

Объективными показателями успешной адаптации в нашем случае можно рассматривать не только занятость (трудоустройство или выбор места дальнейшего обучения/переобучения) выпускника, прошедшего тренинг, но и высокую степень удовлетворенности его своим выбором.

Таким образом, подводя итог можно говорить о том, что:

- в период окончания вуза часть выпускников испытывают трудности, связанные с профессиональной и социально-психологической адаптацией, и причина этого неуспеха имеет, в том числе, и психологическую природу;
- использование активных социально-психологических методов работы с выпускниками повышает уровень адаптации.

Поскольку результаты работы опираются в основном на эмпирический опыт, то возникает ряд исследовательских вопросов, касающиеся более глубокого понимания специфики ранней профессиональной социализации, ее аспектов и механизмов, которые выходят на первый план в момент окончания вуза, становятся более уязвимыми и могут рассматриваться как потенциальные причины ухудшения профессиональной социализации и дезадаптации. Дифференцированное изучение этих факторов позволит понять, на какие из них, в какой период обучения и с помощью каких методов воздействия мы можем повлиять более эффективно.

Базовые характеристики действия: самостоятельность и механизм ее обеспечения

Т.В. Габай (Москва)

Учение о характеристиках усваиваемых действий и умений, основы которого заложил П.Я. Гальперин, является неотъемлемой частью деятельностной теории усвоения общественного опыта и одновременно важной составляющей психологической теории деятельности. Вычленение двух групп психологических характеристик, организуемых по принципу их «первичности» или «вторичности», оказалось продуктивным как при теоретическом анализе, так и для практики обучения. Однако остается необходимость совершенствования типологии характеристик действия. Должно быть продолжено упорядочение логических оснований классификации характеристик действия для построения альтернативных классификаций, которые отражали бы реальное многообразие этих характеристик, их иерархию и взаимосвязи. Успешная попытка в этом направлении была сделана И.И. Ильясовым (1986).

Было также предложено выделение особой группы *базовых* характеристик действия учащегося, которые подлежат учету и обязательной отработке при усвоении любого учебного материала вне зависимости от отработки действия по каким-либо иным характеристикам. Соответственно статус базовых характеристик предполагает прямые методы их отработки. Они имеют близкую связь со следовыми психофизиологическими процессами, лежащими в основе генезиса и функционирования умения (Габай Т.В., 2003). В группу базовых входят характеристики инициативной и процессуальной самостоятельности выполнения заданного действия, а также прочность соответствующего умения.

Прочность умения выражается в длительности периода, в течение которого сохраняется возможность воспроизведения индивидом соответствующего действия (Талызина Н.Ф., 1993). Спецификой характеристики прочности является то, что совершенствование умения предполагает не только возрастание ее показателей, но также — в ряде случаев — их убывание. Примером может быть дифференцировка действия с устранением неоправданно высокой его обобщенности путем отучивания учащегося выполнять действие с ненадлежащими объектами. Такая особенность этой характеристики свидетельствует о неправомерности зачисления ее в группу вторичных (производных) характеристик: среди первичных нельзя найти ни одной характеристики, отработка которой могла бы обеспечить эффект снижения прочности умения.

Прочность «обслуживает» все другие характеристики. Достижение самых высоких показателей по любой из них лишается смысла, если умение прекращает свое существование до момента своего использования в практике, — показатели прочности свидетельствуют о степени реальности достигнутых изменений в познающем индивиде. Сказанное касается также отношения между характеристиками прочности и самостоятельности: первая выражает меру существования последней во времени.

Остановимся подробнее на характеристике *самостоятельности* выполнения учащимся усвоенного действия. Будучи введена Н.Ф. Талызиной в дополнение к ранее выделенным П.Я. Гальпериным первичным характеристикам (там же), самостоятельность фактически встала в один ряд с характеристикой формы, или «уровня», действия, — она задает особую линию интериоризации действия в процессе его совершенствования. Если изменение действия по характеристике формы (в теории поэтапного формирования умственных действий) предполагает совокупное изменение его в отношении уровня представленности трех структурных моментов — предмета, средства исполнения и действующих органов субъекта, — то изменение действия по самостоятельности означает изменение уровня представленности одного из видов средств действия. Речь идет о том, что схема ориентировочной основы как изначально внешний носитель информации о нор-

мативном действии впоследствии «интериоризуется», т. е. его функции берет на себя внутрисубъектное новообразование – постоянный функциональный мозговой орган, обеспечивающий самостоятельное воспроизведение действия субъектом (Габай Т.В., 1988).

Среди различных видов самостоятельности следует, прежде всего, выделить два ее основных вида. *Инициативная самостоятельность* обеспечивает инициирование действия субъектом при актуализации у него соответствующей потребности и наличии адекватных условий. *Операционная самостоятельность* означает, что субъект может выполнять всю последовательность составляющих действие актов без направляющих указаний со стороны других людей.

Самостоятельность, несомненно, является особой характеристикой умения, но еще предстоит уточнить ее отношения с другими характеристиками, – как зависимыми, так и независимыми. Среди последних в этом отношении интересна характеристика *освоенности* действия: П.Я. Гальперин говорил, что эта характеристика в будущем должна быть дополнительно исследована. Можно думать, что легкость и быстрота действия как показатели его освоенности имеют прямое отношение к операционной самостоятельности его выполнения субъектом. Однако «самостоятельность» не может быть отождествлена с «освоенностью». О последней уместно говорить лишь в том случае, если индивид уже достиг хотя бы минимальной степени операционной самостоятельности; иначе говоря, возможны ситуации, когда субъект способен выполнять действие операционно самостоятельно, но при этом оно еще не освоено им.

Инициативная же самостоятельность действия, прежде всего, должна быть соотнесена с характеристикой его *дифференцированности*. Очевидно, инициирование действия субъектом (за пределами его поисковой стадии) базируется на оценке им характера актуальной потребности и наличной ситуации, однако, в отличие от дифференцированности, инициативная самостоятельность прежде всего предполагает возникновение у субъекта *побуждения* к этому действию. Таким образом, выделение и исследование базовой характеристики самостоятельности умения, которая тесно связана с потребностной сферой деятеля, преодолевает понятийный разрыв между предметно-содержательным и мотивационным факторами детерминации возникновения деятельностного акта.

Что касается механизма формирования самостоятельности действия, то долгое время он оставался неизвестным. Лишь недавно, в ходе масштабного теоретико-эмпирического исследования, были получены свидетельства того, что этот механизм связан с *подкреплением*. Мы имеем в виду диссертационное исследование А.И. Шишкиной (2009), выполненное под нашим руководством.

В нем было апробировано теоретическое понятие «подкрепление», соответствующее принципам системного и деятельностного подходов. Подкрепление было представлено как охватывающее процессы разных уровней – взаимодействие индивида с миром для создания средства удовлетворения исходной потребности, сам акт ее удовлетворения и соответствующие следовые процессы в мозговых структурах, ведущие к образованию функционального мозгового органа – носителя установки к выполнению им в будущем подобного действия при наличии актуальной потребности и адекватной ситуации.

Было установлено, что наиболее значимыми для ситуации учения являются два вида подкрепления – *завершающее* и *опережающее* (Колесов Д.В., 2002). Первое предполагает реальное удовлетворение потребности со снятием потребностного напряжения, а второе – ее воображаемое удовлетворение.

По итогам ряда серий формирующего эксперимента с учащимися средней школы и их анкетирования, подкрепление предстало как системный процесс, который в учебной ситуации имеет тенденцию приобретать статус особого процессуального компонента собственно учения, направленного на отработку предметно-специфического действия по характеристике самостоятельности.

Было показано, что завершающее подкрепление деятельности учащихся действительно обуславливает формирование у них устойчивой тенденции к воспроизведению заданного предметно-специфического действия при актуализации соответствующей потребности и наличии адекватных условий. Оно также повышает меру операционной самостоятельности и способствует поддержанию процесса текущей деятельности. Неожиданным эффектом было то, что учащиеся с готовностью включались в неприятную для них деятельность.

При опережающем подкреплении учащийся предвкушает желаемый результат и инициирует новую деятельность, которую ему предстоит усвоить. Такое подкрепление также поддерживает процесс этой деятельности, придавая деятелю дополнительную энергию и тем самым помогая довести дело до конца.

Получены данные о необходимости и условиях эффективности опережающего наказания. Оно инициировало внутренний акт торможения возникающей ситуативной готовности к запретному действию. Однако учащийся должен был понимать причины запрета и при этом иметь позитивную альтернативу.

Профессиональная мобильность педагогов: лично-компетентностный аспект

Е.И. Горанская (Минск)

Реформирование национальных систем высшей школы, стремление унифицировать образовательные стандарты (Болонский процесс) и, в то же время, отсутствие устойчивости в обществе ставит перед современным специалистом нелегкую задачу. Он вынужден лавировать между собственными компетенциями и требованиями работодателя, между характеристиками наиболее востребованных специальностей и своими профессионально-личностными особенностями, между желанием сохранить целостность себя как профессионала и необходимостью проявлять профессиональную мобильность.

Изучением профессиональной мобильности, начало которому было положено посредством введения П. Сорокиным в науку понятия «социальная мобильность» в 1927 году, занимались Э.Ф. Джексон, Г.Д. Крокет, П.М. Бол, О.Д. Данкен, Б. Шефер, Э.Ф. Зеер и др. (Неделько, 2007). Благодаря их усилиям, сегодня мы знаем, что *профессиональная мобильность* имеет свою специфику в зависимости от социально-экономической ситуации в стране, полученного образования и личностных особенностей специалиста. Ее можно представить как интегративное свойство специалиста, отражающее открытость к изменениям, умение прогнозировать и находить оптимальный выход из ситуации затруднения (Никитина, 2007), готовность к жизни с многоаспектными факторами выбора (Зеер, Сыманюк, 2005).

В исследовании профессиональной мобильности педагогических кадров приняли участие 309 педагогов: 169 выпускников педагогических вузов и 140 выпускников вузов непедагогической направленности (из них 262 женщины и 47 мужчин в возрасте от 20 до 69 лет). Личностные особенности педагогов мы изучали при помощи «Дифференциально-диагностического опросника» Е.А. Климова (предназначен для определения профессиональной направленности человека в соответствии с типологией профессий «Человек – природа», «Человек – человек», «Человек – знаковая система», «Человек – техника» и «Человек – художественный образ») (Климов, 2005), «Личностного теста» Дж. Баррета (позволяет определить склонность человека к той или иной профессиональной деятельности на основании доминирования параметров направленности на взаимодействие с окружающими и характера решения задач) (Баррет, 2004) и анкеты для ранжирования компетенций, разработанной в рамках проекта ТЬЮНИНГ (Лобанов, Горанская, 2009).

На первом этапе исследования была проведена диагностика профессионально личностных качеств практикующих педагогов – выпускников педагогических и непедагогических вузов. Затем, выделены три группы испытуемых: интерпрофессионально мобильные, для которых характерна смена профессии, интрапрофессионально мобильные, для которых характерен карьерный рост, и профессионально стабильные педагоги, которые предпочитают оставаться в одном и том же статусе в рамках изначально выбранной профессии.

Учитывая указанные характеристики, а также общий и педагогический стаж специалистов системы образования, на втором этапе исследования мы проанализировали личностные особенности педагогов в зависимости от полученного ими образования, их профессиональной направленности и профессиональной мобильности и смогли выделить доминанты, характерные для отдельных групп педагогов. В данной статье представлен анализ личностно-компетентностного аспекта профессиональной мобильности.

Изучение взаимосвязи профессиональной мобильности, полученного образования и профессионально-личностных особенностей (по Дж. Баррету) позволило установить их значимость для проявления определенных личностных характеристик ($F(7)=2,21$, $p=0,031$). Так, у подавляющего большинства испытуемых наиболее выраженными личностными особенностями являются индивидуализм, пассивность, ориентация на изображение и осмотрительность. При этом у педагогов, которые окончили педагогический вуз и строят свою профессиональную деятельность с уклоном в сторону карьерного роста, проявление уверенности значительно выше, чем у их коллег, ориентированных на смену профессии или ее сохранение.

Степень признания значимости той или иной инструментальной компетенции взаимосвязана с тем, какое образование (педагогическое/ непедагогическое) получил преподаватель ($F(9)=2,32$, $p=0,014$). Склонные к карьерному росту педагоги, окончившие педагогический вуз, направлены на развитие способности к организации и планированию. Напротив, выпускники непедагогических вузов склонны недооценивать компетенцию «владение вторым языком». Для преподавателей, которые ориентированы на смену профессии, наиболее ценной инструментальной компетенцией является подготовка по основам профессиональных знаний (если они окончили педагогический вуз), а наименее, как и в предыдущем случае, – владение вторым языком (если они окончили вуз непедагогической направленности). Та же тенденция наблюдается у профессионально стабильных педагогов.

Средние значения рангов межличностных компетенций зависят от фактора профессиональной мобильности ($F(14)=2,08$, $p=0,011$) *и фактора полученного испытуемым образования* ($F(7)=2,23$, $p=0,030$). Преподаватели, которые стремятся к карьерному росту по окончании педагогического вуза, значимо выше других межличностных компетенций ценят навыки работы в команде. Их коллеги с тем же типом профессиональной мобильности по окончании непедагогического вуза способность к критике и самокритике ценят значимо выше, чем принятие различий и мультикультурности. Выпускники педагогических вузов, которые ориентированы на смену профессии, главным образом признают ценность навыков межличностных отношений, а выпускники непедагогических вузов – навыки работы в команде по сравнению с принятием различий и мультикультурности, а также способностью работать в международной среде. Это характерно также для профессионально стабильных педагогов вне зависимости от профиля высшего учебного заведения.

Данные о взаимодействии факторов профессиональной мобильности и ранжирования системных компетенций ($F(22)=1,93$, $p=0,006$) позволили установить значимость лидерства и стремления к успеху для педагогов, ориентированных интрапрофессиональную мобильность. В тоже время для всех педагогов, независимо от проявления про-

фессиональной мобильности, наименее значимой компетенцией является понимание культуры и обычаев других стран.

Таким образом, мы выявили, что для интрапрофессионально мобильных педагогов, проявляющих склонность к карьерному росту, характерны уверенность в себе, лидерство, стремление к успеху, желание развивать в себе способность к организации и планированию, навыки работы в команде, а также способность к критике и самокритике. Интерпрофессионально мобильным и профессионально стабильным преподавателям характерно стремление к развитию навыков межличностных отношений и навыков работы в команде, а также тщательная подготовка по основам профессиональных знаний. Результаты нашего исследования позволяют рассматривать определенные профессионально значимые качества как личностно-компетентностные корреляты профессиональной мобильности педагогов.

К проблеме преемственности в освоении учащимися нравственных ценностей

Г.П. Иванова (Москва)

Проблема преемственности в освоении учащимися нравственных ценностей рассматривается в рамках нравственного развития личности. К характерным признакам ее наличия в изучаемом процессе можно отнести:

- генетическую связь (опора на положительный, достигнутый уровень освоения на предыдущем возрастном этапе);
- перспективность, нацеленность на будущее в развитии личности учащегося;
- связь между этапами развития личности, компонентами процесса освоения учащимися нравственных ценностей (целями, формами, методами);
- избирательность, удержание и развитие лучшего в данном процессе, целенаправленность (процесс преемственности управляется деятельностью педагога);
- интерактивную связь (воздействием учащихся друг на друга в процессе преемственности).

На наш взгляд, в данном процессе можно выделить два типа преемственности: по вертикали и горизонтали. По вертикали: преемственность основывается на реальном уровне нравственного развития личности учащегося, но ориентируется на доступный уровень такого развития. По горизонтали - опирается на сформированные показатели компонентов освоения нравственных ценностей в процессе их совершенствования.

Особенности преемственности в этом процессе вытекают из обновления целей и задач нравственного воспитания в современных условиях; системной природы процесса освоения нравственных ценностей, отражающей и предполагающей учет преемственности в ее компонентах, а также взаимовлияния, взаимопроникновения, взаимообогащения содержания, форм и методов; из различных уровней освоения нравственных ценностей, отражающих необходимость их учета в преемственности на уровне личности учащихся различных возрастных групп.

На основе сущностной характеристики процесса освоения нравственных ценностей, с учетом особенностей преемственности в его осуществлении теоретическая модель обеспечения преемственности может быть создана, исходя из существующих двух подходов к прогнозированию. Первый - призван описать возможное состояние, ориентируясь на действующие тенденции, второй - связан с постановкой целей, описывает желаемое состояние, пути и средства его достижения.

Данная модель должна состоять из следующих компонентов:

- личностного (субъектно-объектная позиция личности учащегося);
- целевого (детерминирован целью нравственного воспитания и имеет сквозное значение для других компонентов);

- содержательного (определяется содержанием нравственных ценностей и конкретизируется педагогом с учетом возрастных особенностей и уровнем освоения нравственных ценностей);
- результативно-оценочного (предполагает одновременно контроль за ходом реализации процесса освоения нравственных ценностей со стороны педагога и самоконтроль учащихся, оценку достигнутых результатов педагогом и самими учащимися), взаимодействующих между собой и взаимообуславливающих друг друга.

Педагогическими путями осуществляющими преемственность в освоении нравственных ценностей являются:

- учет возрастных особенностей. Каждый возрастной этап имеет относительную самостоятельность и специфические особенности. Для него характерны свое содержание, формы, методы и задачи по освоению нравственных ценностей. Также проводится целенаправленная работа, связанная с общей подготовкой к освоению нравственных ценностей на следующей ступени, каждая из которых отличается от предыдущей объемом нравственных знаний, сформированностью нравственных чувств, оценок, нравственных убеждений, нравственным поведением;
- преемственность в условиях коллектива;
- индивидуальный подход к учащимся в освоении нравственных ценностей.

Освоение на предыдущем возрастном этапе обобщенно включается в новую систему связей и отношений, составляющих основу для дальнейшего развития нравственного сознания и нравственного поведения учащихся.

Лонгитюдное комплексное исследование овладения письмом

О.Б. Иншакова, Т.В. Ахутина, М.Н. Воронова, А.А. Корнеев (Москва)

Изучение становления функции письма является важной и актуальной проблемой. С одной стороны, подобные исследования позволяют понять общие механизмы формирования и осуществления этой сложной высшей психической функции (ВПФ), включающей и когнитивные, и двигательные компоненты. С другой стороны, анализ структуры этой ВПФ на разных этапах ее становления дает возможности понимания возникающих трудностей при овладении письмом. Исследования письма широко ведутся во всем мире (Graham et al, 2006, Saddler et al., 2007, Montgomery, 2008, см. также Иншакова, 2008; Ахутина и др., 2008 а, б). Они показывают, что изучение механизмов развития этой ВПФ и возникающих при этом нарушений требует комплексного междисциплинарного подхода. Письменная речь является сложной, многокомпонентной функциональной системой, поэтому для более полного понимания трудностей овладения письмом необходимо подключение различных областей психологии, психолингвистики, логопедии и других дисциплин. Существенно отметить, что среди публикуемых работ преобладают исследования, фиксирующие одномоментный срез, тогда как для понимания механизмов трудностей и их преодоления важно изучение динамики развития чтения и письма.

Данная работа основана на четырехлетнем лонгитюдном исследовании формирования письма и чтения учащихся 1–4 классов одной из московских школ. В нем приняли участие от 202 (в начале) до 190 (в четвертом классе) детей. Всего было сделано 6 срезов, по 1 срезу в конце 1 и начале 4 класса и по 2 среза во втором и третьем классах. Обследование письма включало один диктант и два задания на списывание (с печатного и рукописного текстов). Одни и те же задания предъявлялись испытуемым в конце учебного года и в начале следующего года (Иншакова, 2008). Первичная обработка результатов заключалась в определении и подсчете специфических и орфографических ошибок письма, которые классифицировались по 140 видам, учитывающим их языковую и психологическую специфику

В 1 классе было проведено полное нейропсихологическое исследование 92 детей (нейропсихолог М.Н. Воронова).

Обработка результатов нейропсихологической диагностики (Ахутина и др., 2008 а) включала обобщение показателей, направленных на оценку одного нейропсихологического «фактора». Было подсчитано 9 нейропсихологических показателей (НП): 1) программирование и контроль, 2) серийная организация, 3) кинестетический, 4) слуховой, 5) зрительный, 6) зрительно-пространственный, 7) регуляция активности, 8) аналитическая (левополушарная) и 9) холистическая (правополушарная) стратегии функционирования.

В соответствии с данными литературы (Ахутина и др., 2008 а) для соотнесения с нейропсихологическими данными на основе начальной детализированной классификации ошибок при письме были выделены более общие группы ошибок: 1) регуляторные ошибки (персеверации, антиципации, контаминации разных элементов текста); 2) замены согласных по близости звучания (глухие/звонкие, твердые/мягкие); 3) замены согласных по близости произношения (мена по месту образования); 4) замены гласных; 5) пропуски согласных; 6) пропуски гласных; 7) зрительно-пространственные ошибки (неточность графического образа, неадекватное написание букв, зеркальность и т. п.); 8) строчная буква в начале предложения; 9) ошибки слитного/раздельного написания слов; 10) другие орфографические ошибки.

В статье представлены данные анализа ошибок письма и их связи с нейропсихологическими особенностями учащихся.

Гипотезами данного исследования явились следующие положения.

1. Общая успешность овладения письмом связана с уровнем формирования отдельных компонентов функциональной системы письма и их связей. Эти компоненты письма зависят от лежащих в их основе компонентов других ранее формирующихся ВПФ.

2. Данные нейропсихологического обследования речевых и неречевых функций о состоянии компонентов, лежащих в основе письма, могут быть предикторами успешности овладения письмом и специфики возможных ошибок. В частности, корреляционный анализ может обнаружить связи между нейропсихологическими показателями (НП) и видами ошибок.

3. Связь между видами ошибок и НП закономерно меняется по мере изменения организации функции письма и предъявления к письму новых требований.

Исследование показало, что произвольная регуляция психической деятельности играет значимую роль во всех срезах. Серийная организация движений обнаруживает достаточно высокую корреляцию с ошибками, допущенными в первом срезе. В последующих срезах эта корреляция становится незначимой. Это может свидетельствовать о том, что на ранних этапах двигательная составляющая, которую отражает данный индекс, выступает на первый план, а в дальнейшем, по мере автоматизации движений отступает на второй план, в то время как когнитивные составляющие переработки информации становятся более важными.

Переработка слуховой информации особенно значима, когда дети овладевают морфологическим принципом письма. В начале 4 класса в связи с возрастанием требований к удержанию слуховой информации и увеличением темпа письма роль этого компонента и серийной организации вновь возрастает.

Переработка зрительно-пространственной информации и состояние правополушарных функций оказываются высоко значимыми в связи с необходимостью запоминания целостных образов слов в ходе всего обучения.

Исследование корреляций разных видов ошибок и НП в конце 1 и начале 2 класса показало наличие *ожидаемых специфических корреляций*: нейропсихологический индекс *программирования и контроля* — с регуляторными ошибками ($r = .320^{**}$ и $.356^{**}$), со строчной буквой в начале предложения ($.363^{**}$, $.373^{**}$); *слухового* — с заменами по близости

звучания и пропусками согласных (.248*, .292**, .217*, .237*), с заменами гласных (.335**, .356**); *кинетический индекс* — с заменами по близости произношения (.240*, .169 — высший уровень корреляции этой ошибки с разными НП); *зрительно-пространственного и правого индексов* — с одноименными ошибками в 1 классе .303** и .268*, во втором .296** и .291**, тех же индексов с пропуском гласных в 1 классе .284** и .247*, во втором .215 и .322**, а с заменами гласных .419** и .184 в 1 классе и .213 и .228* во 2 классе. Важно отметить, что в 1 классе корреляции были *более многочисленными*, все ошибки показали значимую корреляцию с индексом программирования и контроля, что хорошо объясняется более диффузной и мало автоматизированной функциональной системой письма в 1 классе.

Таким образом, анализ полученных данных подтверждает выдвинутые гипотезы, в частности, что данные нейропсихологического обследования речевых и неречевых функций о состоянии компонентов, лежащих в основе письма, могут быть предикторами успешности овладения письмом и специфики возможных ошибок.

Особенности оценки и самооценки интеллектуального потенциала учащихся

В.А. Кривова (Москва)

Способность к оценке и самооценке интеллектуального потенциала другого человека — один из параметров социального интеллекта (Бар-Он Р., Гилфорд Дж., Люсин Д.В., Савенков А.И., Сэловей П., Ушаков Д.В. и др.). Наше исследование было посвящено изучению того, как дети оценивают интеллектуальный потенциал друг друга и как они оценивают себя. Эмпирический этап был построен так, что в качестве эталона выступала оценка психолога, который диагностировал интеллект с помощью модифицированного теста Дж. Равена.

Работа проводилась в государственном образовательном учреждении №308 г. Москвы. Выборка была представлена учащимися 4 «А» класса, детьми десяти, десяти с половиной и одиннадцати лет. Все дети учатся в этой школе и в этом ученическом коллективе с первого класса.

Пилотажное исследование проводилось в два этапа. Целью первого этапа являлось изучение особенностей представления учащихся о показателях умный (успешный) и хороший ученик. На этом этапе каждому респонденту в ходе индивидуальной беседы были заданы следующие вопросы:

- Каким должен быть ученик, чтобы ты смог назвать его умным?
- Какого ученика ты смог бы назвать хорошим?
- Как ты думаешь, что нужно делать, чтобы стать самым умным учеником в классе? самым хорошим учеником в классе?
- Подумай, кого из твоих одноклассников ты мог бы назвать самым умным учеником? самым хорошим учеником?
- На какое место ты поставил себя?
- А на каком месте ты хотел бы оказаться? Как ты думаешь, что тебе мешает оказаться на желаемой позиции? Что ты можешь сделать, чтобы достичь желаемой позиции? и др.

Затем детей просили проранжировать своих одноклассников по данным показателям (хороший, умный ученик).

Второй этап исследования предполагал обследование детей по тесту Равена. Нашей целью, в данном случае, было выяснение совпадений собственной оценки умственных способностей учащихся с эталоном и с оценкой одноклассников.

Как показало наше исследование по первой позиции (самый хороший ученик), при сравнении позиций выбора самого ребенка и рейтинга одноклассников по отноше-

нию к нему – шестеро респондентов (5 девочек и 1 мальчик) имеют схожие показатели, что свидетельствует об их объективной самооценке. Остальные учащиеся имеют заниженное (11 человек – 5 девочек и 6 мальчиков) или завышенное (6 человек – 1 девочка и 5 мальчиков) представление о занимаемой позиции в рейтинге одноклассников, а, следовательно, и соответствующую самооценку.

Проанализировав результаты, представленные по второму параметру (самый умный ученик), выявлено, что похожие позиции в выборке имеют пятеро детей из двадцати трех – совпал собственный выбор учащихся с рейтингом одноклассников. Однако, сравнив эти же результаты (собственный выбор) с результатами измерения уровня IQ (эталонном), оказалось, что только четверо учащихся из двадцати трех были близки к истинному представлению о развитии своих когнитивных способностей. Остальные учащиеся были далеки от истинных представлений о себе. Причем, дети, преимущественно с высокими показателями интеллекта (по классу) имеют заниженные представления о своих умственных способностях (11 человек – 8 девочек и 3 мальчика), а дети, с низкими и средними показателями (по классу) – завышенные представления (8 человек – 1 девочка и 7 мальчиков).

Сравнивая результаты измерения уровня IQ и рейтинг учащихся по параметру самый умный ученик – выбор одноклассников, близкие показатели оказались у девяти детей. Это является свидетельством того, что у одноклассников сложились верные представления об умственных способностях этих учащихся. Однако их представления оказались ошибочными по отношению к остальным четырнадцати учащимся. Девять детей (3 девочки и 6 мальчиков) получили завышенные позиции в рейтинге одноклассников, а пятеро (4 девочки и 1 мальчик) – заниженные. Считаем важным отметить, что аналогично с предыдущим параметром, среди одноклассников сложились заниженные представления к детям с высокими показателями интеллекта (по классу), и завышенные представления к детям с низкими и средними показателями (по классу).

Наибольшее количество адекватных оценок своим сверстникам дали 7 человек – 2 девочки и 5 мальчиков, преимущественно со средними и низкими показателями интеллекта (по классу).

Кроме того, только один ребенок оказался близок к полученным рейтинговым результатам по всем исследуемым позициям – в определении своего места в рейтинге одноклассников по параметрам хороший и умный ученик, а также в рейтинге педагога-психолога школы, который был составлен по результатам тестирования – измерению уровня IQ.

Анализ индивидуального интервьюирования учащихся показал, что, по мнению детей, умным учеником может считаться ребенок, обладающий хорошими знаниями и получающий хорошие отметки («должны быть все пятерки и, в крайнем случае, несколько четверок – одна, две, но не больше»). А также он должен быть добрым, хорошо вести себя на уроках («слушать учителя», «не отвлекаться» и др.), быть воспитанным, вежливым, много читать, правильно говорить, дополнительно заниматься, хорошо выглядеть, иметь хороший характер («быть чутким, спокойным»), уважать других, быть общительным, активным на уроках, участвовать в различных олимпиадах, посещать много различных кружков и секций, быть трудолюбивым, помогать другим, быть целеустремленным и самостоятельным.

Хорошим учеником дети назвали бы ребенка доброго и способного помочь другим. Кроме того, хороший ученик не должен обижать других, должен быть вежливым, уважать окружающих, быть дисциплинированным, уметь поддержать в трудную минуту, быть воспитанным, хорошо учиться, быть общительным, хорошо вести себя на уроках, переменах и дома, быть старательным, спокойным, понимающим, аккуратным, чувствительным и интеллектуальным.

Результаты интервьюирования показали, что большинство детей разводят понятия умный и хороший ученик. Однако эти понятия пересекаются, т. е. качества, которые должны иметь обладатели звания умный и хороший ученик совпадают ровно в половине высказываний. Разница лишь в акцентах, которые делают дети, описывая данные понятия, в том, о чем они говорят в первую очередь, услышав то или иное понятие.

На основе исследования можно сделать следующие выводы.

1. Респонденты, в большинстве своем (девятнадцать из двадцати трех), имеют неверные представления о своих интеллектуальных способностях. Дети либо занижают, либо завышают истинные показатели и, как следствие, занижают, или завышают свои возможности, давая себе неверные установки на будущее, что в дальнейшем может негативно сказаться на развитии познавательных способностей этих детей и привести к снижению успеваемости учащихся. Кроме того, наблюдается закономерность – дети с высокими показателями интеллекта, как правило, занижают свои умственные способности, а дети с низкими и средними показателями, наоборот, завышают собственные интеллектуальные способности. Замечено также, что девочки склонны занижать свои интеллектуальные способности, а мальчики – завышать их.

2. Оценить умственные способности своих сверстников дети смогли более адекватно, нежели чем свои собственные. Однако и здесь в четырнадцать случаях из двадцати трех оценка оказалась неверной. И снова наблюдается та же закономерность, что и в первом выводе: детям с высокими показателями интеллекта сверстники занижают умственные способности, а детям с низкими показателями – завышают. Адекватно смогли оценить умственные способности своих сверстников семь детей со средними и низкими показателями интеллекта (по классу) и преимущественно мальчики.

3. Для учащихся понятия умный и хороший ученик наполнены единым содержанием и имеют лишь незначительные различия между собой. Дети, адекватно оценивающие себя, дают и адекватную атрибуцию показателя самый хороший (успешный) ученик. Также выявлена закономерность: наиболее объективно оценивают себя дети с высокими интеллектуальными показателями (по классу) и преимущественно девочки.

Цели, функции и механизмы воспитания в социализационном процессе

В.В. Люкин (Глазов)

В условиях модернизации общества на первый план выдвигаются вопросы, связанные с решением задач о целевых ориентирах, социализационных функциях и его психологических механизмах. *Цели воспитания* задаются обществом. С их помощью оно выражает свои предпочтения по тому типу социального поведения, в котором нуждается и отдает свои предпочтения. Анализ исторического и современного воспитательного опыта в разных странах Востока и Запада позволяет выделить два альтернативных ориентира: воспитывать индивидуалиста или коллективиста. Третьего, смешанного варианта не существует. Невозможно одновременно воспитывать и коллективиста, и индивидуалиста.

Оба ориентира, как модели социального поведения, имеют свои «плюсы» и свои «минусы». При коллективистическом воспитании культивируются интересы государства и общества над интересами формируемой личности. Такое воспитание поощряет черты патриотизма, альтруизма, преданности человека своему обществу и государству. При этом подавляются личная активность, инициатива и независимость субъекта воспитания. При индивидуалистической форме воспитания доминируют интересы личности над интересами государства и общества. Такое воспитание делает людей инициативными, активными и одновременно безучастными к интересам своего общества и государства.

Советское воспитание строилось на коллективистическом ориентире, основывалось на коммунистической идеологии и обеспечивалось выстроенной системой институциональных органов и структур.

Современная Россия находится в трудном и стихийном поиске воспитательных ориентиров. Отказавшись от целевого ориентира воспитывать коллективиста, оно не соглашается и с индивидуалистическим ориентиром. В результате воспитание находится в подвешенном состоянии. Вследствие этого не может быть выстроена федеральная воспитательная концепция и соответствующая ей воспитательная система. Между тем практики и специалисты, занимающиеся воспитанием, испытывают значительные трудности ориентационного свойства и организационного характера. Преодоление состояния неопределенности – важная и насущная задача современного российского общества. Без ее решения не могут быть выполнены задачи качественного свойства, призванные обеспечить экономический и инновационный прорывы в настоящем и будущем времени.

Функции воспитания как самостоятельного и необходимого звена (элемента) социализации сводятся к интериоризации нравственных идеалов: «не убий, не укради, не прелюбодействуй, трудись в поте лица своего» и т. п. в личное убеждение субъекта. Когда это достигается, нравственное требование становится нормой для личного поведения индивида и одновременно свидетельством его воспитанности. В противном случае воспитатель имеет дело с формами циничного поведения, когда нравственный закон не стал личным убеждением и внутренним правилом в социальной жизни личности. Отсюда мастерство и искусство воспитания сопряжено с организацией и умелым проведением интериоризационного процесса, благодаря которому обеспечивается полноценный переход нравственного требования в личное убеждение субъекта. Образцы такой интериоризации мы находим в системе воспитания В.А. Сухомлинского. В ней нравственное требование «входит» в личность не через разум, а через сердце посредством специально организуемой школьной и внешкольной жизни воспитанников. Требование В.А. Сухомлинского: воспитывать детей следует не только ориентируясь на их разум, а скорее на их сердца. Такое воспитание делает невозможным возникновение циничных людей, организующих свою социальную жизнь по двойным стандартам с целью достижения максимальной личной выгоды при попрании принципов нравственности. Коррупция является современным примером и одновременно свидетельством неправильного и плохого воспитания людей.

Механизмы воспитания обеспечивают и объясняют, каким образом происходит интериоризация нравственных идеалов в личное убеждение воспитанников. К числу таких механизмов относятся: подражание, идентификация, переживания, специальные поведенческие упражнения и т. п.

Благодаря подражанию наблюдаемые детьми формы социального поведения окружающих их людей становятся образцом для них, компенсируя существующий недостаток их личных знаний и опыта. Этот механизм включается рано и, как утверждает Л.Ф. Обухова (2000), в своем развитии проходит четыре этапа: копирования, имитации, символического и обобщенно-символического моделирования. Механизм идентификации объясняет возникновение и закрепление внутренних требований проявляемого индивидом поведения в обществе. В отличие от подражания идентификационный механизм объясняет внутреннее стремление индивида походить не только внешне, но и внутренне на своего кумира. Социализационная трудность в условиях переходного времени состоит в размытости и нравственной несостоятельности многих идентификационных образцов, которые предстают перед воспитанником. Механизм переживания объясняет происхождение индивидуальных шкал и ориентиров, определяющих социальное поведение людей. Как утверждает Н.А. Логинова, они обуславливаются событиями жизни, событиями биографии, событиями-впечатлениями и событиями поступков людей.

Таким образом, воспитание становится комплексной междисциплинарной проблемой, от успешного решения которой зависят цивилизационные прорывы в обществе.

Развитие познавательных и учебных умений в процессе обучения

О.Е. Мальская, И.Л. Можаровский (Москва)

Любая система обучения должна обеспечивать, с одной стороны, эффективное усвоение знаний по разным учебным предметам, а с другой, – способствовать всестороннему развитию учащихся. При этом именно задачи когнитивного и личностного развития рассматриваются большинством психологов и педагогов как ведущие, поскольку они не только лежат в основе качественного усвоения научных знаний, но готовят учащихся к непрерывному образованию, которое является необходимой составляющей деятельности человека в современных условиях.

Накопленные к настоящему времени данные психолого-педагогических исследований убедительно свидетельствуют о том, что эффекты усвоения и развития взаимосвязаны, причем эта связь двусторонняя. Определенные характеристики предметного опыта влияют на способность субъекта эффективно использовать приобретенные знания в новых условиях, т. е. на возможность переноса, что, по мнению многих отечественных и зарубежных авторов, является важнейшим показателем не только качественного усвоения предметных знаний, но и интеллектуального развития. Работами психологов когнитивного направления экспериментально доказана роль специфических знаний в приобретении субъектом способности решать более сложные задачи и применять усвоенные знания в новых условиях. Показательными в этом отношении являются исследования особенностей знаний «экспертов» и «новичков», в которых обнаружено, что у учащихся – «экспертов» знания отличаются высоким уровнем организации, причем они структурированы вокруг основных принципов и абстракций соответствующей предметной области, что позволяет выводить конкретные знания и необходимые способы действия (Glaser R., 1984).

Данный вывод хорошо согласуется с результатами исследований отечественных психологов, выполненных методом формирующего эксперимента. Так, обучающие эксперименты, проведенные в рамках теории планомерного формирования умственных действий на основе 3-го типа учения, свидетельствуют о том, что высокий уровень обобщенности усваиваемых предметных знаний выступает одним из основных условий полноценного усвоения предметных знаний и развития учащихся в процессе обучения. При этом учащимся должны быть заданы исходные принципы изучаемой предметной области, позволяющие им самостоятельно выводить конкретные знания и способы действия (Талызина Н.Ф., 1975). В исследованиях, выполненных в рамках теории развивающего обучения, показано, что организация предметного обучения на основе теоретического обобщения и отработка компонентов учебной деятельности, направленной на освоение обобщенных способов действий в изучаемой предметной области, способствует развитию основ теоретического мышления у учащихся начальной школы (Давыдов В.В., 1996).

Другую линию изучения условий эффективного усвоения предметных знаний и познавательного развития учащихся составляют работы, в которых исследуется возможность целенаправленного формирования у учащихся различных приемов познавательной деятельности от логических действий до способов понимания учебных текстов (Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А., 1987; Мальская О.Е., Можаровский И.Л., 1989). В целом, эти исследования обнаружили не только принципиальную возможность вооружения учащихся различными приемами познавательной деятельности, но и их положительный эффект на усвоение учебного материала по разным предметам. Вместе с тем было обнаружено, что экспериментально сформированные приемы не всегда переносятся учащимися в условия реальной деятельности. Так, А.И. Подольский (1987) установил факт того, что экспериментально сформированный контроль не переносится школьниками в учебную деятельность, т. е. не становится средством повышения внимательности при письме.

Трудности переноса формируемых способов познавательной деятельности в реальные условия обучения наиболее четко были зафиксированы в концепции метапознания психологами когнитивного направления. Дж. Флейвелл, являющийся одним из основоположников данного направления, описал феномен «production deficiency», суть которого состоит в том, что учащиеся, у которых были сформированы эффективные стратегии усвоения (например, способы осмысленного запоминания), не применяют их в своей учебной деятельности, но способны это сделать по требованию взрослого. Для объяснения данного феномена и было введено понятие метапознания (знание о познании), а суть объяснения состояла в том, что учащиеся не понимают, когда и почему надо использовать соответствующие способы усвоения (Flavell J.H., 1979).

Начиная с 70-х годов прошлого века, ведется интенсивное изучение особенностей становления и функционирования различных составляющих метапознания (метапамять, метавнимание, метапонимание и др.) и его роли в регуляции познавательной деятельности субъекта. Эмпирические работы выполнены применительно к разным когнитивным стратегиям (осмысленное запоминание, внимание, понимание текста и др.) на разных выборках учащихся (учащиеся разных возрастов, дети с задержкой психического развития, дети с трудностями в обучении). Характер связи метазнаний и эффективности познавательной деятельности оказался различным для разных задач и возраста учащихся. Результаты исследования метапознания еще раз подтвердили необходимость дифференцировать различные уровни регуляции познавательной деятельности применительно к разным учебным задачам. Метазнания о разных аспектах познания складываются на разных этапах онтогенеза. Важные компоненты метапамяти складываются уже в дошкольном детстве, тогда как выделение цели «понять» происходит значительно позже, по-видимому, только в подростковом возрасте, и эффективная регуляция понимания содержания текста остается серьезной проблемой даже для взрослых (Baker L., Brown A.L., 1984; Cook L.K., Mayer R.E., 1988).

Сказанное выше ставит вопрос о природе и конкретном содержании метазнаний, лежащих в основе различных способов учения. В настоящее время данный вопрос представляется недостаточно разработанным как теоретически, так и экспериментально. Вместе с тем можно утверждать, что эти знания, являясь разнородными по содержанию (психологическими, педагогическими, лингвистическими, логико-методологическими), должны образовывать единую функциональную систему, направленную на решение всей совокупности задач приобретения нового опыта. В проводимом нами цикле исследований особенностей стихийного становления и целенаправленного формирования умения учиться у студентов и школьников метазнания рассматриваются как содержание ориентировочной основы учебной деятельности. Показано, что ее ведущим компонентом являются логико-методологические знания. Этими знаниями задаются нормы усвоения учебного материала, которые исходят из объективного содержания научных знаний и действий как подлежащих усвоению элементов культуры. Выявлена определенная тенденция к спонтанному использованию студентами и старшекурсниками данного типа знаний при осуществлении таких приемов анализа содержания учебного материала, как выделение его смысловых частей, систематизация, оценка степени значимости отдельных элементов.

Вместе с тем обнаружено, что большинство учащихся выполняют данные приемы, ориентируясь преимущественно на стихийно обобщенные внешние признаки их текстуального оформления. Содержательные характеристики различных типов научных знаний (определений, фактов, объяснений и др.) и их место в целостной структуре научного знания очень слабо осознаются даже студентами. Поэтому важнейшей задачей развития учебных умений учащихся выступает организация осознания общей структуры научных знаний и отличительных характеристик каждого ее компонента, что формирует, как показывают исследования, собственно содержатель-

ные основания рациональных способов работы с учебным материалом (Мальская О.Е., Можаровский И.Л., 1989).

В наших исследованиях по формированию учебных умений у старшеклассников и студентов, обнаружено, что учащиеся пользуются стихийно сформировавшимися в собственном опыте учения способами работы с учебным материалом, которые далеко не всегда оказываются рациональными. В этих случаях возникает проблема не только дальнейшего развития учебных умений, но и переучивания, которое с необходимостью включает организацию осознания учащимися собственного опыта учения и его сопоставление с нормативными представлениями о том, как должна строиться эффективная работа с учебным материалом (Можаровский И.Л., 1998).

Развитие Службы практической психологии муниципальной системы образования города Ярославля на период до 2012 года

И.В. Нагорнов, Т.В. Румянцева, Т.В. Швецова (Ярославль)

Концепция развития Службы практической психологии муниципальной системы образования города Ярославля (далее – Службы) на период до 2012 года определяет основные цели, задачи, направления и принципы развития Службы как непосредственно в своей деятельности, так и во взаимодействии с психологическими факультетами вузов, научными организациями и учреждениями, общественными и государственно-общественными объединениями, осуществляющими деятельность в области психологии образования.

1. Понятие, цели, задачи, направления деятельности Службы.

Служба является частью муниципальной системы образования г. Ярославля. В состав Службы входят: специалисты департамента образования мэрии города Ярославля, осуществляющие координацию деятельности по психологическому сопровождению образовательной практики; специалисты МОУ ДПО «Городской центр развития образования» (далее – ГЦРО), осуществляющие научно-методическое сопровождение деятельности по психологическому сопровождению образовательной практики; психологические службы образовательных учреждений всех типов: общеобразовательных учреждений, дошкольных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, специальных (коррекционных) учреждений, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры); методические объединения педагогов-психологов (психологов образовательных учреждений); психолого-медико-педагогические комиссии; психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений.

В структуре деятельности Службы предусматривается двойное подчинение по административной и профессиональной линиям.

Служба, являясь компонентом образовательной системы, находится в ведении департамента образования мэрии города Ярославля. Координация деятельности звеньев Службы делегируется отделу социально-психологического сопровождения образовательной практики ГЦРО.

Профессиональное руководство осуществляется во взаимодействии с Областной службой практической психологии в системе образования Ярославской области.

Цель деятельности Службы – повышение эффективности образовательной деятельности средствами психологической науки и практики.

Деятельность Службы регламентируется международными актами в области защиты прав детей и молодежи, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, распоряжениями Правительства Ярославской области, решениями Департамента образова-

ния мэрии города Ярославля, Концепцией развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации, настоящей Концепцией.

Достижение поставленной цели предполагает решение Службой следующих задач: психологическое обеспечение эффективности взаимодействия основных субъектов образовательного процесса – педагогов и учащихся; содействие созданию условий личностного развития основных участников образовательного процесса; формирование системного представления о месте и роли психолога в образовании; повышение эффективности управления в муниципальной системе образования средствами психологической науки и практики; содействие формированию организационной культуры образовательных учреждений, обеспечивающей эффективность образования; содействие созданию условий успешного внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения.

Обозначенные цели и задачи определяют следующие направления деятельности Службы: исследовательская деятельность, направленная на выявление условий и способов повышения эффективности образовательного процесса; психологическое сопровождение управленческой деятельности; психологическое сопровождение педагогической деятельности; повышение компетентности психологических кадров; повышение психологической компетентности участников образовательного процесса.

Принципы развития службы практической психологии муниципальной системы образования: принцип системного целеполагания – рассмотрение психологической службы как подсистемы муниципальной системы образования; принцип целостности – психологическая служба должна быть ориентирована на образовательное учреждение как на целое, как на единую систему; принцип взаимодействия – деятельность психологов, учителей, администрации основана на взаимодействии, направлена на достижение общей цели; принцип информатизации – использование автоматизированных систем обработки и представления данных; принцип оптимизации – использование оптимального количества методик для проведения диагностики и направленного воздействия при условии сохранения необходимого уровня качества, оптимизация привлекаемых ресурсов, управленческих воздействий и т. п.

2. Анализ актуального состояния и проблем Службы

В настоящее время психологическая служба является неотъемлемым компонентом образовательной системы. Начав свое формирование с конца 80-х годов прошлого века, на настоящий момент она прочно интегрировалась в образовательную систему. В муниципальной системе образования г. Ярославля с 1999 года (Постановление мэра города Ярославля № 1536 от 14.09.1999г «О мерах по развитию сети учреждений в городе») существует служба практической психологии в образовании, которая обеспечивает разноразрядную психологическую помощь всем субъектам образовательного процесса.

В подавляющем большинстве образовательных учреждений города Ярославля созданы и функционируют психологические службы. На настоящий момент в системе образования города работает 378 психологов, из них в дошкольных образовательных учреждениях – 160; средних общеобразовательных учреждениях – 97; детских домам и школах-интернатах – 17; учреждениях дополнительного образования – 47; ППСМ-центрах – 57. Традиционно специалисты Службы реализуют такие направления деятельности как психологическое просвещение, профилактика, психологическая диагностика, психологическая коррекция, консультативная деятельность. Анализ деятельности специалистов психологических служб образовательных учреждений показывает, что основное внимание психологов сосредоточено непосредственно на работе с ребенком, а не на «повышении эффективности образовательной деятельности средствами психологической науки и практики», как обозначено в Концепции развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации, в качестве основной цели.

Распределение контингента, с которым работает психолог, выглядит следующим образом: 77% – обучающиеся, 17% – родители, 5% – педагоги, 1% – администрация. При этом следует заметить, что работа с обучающимися и родителями проводится преимущественно в групповой форме. Как правило, психологи работают преимущественно по таким направлениям, как диагностика учащихся и воспитанников, психологическое просвещение родителей, педагогов, консультирование по обращениям учащихся и родителей: диагностика – 45%, психологическое просвещение – 25%, психологическая профилактика – 18%, психологическое консультирование – 7%, коррекция и развитие – 5%. Ориентация на работу непосредственно с ребенком, а не с организацией в целом, неизбежно порождает ряд проблем, с которыми сталкиваются все участники образовательного процесса и, в первую очередь, сами психологи.

Одной из основных проблем Службы в настоящее время является несоответствие между основными целями и задачами деятельности образовательного учреждения, и фактическими целями и задачами деятельности психологической службы, функционирующей в рамках образовательного учреждения. Несоответствие, в первую очередь, заключается в том, что деятельность образовательного учреждения направлена, прежде всего, на обеспечение высокого качества образования, а деятельность психолога – на психологическое сопровождение ребенка. При этом, как показывает анализ деятельности психологических служб, под сопровождением понимается не столько создание условий для личностного и интеллектуального развития ребенка, сколько диагностическая и просветительская деятельность.

С точки зрения психологов, такое видение цели деятельности психологической службы закономерно порождает *несоответствие между недостаточным количеством психологов в образовательном учреждении и требуемым качеством психологического сопровождения ребенка*. Недостаточная укомплектованность специалистами образовательных учреждений не позволяет эффективно реализовывать задачи сопровождения учащихся в условиях массовой школы, обуславливает групповые формы проведения диагностической и просветительской деятельности. Как отмечают сами психологи, значительная часть времени тратится на проведение массовой диагностики, результаты которой остаются невостребованными другими участниками образовательного процесса и не являются основой для дальнейшей работы самого психолога. Анализ содержания психологического просвещения показывает его разнонаправленность и отсутствие системы в реализации данного направления деятельности, что во многом объясняется отсутствием образа перспективного результата у психологов. Качественное сопровождение детей в процессе образования требует того, чтобы количество психологов в образовательном учреждении было намного больше, чем один или два.

Развитие личности педагога средствами поэтической мастерской

Н.Т. Оганесян (Москва)

Проблема достижения гармонии личности педагога может быть рассмотрена в прагматическом аспекте, в частности, с точки зрения некоторых актуальных вопросов библиотерапии (терапии поэзией), которая является эффективным методом регуляции эмоционально-смысловой сферы личности. В целях интеграции личности; развития творческих способностей, адаптивных навыков; совершенствования способов взаимодействия с окружающим миром и т. д. используется библиотерапия (терапия поэзией) как эффективная технология регуляции эмоционально-смысловой сферы личности. Результаты библиотерапии (терапии поэзией) могут быть как частными, «специфическими» (контроль, разрешение конфликта и т. п.), так и «неспецифическими» (успокоение, уверенность в себе, высокая психическая активность и т. п.).

Нами разработаны два способа использования поэтического творчества в качестве средства регуляции эмоционально-смысловой сферы личности субъекта творчества: поэтическая мастерская в режиме библиотерапии и поэтическая мастерская в режиме творческого самовыражения. Предлагаем краткое изложение первого из данных вариантов.

Способ осуществления деятельности поэтической мастерской включает формирование творческих групп, создание ситуации неформального общения участников, создание творческой атмосферы в группах, личное позиционирование каждого участника.

Поэтическая мастерская в режиме библиотерапии (см. Оганесян, 2002, 2004) включает чтение, анализ, понимание и интерпретацию специально подобранных поэтических произведений с целью регуляции эмоционально-смысловой сферы участников мастерской.

В интерактивном творческом процессе выделяется пять этапов.

1. Первый этап представляет собой психологический тренинг, в ходе которого читаются специально подобранные стихотворения, использующиеся в качестве катализатора эмоционального настроения. Цель этапа – ускорить процедуру знакомства группы и решить сопутствующие проблемы, связанные с общением.

2. Второй этап представляет собой выбор поэтических произведений и идентификацию участников с этим выбором. Цель этапа – предварительное ориентирование в предстоящей творческой деятельности.

3. Третий этап. На этой стадии участники осуществляют анализ поэтических произведений с руководителем, выявляют механизмы и средства воздействия поэтических произведений на эмоционально-смысловую сферу личности. Механизмы воздействия работают на бессознательном и сознательном уровнях. На сознательном уровне достижение лучшего понимания реципиентом своих проблем происходит за счет расширения возможностей вербализации этих проблем и включения их в контекст обществено выработанного опыта, представленного в поэтических произведениях. Воздействие на бессознательное индивидуально и опосредовано средствами эстетезированной суггестии, которые заключены в поэтических произведениях.

В традиционной практике библиотерапии поэтические произведения соединяются для работы в блоки. Подходы и критерии могут быть разнообразными, например: изопринцип – систематизация стихотворений в зависимости от основной эмоции, которая заключена в стихотворении, или смысловой подход, один из вариантов которого разработан автором (см. Оганесян, 2002) – систематизация стихотворений в зависимости от темы.

Новизна альтернативного подхода состоит в том, что используется вариант отбора поэтических произведений, основывающийся на выявлении степени суггестивности поэтического произведения, степени напряжения эмоционально-смыслового поля стихотворения, как специфического средства воздействия на эмоционально-смысловую сферу реципиента. В результате проведенного нами анализа выявлено, что поэтические произведения могут быть классифицированы в соответствии с уровнем напряжения эмоционально-смыслового поля стихотворения, связанного с эстетезированной суггестивности через следующие модулы:

- 1) ортодоксально-миметический (миметический – отражающий, удваивающий действительность) – отсутствие напряжения эмоционально-смыслового поля, низкий уровень эстетезированной суггестивности;
- 2) миметико-дескриптивный (дескриптивный – описательный) – низкий уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, низкий уровень эстетезированной суггестивности;
- 3) миметико-эмотивный (эмотивный – связанный с эмоциональной сферой, описание эмоциональных состояний) – низкий уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, низкий уровень эстетезированной суггестивности;

- 4) миметико-технический (технический – насыщенный поэтическими тропами и фигурами) – средний уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, средний уровень эстетезированной суггестивности;
- 5) технико-миметический – средний уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, средний уровень эстетезированной суггестивности;
- 6) ортодоксально-технический – редукция к эмоциям, средний уровень эстетезированной суггестивности;
- 7) технико-смысловой – высокий уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, высокий уровень эстетезированной суггестивности;
- 8) смыслово-технический – высокий уровень напряжения эмоционально-смыслового поля, высокий уровень эстетезированной суггестивности;
- 9) ортодоксально-смысловой уровень – редукция к смыслам;
- 10) ортодоксальный уровень (эмоционально-смысловая абстракция).

Подлинная поэзия, являющаяся ступенью эмоций и смыслов, рождает эмоционально-смысловое поле особого напряжения и выражается через технико-смысловой и смыслово-технический модусы, поэтому для работы в мастерской отбираются произведения, соответствующие технико-смысловому и смыслово-техническому модусам.

Подход к тексту поэтического произведения как к специфическому средству, которое способно оказывать влияние через глубинный (смысловой) и поверхностный (формальный) уровни на состояние эмоционально-смысловой сферы личности необходим при организации деятельности поэтической мастерской в режиме библиотерапии. Цель этапа – осмысление на теоретическом уровне психологических механизмов воздействия поэтического творчества на личность субъекта творчества.

4. Четвертый этап. Содержание основного этапа поэтической мастерской заключается, с одной стороны, в стимулировании эмоциональной активности реципиентов, с другой – в понимании и переработке смысла стихотворений. Оба процесса взаимосвязаны по принципу саморегулирующейся функциональной системы. Поэтические произведения, соответствующие технико-смысловому и смыслово-техническому модусам, работают на уровне эмоций и смыслов. Цель этапа – практическое овладение правилами и приемами анализа, понимания и интерпретации поэтических произведений для осознания и выражения собственных эмоций и смыслов.

5. Пятый этап – рефлексия. Участник должен почувствовать и установить связь между собственной личностью и поэтическим произведением, чтобы получить новый опыт. Руководитель должен помочь интегрировать этот новый опыт. Цель этапа – осознание степени практического овладения освоенными ранее на теоретическом уровне приемами анализа, понимания и интерпретации поэтических произведений и осознание регуляционного эффекта этого процесса.

Конечный результат – регуляция эмоционально-смысловой сферы реципиента зависит от степени адекватности понимания и эмоциональной «аккомодации» (Д.А. Леонтьев), т. е. к возникновению у реципиента эмоций, максимально сходных с авторскими. Характеризуя итоговый этап мастерской, можно сделать вывод, что адекватность переработки смысла и высокая степень эмоциональной активации приводит к следующим результатам: к адекватному пониманию или интерпретации смысла художественного текста, и к эмоциональной «аккомодации». При этом следует учесть, что сходство не может быть абсолютным, поскольку эмоции и смыслы возникают на основе не только конвенциональных, но и субъективных представлений.

Таким образом, смысл поэтической мастерской в режиме библиотерапии состоит в использовании поэтических произведений, как результата процесса поэтического творчества в целях регулирования эмоционально-смысловой сферы личности педагогов-участников мастерской, что, как показывает опыт, в конечном итоге является одним из средств развития личности педагога.

Психодидактический подход в системе образования

И.В. Плаксина (Владимир)

Характерной чертой современного высшего образования становится настойчивое обращение к термину «компетентностный подход», который рассматривается как инструмент усиления социального диалога любого образовательного процесса с миром профессиональной деятельности. Компетентность, по определению В.Д. Шадрикова, есть характеристика субъекта деятельности, включающая в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую характеристики, систему ценностных ориентаций личности. Компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда, его способность совершенствоваться в системе непрерывного образования. В связи с вышесказанным становится очевидным, что компетентностную модель в профессиональной деятельности может реализовать учитель, педагог, преподаватель, владеющий своей профессией на уровне мастерства. Является ли современный педагог мастером своего дела? Способен ли он получать радость и удовольствие от своего труда? К. Роджерс утверждал, ...«что у человека имеется способность и тенденция двигаться вперед к зрелости. Как ни называть это – тенденция к росту, побуждение к самоактуализации или тенденция двигаться вперед – это главная движущая сила жизни... Это стремление может быть наглухо закрыто слоями ржавых психологических защит, оно может быть скрыто замысловатыми фасадами, отрицающими его существование, но оно есть в каждом человеке и ожидает соответствующих условий, чтобы высвободиться и проявить себя» (Роджерс К.Р., 1994, с. 77–78).

Рассматривая образование личности как систему, где будущего специалиста готовит мастер – учитель, которого в свою очередь обучал мастер – преподаватель вуза, можно сказать, что актуальной задачей всей системы образования становится поиск универсальных методологических основ, механизмов, технологий, способных реализовать воспитание и обучение современной личности на любом этапе образования в соответствии с требованиями современной ситуации. т. е. для современного человека должна быть создана такая образовательная среда, которая создаст максимальные возможности для преодоления психологических защит, тормозящих личностное развитие, и раскрытия всего потенциала личности.

В.И. Панов (2000, 2004, 2008), описывая типологию образовательных сред, определил образовательную среду как совокупность влияний и условий, которые создают возможность для развития потенциальных и проявившихся способностей учащихся и педагогов в соответствии с их интересами с одной стороны, и образовательными целями с другой. Также он выделил три подхода к обучению: дидактический, предполагающий расширение и углубление предметного обучения; дидакто-психологический, сочетающий предметное обучение с психологическими уроками развития и психологической поддержкой и психодидактический, ориентированный на развитие, использующий методы развивающего образования для построения образовательной среды. Целью учебного процесса в рамках психодидактического подхода становится не просто достижение определенного уровня знаний, умений, навыков, а создание условий для развития и самоактуализации учащегося.

Идеи психодидактического подхода были реализованы нами в рамках экспериментальной деятельности в общеобразовательной средней школе №15 г. Владимира, базовой школе Владимирского государственного гуманитарного университета с 2002 по 2007 г. Признание того факта, что личность учителя и его деятельность будут являться условием достижения цели всех инновационных преобразований, способствовало тому, что развернувшаяся инновационная деятельность была в первую очередь направлена на

развитие способностей педагогов создавать пространственно-предметный, творческий, социальный компоненты образовательной среды, организовывать адекватное возрасту взаимодействие между всеми субъектами.

Переход к развивающему обучению и образованию требует от педагогов рефлексивного понимания того, на какие психологические закономерности развития учащихся важно опираться при проектировании своей поурочной работы и тем более при создании авторских и экспериментальных учебных программ. В свою очередь, это предполагает наличие у педагогов соответствующей психологической и дидактической компетентности. Как известно, ключевым компонентом любой образовательной технологии являются методы обучения и развития, которые с точки зрения психодидактического подхода должны быть психологически обоснованными.

В процессе проектирования психодидактической модели образовательной среды был разработан и апробирован комплекс психолого-акмеологических средств, направленных на личностно-профессиональное развитие педагогов. В комплекс вошли постоянно действующие семинары «Социально-психологические аспекты деятельности учителя», «Психолого-педагогический анализ урока» «Психологический аспект оценки качества знаний», «Психология педагогического общения», а также практикумы по возрастной психологии, педагогической диагностике, долгосрочная тренинговая программа профессионально-личностного развития педагога (тренинг уверенного поведения, самопрезентации, лидерства, конфликтной компетентности, креативности, рефлексивных способностей). В качестве одного из средств диагностики результативности инновационной деятельности была выбрана методика векторного моделирования В.А. Ясвина (1997, 2000), использующая систему координат, состоящей из двух осей: «свобода — зависимость», «активность — пассивность». Названия осей обозначают соответствующие состояния личности, проявлению которых способствует данная образовательная среда.

Диагностика образовательной среды, выполненная в начале и по завершению инновационной деятельности, констатировала факт того, что количество педагогов, воспринимающих среду как свободную и творческую, психодидактическую, выросло с 14% до 51,6%,

Прогрессивное личностно-профессиональное развитие педагогов стало одним из условий для развития интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, духовно-нравственной сфер личности учащихся, что также подтвердилось результатами исследования. Полученные положительные результаты экспериментальной работы интересны именно тем, что усилия психологической службы были в первую очередь сосредоточены на педагогах, а не учащихся. Реализация комплекса психолого-акмеологических средств по отношению к педагогам потребовала больших личностных ресурсов работающих психологов. Однако в качестве результатов работы мы отмечаем сформированную рефлексивную личностную позицию педагогов по отношению к образовательным технологиям, актуализацию творческого потенциала, развитие коммуникативной, конфликтной и перцептивной компетентностей педагогов, которые до сих пор, вне системного психологического сопровождения, поддерживают параметры образовательной среды.

В настоящее время психодидактический подход нами рассматривается в применении к вузовскому образованию. Владимирский государственный гуманитарный университет, имеющий 90-летнюю историю подготовки педагогов разных профилей, не может сейчас похвастаться хорошей психологической подготовкой будущих учителей: количество часов на предметы психологического цикла резко снижено. Этот факт не может не сказаться на уровне профессионализма будущего педагога. В настоящий момент психологическая служба вуза накапливает банк диагностических данных по анализу удовлетворенности студентов взаимодействием с педагогами и образованием в

целом, сформированности важнейших профессиональных компетенций, степени влияния образования на развитие личности будущего специалиста, ценностных ориентаций студенческой молодежи. Надеемся, что анализ динамики исследуемых параметров позволит поставить вопросы профессиональной подготовки будущего педагога с точки зрения психодидактического подхода к образовательным системам.

Формирование умения децентрироваться и его влияние на уровни сформированности логических операций классификации, сериации и понимание принципа сохранения у старших дошкольников

И.Н. Погожина (Москва), Люй Гояо (КНР)

Взаимосвязь детского эгоцентризма с овладением операциями классификации, сериации и принципом сохранения ранее неоднократно исследовалась (Доналдсон, 1985; Обухова, 1981; Пиаже, 1994; и др.). При этом вопрос о причинной взаимосвязи умения децентрироваться с уровнями сформированности этих структур у старших дошкольников остался недостаточно изученным.

Результаты нашего предыдущего исследования (Люй Гояо, 2007) показали, что умение децентрироваться не всегда является необходимым и достаточным условием сформированности логических операций (классификации, сериации) и понимания принципа сохранения. В большинстве случаев преодоление эгоцентризма возникает у детей лишь при полной сформированности этих структур, но в некоторых случаях и при полностью сформированных структурах наблюдается ярко выраженный эгоцентризм. Мы установили, что существует статистически значимая корреляционная связь, т. е. согласованное изменение степени выраженности эгоцентризма и уровней сформированности названных структур. Вместе с тем, вопрос о *причинной взаимосвязи* этих уровней с умением децентрироваться остается открытым.

Цель представляемой нами работы – экспериментальное исследование возможности и эффективности формирования логических операций классификации, сериации и понимания принципа сохранения через формирование у детей умения децентрироваться.

Проверялось *две гипотезы*: 1) изменение степени выраженности детского эгоцентризма у старших дошкольников возможно через формирование у них состава и структуры умения децентрироваться в процессе специально организованного обучения; 2) изменение уровня сформированности логических операций классификации, сериации и понимания принципа сохранения у детей старшего дошкольного возраста возможно через формирование у них умения децентрироваться.

Экспериментальное исследование включало в себя 3 этапа: *диагностический, формирующий и контрольный*.

В эксперименте принимало участие *две группы испытуемых*: 1) основная: с детьми этой группы проводились все три этапа исследования; 2) контрольная: с детьми этой группы формирующий этап не проводился. Поэтому изменение уровня сформированности логических операций и понимания принципа сохранения, а также повышение показателей децентрации могло возникнуть у них только как результат естественного развития логического мышления.

В исследовании использовались *методики диагностики* уровней сформированности логических операций классификации, сериации, понимания принципа сохранения, степени выраженности эгоцентризма, разработанные в рамках концепции Ж.Пиаже (Пиаже, 1994; Bloom, Hastings, Madaus, 1971) (диагностический и контрольный этапы). А также разработанная авторами оригинальная *методика формирования* умения децентрироваться через овладение испытуемыми состава и структуры данного умения (формирующий этап).

Результаты. В эксперименте приняли участие 51 ребенок в возрасте 5.1–7.1 лет года (основная группа), 38 детей в возрасте 5.3–6.9 лет (контрольная группа) – воспитанники детских садов города Москвы. По результатам диагностики были отобраны дети (44 ребенка – основная группа, 35 детей – контрольная группа), у которых умение децентрироваться полностью или частично отсутствует.

С каждым из 44 детей основной группы индивидуально было проведено одно диагностическое, семь формирующих, одно контрольное занятия. У 42 из 44 испытуемых, т. е. у подавляющего большинства детей, обучающихся по созданной нами методике формирования умения децентрироваться, изменился показатель степени выраженности эгоцентризма. При этом 39 детей перешли со II уровня (частичная децентрация) на III (полная децентрация), а 3 ребенка с I (отсутствие децентрации) на II. Из 44 детей, только у 2-х этот показатель не изменился, остался на II уровне. Следовательно, *первую гипотезу* нашего исследования можно считать доказанной. Изменение степени выраженности детского эгоцентризма у старших дошкольников возможно через формирование у них состава и структуры умения децентрироваться в процессе специально организованного обучения.

У детей основной группы также повысился уровень сформированности конкретно-операциональных структур после формирования у них умения децентрироваться. При этом ни один ребенок из контрольной группы (35 человек) не справился с предложенными ему на контрольном этапе задачами на классификацию, сериацию и понимание принципа сохранения.

Для анализа полученных результатов мы провели *оценку статистической достоверности* полученных экспериментальных данных, используя критерий знаков Г. Результаты статистической оценки показали, что сдвиг к более высоким уровням владения логическими операциями (с I стадии до II, или со II стадии до III) после формирования умения децентрироваться является неслучайным для шкал «классификация», «сериация», «длина», «дискретные количества», «объем жидкости», «эгоцентризм» ($p < 0,01$ во всех случаях).

Следовательно, *вторую гипотезу* нашего исследования о возможности изменения уровня сформированности логических операций классификации, сериации и понимания принципа сохранения у детей старшего дошкольного возраста через формирование у них умения децентрироваться, можно считать экспериментально доказанной.

Оценка статистической достоверности полученных экспериментальных данных об изменении уровней сформированности логических операций после формирования у детей *основной* экспериментальной группы умения децентрироваться, а также отсутствие таких изменений у детей *контрольной* группы, позволяет нам сделать вывод о том, что именно формирование умения децентрироваться (а не какие-либо другие факторы – время, стихийное формирование) является причиной повышения показателей исследуемых конкретно-операциональных структур.

Таким образом, нами получены новые данные о взаимосвязи когнитивных подсистем в ходе познавательного развития детей-дошкольников и о возможностях успешного целенаправленного развивающего влияния на одну подсистему (конкретно-операциональные структуры) через формирование других (повышение показателей децентрации).

Педагогическое регулирование состояния ученика как процесс инициирования саморегуляции

С.И. Попова (Москва), Е.В. Манюкова (Череповец)

При рассмотрении проблемы педагогического регулирования состояния ученика, особое внимание было обращено на поиск методических основ взаимодействия систем саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности и психического

состояния, на определении системных детерминант этого взаимодействия. Основопологающими стали теоретические представления системного и полисистемного подходов об уровнях и характере взаимодействия систем, принципов межсистемного взаимодействия, развиваемых в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, Ю.Я. Голикова, А.Н. Костина и др.

Системный подход к педагогической регуляции опирается на системные представления в области исследования психических состояний человека (В.А. Ганзен, А.Б. Леонова, В.И. Медведев, А.О. Прохоров, В.В. Семикин, В.И. Щедров, Э.Г. Юдин и др.), как показал анализ этих работ, состояние человека имеет системный характер, который раскрывается, прежде всего, при анализе его структуры.

Сегодня к педагогическому регулированию учитель и обращается с тем, чтобы инициировать саморегуляцию субъекта. Как только ребенок становится способен самостоятельно регулировать свое поведение в зависимости от контекста ситуации, педагогическое воздействие «снимается», учитель предоставляет возможность ученику самому выстраивать систему ценностных ориентаций, накапливать собственный уникальный опыт.

Педагогическое регулирование способствует формированию системы ценностных отношений и основывается на учете личностных ценностей человека. В настоящее время педагог понимает, что, не акцентировав внимание на регуляции состояния, он не сможет адекватно распределить и восстановить не только свои психофизиологические ресурсы, но и возможности детей и, как следствие, эффективно выполнить деятельность, что может иметь для него и окружающих самые тяжелые последствия.

Поэтому проблема разработки методических аспектов педагогического регулирования как целостной системы взаимодействия профессиональной деятельности, окружающих условий, личности и проживаемых ею психических состояний становится актуальной для разработки научно обоснованных рекомендаций по прогнозированию и регуляции активности субъекта деятельности. Ведущая роль в оптимизации неблагоприятных психических состояний (подавленности, закрытости, страха и др.) принадлежит саморегуляции, в процессе которой раскрываются внутренние психофизиологические и личностные ресурсы человека, дающие ему относительную свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в трудных условиях возможность самоактуализации.

Благодаря произвольной и осознанной регуляции состояния возможности субъекта возрастают и расширяются. Уровень системы произвольной регуляции состояния определяет сущность и содержание взаимовлияния психического состояния и выполняемой деятельности. В процессе педагогической регуляции в целом доминирующее значение приобретают ценностные ориентации личности как высший уровень диспозиционной иерархии.

В ценностях проявляется та особая специфика духовной сферы жизни человека, которая выявляет не только его субъектную активность, но и смысловое содержание самой активности; особое собственно человеческое содержание ее в субъект-объектном отношении; самоопределение и самостоятельное проявление субъекта как активно действующего. Регулирующее значение ценностей тем больше, чем выше уровень ценностных ориентаций (помощь Другому, ориентация на самочувствие собеседника). На этих теоретических положениях и выстраивается методика замещения неблагоприятного состояния субъекта, направленная на регуляцию проживаемого ребенком актуального состояния и инициирование его осознанной регуляции.

Если рассматривать саморегуляцию как деятельность, то, как и в любой деятельности, на эффективность саморегуляции значительное влияние оказывает психический образ, который понимается как феномен отражения объективной реальности, он является механизмом регуляции не только предметных действий, но и деятельности в целом. Образ в данном контексте можно трактовать как модель не только настоящего,

но и «потребного» будущего, конституирующего деятельность по регуляции состояния через механизм антиципации.

В ситуации проживания ребенком неблагоприятного состояния актуализируется значимость целенаправленной педагогической регуляции. Нередко актуальное состояние ребенка (гнев, злость, агрессия и др.) уже является опасностью для всех участников воспитательного процесса. Если неблагоприятное состояние субъекта – это отправная точка разрушительной деятельности, то преобразование его в благоприятное, адекватное данной педагогической ситуации, способствует включению ребенка в конструктивную деятельность.

В связи с этим важна целенаправленная педагогическая регуляция, предусматривающая *замещение неблагоприятного состояния субъекта*. Она предполагает сужение иррадиации отрицательных переживаний за счет их концентрации и изменения доминанты, вектора направленности. Предусматривается изменение мотивации через акцент на образе объекта деятельности. Именно образ объекта и составляет тело мотивации, задает ее. Предполагается переход информации, которую несет образ объекта из внешнего плана действий во внутренний, с целью изменения проживаемого ребенком состояния. Следует учитывать, что сам по себе объект нейтрален, лишь определенный образ объекта, который складывается в представлении у субъекта, становится агентом проживаемого состояния. Этот образ объекта тогда будет способствовать снижению неблагоприятного состояния субъекта, если станет для ребенка агентом проживаемого благоприятного состояния.

В арсенале преподавателя имеется целый спектр средств, которые могут выступать в качестве объекта деятельности с целью актуализации адекватного данной ситуации состояния. Формирование контекста предполагает подробное изучение объекта деятельности педагогом, так как опасно как перегруженное представление, так и ограниченность восприятия. Возникает необходимость создания информационно-значимостного обогащения воспринимаемого субъектом образа объекта, исходя из проживаемого субъектом состояния, уровня его готовности к восприятию данной информации.

Формирование контекста совместной работы с детьми включает следующие этапы.

Первый этап – восприятие образа объекта. Известно, чтобы объект был воспринят, должны быть сориентированы сенсорные системы. Именно проживаемое субъектом состояние задает «фокусное расстояние» восприятия образа объекта. Для этого важно продумать центр оптимального восприятия объекта – фокусировку, показать значение объекта, его важность в жизни общества, учесть адаптированность субъекта к силе данного раздражителя, готовность ученика к анализу стимула, важна опора на жизненный опыт.

Второй этап – формирование оперативного контекста для опознания образа объекта.

Третий этап – ценностная оценка объекта для жизни субъекта, ориентация на личностный смысл.

Четвертый этап – выявление соответствующей значимости, при этом значимостное насыщение должно быть в меру, чтобы не усугубить проживаемое ребенком неблагоприятное состояние; пятый этап – рефлексия. Педагог, вовлекая ребенка в деятельность, способствует замене неблагоприятного состояния состоянием адекватным предстоящей деятельности.

Таким образом, создание контекстуальных систем и есть то образовательное пространство, которое целенаправленно создает педагог, учитывая проживаемое ребенком состояние и благодаря чему, нейтральный объект становится агентом состояния. Педагог выделяет образ объекта в определенной системе и последовательно раскрывает перед субъектом его значимость. Благодаря этому происходит постепенное замещение проживаемого субъектом состояния за счет потери значимости и актуальности пре-

дыдущего агента состояния, переориентация внимания субъекта на другие детали объекта, другой образ, который выступит как агент замещенного состояния.

На основе этого можно выделить следующие методические направления профессиональной работы педагога с объектом деятельности:

- поиск образа объекта, который станет агентом проживаемого состояния;
- замена предыдущего агента новым, он должен быть наполнен ценностным содержанием для субъекта;
- актуализация адекватного контексту деятельности состояния.

Данная методика представляет собой последовательность «тонких» операций, основанных на предъявлении объекта, значимого для жизни субъекта. Это «восхождение», которое осуществляет педагог вместе с детьми в процессе целенаправленного педагогического регулирования по замещению неблагоприятного состояния субъекта.

Развертывая перед субъектом палитру образов объекта, учитель помогает ученику адекватно ориентироваться, осознанно регулировать свое актуальное состояние в многообразии современной жизни, постепенно осваивая элементы ценностного механизма саморегуляции.

Подготовка учителей к развитию ценностно-нравственной структуры личности средствами образно-символического мышления

Л.Т. Потанина (Москва)

Проблема гуманизации процесса образования предъявляет на современном этапе особые требования к педагогу с позиций его профессиональной компетентности. В рамках нашего исследования мы рассматриваем образно-символическое мышление в качестве важнейшего фактора развития системы ценностей личности школьника и, соответственно, составляющей педагогического мастерства. Образно-символический язык способствует формированию личностно-смыслового отношения человека к миру и является результатом ценностного аспекта мышления. Это процесс, направленный на развитие способности подрастающей личности взаимодействовать с миром на символическом, смысловом, ценностном, эмпатийном уровне. Наряду с языком науки — он один из возможных и важнейших способов познания субъектом мира. Воспитательный потенциал образно-символического языка позволяет включать его в систему средств нравственного формирования личности. Средства образно-символического мышления позволяют педагогу возвышать ребенка до социально-ценностного видения окружающего мира, до осмысления глубинных сторон жизни. Развитое образно-символическое мышление педагога обуславливает развитие абстрактного мышления у школьника, способствует формированию у него многостороннего, вариативного взгляда на одно и то же явление, развивает творческое мышление и воображение, эмоциональную сферу, помогает ощутить себя частью человечества. Через усвоение смыслового содержания художественных образов образно-символический язык способствует становлению личности школьника, расширяя и углубляя его личностно-смысловое пространство.

В отличие от логического мышления, репрезентирующего мир с позиций объективного содержания, образно-символическое мышление позволяет репрезентировать мир с позиции субъективного выражения личностно-смыслового отношения к нему. Цель логического мышления заключается в построении системы научных понятий, в которых выражается сущность изучаемого предмета как объективной реальности. Логическое мышление, рациональное постижение действительности, осуществляемое посредством объективных значений, помогает человеку овладеть миром, но не понять его. В таком субъектно-объектном взаимодействии объект реальной действительности интересует человека с точки зрения его функционального назначения и использова-

ния и не выходит за пределы полезности, обеспечивая *прагматическую* сторону жизни человека. В образно-символическом движении мысли главным является выражение *отношения* субъекта к явлениям объективной действительности, представляющее *непрагматическую* сторону жизни человека. Отношения могут быть самыми разными: эстетическими, социальными, нравственными и др. Когда субъектом выражаются нравственные отношения, образно-символическое мышление становится средством развития нравственности. В образно-символическом движении мысли человек совершает «восхождение» от объективного значения к смыслу, что позволяет одухотворять явления реальной действительности, осуществлять «смысловое преобразование бытия» (Бахтин, 1979).

В каждый из исторических периодов, в зависимости от уровня цивилизации и культуры, развитие ценностно-смысловой сферы осуществлялось различными средствами и способами. В качестве средства воспитания традиционно использовалось искусство, ибо «смысловое содержание, воплощенное в художественную форму, получает как бы облегченный доступ в глубины сознания личности» (Леонтьев, 2003, с. 429).

Образно-символическое мышление представляет единство трех компонентов: интеллектуального, эмоционального и поведенческого, реализуемые в целостной личности, предполагая образ как соединение знания, отношения и поведения. Поэтому чрезвычайно важным является учет педагогом следующего факта — система значений передается от субъекта к субъекту, присвоение смыслов субъектом является сложнейшей задачей, т. к. сопровождается изменением мотивов и потребностей, их преобразованием через переживание и проживание в процессе реального взаимодействия с этим миром. Достижение этой цели возможно только через переживание посредством создания такой психологической ситуации, которая способствует возникновению эмоционального отношения человека к определенному кругу явлений действительности. Следует констатировать, что к настоящему времени существует противоречие между потенциальными воспитательными возможностями образно-символического мышления как фактора развития нравственной сферы личности школьника и их использованием в образовательном процессе. Проведенный анализ современных исследований и практической деятельности педагогов позволил констатировать, что ввиду отсутствия определенных теоретических знаний, практических навыков и умений, средства образно-символического мышления находят применение на обыденном, интуитивном уровне. Педагоги в своем большинстве работают на репродуктивном уровне, который подразумевает использование уже общеизвестных образов, действуя по уже знакомым ему ранее образцам, прочно установившимся шаблонам и стандартам. Серьезные затруднения представляет практическое использование средств образно-символического мышления, что объясняется, прежде всего, отсутствием умений интерпретировать значение объектов и явлений действительности на должном уровне, неумением конструировать символические образы. Небольшой процент педагогов обладает выраженным творческим уровнем, когда педагог располагает достаточно сформированной системой научно-педагогических знаний в области использования образно-символического языка, выступающего средством развития системы ценностей, а это предполагает наличие умений конструировать символический образ, предъявлять его и оперировать им в реальной практике не только осознанно, но и с применением собственных идей. Творческий уровень включает способность педагога быстро адаптироваться в конкретной обстановке, умение критически осмысливать и анализировать результаты своей деятельности на основе применения теоретических знаний. Этому уровню характерен поиск новых методик, средств, оригинальных способов в использовании средств образно-символического мышления.

На наш взгляд, содержание подготовки преподавателей по развитию образно-символического мышления в профессиональной деятельности должно быть ориентирова-

но на двухуровневую организацию формирования умений: общекультурный и профессиональный.

1 уровень – *общекультурный* – уровень личностной подготовки, включает умения общекультурного плана: общефилософские умения, умения абстрактного мышления. Общекультурный уровень включает умения *понимать* образ и *конструировать* его. *Понимание* предполагает способность педагога прочитывать образы кем-то созданные, уже существующие в культуре, самые разные по содержанию: широкие, глубокие, оригинальные. *Конструирование* рассматривается нами как способность педагога целенаправленно и самостоятельно создавать образ в процессе образно-символической деятельности. Имея существенные различия на уровне операций, образно-символическое мышление включает такие компоненты, как операции метафорического переноса, аллегорического, метонимического сравнения. Однако профессионалу, непосредственно работающему с детьми, данного уровня недостаточно. Помимо взаимодействия с миром на уровне смыслов и ценностей, ему необходимо воздействие на этом уровне. Соответственно, вытекает необходимость 2- го уровня.

2 уровень – *профессиональный*, включает *технологические* умения. Это уровень профессиональных способностей педагога, включающий умения предъявлять образ, оперировать им, а также умение интерпретировать асоциальные символы и работать с детьми, использующими асоциальные символы.

Мы полагаем, что развитие системы ценностей у школьников будет происходить эффективнее, если обеспечить целенаправленное использование педагогом средств образно-символического мышления в образовательном процессе.

Школьный экзамен и стресс

Р.Е. Прохоров (Москва)

Экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди множества причин, вызывающих психическое напряжение у школьников. Для большинства учащихся экзамен – это своеобразная критическая ситуация, которая определяет их положение в школе и дальнейшую судьбу. Среди факторов, связанных с экзаменационным стрессом, и являющихся вероятными причинами усиления эмоционального напряжения, многие ученые указывают такие как дефицит времени на выполнение задания и до недавней поры случайный выбор билетов, что вносит элемент некоторой непредсказуемости результатов и др. (Громбах С.М., Крылов Д.Н., 1987). Подготовка и сдача экзаменов связаны с чрезвычайно большим напряжением психики старших школьников. Интенсивная умственная деятельность и повышенная нагрузка, вызываемая, в том числе, эмоциональными переживаниями, неизбежно приводит к дезадаптации.

В большинстве работ одним из главных аспектов изучения экзаменационного стресса школьников является анализ психических проявлений стрессовой реакции. Наиболее часто стресс ассоциируется с тревогой, нарушениями сна и депрессией (Л.Ю. Еремина, В.В. Хрусталева, Д.С. Эверли, Р. Розенфельд и др.). Так в работе Л.Ю. Ереминой показана взаимосвязь между успешностью сдачи экзамена и уровнем личностной тревожности. Математический анализ, проведенный Л.Ю. Ереминой, показал наличие корреляционной зависимости уровня тревожности и успешности сдачи ЕГЭ ($r = -0,536^{**}$, $p = 0,001$). Старшеклассники с высоким уровнем личностной тревожности демонстрируют на ЕГЭ низкие результаты в силу сильного эмоционального напряжения, не позволяющего этим выпускникам быстро приспособиться к ситуации сдачи итогового экзамена. Низкий уровень личностной тревожности выпускников повышает результат сдачи ими экзамена (Еремина Л.Ю., 2007). При этом стрессовые реакции на различные психосоциальные стимулы экзаменационной обстановки являются не столько следствием самих раздражителей, сколько результатом когнитивной интерпретации

стимула и эмоционального возбуждения. В большей части случаев экзаменационный стресс провоцируется самим учащимся, так как именно он приписывает многим факторам экзаменационной ситуации стрессовый характер. Учащийся реагирует на школьные экзамены в соответствии со всей сложностью личностной ситуации. Это зависит от личностных особенностей и поведения учащихся.

По мнению М.М. Коченова (1977), важно учитывать, что наиболее типичным изменением психической деятельности человека, находящегося в стрессовом состоянии, является потеря гибкости, пластичности поведения. Нарушается процесс выбора целей действий, стройность и последовательность в осуществлении сложных интеллектуальных навыков, двигательных актов. Это может создавать условия для «высвобождения» стереотипных, автоматизированных движений. В результате могут происходить ошибки в восприятии окружающей действительности, уменьшается объем внимания, образуются провалы памяти, нарушается оценка временных интервалов, появляются затруднения в осмысливании и понимании ситуации в целом. Длительное и сильное стрессовое состояние (к выпускному Единому государственному экзамену старшеклассники готовятся на протяжении 10–11 классов) может привести к полной дезорганизации деятельности вплоть до появления нервно-эмоционального срыва. Иными словами, завершение стрессового состояния, вызванного, в том числе и ожиданием экзамена, его «вершиной» и разрядкой, может вызвать физиологический аффект. Это обстоятельство необходимо учитывать при организации и проведении итоговой аттестации. Тем не менее, такие случаи происходят далеко не всегда; поэтому и нельзя рассматривать экзаменационные ситуации всегда как предрасполагающие к аффекту.

Одним из действенных психопрофилактических мероприятий, способных снизить эмоциональное напряжение школьников во время экзаменов, является тестовая форма контроля. Тестовые экзамены давно и достаточно успешно используются в общеобразовательных школах. Они получили широкое распространение во всем мире. По данным различных исследователей (В.А. Доскин, И.П. Подласый и др.) преимущество тестовой формы экзамена заключается в том, что она в значительной степени нивелирует неблагоприятное влияние экзаменационного стресса.

В настоящее время тестовая форма контроля используется, в том числе и для итоговой аттестации выпускников всех российских общеобразовательных учреждений, которая проходит в форме Единого государственного экзамена. Единство этих экзаменов заключается в двух особенностях:

- их результаты одновременно учитываются в школьном аттестате и при поступлении в вузы, что, несомненно, снижает нагрузки на состояние школьников;
- при проведении этих экзаменов на всей территории страны применяются однотипные задания и единая шкала оценки, которые позволяют сравнивать всех учащихся по уровню подготовки.

Вместе с тем с целым рядом преимуществ есть некоторые «сложности» для некоторых учащихся, детерминированные, в том числе, и всей сложностью организации процесса аттестации.

В процессе проведения ЕГЭ по математике в 2008–2009 учебном году на базе одной из общеобразовательных школ г. Москвы нам довелось наблюдать такие проявления невротизма, проявляющиеся в поведении выпускников, как сцепление рук за спиной со сжатыми в кулак пальцами, частое «обдергивание» — поправление одежды, суетливый поиск пяточка в обувь (школьная примета «на удачу»), массовый неадекватный смех уже зашедших в аудитории школьников.

Кроме того, были собраны материалы, подтверждающие стрессогенность выполнения самих заданий ЕГЭ. При анализе на черновиках экзаменуемых были обнаружены безобразные и устрашающие рожицы, что возможно отражает неприятное состояние, расстройство по какому-либо поводу. Наличие множества зачеркиваний, а также возра-

стание по сравнению с нормой высоты и ширины букв и цифр при более плотном написании, несомненно, свидетельствует о наличии повышенного уровня стресса.

Можно предложить некоторые меры для выделения наиболее уязвимых по отношению к экзаменационному стрессу школьников, так как исследование показало, что наиболее уязвимыми оказываются дети со слабым здоровьем, для которых экзамены представляют мощный стрессовый фактор, отрицательно сказывающийся на состоянии здоровья. Для этого можно рекомендовать проводить предэкзаменационное психологическое обследование и включить в него следующие мероприятия: проведение наблюдений психологом школы за старшеклассниками на предметах — обязательных для сдачи ЕГЭ, работа с родителями, а также психологическое обследование с использованием таких методик, как методика диагностики склонности к стрессам (адаптированный вариант методики Дж. Дженкинсона), методика диагностики уровня невротизации (адаптированная методика Л. Вассермана), методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз», методика измерения уровня тревожности Тейлора (в адаптации Т.А. Немчина) и др.

Эти методики направлены на выявление тревожности, нервно-психической устойчивости, общих адаптационных возможностей организма. Результаты психологического обследования определяют направление коррекционной работы, что может существенно снизить риск возникновения стрессовых ситуаций и повысить результативность проведения итогового экзамена.

О конструктивной позиции учителя в учебно-педагогическом конфликте

Т.Д. Пускаева (Москва)

Вопрос о современной подготовке учителя в области педагогической конфликтологии является, на наш взгляд, чрезвычайно актуальным и мы полагаем, что в данном контексте необходимо различать конфликтологическую грамотность (теоретические знания о природе конфликта, его структуре, динамике, типе и т. д.) и конфликтологическую компетентность как практический опыт работы с конфликтом.

Наши исследования свидетельствуют о том, что большинство педагогических ошибок в урегулировании школьных конфликтов связаны с непониманием специфики учебно-педагогического конфликта и незнанием его структуры, а также неумением реализовать в ситуации конфликта конструктивную педагогическую позицию. Анкетирование, проведенное нами среди педагогов и педагогов-психологов, показало, что учебно-педагогический конфликт часто рассматривается как противоборство ученика и учителя с целью утверждения противоположных, несовместимых друг с другом позиций (а не противодействие учителя тем интересам ученика, которые препятствуют его личностному росту, и поддержание тех интересов, которые находятся в зоне ближайшего развития).

Структура учебно-педагогического конфликта уникальна. Несмотря на то, что в ней представлены оба субъекта — ученик и учитель — они не являются сторонами конфликта в традиционном понимании. Главным субъектом учебно-педагогического конфликта является ученик, и именно его проблема, именно его субъектное противоречие составляет предмет конфликта. При этом ведущая роль в урегулировании конфликта принадлежит учителю, главная функция которого — способствовать продвижению интересов учащегося в зоне его ближайшего развития. Это может быть достигнуто только за счет противопоставления конфликтных интересов ребенка, поддержки позитивного, развивающего интереса и торможения негативного, противодействующего процесса саморазвития.

Конструктивная позиция учителя в учебно-педагогическом конфликте заключается с одной стороны в осознании своей функции как ведущей, с другой стороны — в

предоставлении возможности ученику стать субъектом собственного конфликта и заняв соответствующую учебную позицию. (Речь, таким образом, идет о субъектных позициях двух основных участников конфликта – педагогической позиции учителя как субъекта обучения и учебной позиции ученика как субъекта учения.)

В том случае, если в ситуации конфликта учителю удастся реализовать свою профессиональную позицию, конфликт разрешается конструктивно и предметно, поскольку актуализируются реальные и насущные потребности, мотивы, интересы или ценности ребенка (например, удается преодолеть игровой мотив и сосредоточиться на учебном). В случае реализации деструктивной субъектной позиции учитель утрачивает ведущую роль в конфликте и сам превращается в субъект конфликта со своими собственными конфликтными интересами, связанными с опасением потерять авторитет, утвердить свою власть и т. д. Вступая в ролевые отношения с учащимися, учитель нередко способствует превращению учебно-педагогического конфликта в бытовой межличностный конфликт.

В наших исследованиях выявлены несколько вариантов непрофессиональных ролевых позиций учителя: «судьи», «следователя», «родителя», «партнера», «друга» и т. д. (Некоторые из указанных позиций в утрированном виде представлены в нашумевшем телевизионном сериале «Школа».)

Формирование конструктивной педагогической позиции, перевод конфликтных противоречий из межличностной в учебно-педагогическую сферу способствуют повышению авторитета учителя и раскрывают учебный потенциал школьного конфликта, превращая деструктивную ситуацию в ситуацию развития.

Художественная практика как фактор развития детской одаренности

А.И. Савенков (Москва)

Особое средство развития детской одаренности – художественная практика ребенка. Влияние искусства на психику ребенка, приближается по действенности к высокоэффективному психотерапевтическому воздействию. Мощность его обусловлена тем, что воздействие это обычно, свободно от открытого «дидактизма». Искусство обращено к глубинам человеческой психики, его развивающий потенциал проникает легко и естественно в глубины подсознания, определяя в итоге и направленность личности, стиль ее мышления. Специалисты по развитию детского мышления часто используют художественные по содержанию задания (Э. де Боно, Н.Е. Веракса, А.З. Зак, Ш. Э. П. Торренс и др.).

В наших исследованиях, из всего спектра проблем связанных с развитием детской одаренности, рассматривалась преимущественно проблема развития интуитивного мышления. Вопросы диагностики и развития интуитивного мышления изучались многими психологами (А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Д.В. Ушаков и др.). В зарубежной психологии эта проблематика также интенсивно исследуется, но при этом, обычно, используется иная терминология («имплицитное» и «эксплицитное» знание). Как считают специалисты, сам интуитивный опыт человека может быть отнесен к сфере бессознательного. Это становится возможным, по меньшей мере, по двум причинам: этот опыт формируется вне поля внимания и помимо воли субъекта; во-вторых, он (опыт) не может быть произвольно актуализирован. При этом подчеркивается, что в любой деятельности он обязательно проявляется и в значительной мере влияет на ее продуктивность. Искусство одно из самых эффективных средств формирования этого опыта, большая часть того, что несет в себе искусство и того, что активизирует в структуре личности художественная деятельность, происходит на интуитивном уровне.

В плане развития интеллектуально-творческого потенциала личности средствами художественной деятельности важно то, что по данным ряда исследований (Я.А. По-

номарев, Д.В. Ушаков и др.), в ситуациях, когда человек работает в хорошо осознаваемом, логическом режиме он лишается доступа к собственному интуитивному опыту. И, напротив, если человек в своих действиях опирается на интуитивный опыт, то тогда он не может осуществлять сознательный контроль и рефлексию своих действий.

В ходе эмпирических исследований проблем «имплицитного» и «эксплицитного» знания английские психологи Д. Берри и Д. Бродбент пришли к любопытным выводам. При имплицитном (неселективном), или интуитивном обучении субъект ориентируется сразу на многие переменные и фиксирует, на подсознательном уровне связи между ними. Эти связи фиксируются в конкретной форме и не обобщаются. Рождающееся в итоге такого обучения знание носит невербальный характер и может быть использовано для построения реального, практического действия, но не для словесных ответов. И, напротив, при эксплицитном (селективном), обучении субъект принимает во внимание только ограниченное число переменных, между которыми устанавливаются обобщенные отношения. Знания, полученные таким образом, имеют, как правило, вербальную форму. Последний способ быстр и эффективен, но он применим в относительно простых ситуациях, в условиях существования многих нерелевантных переменных он оказывается недоступен.

Особые специфические преимущества художественной деятельности в деле развития мышления ребенка, заключаются в том, что, взаимодействуя с искусством, ребенок (так же как и взрослый) вынужден опираться преимущественно на интуитивное мышление, приобретаемое им, в результате этой деятельности, знание есть «знание имплицитное». Главная его особенность в том, что оно может служить основой практического действия (нравственного либо безнравственного поведения, наличия высокого или низкого художественного вкуса и т. п.) не будучи при этом осознанным, или доступным вербализации. Речь идет об обучении, которое совершается часто помимо контроля сознания. Как показывают специальные исследования, имплицитное знание складывается только в действии (Д. Берри и Д. Бродбент, Я.А. Пономарев и др.). Еще одна особенность имплицитного знания отсутствие гибкости. Интуитивный опыт ригиден, поэтому может задавать стереотипы, однако, может служить и творчеству.

Интуиция вряд ли способна повлиять на дивергентную продуктивность, может быть и не первостепенно, но все же важную в художественном творчестве. Но она, безусловно, помогает в постижении смысла произведения искусства, который, как известно, состоит не столько в простом постижении какой-либо теории или идеи, сколько в осущении самого духа художественного произведения. Этот дух и не может быть сформулирован, но постичь его, с помощью интуиции, можно. Поэтому художественное освоение ребенком мира столь важно с точки зрения развития личности и не может быть заменено ничем другим.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что решение задачи развития детской одаренности не может радикально меняться в зависимости от предметной направленности деятельности. Однако, очевидно и то, что в конкретной деятельности ее проявления могут и должны иметь внешнюю специфику. Этим специфичным проявлениям в сфере художественного образования посвящена данная часть нашей работы.

Художественная деятельность должна создавать условия для осознания ребенком собственного творческого опыта как способа жизнедеятельности. Речь идет об особой способности строить «отношения с собственным опытом». Учиться умению его трансформировать и проявлять, таким образом, в самых разных сферах собственной жизнедеятельности. Мы говорим о перенесении во все сферы деятельности эстетического отношения к действительности, способности творчески решать проблемы, использовать инструментальные умения и навыки. Естественно, что это становится возможным при условии наличия умения видеть за собственными интересами – смыслы, цели и средства для их реализации;

В функции развития входит создание условий для преобразования старого опыта в новый. В условиях художественной деятельности это осуществляется путем моделирования «надпредметной» деятельности. При этом необходимо учитывать, что процесс усвоения ребенком художественного опыта имеет ряд общих черт с усвоением опыта из любой другой сферы деятельности. Он присваивается ребенком не путем простых наслоений старого опыта на новый, а путем переструктурирования старого и нахождения, в создаваемой, таким образом, структуре места новому. Поэтому в занятиях по обучению рисованию, живописи, созданию дизайнерских проектов и многих других видах художественной практики, должна прослеживаться линия от осуществления самой этой деятельности к умению ею осознанно управлять;

Самостоятельный выбор, обеспечиваемый целенаправленной работой взрослого, по развитию детской одаренности средствами художественной деятельности, всегда требует проявления личной ответственности, так же как и предшествующие ему этапы осознания ценности деятельности и ее целеполагания. Проявление этих способностей в сфере художественной практики для ребенка наиболее естественно и последствия этого выбора обычно не так страшны, как, например, в сфере нравственного поведения. Создавая художественный продукт, ребенок неизбежно проходит через все эти этапы, и таким образом постоянно получает опыт этих действий. Взрослый, работающий с ним, имеет постоянную возможность помогать осваивать сущность, стратегию и тактику самостоятельного выбора;

Все выше названные качества могут быть сформированы при условии, также вытекающем из функций деятельности педагога практика — помочь сделать собственный опыт предметом рефлексии и преобразования. Имеется в виду развитие способности отделять себя от продукта своей деятельности и от ситуации его создания. Всем известно, например, что дети дошкольного и младшего школьного возраста (а иногда и более старшие), часто не могут отделить оценку продукта своей деятельности от оценки себя как личности. Следующая важная проблема уметь отделять себя от ситуации создания художественного продукта и проектировать свою дальнейшую деятельность по его созданию в соответствии собственными целями;

С точки зрения развития детской одаренности, важно помнить, что ребенок как всякий создатель художественного продукта, довольно уязвим, в плане защиты от деструктивных оценок окружающих. Отсюда вытекает еще одна функция взрослого — создать условия для реабилитации и самореабилитации ребенка в ситуациях, когда эмоциональный дискомфорт блокирует возможность к конструктивной деятельности.

Поликультурное образование и его педагогические риски

Н.Ю. Синягина (Москва)

Важной проблемой современной системы образования является восстановление этнокультурных и этносоциальных функций образовательного учреждения. Ее решение видится в реализации идей поликультурного образования, суть которого — формирование личности, обладающей общечеловеческими нравственными, эстетическими и культурными ценностями, которое обеспечивается следующей логикой: от восприятия культуры собственного народа к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры.

Идея необходимости реализации поликультурного образования возникла после второй мировой войны в рамках деятельности только что созданных ЮНЕСКО и ООН, объявивших новую культурную и образовательную политику, базирующуюся на идее поддержания человеческого достоинства на основе общечеловеческих ценностей, наиболее четко отраженных в Декларации прав человека. Это проявлялось в процессах совершенствования системы образования и воспитания, улучшения условий жизни об-

щества, борьбы с тоталитаризмом, в поддержании культурного разнообразия и поощрения культурного развития меньшинств. В обосновании идеи поликультурного образования значительную роль играет культурно-историческая теории развития поведения и психики Л.С. Выготского, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. По мнению Л.С.Выготского, всякая функция в культурном развитии личности появляется в двух планах, сначала в социальном, потом психологическом, сначала между людьми – как интерпсихическая категория, потом внутри человека как интрапсихическая категория. Переход извне внутрь процесса развития психики изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями стоят реальные отношения людей и общества.

В настоящее время в контексте философских, этнографических, социологических исследований (Л.Л. Баграмов, Ю.В. Бромлей, М.С. Джунусов и др.) проблема рассматривается с позиций взаимодействия и отношений, переосмысливается трактовка понятий «интернациональное», «национальное», «взаимодействие национального и общечеловеческого». Особое значение придается процессу воспитания поликультурной личности. Межнациональное воспитание трактуется как расширение национального до осознания своей общности с многочисленными нациями. Национальное воспитание рассматривается как необходимый элемент интернационального, как проблема фактора идентификации. А.Н Джуринский рассматривает поликультурное воспитание как альтернативу интернациональному социалистическому воспитанию, направленному на формирование личности вне национальной культуры. С позиций автора поликультурное воспитание основано на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует. М.А. Богомолова исходит из того, что поликультурное образование по своей сущности близко межнациональному воспитанию и предусматривает межличностное взаимодействие, противостоит национализму и расизму. Оно направлено на освоение культурно-образовательных ценностей, на взаимодействие различных культур в ситуации плюралистической культурной адаптации к иным культурным ценностям. В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова отождествляют поликультурное воспитание с формированием личности человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Ряд авторов (Н.Д. Гальскова, Л.Л. Парамонова, В.В. Сафонова, Э.А. Соколова) связывают готовность воспринимать другую культуру, другой образ жизни с проявлениями толерантности, ведь только взаимная терпимость людей разных национальностей может противостоять ненависти.

В многонациональном социуме идея поликультурного воспитания видится в использовании научных и культурных достижений других народов в воспитательных целях, воспитание в духе дружбы, терпимости и взаимопонимания людей разных национальностей, а наличие поликультурного компонента в учебных дисциплинах позволяет решать двойную задачу: стимулировать интерес обучающихся к новому знанию и одновременно предлагать различные точки зрения на окружающий мир. В процессе конструирования знаний происходит понимание и его определение при помощи опыта и целей всех расовых, этнических и культурных групп.

Базовыми целями поликультурного воспитания являются: формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры; формирование российской гражданской идентичности развивающейся личности в условиях социально-политического многообразия Российской Федерации, поликультурности и полилингвальности многонационального народа России; эффективная подготовка выпускников школы и вуза к

жизни в условиях федеративного государства и современной цивилизации, расширение возможностей самореализации, социального роста, повышения качества жизни.

Достижение названных целей обеспечивается за счет адаптации развивающейся личности к различным ценностям в ситуации существования мно-жества разнородных культур, взаимодействия между людьми с разными традициями, ориентации на диалог культур, отказа на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов.

Одним из серьезных препятствий на пути поликультурного образования является отсутствие позитивного образа этнических отношений в общественном сознании. Между тем, такой образ — это исключительно важный элемент полиэтнического и поликультурного общества. Значительную роль в этом процессе может сыграть Программа поликультурного воспитания, направленная на усвоение личностью этнокультурного наследия, овладение ею общечеловеческими нравственными, эстетическими и культурными ценностями, что может быть обеспечено следующей логикой: от восприятия культуры собственного народа к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры. В основе предлагаемой программы — формирование взаимоотношений, поведения и установок людей, прежде всего, как элемента культуры личности, в которой интериоризированы традиции, нормы, ценности, взгляды, убеждения, привычки, правила, проявляющиеся в поведении и отношениях. Культура конкретного человека — это выражающийся в поведении и отношениях опыт усвоения восприятия мира, его ценностей, норм и традиций. Воспитание культуры реализуется средствами целенаправленного воспитания, в процессе образования личности и воздействия окружающей среды. Это не только и не столько воздействие педагогической среды, сколько воздействие всей окружающей среды.

Наиболее мощным инструментом такого воспитания являются традиции — набор *представлений, обычаев, привычек и навыков практической деятельности*, передаваемых из поколения в поколение, выступающих *регуляторами общественных отношений*. Традиции — это любые человеческие практики, убеждения, институты или артефакты, которые, передаются от одного поколения к другому. Несмотря на то, что содержание традиций крайне изменчиво, это понятие обычно означает тот элемент культуры, который считается частью общего наследия социальной группы. Традиция часто считается источником социальной стабильности и легитимности.

Другим мощным инструментом воспитания являются нормы — регулирующие правила, указывающие границы своего применения. Социальные нормы — стандарты деятельности и правила поведения, выполнение которых ожидается от члена группы или общества и поддерживается с помощью санкций, они упорядочивают и регулируют социальные взаимодействия. Отрицание социальных норм и ценностей, принятых в обществе является асоциальным поведением. Моральные нормы регулируют внутреннее поведение человека, диктуют безусловное требование поступать в конкретной ситуации так, а не иначе и фиксируются в заповедях и других формах представлений о том, как человеку должно поступать.

Поликультурное воспитание — это комплексный разносторонний процесс социализации личности, основанный на преемственности культуры, традиций и норм. Этот процесс понимается нами как комплексный разносторонний процесс социализации личности, основанный на преемственности культуры, традиций и норм, а сама стратегия поликультурного воспитания выстроена в русле общей стратегии культурного диалога и культурно-цивилизационного роста, с учетом конкретных особенностей и возможностей функционирования национального языка, должной социальной, религиозной и психологической аргументации.

Принципиально значение имеет компетентность и профессиональное мастерство педагога, реализующего настоящую Программу. Реализовать поликультурное воспи-

тание способен педагог, обладающий соответствующими характеристиками, среди которых особое значение имеют: сформированность базовых педагогических компетенций; развитая готовность реализовать концепцию поликультурного образования; наличие умений и навыков профессиональной деятельности по поликультурному воспитанию; развитые способности к преодолению различных барьеров в восприятии ученика, преодолению собственных психологических проблем и т. д.

Важное значение имеет включение в разные направления реализации Программы родителей и прародителей воспитанников. Существенным моментом реализации программы поликультурного воспитания выступает прогнозирование и минимизация педагогических рисков. Под «рисками» здесь понимается неопределенность, связанная с возможностью возникновения неблагоприятных ситуаций и последствий в ходе реализации поликультурной образовательной модели.

Трансформация психологических проблем современного образования

Б.А. Сосновский (Барнаул)

Разноименные модернизации или реформы отечественного образования происходят практически безостановочно в течение почти сотни лет, причем аргументация таких переустройств или очередных совершенствований (порой, весьма принципиальных, даже революционных) далеко не всегда является собственно (или позитивно) научной, по крайней мере, с точки зрения психолого-педагогической. Всему придается неременный политический лозунг «развития», хотя не обязательно доказывается, даже не всегда открыто, четко формулируется главное и исходное для производимого реформирования: что именно в образовании, куда, как и зачем *развивается*?

Традиционные и неустрашимые образовательные вопросы вовсе не всегда являются научными проблемами, означая на практике лишь некие сложные и комплексные (не только психологические), актуальные и всегда обновленные задачи: *кто, кого, чему, как и зачем* учит (образовывает, воспитывает)?

Конечно, понятийно центральным, стержневым является вопрос о цели всякого образования, который психологически представлен как личностная трансляция, преобразование некоей общегосударственной цели: *«для чего»* образовывать в цель персональную, смысловую: *«зачем»* человеку учиться. Объективное (социальное) предназначение трансформируется в явление субъективное. Личностный смысл соотносится с общественным значением в соответствии со спецификой индивидуального сознания. Психологическое несовпадение, отношение значения и смысла неизбежно (по определению), но существование между ними заведомых, заложенных «высоким» социумом противоречий есть явление нежелательное, искусственное и психологически некомфортное. Например, правовая (новоидеологическая) обязательность двухступенчатого высшего образования в России вряд ли адекватно соотносится как с объективными реалиями нашей страны, так и с образовательными потребностями основной массы населения. Кто и как доказал, что узаконенная ныне двухступенчатость действительно повышает качество и конвертируемость образования? Аргументация в ее пользу носит характер не строго научный, а сугубо управленческий, ситуативный, скрытно идеологический. Это относится, по-видимому, и к введению в школьное обучение уже печально знаменитого ЕГЭ, многолетние и развернутые возражения против которого со стороны многих профессионалов из психолого-педагогического сообщества также стали теперь достоянием истории, но опять же — не научной, а административной. Победила новая, хотя и не сформулированная (по сути, подражательная или пораженческая) идеология. Таким образом, классический и практический вопрос: *«для чего или зачем»* образовывать неизбежно и молчаливо трансформируется в проблему иного характера — в идеологическую, ценностную, нравственную, где исключается воз-

возможность научных доказательств истины, а потому торжествует власть. Здесь реально функционируют такие вездесущие личностные и межличностные феномены, как порядочность, честь, совесть и т. п., с которыми психология, к сожалению, до сих пор не работает, хотя и стремится как-то объяснить человеческое поведение (А.Н. Леонтьев). Если, к примеру, одни высокообразованные руководители внедряли в образование одностороннюю и жесткую «классовость» сознания учащихся, а другие, напротив, его непогрешимую «толерантность», то это проявление и решение не объективных проблем научного знания, а личностных и нравственных проблем, ценностей и позиций неназываемых руководителей образования.

Смысловый вопрос: *«для чего и зачем»* тесно сопрягается со всеми другими образовательными вопросами, акцентирует в них субъективные, в том числе, традиционно опускаемые нравственные и ценностные аспекты.

Вопрос о том, *кто и кого* образовывает для нынешней российской действительности является не просто актуальным и значимым, но наболевшим, хронически острым. Научная психология не успевает даже проследить (а тем более, прогнозировать) изменения психологии личности, вызванные принципиальным качественным переустройством (политическим, экономическим и т. д.) всего российского общества, происходящим уже в течение двух десятилетий. В условиях социальной нестабильности и чреды кризисов уже выросло целое поколение людей. Качественно изменились и оба субъекта образовательного процесса: учитель и школьник, преподаватель и студент. Эти изменения вряд ли касаются, например, свойств темперамента, способностей или процессов мышления личности. В психике человека вынужденно переустраивается более всего сфера потребностей, смыслов и субъективных ценностей. Если объективно существует «рынок образовательных услуг», то субъект имеет возможность, к примеру, «привыкнуть» к покупке экзаменационной оценки, места в вузе, дипломной работы, ученой степени и т. д. Понимание невозможности такой «продажи» или «покупки» собственной образованности или достоинства — это уже «работа» сознания личности, проблемы ее нравственности.

Неистребимая и возможно, потаенная идеология всегда присутствует и в ответе на другие комплексные образовательные вопросы: *чему и как* учить. Содержание образования: его предметы, система, объем, сложность и т. п. — это проблема не только предметная и психолого-педагогическая, но и общекультурная, государственная. Потому что здесь неизбежно проникновение (большее или меньшее) категорий и ценностей политики и идеологии. Большевики гневно исключали из всеобщего образования изучение произведений, например, великих писателей — соотечественников, не принявших коммунистическую идеологию. В нынешний «перестроечный» период под невыполнимым лозунгом «деидеологизации» образования произошла субъективная замена фамилий обязательно изучаемых в средней школе авторов. Нескончаемая (и поныне) борьба с недоказанной учебной «перегрузкой» школьников давно привела к недостаточности начальных предметных знаний студентов, что представляется для вузовского преподавателя уже привычным и объективным явлением. Нынешние студенты все хуже и неразборчивей пишут собственной рукой, все меньше читают книги и первоисточники, довольствуясь подборками (не всегда грамотными) текстов и цитат, взятых, положим, в интернете. Не блестяще образованный среднерусский помещик позапрошлого века Е. Онегин «бранил Гомера, Феокрита, зато читал Адама Смита». Но в иной культуре высокообразованный политический лидер современной и технизированной сверхдержавы артистически мило путает Австрию с Австралией. Добротное образование обязательно работать на будущее, а потому быть разумно избыточным, создавать необходимый запас для последующего и текущего развития как отдельной личности, так и всего общества, государства и цивилизации. Усердное «обнаучивание» господствующей идеологии привело к духовной гибели не одно поколение ученых разных стран и культур.

Образовательная идеология является частью какой-то иной, более широкой, но не обязательно внятной и четко оформленной идеологической системы. Ее проекции в содержании и организации процесса образования могут быть достаточно косвенными, завуалированными (осознано или невольно). В качестве примера можно привести широкое тиражирование в нынешней системе образования очередного иноязычного и дискуссионного термина «компетенция». Более того, повсеместное введение в массовый учебный процесс нового — «компетентного подхода» является теперь юридически обязательным. Но с точки зрения научной, понятийной прежде следовало дать ответы на простые и взаимосвязанные вопросы: а) четкое определение, дефиниция компетенции, б) средства ее формирования и психолого-педагогической диагностики, в) доказательство (теоретическое, а главное, эмпирическое) образовательных преимуществ такого «нового» подхода. Ведь в психологии и педагогике широко известны предшествующие, конечно, незавершенные, но вполне развитые научные подходы, например, знаниевый, деятельностный, личностный, готовностный, личностно-деятельностный и др. Поскольку достойных ответов на эти вопросы пока нет, во всех российских вузах «компетентность» будут послушно называть, например, любые элементарные знания студента, «изобретать» и дополнять ее всевозможные виды, писать на эту тему бесчисленные педагогические и психологические труды, книги, диссертации. К эзопской педагогической лексике добавлено еще одно переходящее слово, понятийное содержание которого, по крайней мере, сомнительно. Такая новая образовательная идеология более похожа на неаргументированный отказ от прежней научной методологии, реализуемой в системе российского образования, на умолчание ряда основополагающих принципов отечественной психологии.

Но ведь и без того, для огромной педагогической массы российской «глубинки» многие мощные и плодотворные идеи отечественной психологии образования ныне становятся, по существу, полузабытыми или вовсе неизвестными. И причина кроется не в особенностях познания или памяти преподавателей, читателей или учащихся, а в недостаточной образованности, в отсутствии профессиональной и должной нравственной культуры многих авторов серийной психолого-педагогической литературы и даже бесчисленных современных учебников и учебных пособий по психологии.

Уникальные, немало различающиеся и одинаково вдохновенные взгляды, психологические конструкции и практические образовательные технологии Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина и многих других зачастую недопустимо упрощаются (выхолащиваются) или безосновательно, чисто приказным порядком заменяются многочисленными педагогическими «инновациями», псевдо экспериментами и тестами. Такое резкое изменение научной методологии не имеет объективных причин. Оно обусловлено факторами не научными, а именно и только идеологическими, ситуативно политическими. Истинное образование является непременно нравственным, а потому созидающим, развивающим и воспитывающим не только умелого ремесленника и квалифицированного профессионала, но и образованную личность человека-гражданина. Любое общество и воспитание невозможны без идеологии, но она должна быть духовной, гуманной и открытой, ясной.

Профессиональное самоопределение учащихся как форма повышения их учебной мотивации

Д.И. Федоровский, М.Н. Кисляков (Москва)

В современном образовательном процессе на первый план выходит не просто обучение учащихся предметным знаниям, объем которых постоянно и неуклонно растет,

умениям, навыкам, а личность обучающегося как активного деятеля, имеющего соответствующую структуру потребностно-мотивационной сферы. Именно характер потребностей и мотивов, лежащих в основе деятельности, определяет направление и содержание активности личности, в частности вовлеченность или отчужденность, активность или пассивность, удовлетворенность или неудовлетворенность происходящим.

С.Л. Рубинштейн (1999) отмечал, что для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т. е. чтобы они приобрели значимость и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании. Уровень сознательности существенно определяется тем, насколько личностно значимым для учащегося оказывается то, что объективно, общественно значимо».

По мере взросления у ребенка формируется такая важная потребность, как структурирование будущего. Степень выраженности и осознанности этой способности является одним из показателей социальной личностной зрелости. Необходимо контролировать возникновение этой потребности и по мере созревания личности у нее должна определяться все более и более дальняя жизненная перспектива. При этом у нее (личности) должно складываться представление о том, что учеба и ее итоги – это важный шаг процессе жизненного самоопределения.

Путь достижения жизненных целей должен быть разбит на более мелкие подцели с конкретным видимым результатом. Тогда переход к перспективному планированию своей жизни будет более безболезненным.

Человек развивается в процессе труда на протяжении всей своей жизни, поэтому работа по профессиональному самоопределению у школьников позволяет сформировать устойчивую учебную мотивацию, основанную на учении не ради самого учения, а на выдвижении целей достижения высокого мастерства и профессионализма в процессе труда (Реан А.А., Коломинский Я.Л., 2001).

Профессиональное самоопределение – это процесс формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности и способ самореализации человека, согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, являющейся ведущей формой проявления активности личности в процессе ее профессионального становления и реализации (Чистякова С.Н., 2007).

Профессиональное самоопределение является многомерным и многоступенчатым процессом. Правильный выбор своего профессионального будущего молодежью является основой самоутверждения в обществе, одним из главных решений в жизни. Задача сегодняшнего дня – помочь учащимся не только выбрать профессию, но и научить их оценивать себя в контексте требований рынка труда.

В настоящее время в России перед молодыми людьми ставятся новые задачи в плане поддержания собственной конкурентоспособности и мобильности в трудоустройстве на протяжении всей жизни. Суть их заключается в том, что для реализации своих профессиональных планов выпускникам школы, средних и высших учебных заведений необходимо обладать знаниями и умениями, которые помогли бы им быстро переориентироваться в случаях изменения ситуации на рынке труда или потери работы. Новые требования к профессиональному развитию подрастающего поколения привели к переосмыслению деятельности по профориентации. Она должна не просто помогать молодым людям выбрать профессию, а научить самостоятельно «выстраивать» профессиональную карьеру, принимать ответственные решения в течение всей трудовой жизни.

Психологическое сопровождение детей 7–8 лет, имеющих трудности в чтении

С.В. Феоктистова (Москва)

Многочисленные исследования психологов, физиологов, педагогов свидетельствуют, что успехи ребенка в школьной жизни зависят от большого числа факторов: общего умственного развития, уровня познавательной активности, умения сохранять и поддерживать учебную деятельность, сознательно подчинять свои действия правилу, предлагаемому учителем, принимать систему новых требований и норм поведения, умения сохранять и поддерживать необходимый уровень внимания, обладания развитой речевой слухоречевой и зрительной памятью и достаточно высоким темпом деятельности. Трудности, которые возникают, на начальных этапах обучения в школе, в первую очередь при чтении и письме, могут спровоцировать проблемы при усвоении более сложных точных дисциплин.

В последние годы отмечается значительный рост количества детей с трудностями овладения навыками чтения (дислексией). По статистике распространенность нарушений чтения среди детей с нормальным интеллектом довольно велика (4–10%).

Доказано, что нарушения чтения оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дислексии от ошибок чтения иного характера, чрезвычайно важно для компетентного построения системы психолого-педагогической работы с детьми.

Для грамотной организации психологического сопровождения, направленного на преодоление трудностей в чтении у младших школьников, чрезвычайно важно своевременное выявление не только признаков развития дислексии, но и предпосылок к ее появлению у детей, не имеющих речевых дефектов.

Несмотря на значительный опыт исследований и научный интерес к проблемам речевого развития на современном этапе, тем не менее, отдельные аспекты требуют дополнительной теоретической и экспериментальной разработки. В частности необходимы более широкое внедрение в практику методов выявления предпосылок к дислексии и организация ранней психологической помощи детям с трудностями в чтении в условиях массовой школы.

В связи с этим целью исследования явилось изучение трудностей в чтении у младших школьников и определение психологических условий, способствующих коррекции трудностей в чтении у детей 7–8 лет на начальном этапе обучения в школе.

Цель констатирующего этапа исследования состояла в выявлении предпосылок к возникновению дислексии у первоклассников.

Эксперимент проводился с помощью комплексной методики раннего выявления дислексии (МРВД) по А.Н. Корневу. Проведенное оценочное исследование с помощью методики А.Н. Корнева позволило выделить среди учащихся первых классов детей, склонных к развитию дислексии. Однако для организации коррекционной работы этой информации недостаточно. Разрабатывая тактику дальнейшего психологического сопровождения детей, которые оказались в «группе риска», мы посчитали необходимым провести диагностическое обследование психологической базы процесса чтения (восприятия, внимания, памяти, мышления, уровня развития речи), а также уровень сформированности навыка чтения. Чтобы определить эффективность предложенных нами мер в конце работы, группу детей с предрасположенностью к дислексии мы разделили на две: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ).

На данном этапе работы были использованы следующие методики: 1) исследование уровня интеллектуальных способностей из комбинированных субметодик по Р.С. Немо-

ву (2003); 2) тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой (2006); 3) оценка техники чтения вслух по А.Н. Корневу (2003).

Комплексная диагностика психологической базы процесса чтения показала, что первоклассники со склонностью к дислексии не имеют достаточного уровня развития высших психических функций и регуляторных механизмов, обеспечивающих их оптимальное включение в учебную деятельность.

Проведенное оценочное исследование показало, что среди обследованных первоклассников 32,2% имеют предпосылки к появлению у них дислексии. Комплексное исследование психологических процессов у этой категории детей, свидетельствует, что у большинства наблюдается недостаточное развитие внимания, которое характеризуется недостаточной устойчивостью, концентрированностью внимания; восприятия, выражающееся в неузнаваемости детьми схожих форм; памяти – дети показали малый объем запоминаемых слов. Степень развития устной речи у этих первоклассников находится на низком уровне. У детей недостаточно развит фонематический слух, возникают трудности при произнесении сложных по слоговой структуре слов. Тяжело даются детям процессы словообразования, добавление предлогов в предложения, узнавание неверно составленных предложений. У первоклассников «группы риска» преобладает послоговый тип чтения с допущением большого количества ошибок. Оценка навыка чтения показала, что первоклассникам из группы риска по дислексии характерен низкий темп чтения в сравнении со сверстниками, непонимание прочитанного, дети допускали большое количество ошибок.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки системы коррекционных мероприятий, направленных на создание условий, способствующих общему речевому развитию и коррекции недостатков чтения.

Психокоррекционная работа включала 3 этапа: подготовительный, основной, заключительный.

С целью выявления результативности проведенных мероприятий по коррекции трудностей чтения у детей младшего школьного возраста был проведен контрольный этап эксперимента. Обобщая результаты, контрольного этапа эксперимента, можно сделать вывод о том, что при комплексном подходе, в ходе занятий с психологом, учителем и помощи родителей у детей видны улучшения по всем показателям. Сравнительные данные экспериментальной и контрольной групп показывают целесообразность и эффективность использования предложенной системы комплексной коррекционной работы. В результате проведенных коррекционно-профилактических мероприятий с учащимися 1 класса, мы отмечаем увеличение числа детей успешно справившихся с заданиями. Значительные улучшения тестовых показателей наблюдаются в отношении звукопроизношения – у большинства детей к моменту окончания букварного периода все нарушенные звуки поставлены, многие находятся на этапе автоматизации. В ходе занятий у детей улучшились слухо-речевая память, речевое внимание, дети стали более осознанно употреблять разнообразные грамматические конструкции, пользоваться предлогами. Дети перешли на более высокие уровни владения навыком чтения.

Предложенная нами система работы может быть рекомендована в практику психолога образовательного учреждения.

Реальное и идеальное Я педагога в представлениях учителей начальных классов

Т.Н. Шайденкова, И.Л. Фельдман (Тула)

С целью выявления согласованности профессиональной структуры Я-концепции учителя начальных классов нами проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 99 учителей общеобразовательных школ г. Тулы с различ-

ным стажем работы: до 5 лет, от 5 до 10 и свыше 10 лет (по 33 человека в каждой категории).

В основу исследования положен тест интерперсональной диагностики Т. Лири. Анализ результатов по имеющимся в опроснике Т. Лири субшкалам авторитарности, эгоистичности, агрессивности, подозрительности, подчиненности, зависимости, дружелюбия, альтруистичности позволил установить психологические тенденции, которые определяют различные личностные черты Я-реального и Я-идеального образов педагогов.

Анализ значений по октантам Я-реального показал следующее. В целом во всех трех группах респондентов установлен адаптивный вариант развития, хотя у учителей со стажем до 5 лет по всем октантам (кроме второго) есть определенная тенденция к дезадаптивности, экстремальному поведению (об этом свидетельствуют значения 7–8 баллов). У учителей со стажем 5–10 лет тенденция к дезадаптивности и экстремальному поведению просматривается по субшкалам дружелюбие и альтруистичность, а у учителей со стажем свыше 10 лет по этим субшкалам вторая степень выраженности качеств.

Реальные представления о себе свидетельствуют, что наиболее властными (первый октант) являются учителя со стажем до 5 лет. Хорошо выраженные лидерские тенденции, но без диктаторских проявлений, у учителей со стажем 5–10 лет. Уверенность в себе, со склонностью к соперничеству, но без признаков эгоцентризма, наиболее присущи учителям со стажем работы в школе от 5 до 10 лет. Разумная требовательность, настойчивость и энергичность наиболее характерны для этой же категории учителей, а также для работающих в школе свыше 10 лет (третий октант).

Наибольшим упрямством отличаются учителя, имеющие стаж работы до 5 лет. Скептицизм и уступчивость в большей степени отмечается у учителей со стажем свыше 10 лет (пятый октант). У этих же учителей наименьший показатель по субшкале «зависимость» (6,0), учителя со стажем педагогической работы от 5 до 10 лет обнаружили чуть больший показатель (6,68) по этой шкале (шестой октант). Доброе сердце наиболее просматривается у учителей со стажем до 5 лет. Учителя, работающие в школе более 10 лет, чаще всего бескорыстны, но без жертвенности. Наименьший балл по субшкале «альтруистичность» – 7,52 – у учителей со стажем до 5 лет (восьмой октант), у двух других категорий учителей этот балл составляет 8,82 и 9,58.

Проведенный анализ значений по октантам Я-идеального позволил выявить представления учителей об идеальном образе профессионального Я педагога. В основном для всех групп учителей характерен адаптивный вариант развития, хотя по первому и седьмому октантам имеется тенденция к дезадаптивности и экстремальному поведению. В целом педагоги всех групп хотят быть в идеале бескорыстны, отзывчивы, с развитым чувством ответственности, сильно выраженной способностью и стремлением к проявлению сострадания, заботы и доброго отношения к другим (среднее значение восьмого октанта – 10,09 – у учителей со стажем 5–10 лет самое высокое в Я-идеальном).

Идеальные представления о себе также показывают, что стремление к властности наиболее выражено у учителей, работающих в школе менее 5 лет (первый октант). Уверенность в себе и требовательность примерно одинаково проявляется у респондентов всех групп. Наименьший средний балл (1,77) по шкале «подозрительность» (четвертый октант) у учителей со стажем 5–10 лет. Наименьший показатель (4,86) по субшкалам «зависимость» (шестой октант) в идеале характерен также для этой категории учителей. По субшкале «дружелюбие» (седьмой октант) в целом близкие значения, находящиеся на грани второй степени проявления качества. По субшкале «альтруистичность» (восьмой октант) достаточно высокие значения во всех группах респондентов (9,35; 10,09; 9,63), что соответствует второй степени проявления качеств. Наиболее бескорыстны учителя со стажем 5–10 лет.

Выполненный нами анализ подтверждают и коэффициенты Стьюдента, подсчитанные математически. Наибольшее количество отличий математических величин ($p < 0,05$) имеется у учителей со стажем работы в школе до 5 и свыше 10 лет в Я реальном, а также у учителей со стажем 5–10 лет между Я-реальным и Я-идеальным.

Анализ значений по октантам идеального образа педагога показал, что, в представлениях респондентов, идеальный учитель – это отзывчивый, деликатный, мягкий, бескорыстный человек с развитым чувством ответственности и стремлением к проявлению чуткости, доброжелательности и уважительного отношения к окружающим людям. Если проследить динамику представлений о себе и идеальном образе педагога в группах респондентов, то можно сказать, что заметна тенденция к увеличению средних значений по первому, седьмому и восьмому октанту. Это говорит о стремлении к авторитарности, и в то же время – к бескорыстию и добросердечности. По остальным октантам наблюдается уменьшение средних значений. Это указывает на то, что в представлениях респондентов идеальному образу учителя приписывается преобладание уверенного сотрудничающего стиля межличностных отношений, что говорит о настойчивости в достижении поставленных целей, уверенности в себе, искренности, требовательности, уступчивости и доверчивости.

Результаты проведенного эмпирического исследования могут быть положены в основу разработки программы управления развитием инновационного потенциала педагогов с учетом специфики их субъектного опыта и индивидуальных возможностей.

О роли учебных задач «на ориентировку» в современном образовании

С.А. Шаповал (Москва)

Учебные филологические задачи, направленные на обучение пониманию текста (Шаповал, 2006), разрабатываются в соответствии с психологическими условиями, механизмами и звеньями понимания текста (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова). Система задач включает серии заданий на формирование множества умений: определять значение слова в контексте, прогнозировать, заполнять скважины, производить трансформации, устанавливать смысловые отношения между соотносящимися фрагментами, удерживать информацию и т. д. Составляющие интегрального умения понимать текст различаются по степени обобщенности: так, умение видеть скважины, в отличие от умения отличать развернутую метафору от реализованной, необходимо при любом типе текста.

При работе с текстом особая роль отводится ориентировочной части действия, т. е. тем операциям, благодаря которым происходит выделение и опознание свойств ситуации, учитываемых в исполнительной части (П.Я. Гальперин и др.); в педагогической психологии предложено различать задачи в зависимости от того, «какая часть способа решения выступает как прямой продукт (ориентировочная или исполнительная)» (Машбиц, 1973, с. 65). В отношении к языку показано, что решение пунктуационной задачи на первом этапе предполагает распознавание некоторых исходных синтаксических элементов (Г.Г. Граник); выбор адекватного типу текста приема анализа также требует первоначальной ориентировки (Ю.М. Лотман); в обнаружении или осознании проблемы состоит и первый этап творческого процесса, «поскольку не представляется возможным решить проблему, если ее существование не осознается» (Когнитивное, 1997, с. 67). Однако задачи на отработку ориентировки практически отсутствуют. Сложность их составления объясняется общей сложностью базовых процессов опознания «плохо оформленных категорий», решения плохо сформулированных задач (А.Г. Асмолов), узнавания объектов и их категоризации, эвристического поиска и др. (Залевская, 1999, с. 54).

Сегодня составление задач «на ориентировку» и отработка этого умения приобретает особую актуальность в связи с появлением имитаций текстовой продукции человека. Так, программа «Яндекс-рефераты» генерирует очевидно бессмысленные тексты, при работе с которыми у многих испытуемых наблюдается феномен «кажущегося понимания», связанного «с презумпцией осмысленности и/или авторитетности» текста, когда читателю кажется, что он понимает текст, на самом деле бессмысленный или внутренне противоречивый (Левин, 1998, с. 593). Умение «с первого взгляда» улавливать важное, ориентируясь на те или иные признаки, является социально востребованным: известен скандал-курьез с «Журналом научных публикаций аспирантов и докторантов» (ВАК), который пропустил в печать статью с названием «Корчеватель: алгоритм типичной унификации точек доступа и избыточности» (Гельфанд, 2008). Создание задач «на ориентировку», чтобы это умение становилась прямым продуктом обучения, представляется сегодня наиважнейшим, т. к. необходимо современному человеку в первую очередь.

СЕКЦИЯ «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Роль технологии преемственности в формировании здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении

Н.Н. Гаврилова (Москва)

В дошкольных образовательных учреждениях ведется большая работа по оздоровлению детей. Проблема формирования здоровьесберегающей среды, интеграции профилактических и оздоровительных технологий в воспитательно-образовательном процессе остается актуальной для системы дошкольного образования. Поэтому данные направления являются приоритетными векторами развития и нашли свое отражение в Городской программе «Столичное образование-5» на федеральном уровне – в Национальной доктрине образования, которая ставит задачу создания целостного здоровьесберегающего пространства.

Технология преемственности, реализуемая в нашем образовательном учреждении с 2007 года, позволила нам решать вопросы формирования здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении в русле системного подхода.

Так, данная технология предполагает систематический мониторинг воспитательно-образовательной среды (блоки «кадры», «среда», «содержание, формы и методы») и уровня развития воспитанников (педагогический, социально-психологический, медико-физиологический аспекты). Проведенный мониторинг в 2008–2009 году показал, что уровень развития детей в педагогическом и социально-психологическом аспектах достаточно высокий, но при этом специалистами и психологами было отмечено, что сумма знаний, полученных в рамках одного блока в педагогическом аспекте, не преломляется в ходе аналогичных действий по другим блокам, что указывает на слабую преемственность в содержании. Это ярко выразалось в анализе мониторинга сравнения двух младших групп по всем модулям педагогического аспекта. Такие особенности развития воспитанников проявлялись и в других возрастных группах среднего и старшего дошкольного возраста в среднем 9–17% дошкольников от группы.

По итогам мониторинга, было отмечено, что необходимо продолжать на более системном уровне использовать игровые и педагогические технологии для активизации педагогического воздействия всех субъектов образовательного пространства в рамках междисциплинарного подхода, использования игровых педагогических ситуаций как средства формирования здоровьесберегающей среды.

Таким образом, были составлены годовые задачи, *предполагающие следующие направления деятельности педагогического коллектива:*

- расширение педагогического опыта в плане реализации преемственности всех субъектов образовательного пространства в качестве осуществления тематического обучения и развития воспитанников;
- продолжение активизации субъектов образовательной деятельности на использование педагогических ситуаций для нахождения оптимальных форм, методов, приемов организации образовательной деятельности и стремления педагогов к профессиональному самосовершенствованию как системы осуществления тематического и интегрированного подхода к обучению воспитанников;
- осуществление индивидуального подхода в развитии детей дошкольного возраста по средствам активизации внимания педагогов и родителей на возрастные, физиологические, психологические особенности развития, расширения представления о влиянии индивидуальных особенностей педагогов на процесс обучения, воспитания и развития детей;

С целью решения данных задач в дошкольном учреждении были разработаны:

- схема интеграции взаимодействия субъектов образовательного пространства в активизации междисциплинарного подхода в рамках любой методики в обучении и развитии детей дошкольного возраста;
- схема воздействия психолога – педагогических условий развития детей дошкольного возраста в процессе междисциплинарного подхода к обучению в ДООУ. Данная схема представляет собой систему внедрения проектной деятельности по типовой принадлежности, объединяя работу всех педагогов дошкольного учреждения с подключением родителей в параллельную исследовательскую деятельность. Акцент взаимодействия был направлен на учет возрастных и психофизических особенностей детей дошкольного возраста и индивидуальный подход к обучению, определяющий конкретный результат целенаправленного развития психических процессов дошкольников по средствам использования всех видов педагогических ситуаций в зависимости от возраста воспитанников как условия активизации здоровьесберегающей среды в педагогическом и социально-психологическом аспектах развития. Таким образом, подключение к данной системе взаимодействия субъектов образовательного пространства были организованы педагогические всеобучи в рамках внедрения проектной деятельности и кураторская работа по реализации проектной деятельности в домашних условиях, а также родительские всеобучи, связанные с использованием исследовательской деятельностью в домашних условиях.

В реализации проектной деятельности были выявлены некоторые проблемы, которые являлись затруднением для реализации годовых задач:

- трудности в понятийном и действенном плане реализации проектной деятельности по типовой принадлежности;
- терминологического понимания, т. е. недостаточный уровень теоретической подготовленности педагогов;
- недостаточная организация сотрудничества воспитателей и специалистов при реализации проектной деятельности с детьми.

Данные проблемы были решены следующим образом. Для педагогов дошкольного учреждения был проведен теоретический семинар, разработаны специальные подсказки по реализации проектной деятельности, проведены индивидуальные и подгрупповые консультации в процессе разработок планов реализации проектов по этапам, проведен тематический контроль и педагогический совет по результатам данной проделанной работы.

В процессе накопленного педагогического опыта для участников сети экспериментальной деятельности в дошкольном учреждении были организованы и проведены мастер-класс по проблеме «Внедрение проектной деятельности в практику работы педагогов разных возрастных групп», в котором использовались иллюстрирующие практические занятия по этапам внедрения проектной деятельности; проблемный семинар, рассматривающий «Развитие творческих способностей современных дошкольников», в процессе которого специалистами дошкольных учреждений были определены особенности развития творческих способностей современных дошкольников.

Таким образом, в процессе реализации экспериментальной деятельности были получены следующие позитивные результаты. Были описаны особенности внедрения проектной деятельности в разных возрастных группах с учетом психофизических особенностей воспитанников. Повысилось стремление педагогического коллектива к профессиональному самосовершенствованию в системе реализации тематического и интегрированного подхода к развитию воспитанников. Расширено представление об особенностях реализации преемственности в процессе взаимодействия и реализации междисциплинарного подхода. Субъектами образовательной деятельности расширен и активизирован процесс использования игровых педагогических ситуаций при организации образовательного процесса в дошкольном учреждении. Отмечено использование

индивидуально-личностного подхода при организации и построении образовательной и развивающей деятельности в группах, что отразилось в динамике уровня развития детей дошкольного возраста. Была отмечена динамика в речевой активности детей, повышение интереса к познавательной и творческой деятельности.

Подводя итог, можно сказать, что использование технологии преемственности, ее принципов и форм реализации способствует поиску путей совершенствования образовательного процесса, что отражается на повышении качества обучения воспитанников по всем аспектам развития: педагогическому, социально-психологическому, медико-физиологическому.

Опыт реализации технологии преемственности в системе непрерывного образования: детский сад, начальная школа, основная школа, старшая школа

*Е.В. Емельянова, И.В. Иншакова, Н.А. Лукьянова,
Е.А. Борненкова, Е.А. Галкина (Москва)*

На протяжении 28 лет сотрудники ЦО «Школа здоровья» №1679 во главе с директором Просвиркиным В.Н. занимаются исследованием проблемы реализации преемственности в образовательных учреждениях разных типов и видов. В результате исследования данной проблемы образовалась широкая сеть учреждений, на разных этапах принимавших участие в экспериментальной деятельности по проблеме преемственности. Это образовательные учреждения г. Москвы (ЦО №1679, ДОУ №№ 399, 1486, 2444, 500, 2410, 2104, 2528, 2507, 1230) с 2007 года; г. Иваново (лицей №21) с 1992 года; г. Заволжск ивановской области (Заволжский лицей, ДОУ №№ 1, 3) с 2009 года; г. Твери (школа №№ 27, 11 и ДОУ №№ 28, 69) с 2007 года; г. Заречный Пензенской области (МОУ СОШ №№ 220, 223, МДОУ №№ 11, 16) с 2009 года и др.

В результате научного и практического поиска была разработана технология, позволяющая осуществлять преемственность в образовательном учреждении любого типа и вида. «Технология преемственности» — это реализация системного подхода в построении учебно-воспитательного процесса, насыщение его комплексом методов и приемов, обеспечивающих поступательный переход детей и учащихся с одной ступени образования на последующую, создавая условия для всестороннего развития личности ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Данная технология обуславливает единство и взаимосвязь как по вертикали, так и по горизонтали всех блоков образовательного процесса: «Кадры», «Содержание, формы и методы», «Предметно-познавательная, социокультурная, информационно-развивающая среда», а также и их компонентов, которые способствуют взаимодействию субъектов образовательной деятельности (ребенок, педагог, родитель), учитывая при этом их педагогические, социально-психологические и медико-физиологические аспекты в их изучении (Просвиркин В.Н., 2007).

Технология преемственности предполагает систематическое изучение образовательного процесса и особенностей развития субъектов образовательной деятельности: детей, родителей, воспитателей. Большое внимание уделяется комплексному изучению развития ребенка в педагогическом, социально-психологическом, медико-физиологическом аспектах. На основании мониторинговых данных постоянно осуществляется развитие образовательного процесса с учетом прогноза развития системы образования в целом. Это позволяет образовательному учреждению «идти в ногу со временем», чувствуя существующие тенденции развития страны, общества, системы образования, и при этом выстраивать свою работу, исходя из конкретной образовательной ситуации внутри самого учреждения, из понимания особенностей развития каждого ребенка.

В результате интеграции данных мониторинга у педагогов, специалистов и администрации формируется целостное представление о развитии детей, образовательного

учреждения. Происходит более глубокое понимание возникающих трудностей в развитии детей, видение резерва и потенциала ребенка. Это дает возможность выстроить прогноз развития ребенка и своевременно осуществить коррекцию, тем самым снижается вероятность возникновения различных трудностей в развитии ребенка на дальнейших ступенях его обучения. Также педагоги и администрация получают возможность увидеть целостную картину развития детей в группе, классе, на конкретной ступени системы образования и своевременно осуществить коррекцию в организации образовательного процесса – внести коррективы в развитие блока «кадры» (обучение, развитие и саморазвитие), «содержание, формы и методы» (подобрать или разработать авторские программы, изменить формы и методы организации процесса в группе, внедрить новые формы работы с детьми, родителями и т. п.), «предметно-познавательная, социокультурная среда» (приобрести дополнительные пособия, технику, организовать дополнительные развивающие и релаксационные зоны и др.).

В результате многолетнего поиска были выделены формы работы, способствующие внедрению технологии преемственности в образовательное учреждение.

1. *Корпоративный менеджмент*, который включает в себя подбор и сопровождение персонала, саморазвитие кадров, уклад образовательного учреждения, реализацию здоровьесберегающих технологий для всех субъектов образовательной деятельности.

2. *«Педагогический, медико-физиологический, социально-психологический Центр»*, осуществляющий диагностическую, коррекционную, оздоровительно-профилактическую и просветительскую функции. Результатом работы данного «Центра», является комплексное сопровождение ребенка на всех ступенях образовательной системы при взаимодействии всех субъектов образовательной деятельности, а также аналитико-статистическая деятельность, позволяющая выстраивать индивидуальную траекторию развития группы/класса и образовательного учреждения в целом.

3. *«Индивидуальная карта субъектов образовательной деятельности»* – детей и учащихся, родителей, сотрудников, которая отражает особенности развития субъектов в педагогическом, медико-физиологическом и социально-психологическом аспектах. Ведение индивидуальных карт позволяет увидеть особенности предшествующего развития, понять настоящее и спрогнозировать будущее и выстроить на этой основе траекторию развития и саморазвития, наиболее адекватно отвечающую индивидуальным особенностям данных субъектов.

4. *Система консилиумов*. В реализации технологии преемственности в образовательном учреждении большую роль играет работа системы консилиумов. Цель педагогического, медико-физиологического и социально-психологического консилиума – организация целостной системы взаимодействия всех служб, направленного на педагогическое, физиологическое и социально-психологическое сопровождение ребенка и обеспечение для него оптимальных условий для развития и обучения с учетом индивидуальных особенностей всех субъектов образовательной деятельности. Система консилиумов реализуется в образовательном учреждении с 3-х лет до окончания 11 класса и включает в себя следующие виды консилиумов: «Стартовый», «Промежуточный», «Предварительный», «Итоговый», «По запросу субъектов образовательной деятельности.

5. *Технологическая карта*, которая описывает этапы и шаги реализации преемственности на каждой ступени образовательного процесса. Так, первый этап «Познание педагогом себя, детей и родителей» состоит в познании педагогом своих индивидуальных особенностей, как они влияют на его организацию учебно-воспитательного процесса, на развитие высших психических функций у детей; в познании развития детей в педагогическом, медико-физиологическом и социально-психологическом аспектах; в познании семейной микросреды воспитанников. Второй этап – «Осуществление путей взаимодействия субъектов образовательной деятельности в процессе изучения информационно-образовательного пространства» связан с овладением существующего ин-

формационно-образовательного пространства и педагогических технологий с учетом преимущественности возрастных ступеней. Третий этап – «Выбор компонентов в блоках и осуществление деятельности субъектов образовательного процесса» состоит в подборе или разработке программ, учебных комплектов, выборе форм и средств обучения, которые бы оптимально учитывали особенности детей: темп усвоения материала на уроке, особенности памяти, внимания, мышления и др. Все эти этапы завершаются рефлексией, которая позволяет оценить эффективность педагогической деятельности.

6. *Матрица перехода от проектной деятельности к прорывным проектам.* Данная матрица помогает осущетвить плавный переход от обычного проекта к прорывным проектам, предполагающим связь с вузами, научно-исследовательскими организациями, предприятиями, системой дополнительного образования. Она объединяет детей по интересам как в классе/группе, так и на всех ступенях системы образования (предполагает межвозрастное объединение детей). В проекте участвуют педагоги, родители, дети, представители других организаций. Каждому участнику проекта присваивается определенная роль – участника (дети), организатора (педагог/дети), консультанта (научно-исследовательские организации, предприятия), оценщика (государственные или частные предприятия различных отраслей народного хозяйства), инвестора (родители, спонсоры, участники управляющего совета, предприятия) и др. В результате работы над проектом формируются важные компетентности не только у детей, но и у педагогов и родителей.

Все это рождает определенные динамические возможности у образовательного учреждения, позволяющие ему динамично развиваться, развивать существующие и рождать новые ключевые компетентности у субъектов образовательной деятельности: высокий уровень педагогических, медико-физиологических и социально-психологических знаний; целостное восприятие субъектов образовательной деятельности в учебном процессе и социальной среде; прогнозирование развития ребенка, группы, образовательного учреждения; умение выстраивать траекторию собственного развития; умение конструктивно выстраивать взаимодействие со всеми субъектами образовательной деятельности и др.

Управление личностного развития ученика в системе проектирования учебно-воспитательного процесса

В.А. Киричук (Киев)

Проектирование в образовательной теории и практике приобретает сегодня интегрированный общекультурный статус. В науке проект начинает конкурировать с теорией. Именно он, наряду с теоретическими концепциями, становится важнейшей формой организации научных знаний и их связи с практикой.

Проектирование, в широком смысле понимания, – это научно обоснованное определение системы параметров будущего объекта или качественно нового состояния существующего проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния или процесса в единстве со способами его достижения. В настоящее время представление о сути проектирования, сфере его применения существенно изменилось. Еще до недавнего времени проектирование связывалось преимущественно с инженерной деятельностью в области приборостроения, архитектуры и др. Сегодня проектирование рассматривается как особый вид деятельности, охватывающей все звенья социального организма, включая систему образования. Мы считаем, что проектирование личностного развития ученика предусматривает определение деятельности педагога и ученика в их взаимодействии, т. е. проектирование личностной развивающей взаимодействия.

В рамках исследуемой проблемы система проектирования учебно-воспитательного процесса образует три условные части: социальную (отвечающую современным ус-

ловиям воспитания и требованиям общества), психолого-педагогическую (разрабатываемую для конкретного учебного заведения на уровне возрастных параллелей, классных коллективов и отражающую основные направления деятельности педагога и воспитанников в их взаимодействии), личностную (процесс разработки проекта развития личности, характеризующийся представлением педагога и самого ученика о его близком и отдаленном будущем).

Главной целью психолого-педагогического проектирования личностного развития ученика является создание обоснованной системы параметров состояния объекта педагогического управления, данных в динамике с учетом факторов, которые регулируют и определяют это состояние, а также средств регулирования.

Психолого-педагогическое проектирование учебно-воспитательного процесса – это сложная многоуровневая иерархическая система, включающая совокупность образовательных компонентов, которые тесно взаимосвязаны между собой и раскрывают последовательность и характер взаимодействия воспитателей и воспитанников. Данная многоуровневая авторская система включает в себя восемь взаимодополняющих наукоемких технологий, а именно: первая – комплексная психолого-педагогическая диагностика участников учебно-воспитательного процесса. Вторая – системный анализ и прогнозирование личностного развития. Третья – конструирование заданий учебного заведения и задач личностного развития учащихся. Четвертая – программирование учебно-воспитательного содержания. Пятая – моделирование сюжетной линии учебно-воспитательных проектов. Шестая – планирование реализации проектов. Седьмая – проектирование личностно-развивающего учебно-воспитательного содержания. Восьмая – реализация содержания в учебно-воспитательном процессе.

Внедрение целостной системы проектирования в практику работы учебного заведения проводится поэтапно. Основными этапами являются: диагностико-аналитический; прогностико-конструирующий; программно-моделирующий; проектно-планирующий; коррекционно-развивающий. Все пять этапов системы взаимосвязаны, и дополняют друг друга.

Так, первым этапом в системе проектирования является диагностико-аналитический. Реализацию его в общеобразовательных учебных заведениях обеспечивает в основном психологическая служба. Организация и проведение диагностики и анализа развития участников НВП (учащихся, родителей, педагогов) проходит на основе двух авторских психолого-педагогических технологий «диагностика» и «анализ», входящих в целостную систему проектирования развития ученика. Предметом комплексной диагностики и системно-корреляционного анализа уровня развития свойств и качеств личности является физическое, психическое, социальное и духовное развитие.

Мониторинг личностного развития учащихся, срезы которого проводятся два раза в течение учебного года, дают возможность проводить системно-корреляционный анализ состояния развития каждого субъекта педагогического управления, сравнивать его с прогнозируемым, отслеживать закономерности развития отдельных групп учащихся, классного и педагогического коллективов.

Для организации и проведения комплексной психолого-педагогической диагностики и анализа развития участников учебно-воспитательного процесса автором создан специальный психолого-педагогический инструментарий, которым являются компьютерные комплексы «Универсал» и «Персонал».

Вторым этапом системы проектирования является прогностически-конструирующий. Прогнозирование личностного развития учащихся, как конкретного воспитанника, так и в целом развитие учащихся классного коллектива, позволяет определить не только динамику развития конкретной личности, но и выявить основные причины наличия проблем в отдельных социальных микро группах, классных коллективах и т. д.

На основе спрогнозированных и выявленных в процессе комплексного анализа проблем и потенциальных возможностей развития личности конструируются стратегические и тактические психолого-педагогические задачи личностного развития учащихся и воспитательные задания по учебному заведению. Использование компьютерных авторских технологий при конструировании задач личностного развития дает возможность проанализировать наиболее вероятные причины конкретной проблемы и выявить наиболее значительные потенциальные возможности личностного развития, а также определить высокоэффективные пути и методы психолого-педагогической помощи участника учебно-воспитательного процесса.

Следующими этапами внедрения системы проектирования является программно-моделирующий и проектно-планирующий. Именно на этих этапах происходит процесс проектирования личностно-ориентированного учебно-воспитательного содержания в классных коллективах. Для проектирования личностно-ориентированного воспитательного содержания в учебных заведениях, работающих в системе проектирования, используется специально созданные технологии: «Программирование», «Моделирование» и «Планирование», которые также полностью компьютеризированы в технологических модулях программы «Универсал».

Процесс создания личностно-ориентированного воспитательного содержания в системе проводится в системе на трех уровнях проектирования. Так на первом уровне в технологическом модуле «программирование» задачи учебно-воспитательных программ проектируются на задачи личностного развития учащихся конкретного классного коллектива. Наиболее эффективные учебно-воспитательные программы в творческом режиме компьютерного комплекса «Универсал» переносятся в технологический модуль «моделирование» с целью дальнейшего моделирования содержания учебно-воспитательных проектов. На втором уровне проектирования тематика наиболее эффективных учебно-воспитательных программ проектируется еще раз на задачи личностного развития учащихся классного коллектива. В результате данного процесса содержание конкретных учебно-воспитательных программ моделируется в содержание проекта. При этом создается целостный учебно-воспитательный проект, который обеспечивает решение конкретной проблемы развития всех его участников. Элементами проекта являются учебно-воспитательные модули, которые создаются под конкретные задачи личностного развития учащихся.

На основе учебно-воспитательных проектов проводится личностно-ориентированное проектно-модульное планирование работы педагогов, практических психологов, администрации учебного заведения. Проектировать личностно-ориентированное содержание в проектно-модульных планах учебного заведения и классных коллективов в пределах определенных конкретных учебно-воспитательных задач — это означает создать на уровне развития учащихся оптимальную систему учебно-воспитательного процесса, в которой формы и методы организация их реализации четко подчинены логике развития субъекта педагогического взаимодействия.

Последним этапом целостной системы психолого-педагогического проектирования личностного развития учащихся является коррекционно-развивающий. Основным заданием на этом этапе является создание и реализация личностно-развивающего содержания в учебно-воспитательном процессе учебного заведения.

Опыт реализации технологии преемственности в ГОУ детский сад общеразвивающего вида № 2410

Н.П. Майская, Л.В. Пивоварова, А.И. Антонова, К.В. Назарова (Москва)

В условиях изменяющегося общества, с учетом его возрастающих потребностей все больше возрастают требования к качеству дошкольного образования и воспитания.

Успешность функционирования отдельно взятого детского сада во многом зависит от взаимодействия его с другими учреждениями системы. В существующей практике имеется ряд учреждений, которые живут своей автономной жизнью, не включаясь в процессы развития района, округа и города в целом, не учитывая тенденций современного образования.

На сегодняшний день необходима система сетевого взаимодействия дошкольных образовательных учреждений, при которой каждое образовательное учреждение выступает отдельным ресурсом для других образовательных учреждений и для родителей детей дошкольного возраста. Такая возможность предоставлена ряду дошкольных образовательных учреждений, участвующих в экспериментальной работе, в том числе образовательным учреждениям, работающим в городской экспериментальной площадке по теме «Технология преемственности – основа формирования здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении» (научный руководитель Просвиркин В.Н.). Сетевое взаимодействие организовано от участников сетевой площадки к Центру образования №1679, который стал действительно «центром» общения, взаимодействия, распространения опыта между самими девятью садами, осваивающими и внедряющими «Технологию преемственности».

Участники сетевой площадки получили возможность обмениваться опытом с образовательными учреждениями дошкольного и начального образования из регионов Российской Федерации.

Учреждение, готовое не останавливаться в своем развитии, а двигаться дальше, следуя «Технологии преемственности», должно начать с глубокого анализа трех основных составляющих воспитательно-образовательного процесса: это «Кадры», «Предметно-познавательная, социокультурная среда», «Содержание, формы и методы». Выявив проблему, необходимо реформировать уклад учреждения, ключевые компетенции педагогов, формы и методы работы для устранения этой проблемы.

Что же отличает «Технологии преемственности» от других педагогических технологий? Что каждое учреждение может взять для себя?

Первое и очень важное, на наш взгляд, это то, что «Технологии преемственности» не догма, а развивающаяся, не навязывающая одну единственную и только ее модель ведения воспитательно-образовательного процесса, а дающая основные ориентиры, раскрывающие самую суть целостного восприятия ребенка.

Так, реализация «технологии преемственности» позволила: повысить уровень успешности детей по сравнению с начальным этапом эксперимента; оценить уровень развития ВПФ ребенка и спрогнозировать его школьную успешность на начальном этапе обучения; выработать общие рекомендации для педагогов и родителей дошкольников по коррекции выявленных затруднений, основываясь на комплексном мониторинге развития ребенка. В процессе экспериментальной деятельности мы провели глубокий анализ состояния кадрового обеспечения, разработали и внедрили в работу учреждения систему тренингов по работе с педагогами, создали базу игровых педагогических ситуаций.

Была внедрена система «Педагогического, социально-психологического, медико-физиологического консилиумов» для решения круга значимых для развития ребенка проблем, для работы с детьми «группы риска», для более полного и глубокого взаимодействия всех педагогов и специалистов, заинтересованных в успешности ребенка, для обеспечения сотрудничества с родителями. Введение в систему работы образовательного учреждения системы консилиумов как органа взаимодействия всех субъектов воспитательно-образовательного процесса, на наш взгляд, является наиболее эффективным инструментарием при выстраивании индивидуальной траектории развития ребенка. Эта форма работы наглядно убедила нас в необходимости целостного восприятия ребенка со всех трех аспектов (педагогического, социально-психологического, меди-

ко-физиологического), т. к. позволяет глубже понять особенности развития детей: причины проблем и неиспользованные резервы, потенциал ребенка. Такая система взаимодействия специалистов позволяет скоординировать работу всех служб при сопровождении ребенка в образовательном учреждении.

На консилиуме решаются вопросы дальнейшего развития ребенка или коррекции выявленных нарушений у детей «группы риска» с учетом обобщенных результатов мониторинга. Обсуждаются вопросы обеспечения индивидуализации психолого-педагогических воздействий в отношении детей «группы риска» с нарушениями психологического здоровья, поведенческими проблемами, пониженным уровнем успешности. Выстраиваются индивидуальные психолого-педагогические траектории взаимодействия с такими детьми.

В современном обществе, в виду высоких и психических, и физических, и эмоциональных нагрузок существует высокая потребность в поиске технологий здоровьесбережения. В контексте нашего эксперимента проблема здоровьесбережения решается не только в отношении с предметной средой, но и применительно к социальному окружению, что означает поиск путей оптимально-комфортного развития ребенка.

За время экспериментальной работы коллективу детского сада удалось выстроить систему работы по здоровьесбережению субъектов воспитательно-образовательного процесса. В систему работы сада вошли: обязательный комплексный мониторинг состояния здоровья детей, профилактическая и оздоровительная работа; глубокий анализ кадрового обеспечения, система тренингов с педагогами; целостное восприятие ребенка как полноправного субъекта воспитательно-образовательного процесса.

Экспериментальная деятельность способствует решению круга лично-значимых для ребенка проблем, которые неразрывно связаны с содержанием ведущих блоков воспитательно-образовательного процесса. Вся работа дошкольного образовательного учреждения подчинена главной цели — обеспечению благополучия ребенка.

Роль и значение преемственности в работе дошкольного образовательного учреждения

Е.Б. Мисожникова (Москва)

С 2007 года наше образовательное учреждение вошло в городскую экспериментальную площадку по теме «Технология преемственности — основа формирования здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении», научным руководителем которой является В.Н. Просвиркин.

Технология преемственности предлагает новую форму организации воспитательно-образовательного процесса в учреждении, которая способствует развитию каждого его участника (детей, родителей и педагогов). Данная технология предполагает комплексное изучение развития не только детей, но и родителей, педагогов. Ведь владея информацией о развитии каждого субъекта можно по-другому, более целенаправленно выстраивать всю систему работы дошкольного образовательного учреждения.

В рамках реализации технологии преемственности как основы здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении в нашем детском саду реализуются такие формы работы, как «Педагогический, медико-физиологический, социально-психологический консилиум», родительские клубы по различным направлениям: психологическое («Год до школы», «Радость общения»), физическое («Бибиспорт», «Физкультура под рукой», «АкваБеби»), которые способствовали привлечению семьи в воспитательно-образовательный процесс ДООУ, что в свою очередь обеспечивает видение целостной картины развития ребенка не только при индивидуальном контакте, в группах и подгруппах детей, во взаимоотношениях с педагогами, но и в процессе общения и деятельности детей с родителями, которые, на наш взгляд, являются неотъемлемыми уча-

стниками процесса роста и развития, задающими вектор и определяющими перспективу взросления ребенка.

Немаловажное внимание уделялось и работе с кадрами. Так, были организованы педагогические всеобучи, мастер-классы, направленные на повышение профессионализма у педагогов (повышение знаний об особенностях развития детей в психологическом аспекте, расширения педагогического репертуара используемых форм и методов воспитания и развития детей, понимания влияния хронических заболеваний на особенности развития ребенка, внедрения здоровьесберегающих технологий и др.).

Систематическое изучение уровня развития детей позволяет целостно увидеть их развитие. Мониторинговые данные фиксируются в информационной карте развития ребенка и в информационно-аналитических таблицах, содержащих рекомендации для родителей и педагогов. Благодаря применению технологии преемственности, появилась возможность для анализа развития каждого ребенка с позиции всех трех аспектов, в построении индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка и группы детей с привлечением семьи и специалистов. Подобное видение на перспективы и возможности развития каждого ребенка, начиная с ясельной группы, закладывает принципиально иные мировоззренческие позиции как в отношении детей, так и между субъектами образовательного процесса: педагогами, специалистами и родителями. Основным переломным моментом, на наш взгляд, является открытость педагогов и родителей к восприятию нового, их заинтересованность и мотивированность, вовлеченность в творческий процесс образования, что в свою очередь проявляется в целеустремленности, вариативности и гибкости участников образовательного процесса. Таким образом, в нашем Центре развития ребенка реализуются следующие принципы преемственности:

- принцип системности и последовательности, связан с решением воспитательных и игровых задач постепенно с возрастающей сложностью.
- принцип доступности, при реализации которого соблюдается ряд правил: педагогу необходимо познать себя и ребенка; постоянно реализовывать переход от простого к сложному; выражаться доступным для ребенка языком; создавать мотивацию к познавательной деятельности у ребенка; использовать различные приемы для обогащения картины мира ребенка (сравнение, противопоставление и т. п.); внедрение нового должно осуществляться с опорой на уже известное, логически вытекающая из проблемной ситуации.
- принцип открытости – возможность принятия решения о развитии или коррекции ребенка путем коллегиального обсуждения, в частности, в рамках консилиума.
- принцип проблематизации – создание разного рода проблемных ситуаций, для решения которых необходимо использование нового для индивида или группы средства или способа действия.
- принцип успешности включает в себя адаптивность ребенка, его психофизиологическое здоровье, направленность на общение со сверстниками, умение оценивать себя и свои силы, обращаться за помощью в случае необходимости.
- принцип психологизации – компонент «зоны ближайшего развития» (Выготский Л.С., 1982), компонент «ведущей деятельности», ее роль в развитии (Леонтьев А.Н., 1983), согласование педагогических воздействий с возрастными особенностями ребенка, компонент «социальной ситуации развития» (Выготский Л.С., 1982)
- принцип информационной компетентности – возможность использования различного рода информационных технологий.

Благодаря реализации данных принципов и новых эффективных форм работы существенную возможность для развития получают творческие способности, креативность ребенка (Тихомирова Т.Н., 2000), в процессе формирования которых ребенок получает необходимый резерв, позволяющий легче адаптироваться к новым условиям, среде, быть более социализированным, пластичным и успешным, что является, на наш

взгляд, наиболее значимым для дальнейшей жизни в нашем крупнейшем мегаполисе, с постоянно растущим населением, мощным технико-экономическим и научно-культурным потенциалом.

Организуя воспитательно-образовательный процесс в группах, учитывающий все индивидуальные особенности развития ребенка, его потребности и интересы, а также осуществляя комплексное сопровождение развития ребенка при организации взаимодействия всех служб, направленное на своевременную коррекцию возможных проблем в развитии ребенка, создаются условия для полноценного формирования высших психических функций у ребенка, закладка которых идет именно в дошкольный период, что превентивно снижает риск возникновения неуспешности в обучении у детей, создает резервы для преодоления и решения всех «затруднений», возникающих в дальнейшем в ходе учебной деятельности.

Организация взаимодействия субъектов образовательной деятельности в дошкольном учреждении

Л.П. Поповкина, Г.В. Кечина (Москва)

Современный темп жизни, экономические и социальные факторы оказывают большое влияние на процесс воспитания и развития детей. Сокращение свободного времени у родителей из-за необходимости поиска дополнительного заработка или из-за перегрузок на работе приводят к возникновению у них постоянных стрессов, хронической утомляемости. Высокий уровень эмоционального напряжения у педагогов и низкий уровень их заработной платы при множестве требований, предъявляемых к нему оказывает влияние на его профессиональную деятельность. К тому же как родители, так и педагоги порой недостаточно компетентны в педагогических, психологических и медицинских знаниях особенностей развития детей на каждом возрастном этапе. Все это приводит к дисгармоничным детско-взрослым отношениям, что наносит ущерб физическому и психологическому здоровью ребенка, его благополучию.

Как наладить детско-взрослые отношения, сделать их гармоничными, учитывающими возрастные и индивидуальные особенности с прогнозом дальнейшего развития субъектов образовательной деятельности? Это стало годовой задачей нашего детского сада. В процессе поиска решения ответа на данный вопрос стало понятно, что необходимо пересмотреть содержание взаимодействия педагога с родителями, которое носит порой формальный характер, касающийся только поведения ребенка в группе. Поэтому были внедрены новые формы взаимодействия родителей с педагогами. В образовательном учреждении стали проводиться семинары с родителями по теме: «Общаться с ребенком. Как?» (по книге Ю.Б. Гиппенрейтер). Семинары были малочисленными – не больше 15 человек. Также стали организовываться совместные досуги родителей с детьми.

По-другому стала осуществляться работа с педагогами: были проведены семинары-практикумы по расширению спектра взаимодействия педагогов с родителями. Вначале семинары проводились в небольших группах. Темы семинаров: «Я в группе», «Мои трудности и что с ними делать», «Общение с родителями» и т. д. Педагоги рисовали, разыгрывали сценки. Однако эта работа проходила рывками, достаточно спонтанно.

Постепенно у педагогов стали возникать запросы на собственные семинары – выстраивалась система: менялось содержание досугов, один проведенный досуг давал жизнь другому и т. д. Так, проведение с детьми досуга «Форд Боярд» дал жизнь совместному с родителями досугу «Веселая семейка».

Проведение психологических семинаров позволило педагогам по-новому взглянуть на свою работу, увидеть свои сильные и слабые стороны, задуматься над смыслом своей деятельности, целенаправленно выстроить работу.

Участие нашего детского сада в эксперименте по теме «Технология преемственности — основа формирования здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении» (научный руководитель Просвиркин В.Н.) позволило выстроить систему в работе педагогов с родителями. Так, в технологии преемственности разработан пошаговый подход к реализации здоровьесберегающих образовательных технологий:

1 шаг: изучение предметной среды образовательного учреждения,

2 шаг: изучение социально-психологического пространства образовательного учреждения,

3 шаг: изучение индивидуальных особенностей специалистов,

4 шаг: рефлексия,

5 шаг: выработка рекомендаций по созданию или корректировке здоровьесберегающих образовательных технологий.

Этот подход дал возможность взглянуть на проводимую работу с новой точки зрения. Появились первые попытки научного подхода — была разработана анкета для родителей, чтобы выявить их интересы (как проводят выходной день, отпуск, есть ли хобби) и их отношение к своему здоровью (берут ли больничные, как относятся к своему здоровью). В этом опросе приняло участие 136 человек (89 женщин и 47 мужчин).

Анализ анкет позволил выстроить целенаправленную работу с родителями. В результате появилась новая форма работы с родителями — родительские гостиные «Однажды вечером». Совместные досуги стали организовываться с учетом интересов родителей конкретных групп.

Также, благодаря участию в эксперименте, появилась возможность познакомиться с проектной деятельностью, которая, на наш взгляд, наиболее широко охватывает педагогов групп, специалистов, родителей и детей для совместной деятельности. Стали появляться проекты: «Знакомство с символикой страны, города, района», «Старые сказки на новый лад», «О чем могут рассказать матрешки?» и другие, в которых кроме организационной, подготовительной работы, родители участвовали и как артисты.

Исходя из анализа опросов и учитывая потребности всех субъектов образовательной деятельности, также были запланированы досуги: «Мы с бабушкой — друзья», «Большая семья — веселая семья» (работа с многодетными семьями), досуги для мальчиков с папами и для девочек с мамами. Возникли новые темы семинаров: «Проблемы многодетной семьи», «Задуманный разговор».

Опыт работы нашего дошкольного учреждения по организации и проведению тренинговых занятий определил следующие приоритетные направления. Для педагогов — приобретение профессиональных умений, творческую самореализацию, осознание своих индивидуальных особенностей, преодоление профессиональной дезадаптации и др. Для родителей — приобретение навыков общения с детьми, умение адаптироваться к возрастным изменениям ребенка, осознанию своих индивидуальных особенностей и др.

Применение тренинговых занятий показало, что данная форма работы способствует укреплению и сохранению здоровья педагогов и родителей, т. к. она способствует раскрытию самосознания и ведет к принятию участником тренинга ответственности за свои трудности, к его саморазвитию; выработке эффективных поведенческих навыков, способствует улучшению межличностных отношений между субъектами образовательной деятельности; созданию оптимального психологического климата в учреждении, в семье. Все это, несомненно, повышает компетентность всех субъектов образовательной деятельности.

Анализ проведенной работы позволил выделить условия, которые способствуют организации более эффективной работы по взаимодействию субъектов образовательной деятельности:

— темы мероприятий должны отражать запросы, интересы субъектов образовательного процесса;

- организация инициативной группы (2–3 человека) и наличие организатора;
- проведение мониторинга и опросов на каждом этапе, анализ и коррекция дальнейшего направления работы;
- доведение полученных результатов до всего педагогического коллектива;
- содержание семинаров должно исходить из выявленной проблемы и быть направленным на оказание помощи педагогам и родителям в достижении их собственных целей.

Роль технологии преемственности в выстраивании работы образовательного учреждения с учетом прогноза развития системы образования будущего

В.Н. Просвиркин (Москва)

Я часто задаю себе вопрос, каким будет образование через 15–20 лет... Одно могу сказать, как бы мы ни выстраивали «Школу будущего» или «Нашу новую школу», если она будет в отрыве от связующих ее ступеней, предшествующих и последующих: семья, детский сад, начальная школа, основная школа, старшая школа, вузовское и последипломное образование, — то ничего конструктивного не получится.

Рассматривать сегодня эти общественные образовательные институты, отделяя друг от друга, нельзя, как невозможно прервать развитие ребенка. Поэтому важно осуществление преемственности между всеми ступенями непрерывного образования. Преемственность должна осуществляться не только в содержании, но и в формах и методах, в среде и в кадрах. Для того чтобы наладить взаимосвязь между всеми этими ступенями, необходимо обеспечить поступательное развитие ребенка — человека для плавного и комфортного перехода с одной ступени образования на другую, одновременно создавая зону посильных трудностей, которые бы обеспечивали их конкурентоспособность в современном обществе.

Анализ существующих экономических, демографических, социальных и экологических тенденций позволяет сделать прогноз развития системы образования через 10–15 лет.

Система образования через 15–20 лет будет по-прежнему испытывать «потрясения»: сокращение сельских школ еще на 20% в связи с аграрной политикой, увеличение количества малокомплектных школ, ставшей традицией для центральных городов России, усиление миграционных процессов в центральные районы и города России, что не только даст положительную тенденцию развития этих мест, но и породит ряд проблем, таких, как толерантность, конфессиональность (решение этих проблем растянется примерно на 25–50 лет, как минимум два поколения). «Старение» педагогических кадров, ухудшение здоровья детей и другие проблемы.

Конечно, с этим политика государства смириться не сможет, и данные тенденции развития общества подтолкнут государство в предъявлении серьезных требований к системе образования: преподавание языков на уровне существующих в школах с языковым углублением, связь с практикой и интеграция предметных циклов (хорошо забытое и оставленное им в прошлом веке до перестройки), учителя «широкого спектра действия», которые будут вести сразу несколько предметов, частичный уход от урочной системы на различных ступенях образования (это зависит от уровня развития образовательного учреждения), богатая информационно-телекоммуникативная среда. Начнется строительство новых архитектурных зданий в рамках программы социализации инвалидов в массовых учебных заведениях, но это будет в 5–10% образовательных учреждений. Сегодня массовые образовательные учреждения в лучшем случае имеют пандус для заезда инвалидов в образовательные учреждения, переоборудованный вход и т. д.

По формам организации учебной деятельности можно выделить следующие тенденции: в 5–10% школ доминирующей формой учебной деятельности будет проект-

ная и научно-исследовательская, т. е. на уроках дети будут получать не только знания, но и претворять их в практической современной деятельности. Если при каком-то виде деятельности во время осуществления проекта или исследования им не хватает знаний, они могут обратиться к преподавателю школы, вуза, к научным сотрудникам НИИ, к практикам на производстве. Государство будет продолжать организовывать школы для одаренных детей, для детей с высокими интеллектуальными способностями (5 %), пребывания их в массовых школах также будет иметь плачевный вид. Больше будет коррекционных школ (до 10–20%) и школ для детей с ограниченными возможностями (2%). Много еще будет знаниевых школ (массовые школы) – 60%. Если государство преодолет коррупцию и бюрократию и будет спокойно делегировать власть, то возможно массовое открытие автономных некоммерческих образовательных учреждений (до 50%).

Такая проблема, как снижение успешности и мотивации детей в подростковом возрасте, через 15–20 лет также будет существовать, но может быть в меньшей степени. Если по-прежнему будет существовать единый государственный экзамен (система ЕГЭ) в том виде, как есть на сегодняшний день, при большой отрицательной динамике, он приведет к уменьшению количества детей с проблемами успешности в обучении в подростковом возрасте благодаря его «устрашающей» функции, которая стимулирует родителей, учителей и детей к усвоению и натаскиванию определенных знаний.

Я думаю, что потребность к раннему обучению детей у родителей будет возрастать (осознанное чтение, овладение двумя–тремя иностранными языками с пяти лет). Но огромным тормозом будет являться проблема в развитии речи (с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих тяжелые речевые нарушения: ОНР, ЗРР, сложная дислалия). К сожалению, здоровье детей и россиян с каждым годом будет становиться все хуже и хуже.

В связи сокращением населения России количество детей будет уменьшаться. Увеличение научно-технического процесса и совершенствование рыночной экономики приведет к тому, что будут востребованы учителя с 2–3 специальностями в области образования.

Таким образом, будущее российского образования во многом будет зависеть от политического и экономического курса России. Все ступени образования будут преемственны друг с другом и составят единую цепочку системы непрерывного образования. И первые важные принципы, которые необходимо сохранить в будущем, состоят в том, что образование должно быть открытым (активная коммуникация между образовательными учреждениями, между странами, открытость школы для родителей), доступным (как для детей одаренных в различных областях, так и для детей с ограниченными способностями и возможностями), толерантным (по отношению к различным взглядам, по отношению к поступкам и мировоззрению других людей, толерантные взаимоотношения), информационно-телекоммуникативно-компетентным. Должно быть налажено образование будущих родителей (просветительская миссия) как залог сохранения прочности семьи и полноценного развития ребенка.

На протяжении 28 лет исследования нами разрабатывалась технология преемственности в русле педагогического, социально-психологического и медико-физиологического аспектов, которая позволяет выстраивать работу образовательного учреждения, прогнозируя его развитие, учитывая тенденции развития системы образования и особенности самого образовательного учреждения. Технология преемственности позволяет «идти» к образованию будущего, т. к. она позволяет:

- системно осуществлять преемственность в «кадрах», «среде», «содержании, формах и методах» на каждой ступени системы непрерывного образования с учетом поступательного развития человека, создавая не только комфортное пребывание, но и обеспечивая его конкурентоспособность в современных условиях;

- развивать ключевые компетентности у педагогов, специалистов и родителей, отвечающие существующим тенденциям развития общества. Например, формировать целостное восприятие ребенка с позиций трех аспектов: педагогического, социально-психологического, медико-физиологического – умения их интегрировать и прогнозировать развитие ребенка при выстраивании индивидуального подхода к ребенку, что способствует своевременной коррекции развития ребенка, учету его потребностей и интересов.
- способствовать успешности в обучении детей, сохранению и повышению их интереса к учебно-познавательной деятельности;
- своевременно модернизировать учебно-воспитательный процесс на основе изучения микро- и макросреды, учитывая при этом индивидуальные особенности субъектов образовательной деятельности: детей и учащихся, педагогов и специалистов, родителей;
- осуществлять индивидуальный подход на основе данных мониторинга, интегрированных в индивидуальной карте развития ребенка, способствующего его всестороннему и гармоничному развитию;
- реализовывать здоровьесберегающую деятельность, направленную на сохранение психологического и физического здоровья у всех субъектов образовательной деятельности: детей, родителей и сотрудников.

Реализация технологии преемственности способствует формированию определенных динамических возможностей у образовательного учреждения (высокий кадровый потенциал, высокий уровень качества образования, отлаженная система работы всех служб на каждой ступени при тесном взаимодействии друг с другом, открытость к новому, способность к изменениям, позитивный имидж среди населения и др.). Все это обеспечивает конкурентоспособность образовательного учреждения как в современных условиях, так и в будущем.

Учитывая прогноз развития образования при строительстве детских садов, школ будущего и применяя технологию преемственности в системе непрерывного образования, можно с уверенностью сказать, что детский сад – школа будущего в г. Москве и в России будет построена.

Роль технологии преемственности в построении траектории развития дошкольного учреждения

Т.А. Сereбрякова, О.Ю. Романова, Л.Н. Сергеева (Москва)

Преобразования, происходящие во всех сферах Российского общества-экономической, социальной, политической, культурной – не могли не затронуть и систему образования, определяющую интеллектуальный потенциал страны в будущем и являющуюся условием ее процветания и развития.

Дошкольное образование как начальная ступень в системе общего образования чутко реагирует на происходящие социальные перемены, которые способствуют повышению его уровня.

Как отмечают П.Н. Третьяков и К.Ю. Белая (2001; Белая К.Ю., 2005а, 2005б), любое образовательное учреждение проходит три этапа своего развития (по спирали):

- 1) становление (при создании образовательного учреждения и нового коллектива);
- 2) функционирование (воспитательно-образовательный процесс организован на основе традиционных стабильных программ, педагогических технологий);
- 3) развитие (прежнее содержание образования, педагогические технологии обучения и воспитания не удовлетворяют новым целям, условиям образовательного учреждения, потребностям детской личности и общества).

П.Н. Третьяков и К.Ю. Белая пишут о том, что на третьем этапе своего развития образовательное учреждение, работающее в поисковом режиме, значительно отличается от тех учреждений, целью которых является стабильное традиционное поддержание раз и навсегда заведенного порядка функционирования. На этом этапе можно выделить важные признаки развивающихся учреждений, организаций (Сластенин В.А. с соавт., 2002): коллектив сам выделяет проблемы и разрешает противоречия; культивируется инициатива; поощряется ответственность; одобряется способность определять приоритетные задачи; ценится умение организовать себя и своих коллег на решение актуальных задач.

Обобщая написанное, можно определить основополагающие требования к развивающемуся дошкольному учреждению:

- 1) детский сад, в котором ребенок реализует свое право на индивидуальное развитие в соответствии со своими потребностями, способностями и возможностями;
- 2) педагог, который обеспечивает условия для перевода ребенка из объекта в субъект воспитания, дает ребенку возможность быть самим собой, организует разнообразную деятельность, создает условия для сохранения здоровья детей;
- 3) педагог развивает свои профессиональные и личные качества;
- 4) руководитель обеспечивает успех деятельности детей и педагогов; коллектив работает в творческом поисковом режиме.

В современных условиях модернизации образования у практических педагогов появилась возможность апробировать на практике научный подход к организации воспитательно-образовательного процесса.

Эффективное выполнение стандартов второго поколения возможно лишь в условиях непрерывного образования, когда на каждой ступени системы образования осуществляется преемственность в понимании портрета выпускника. Осуществить эту преемственность помогает «технология преемственности», разработанная доктором педагогических наук Просвиркиным В.Н., практическое применение которой осуществляется в ГОУ детском саду комбинированного вида №2104 с 2007 года в рамках городской экспериментальной площадки.

Наше дошкольное учреждение в данный период находится в стадии развития, поэтому инновационная деятельность стимулирует поиск новых решений в системе работы дошкольного образовательного учреждения и повышает уровень ключевых компетентностей педагогов.

Технология преемственности делает акцент на том, что содержание воспитательно – образовательного процесса в детском саду должно включать в себя целостное восприятие ребенка на каждой образовательной ступени (педагогический, социально-психологический, медико-физиологический аспекты), позволяющее детально подходить к его развитию с раннего возраста до выпуска в начальную школу (осуществлять своевременную коррекцию в развитии детей, учитывать особенности их развития при организации воспитательно-образовательного процесса).

Проведенный мониторинг образовательного процесса и развития детей в педагогическом, социально-психологическом, медико-физиологическом аспектах позволил выделить направления по развитию системы работы дошкольного образовательного учреждения.

В результате осуществления взаимосвязи между блоками образовательного процесса и взаимодействия воспитателей и специалистов оформляется разработанная «Индивидуальная карта развития ребенка», отражающая особенности его образовательного маршрута в ДОУ и прогнозирующая его успешность при обучении в школе.

Безусловно, в практике педагогов нашего ДОУ и ранее присутствовала преемственность, велась оздоровительная работа с детьми, а также работа по созданию комфортных условий пребывания ребенка в стенах дошкольного учреждения.

Использование новых форм работы с детьми в нашем учреждении позволило перевести образовательный процесс на более высокий уровень. Раннее включение детей в жизнь дошкольного учреждения через «Консультативный пункт» способствует их более легкой адаптации и в дальнейшем формируются группы с учетом индивидуальных особенностей дошкольника.

Дети младшего дошкольного возраста, имеющие нарушения речи, находятся под контролем учителей – логопедов, которые несколько раз в год проводят обследования с целью определения динамики развития речи.

Учет показателей развития ребенка по различным аспектам, отслеживание динамики и корректировка в личностно-ориентированном подходе к нему как со стороны воспитателей, так и со стороны родителей, позволяют скорректировать здоровьесберегающую среду в образовательном учреждении в целом и для каждого ребенка в частности.

Применяя технологию преемственности, мы стали больше внимания уделять повышению компетенций педагогических кадров. Стали широко использоваться такие приемы, как: «погружение» в ранний возраст педагогов, работающих с детьми старше 3-х лет, детальное исследование воспитателями показателей развития детей при переходе из группы в группу и др. Уделяется большое внимание созданию здоровьесберегающей среды не только для детей, но и для педагогов.

Педагог в силу специфики своей деятельности подвержен эмоциональным перегрузкам, поэтому повышение стрессоустойчивости педагогов – важнейшая задача ДОО. Нашими педагогами – психологами разработан цикл психологических тренингов, помогающих повышать эмоциональную культуру педагогов и сбергать их собственное психическое здоровье. Также используется нетрадиционная форма – ароматерапия.

Для работы с детьми творческой группой педагогов-экспериментаторов создан банк конспектов занятий по привитию дошкольникам навыков здорового образа жизни, который пополняется в течение учебного года.

Реализация технологии преемственности способствует расширению границ образовательного поля, так как каждая семья заинтересована в успешном развитии ребенка. Большое внимание уделяется взаимодействию всех субъектов образовательной деятельности. Педагоги-экспериментаторы реанимировали и успешно внедрили «забытые» формы сотрудничества с семьей, в том числе нетрадиционные: посещение семьи, «Клуб многодетных мам», педагогические всеобучи для родителей, буклеты, газеты.

В процессе экспериментальной деятельности мы научились путем понимания индивидуальных и возрастных особенностей каждого субъекта образовательного процесса прогнозировать образовательный маршрут ребенка, вносить грамотные коррективы в деятельность сообщества «ребенок – педагог – родитель».

Выстроенная стратегия развития дошкольного учреждения способствовала повышению конкурентоспособности нашего ДОО. У детского сада появился «механизм» – технология преемственности, которая дает возможность и способность строить и гибко изменять структуру взаимодействий, обеспечивающих достижение поставленных целей с учетом индивидуальных особенностей субъектов экспериментальной деятельности.

Проблема преемственности и пути взаимодействия между МДОУ детский сад №2 и начальным звеном МОСШ №3

Л.В. Смирнова (Заволжск)

В правительственных документах, разнообразных научных исследованиях и методических источниках преемственность рассматривается как основное средство непрерывности образования.

Реализация преемственности между предшкольной подготовкой и начальной школой должна обеспечить создание системы непрерывного образования с учетом сохра-

нения самооценности каждого возрастного периода развития ребенка, сформированности умения учиться, сохранности здоровья, эмоционального благополучия и развития индивидуальности каждого ребенка. Современная ситуация требует выработки общих подходов к оценке готовности ребенка к школе, когда две начальные ступени образования действуют не изолированно, а в тесной взаимосвязи. Педагоги детского сада №2 и МОСШ №3 пытаются реализовать единую линию развития ребенка на этапах дошкольного и начального школьного детства, придав процессу целостный, последовательный и перспективный характер.

С 1980 года обучение детей первого класса происходит на базе детского сада, что способствует успешной адаптации, плавному переходу к школьной жизни. Обучение в условиях детского сада позволяет удовлетворить потребность в полноценном питании, сне, интересном отдыхе. В детском саду есть возможность обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку, равномерно распределять нагрузку на ребенка в течение дня. Дети комфортно чувствуют себя на уроках, менее подвержены школьным страхам и нервным расстройствам, имеют устойчивую положительную мотивацию учебной деятельности.

Проведя совместный психолого-педагогический анализ работы по обеспечению преемственности детского сада и школы, творческая группа педагогов постаралась разработать общие принципы построения программ и методик, единые подходы к организации воспитательно-образовательного процесса, пути взаимодействия педагогов.

Были определены основания преемственности, обеспечивающие общую психологическую готовность детей к освоению программ первой ступени, являющиеся ориентирами образовательного процесса на этапе дошкольного образования и в то же время исходным ориентиром начального общего образования:

- развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего ученика,
- обучение его моделирующим и знаково-символическим видам деятельности,
- развитие творческого воображения,
- формирование внутренней позиции личности, коммуникативных способностей.

Проанализировав образовательные программы, были выделены проблемы и намечены пути их решения.

Учитывая, что проблема развития общей и тонкой моторики остается очень актуальной, было решено в программу по изодейтельности старшей группы включать элементы графики, апробировать цикл занятий «Школа веселого карандаша», следует продолжить работу по поиску преемственности в программах эстетического цикла.

Мы считаем, что нужно уделить большее внимание на занятиях по подготовке к обучению грамоте звуковому анализу слова, имеющее логическое продолжение в программе обучения в первом классе. Учитывая, что проблема укрепления здоровья остается приоритетной на всех ступенях обучения, необходимо осуществить практику проведения в начальном звене интегрированных уроков физкультуры.

Вариативность программ делает необходимым выделение параметров общей характеристики ребенка при переходе с одной ступени образования к другой. Мы практикуем ведение карт, где отражены основополагающие линии развития ребенка, что помогает правильно выбрать индивидуальный маршрут его развития, составить психологический портрет первоклассника, совместно планировать индивидуальную работу. Учитель получает представление об уровне развития ребенка, его индивидуальности и заранее планирует работу с классом. Социально-личностному развитию детей и предупреждению школьной дезадаптации способствуют занятия кружка «Школьное завтра». На базе детского сада работает на бесплатной основе группа кратковременного пребывания для детей, не посещающих детский сад, что помогает обеспечить равный старт при поступлении детей в школу.

На наш взгляд, важно продумать единую технологию формирования взаимоотношений детей дошкольного и младшего школьного возраста, как продолжения технологии социально-эмоционального развития в детском саду «Азбука общения»

Достижение позитивных результатов в преемственности возможно лишь при условии тесного сотрудничества педагогов. Поэтому разработан проект совместной методической работы по внедрению развивающего обучения на базе детского сада и школы. С 2006 г детский сад является муниципальной экспериментальной площадкой по теме: «Новые модели организации воспитательно-образовательного процесса в условиях дошкольного образования». Традиционным становится совместное проведение круглых столов по вопросам преемственности и успешной адаптации первоклассников, совместные методические объединения, практикуются взаимопосещения уроков, занятий, совместная презентация проектов по единой теме.

Учитывая, что одна из главных трудностей адаптации ребенка в школе и соответственно преемственности между детским садом и школой состоит зачастую в смене стиля общения педагога с учениками, необходима разработка специальных совместных тренингов по изучению психологических особенностей детей 5–7 лет, формированию партнерских взаимоотношений. Кроме того, необходимо систематизировать имеющийся опыт профессионального взаимодействия, осуществлять прогрессивные формы сотрудничества педагогов детского сада и начальной школы по разработке сквозных программ.

В заключение хочется отметить, что проблема преемственности между двумя образовательными ступенями требует дальнейшей работы в поисках путей взаимодействия.

Система взаимодействия ДОУ, школы и семьи как основа преемственных связей дошкольного и начального образования

С.А. Созинова (Заволжск)

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад №1» г. Заволжска является звеном единой муниципальной системы образования Заволжского муниципального района Ивановской области. Дошкольное учреждение реализует комплексную образовательную программу «Детский сад 2100» образовательной системы «Школа 2100» под научной редакцией А.А. Леонтьева.

Педагогический коллектив нашего детского сада серьезно подходит к подготовке воспитанников к обучению в школе, что подтверждают результаты диагностики. Этому способствует работа опытных специалистов: учителя-логопеда, педагога-психолога, инструктора по физической культуре.

Учитель-логопед диагностирует детей выпускных групп, проводит с ними профилактические коррекционно-развивающие занятия, дает родителям рекомендации для домашних занятий. Однако при поступлении детей в школу работа в этом направлении с ними прекращается, так как в штате школы не предусмотрена ставка логопеда.

Кроме того, анализ физического развития показал, что количество выпускников с 1 группой здоровья год от года сокращается, увеличивается количество детей с подготовительной группой физического развития. Причина этому – отсутствие квалифицированной медицинской помощи, так как в штате дошкольного учреждения нет врача, есть только старшая медицинская сестра; отсутствие физиокабинета, не имеющего достаточного оснащения и лицензии на право осуществления деятельности.

Физическое развитие выпускников тесно связано с уровнем их когнитивного развития. Анализ диагностики показал, что у выпускников МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №1» к концу года стабильно высокий уровень познавательного развития. В МОУ «Заволжский лицей», куда поступают дети, диагностика состояния психических процессов психологом не отслеживается.

Педагогам дошкольного образовательного учреждения важно спрогнозировать вероятные трудности в обучении конкретного ребенка и на основании этого прогноза разработать индивидуальную программу подготовки к школе. С этой целью педагог-психолог прогнозирует школьные трудности у детей на основе выделения факторов риска. Каждый год специалистами нашего образовательного учреждения подводится итоговая диагностика уровня развития выпускников, их мотивации к учебной деятельности. В конце 1 четверти в Заволжском лицее проводится консилиум по адаптации первоклассников в школе с участием учителей, воспитателей, психологов и медперсонала.

Совместное обсуждение проблем преемственности побудило педагогов школы и детского сада проводить дополнительную диагностику, консилиум по предупреждению проблем адаптации к школе у будущих первоклассников и обсуждать индивидуальный маршрут ребенка.

Осуществляется преемственность детского сада и школы в реализации программ, содержании образовательного процесса, но, к сожалению, при поступлении ребенка в школу игровые технологии недостаточно используются, доминирует учебно-дисциплинарная модель взаимодействия.

Любое содержание образовательного и воспитательного процесса не может работать без творческих кадров. В МДОУ «Центре развития ребенка – детском саду №1» 36% педагогов имеют высшую и первую квалификационную категорию, 52% имеют высшее образование.

Педагоги дошкольного учреждения стараются вовлекать родителей в воспитательно-образовательный процесс, повышать их педагогическую культуру. Анализ семей показал, что нужно уделить особое внимание психолого-педагогическому образованию родителей, работе с молодыми семьями, психологическому сопровождению детей из семей группы риска.

Предметно-развивающая среда нашего учреждения построена с учетом современных педагогических требований. Коллектив использует все ресурсы: кадровые, методические, материальные – для создания максимально комфортных развивающих условий для детей и обеспечения их адаптации в начальной школе.

Выпускники МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №1» в основном поступают в МОУ «Заволжский лицей». Это привело к заключению договора о совместной работе на пять лет и разработке плана совместных мероприятий. На базе детского сада обучаются дети 1 класса «Заволжского лицея». Мы считаем, что обучение дошкольников в 1 классе на базе детского сада успешно решает проблему трудной адаптации детей к школе. Режим дня учащихся начальной школы на базе детского сада, приближенный к режиму дня дошкольников, с учетом физиологических и психологических особенностей детей младшего школьного возраста, способствует сокращению переутомления и снижению заболеваемости детей.

Несмотря на достигнутые результаты, наш коллектив видит много проблем в данном направлении. По нашему мнению, перед детским садом и школой стоят важнейшие задачи:

- 1) согласование целей и задач дошкольного и школьного начального образования;
- 2) создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих сохранность и укрепление здоровья, непрерывность психо-физического развития дошкольника и младшего школьника;
- 3) обеспечение отслеживания психофизического развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Ранняя адаптация детей к дошкольному учреждению через «Центр игровой поддержки ребенка»

Е.Б. Титаренко (Москва)

В данной статье рассматривается опыт реализации преемственности, когда дети приходят в детский сад. Самым важным на данном этапе является адаптация ребенка к дошкольному образовательному учреждению. Большинство детей в период адаптации становятся замкнутыми, тревожными. Это связано с тем, что не удовлетворяется одна из основных потребностей ребенка – потребность в защищенности и безопасности. Ребенок остается без родных ему людей в незнакомой и непонятной для него обстановке. В семье он в центре внимания, а в детском саду – один из многих, такой же, как и другие. Это требует психологической перестройки, изменения поведения. А малыш ранним, его организм функционально не созрел, ему трудно приспособляться. Нужна помощь взрослых: родителей и воспитателей. Как же сделать этот процесс менее болезненным? Немаловажно в такой момент не только адаптация ребенка к детскому саду, но также психологическая готовность и его своевременное развитие. Важную нагрузку несет просвещение родителей и повышение мотивации у родителей к взаимодействию с дошкольным учреждением и т. п.

Ни для кого не секрет, что эффективность работы любого дошкольного учреждения зависит от партнерских отношений ребенок – педагог – родитель. Чтобы родитель стал партнером, а не сторонним наблюдателем, необходимо наладить с ним контакт. И, на наш взгляд, наиболее благотворным периодом создания партнерских отношений является период адаптации ребенка к дошкольному учреждению.

Для решения проблемы адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению было создано структурное подразделение – Центр игровой поддержки ребенка (ЦИПР), куда приходят дети, пока не посещающие наш центр образования ребенка. ЦИПР рассчитан на работу с самыми маленькими детьми от 1 года до 3х лет, где педагог и родитель находится вместе с ребенком постоянно, в любых видах деятельности. Центр игровой поддержки ребенка является одним из компонентов модели здоровьесбережения и формирования здорового образа жизни детей как открытой социальной системы.

Центр игровой поддержки осуществляет психолого–педагогическую деятельность, направленную на всестороннее развитие детей в возрасте от 1 года до 3 лет. Главной целью деятельности Центра игровой поддержки является развитие детей раннего возраста на основе использования в практике воспитания современных игровых технологий и адаптация ребенка к поступлению в дошкольное учреждение.

В рамках функционирования Центра игровой поддержки ребенка разработана концепция его работы на основе использования элементов арттерапии и конспекты занятий. Данная программа утверждена профессором Московского Гуманитарного Педагогического Института (МГПИ) Н.В. Микляевой. Успешно внедрена «модель адаптации ребенка к детскому саду», участвующая в конкурсе «Малыши столицы».

Вся работа нашего учреждения проходит в рамках проекта «Московская семья – компетентные родители». Также для родителей педагоги проводят мастер-классы, семинары, еженедельные консультации, создан спортивный клуб «Здоровый малыш» для детей и родителей. Для родителей выпускается ежемесячный журнал «Колосок», в котором публикуются рекомендации по обучению и воспитанию детей, статьи на интересующие родителей темы, ответы психологов, логопеда, социального педагога, педагогов дополнительного образования.

Активное сотрудничество родителей и центра образования ребенка формирует у родителей компетентную педагогическую позицию по отношению к собственному ребенку, а детскому саду позволяет построить взаимодействие с семьей по принципу партнерства – так как именно в дошкольном учреждении ребенок получает образование,

приобретает умения взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Однако, насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Гармоничное развитие дошкольников без активного участия его родителей в образовательном процессе вряд ли возможно.

Дети, посещавшие ЦИПР, при поступлении в детский сад проходят период адаптации в более мягкой форме. Отмечается преобладание положительного эмоционального фона. Занятия в Центре игровой поддержки ребенка позволяют детям сформировать положительное отношение к детскому саду, выработать навыки общения, прежде всего со сверстниками.

Занятия в Центре игровой поддержки включают:

- пальчиковые игры – способствуют развитию мелкой моторики и как следствие, благотворно оказывают влияние на развитие речи ребенка;
- логопедические разминки – непосредственно влияют на развитие речи ребенка;
- подвижные игры – помогают развитию навыков ходьбы, переступания, бега, прыжков, координации движений;
- продуктивные занятия (рисование, лепка, конструирование) – помогают развивать мелкую моторику кистей рук;
- театрализация (кукольная сказка) – знакомит с родной культурой, со сказочным детским фольклором;
- музыкальные занятия – оказывают эмоциональное невербальное воздействие, развитие чувства темпа, ритма и времени, развитие мыслительных способностей и фантазии.

Таким образом, в Центре развития ребенка, детском саду №2507, созданы такие условия для развития, которые помогают гармонично войти в мир и реализовать потенциал, заложенный в детях природой и собственной программой развития, безболезненному приспособлению детей раннего возраста к новым условиям.

СЕКЦИЯ «МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ»

Мыследеятельностный подход к способностям: анализ становления способности воображения

Э.С. Аكوпова (Москва)

Мыследеятельностный подход в качестве своего исходного методологического основания имеет схему мыследеятельности. Схема мыследеятельности фиксирует три пласта коллективной мыследеятельности – мышление, коммуникацию и действие, а также связывающие их процессы понимания и рефлексии. На основании данной онтологии выделяются, соответственно, пять процессов – мышление, действие, коммуникация, понимание и рефлексия. Описание имеющихся в культуре способов осуществления данных процессов позволяет исследовать их освоение ребенком и становление соответствующих способностей в индивидуальном развитии. Опорой для исследования и выращивания способностей является описание структуры формируемого способа, логики его освоения (этапы освоения способа), условий освоения способа (в том числе и педагогические технологии формирования), условий превращения осваиваемого способа в способность. За способностями индивида стоит культурный способ, т. е. способность, с одной стороны, понимается как индивидуально освоенный культурный способ осуществления мыследеятельности. С другой стороны, понимая способность как освоенный культурный мыследеятельностный способ, реализуемый в разных предметных областях, мы отличаем способ и способность. Важнейшей характеристикой способности является ее естественность в деятельности и жизнедеятельности человека, проявляющаяся у этого человека энергетика, активирующая освоенный (или осваиваемый) им способ.

Говоря о способности в мыследеятельностном подходе, мы используем термин «выращивание». Это позволяет отличить онтогенез способности от формирования / освоения способов (в педагогике и педагогической психологии), развития психических функций (в психологии). Принципиальным условием выращивания способности является наличие детско-взрослой образовательной общности, уклад жизни которой требует применение осваиваемых мыследеятельностных способов, инициирует появление данных способностей и культивирует соответствующие образцы. Соответственно, изучение способностей включает в себя мыследеятельностное описание взаимоотношений в детско-взрослой общности, являющееся второй линией исследования генезиса способности, наряду с линией, собственно описания роста способности.

Исследование воображения в мыследеятельностном подходе опирается на исследование генезиса сознания: функций сознания, форм сознания, энергичной организации сознания, генезиса образа. Трактовка воображения как всеобщего свойства сознания, являющегося источником изначальной креативности сознания, описание механизма воображения через смыслообразование наряду с преобразованием, познанием и переживанием реальности окружающего мира не обладает достаточной различенностью. Введенное в мыследеятельностном подходе различие мыследеятельностных процессов мышления, понимания, действия, рефлексии требует задать специфику воображения в отличие от этих функций. Остается не решенным вопрос о соотношении сознания и воображения. Можно ли полагать воображение как естественно существующую функцию сознания (наряду с функцией отражения) или это специально культивируемая способность, вызывающая изменение сознания? В чем состоит данное изменение сознания, можно ли говорить о развитии инициированных изменений, т. е. росте способности?

Мы полагаем воображение как особую форму сознания – двумерное сознание. Одна мерность сознания удерживает план происходящего в реальности, вторая мерность сознания, существующая одновременно с первой мерностью, является виртуальной.

Эти два плана удерживаются сознанием одновременно как различные и имеющие разное отношение к реальности, что возможно, если есть осознанность отношения мерностей сознания друг к другу и к реальности. Расщепление сознания на две мерности вызывает эффект различности реального и идеального (появление идеального видения). Сопоставим одномерную форму сознания и двумерное сознание. Одномерное сознание не различает реальность и сознание, реальность и действительность, т. е. тому, чт. е. в сознании человек придает статус реальности. Расщепление на два плана позволяет сознанию «присваивать» одной мерности статус реальности, а другой – виртуальности, более того, виртуальный план сознания является пространством для осознанного преобразования/изменения содержания плана реального (иначе они становятся не различимы, а исчезновение осознанности их отношения к реальности свидетельствует о психических нарушениях, например – галлюцинациях).

Двумерность сознания в случае воображения отличается от двумерности методологического сознания, в котором наличествует ортогональность (отображение друг на друга) двух экранов сознания.

Интерес представляет исследование соотношения двух планов сознания, удержания их различности и отношения к реальности. Большая степень погруженности в виртуальное пространство может феноменально быть описана как фантазирование в отличие от воображения, отсутствие виртуального пространства в сознании дает антропологический портрет человека, привязанного к границам сформированной у него действительности.

Выход в виртуальный план сознания происходит за счет порождения образа, т. е. образ является организованностью воображения, и он отличается от образа-представления (манипулирование в сознании образами, отражающими предметный план), и от символического замещения (знаковое замещение действия). Воображение традиционно исследовалось в игре, при решении задач, конструировании и др. видах деятельности, относящихся к творческим. Пытаясь анализировать и препарировать содержимое образа (выделяя часть – целое, латентные свойства) исследователь имеет дело с пространством действия, образом-представлением. Между тем, образ, порожденный воображением, выступая инструментом выхода в виртуальное пространство, принадлежит пространству коммуникации (Собственно, формой существования виртуальности является коммуникация.) Предъявление в коммуникации образа, именно как образа воображения, интерпретационное поле вокруг этого образа, создаваемое другими людьми, вхождение в образ, созданный другим человеком – это та область, где можно исследовать способность воображения.

Инициация появления виртуальных образов у ребенка происходит в коммуникации, но коммуникации особого типа, где предметом коммуникации становится интерпретация, понимание образа и удержание виртуального и реального пространств (этот тип коммуникации отличается от коммуникации по поводу действия). Описание формы коммуникации, иницирующей и поддерживающей воображение, является одной из линий исследования.

Отдельный вопрос изучения воображения составляет исследование роста сознания, определение предпосылок возникновения воображения. Способность ребенка войти в чужой образ, прожить его во всей полноте сопереживания предшествует порождению собственных образов. Т. е. рост сознания происходит на основе способности ребенка к сопереживанию и за счет включения его в коммуникацию, где переживаемый виртуальный образ становится средством со-бытия. Событийная общностная основа воображения придает энергичность как самому образу воображения, так и индивидуальному сознанию, включенному в общностное поле этого образа.

Представляется важным исследовать генезис самого образа. Это описание этапов возникновения двумерности сознания, связь генезиса образа с материальной представ-

ленностью образа (двигательный образ, сценический, графический и т. п.). Особый интерес представляет вопрос о развитии воображения и его роли в мыследеятельностных процессах.

Смысл как организованность в процессах мыследеятельности

Л.Н. Алексеева (Москва)

«Смысл» — одно из наиболее общих понятий, определяющих нашу направленность в освоении внешнего мира. Работа над смысловыми структурами позволяет человеку эффективно осуществлять стратегирование, самоопределение в жизненных ситуациях, сохранять целевые определенности перед лицом трудностей.

Мыследеятельностный подход в своем основании имеет представление о связи коммуникации, мышления и действия (Щедровицкий Г.П., 1993). С этой точки зрения смысл может рассматриваться как особая организованность сознания человека, ответственную за интенциональную направленность и связь этих процессов в сознании человека. За появлением смыслов стоит специальная внутренняя работа, определяющая место в общности, выявление целей, включения в ту или иную деятельность.

Исходная наша задача — описать феномен появления смысла, где мы с ним сталкиваемся, почему необходимо говорить о смысле как о самостоятельной сущности, почему нельзя обойтись традиционным набором представлений о целях, ценностях, осознанности, интересе, идеологии.

Наличие смысла фиксируется нами как появление у человека специфического (только ему присущего) субъективного ракурса отношения к определенному типу объектов: ситуаций, других людей, программ, текстов и т. п. Данное отношение — может быть частичным (тогда мы говорим о неустойчивом смысле), в тех же случаях когда смысл формируется как устойчивая организованность сознания смысл приобретает свойство связывать пространство мыследеятельности человека — его мышление, взаимодействие с другими людьми и его действия. При этом данное пространство приобретает целостный субъективный характер.

Рассмотрим примеры изменения смыслов, приводимые Выготским в «Психологии искусства». Рассматривая басню «Ворона и лисица» у Крылова, в противопоставлении другим рассказчикам, Выготский показывает, как задание двойственности в понимании читателем слов лисицы (лесть и издевательство) начинает менять для читающего стандартное отношение (лестит зависимый) и при этом возникает напряжение, вызывающего у читателя смену смысла исходно прописанного в предшествующей основному тексту басни морали.

Каким же образом возникает смысл — как субъективное образование? Мы знаем, что для того, чтобы добиться направленного отношения к определенному объекту мы можем полностью обосновать некоторую необходимость, некоторые представления, доказать их, добиться чтобы человек признал их правильность — но при этом он все равно предпочтет думать и делать неправильно. Т. е. рефлексивные вопросы — почему же ты так делаешь — особенно по отношению к ребенку — чаще всего имеют ответы «Мне так удобнее», «Так нравится», «не давите на меня». Как правило, это связано с тем, что даже изменив свои рациональные представления о мире, работе, задачах обучения у ребенка остается ощущение что это происходит не с ним, что его заставляют, а он тут не при чем. И вот этот субъективный момент мы и фиксируем, когда говорим что так все понятно, но смысл не ясен. Таким образом, одной из характеристик смысла является то, что смысл не может быть передан вербально-логическим образом. Для его возникновения необходимо попадание человека в ситуацию, требующего для своего разрешения некоторого напряжения (это может быть и в коммуникации, и в складывании коллективной деятельности, и в осуществлении индивидуальной работы).

Понимание является базовым процессом, в ходе которого происходит смыслообразование. В процессе понимания (а мы его отличаем от таких процессов как, например, процессы освоения знаков и схем, процессов формирования и восстановления значений, процессов анализа и другими) происходит включение человека систему взаимосвязей ранее представлявшихся ему внешними. Таким образом, работая с процессами понимания, мы можем создавать условия для появления смысла. (см. например, Алексеева Л.Н., 2007).

Другой процесс, в ходе которого появляются смыслы, задается технологией самоопределения. Технология, предполагающая поставить человека в систему достаточно жестких условий, где он должен собрать свою личностную форму через систему процессов мыследеятельности: объективация расхождений между ценностно-нормативным планом (мышления) и характеристиками поведения в коммуникации, выход на действие – все это задает интенсивную форму процессов смыслообразования. Можно также задать такую характеристику – смысл возникает как столкновение устойчивых личностных структур с конкретной практической ситуацией, в которой данные структуры должны быть реализованы. Тогда работа понимания человека должна заново восстановить все мыследеятельностное пространство – в той практической ситуации, в которой происходит самоопределение. Ситуация самоопределения – является условием, задающим ситуацию понимания связи человека с конкретными обстоятельствами ситуации.

Конечно, и в более узких ситуациях процессы понимания обеспечивают смыслообразование. Так в ситуации выявления непонятого смыслопорождающим моментом становится преодоление своего ограничения (невозможности что-либо представить), в ситуации интерпретации смыслопорождающей структурой становится отношение к задаче сформировать связи между исходно представляющимися несвязанными предметами мысли.

Важным является момент интенции связывающей человека с понимаемым. Для нас глубина смысла во многом определяется тем, насколько сформированный смысл позволяет переосознать исходно уже имеющиеся представления. Устойчивость же возникающего смысла проявляется прежде всего во временном отношении и типе ситуаций, в которых полученный смысл актуализируется.

Так ситуация самоопределения непосредственно связывает возникающий в понимании смысл с самим понимающим субъектом и его определенностью, приведенные выше два примера завязывают смыслообразование на такие характеристики человека как освоение мира (и его потенциал в этом процессе) и освоение текстов.

Обсуждая тему устойчивости смыслов мы имеем как минимум два критерия устойчивости. Первый связан с объемом содержания, которое начинает актуализироваться при обращении к данному смыслу. Под объемом мы имеем прежде всего объем с точки зрения полноты мыследеятельности – смысл может организовывать направление движения человека чисто в теоретическом поле («пояс» мышления) или захватывать только выбор («пояс действия»). Наиболее устойчивы смыслы, которые располагаются в двух и более пластах мыследеятельности. Второй критерий устойчивости связан с «объемлющими рамками» в которых осуществляется самоопределение. Так, Ю.В. Громько обсуждает различие индивидуальной, коллективной и общественной мыследеятельности, где для индивидуальной может служить рамкой коллективная или общественная мыследеятельность. Для анализа смыслов наиболее интересными являются ситуации, когда смысл связан с осуществляемой деятельностью (не является внешним); а среди них наиболее значимыми становятся ситуации отсутствия объемлющей мыследеятельности.

Система жестких значений позволяет выстраивать логические умозаключения (дискурс) в заданной системе представлений, работа со смыслами ведет к появлению и оформлению новых понятий. Умение регулировать переход от работы со смыслами к работе со значениями и обратно позволяет освоить соотношение творческой и исполнительской работы в своих действиях.

Одним из наиболее интересных полей исследования является изучение смысла в ситуации коммуникации. Выявление, построение смысла не является изолированной и индивидуализированной от практики общения интеллектуальной работой. Работа со смыслом в коммуникативной ситуации носит практическое значение — позволяет лучше восстановить целевые и позиционные характеристики ситуации.

Предельным уровнем смыслообразования становится уровень, на котором происходит сопоставление собственных смыслов с предъявляемыми смыслами других людей. Предельность этого уровня возникает за счет усиления требования наличия личностного отношения в системе образцов других отношений. Особенностью такого позиционирования является отказ от любого вида компромисса, где существует искушение присоединиться к наиболее сильной позиции или занять позицию согласования всех со всеми (например путем обобщения и выхода к поверхностным формулировкам смысла, которые формально не противоречили бы никому).

Таким образом, выстраивая проект исследований смысла как организованности мы конституируем смысл относительно процессов, в которых формируется и удерживается смысл (понимание, самоопределение, рефлексия); далее мы фиксируем как устроено место смысла в системе мыследеятельности при занятии человеком осознанной позиции в мышлении, коммуникации, действии.

Современные онтологические схемы способностей.

Возможности деятельностного подхода и синэргийной антропологии в постановке проблемы способностей

О.И. Глазунова (Москва)

Одна из важнейших проблем, связанных с понятием «способность», определяется тем, что мы не можем ответить на вопрос; кому «принадлежат» способности? Этот вопрос можно разделить на два: во-первых, кто является субъектом способностей, и, во-вторых, в какой онтологии должны рассматриваться способности? Является ли субъектом способностей индивид, личность, человек, общность, традиция, человечество? Должны ли способности рассматриваться как способности деятельности, сознания, души или еще как-то? Традиционная постановка этих вопросов сводится к тому, какова детерминация способностей — биологическая она или социальная, к вопросу о соотношении задатков и способностей.

Современный ответ на данный вопрос требует анализа представлений о способностях в деятельностном подходе и в синэргийной антропологии. Оба эти подхода, являясь сегодня действующими, в то же время не полностью реализовали свой концептуальный потенциал в прикладных областях, связанных с человеческим развитием. В частности, мы считаем чрезвычайно важной задачу конструирования современных представлений о способностях учащихся на основе данных подходов.

С точки зрения Г.П. Щедровицкого, представляющей деятельностный подход к понятию способностей, изложенной им в статье «Система педагогических исследований (методологический анализ)», способности — это субъективные условия деятельности. Статус способностей определяется их положением между процессами усвоения содержания обучения и процессами порождения деятельности.

Г.П. Щедровицкий также считает, что психические функции и близкие к ним способности, могут быть двух типов. Способности всегда, возникают в результате опыта осуществления деятельности. Однако, иногда «...вновь появившиеся психические функции не находят никакого определенного и общественно фиксируемого выражения. Каждый индивид должен вырабатывать эти психические функции сам, он не может передать их другим, и поэтому с его смертью они умирают... Здесь развиваются психические функции, но не появляются никаких новых *объективных средств*...и объектив-

ных способов деятельности» (стр. 150 вышеупомянутой статьи). Иной тип способностей, который может быть осознанно сформирован у человека, связан с тем, что должны появляться новые средства и способы работы. Чтобы это произошло «нужно, чтобы сама деятельность стала предметом специальной обработки... должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности... И только после того как они /средства и способы/ будут выделены... появится возможность усвоения их... и развития тех психических функций, которые необходимы для оперирования этими средствами» (там же, стр. 151). Таким образом, различие двух этих типов способностей определяется тем, лежат ли в их основе отрефлектированные средства и способы деятельности.

С нашей точки зрения, основная проблема деятельностного подхода по отношению к понятию способностей состоит в том что, сказав, что способности основываются на объективных способах деятельности (мышления), в рамках данного подхода остается невозможным различить собственно способности и способы, лежащие в их основе. Пытаясь решить эту проблему и определить, за счет чего человек может пользоваться теми или другими способами, т. е. что имеется в составе способностей помимо объективных культурных способов осуществления деятельности, мы предполагаем, что это определенная организация сознания. Тем самым, из онтологии деятельности (или мыследеятельности) мы должны перейти в онтологию сознания. Насколько это теоретически возможно? И каковы возможности сочленения, взаимного дополнения двух этих онтологий?

Для привлечения онтологии сознания к постановке проблемы способностей, проанализируем антропологические представления, созданные в работах С.С. Хоружего и названные им «синэргийной антропологией». Здесь следует сделать несколько предварительных замечаний.

Сам термин «способность» С.С. Хоружим, практически, не используется. Поэтому мы выделяем то содержание его антропологической концепции, которое, с нашей точки зрения, может служить материалом для реконструкции понятия «способности» в описываемой автором традиции. Это традиция религиозного православного становления человека (исихазм) и исследования этого становления (синэргийная антропология). Следует отметить, что в работах данного автора рассматриваются не способности «нормального» человека, а образования, которые возникают при движении к «антропологической границе» и за ее пределы.

Среди представлений, внутри которых можно рассматривать содержание понятия «способность», следует выделить представление об *обращении* и представление о *транцендировании*. Рассмотрим их.

Человек обнаруживает в своем сознании множество разных энергийных посылов и тенденций. Обычно, какие-то из них он гасит собственной волей, какие-то предоставляет самим себе, а какие-то усиливает. Вследствие чего некоторые энергии у данного человека не получают развития, а другие, напротив, получают максимально сильное развитие. Наряду с обычным осознанием собственных энергий и воздействием на них, человек обнаруживает в своем сознании и такие энергии, на которые он не может воздействовать собственной волей. Он не может ни уничтожить их, не вызвать их произвольно, ни как-либо перенаправить. Очевидно, эти энергии, проходя через сознание человека, имеют особый «внеположный исток». В том случае, если человек различает эти энергии как определенный зов, если он ценит их, то все его сознание, все энергии его сознания начинают разворачиваться в направлении этого истока. *Обращение* к энергиям внеположного истока – центральное событие человеческого развития. Смысл термина «синэргийная антропология» означает двусоставность энергетической основы развития человека – опору собственных энергий человека на энергии внеположного истока.

Представление о *транцендировании* в контексте развития связано с антропологической стратегией на преодоление границы собственного бытия. Представление о гра-

нице бытия и возможности перехода за нее предполагает уровневое понимание устроенности бытия. Говоря о переходе антропологической границы, С.С. Хоружий пишет о том, что для этого предметом рефлексии должны стать фундаментальные предикаты бытия, осознание которых требует большого труда. Если они идентифицированы и осознаны, то они могут стать предметом воздействия со стороны сознания.

В контексте рассмотрения вопроса о способностях необходимо обратить внимание на введенное С.С. Хоружим различие культурной и духовной традиции. Автор указывает, что не всякая социокультурная традиция является духовной традицией. Последняя предполагает индивидуальную антропологическую практику. Духовно-антропологическая практика существует внутри социокультурной традиции как в определенной среде и одновременно образует ее живую сердцевину. «Устроение энергий», являющееся важнейшим моментом рассматриваемой традиции, происходит лишь в процессе духовно-антропологической практики. Анализируя, что в данном случае означает «духовное» в отличие от «культурного», мы приходим к выводу, о том, что это значит — связанное с изменением сознания и «безопасное» относительно внешнего предметного материального мира.

Попробуем сопоставить две схемы, одна из которых очерчивает понимание способностей в рамках деятельностного подхода, а другая дает возможность реконструировать это понятие в связи с представлением об энергиях сознания. Что их отличает и каково их соотношение?

Общий контур того, что представляют собой способности и в том, и в другом случае достаточно близок, несмотря на то, что слова и термины для этого описания совершенно различны. Общий контур состоит в том, что определенная природная активность человека при освоении или соединении с некоторой неприродной сущностью приобретает форму собственно человеческих способностей. Основная загадка способностей состоит в этой «складке», после прохождения которой природная активность превращается в человеческую способность. И Щедровицкий, и Хоружий выделяют значение рефлексии в момент этого преобразования.

Имеются и существенные различия. Если в деятельностном подходе новый уровень способностей связан с освоением культурных средств и образцов, то в синэргийной антропологии новый уровень определяется обращением к божественным энергиям внеположного истока. Следующее различие связано с тем, что если Щедровицкий указывает на процесс обучения, как то, что ведет к образованию способностей, то Хоружий в качестве основного механизма развития рассматривает духовно-антропологическую практику, что не совсем тождественно обучению. Из представления, о том, что духовно-антропологическая практика существует внутри культурной традиции, на наш взгляд, следует, что в разных культурных традициях формируется разный набор способностей.

Представления об определенном переходе при образовании способности позволяют говорить о состояниях и содержаниях сознания, связанных с этим переходом. Таким образом, привлечение синэргийной антропологии к проблематике способностей позволяет рассматривать способность не только с точки зрения освоения деятельностных культурных средств, лежащих в ее основе, и рефлексии собственных ограничений в ситуации деятельности, но и с точки зрения состояния сознания, в которое связано с возникновением способности.

Обновление знаний в сфере образования: проблемы диагностики

Н.В. Громыко (Москва)

Я еще не встречала ни одного человека, кто бы отрицал то, что обновление знаний — важно и ценно. Но в сфере образования оно происходит невероятно медленно. Экспертиза и диагностика, оценка уровня обновления знаний в образовательном процес-

се рассматривается нами как важнейшее средство, которое может ускорить обновление знаний в сфере образования, в частности – в сфере московского общего образования.

Мы считаем, что для этого надо обучить педагогов и управленцев в первую очередь двум базисным вещам: научить их отличать процессы работы со знаниями от процессов работы с информацией; а также процессы обновления знаний от процессов псевдообновления, от вариантов разного типа компоновок старых знаний, не приводящих к процессам обновления.

Для решения первого типа задачи нами разработана специальная анкета. Работая с ней, можно выделить разные уровни педагогического мастерства, связанные с разными уровнями освоения ими культуры работы со знанием как особого типа организованностью, противостоящей информации. А также нами построено несколько вариантов диагностических задач, позволяющих проверять то, насколько педагог отличает процессы работы со знаниями от процессов работы с информацией.

Приведу пример такой задачи. Заданы следующие условия: Учитель на свой вопрос «Что такое тоталитаризм?» получает в качестве ответа от учащихся скачанные тексты из Интернета. Вопрос: Если учитель видит, что учащийся скачал текст из Интернета, что он будет с этим делать дальше? Учитель должен нам предоставить развернутый ответ. Тут возможны два направления его движения: либо он будет усиливать информированность учащегося, либо он будет организовывать работу с понятием как важнейшим элементом знания. Нам это и нужно продиагностировать.

Работая в первом, информационном зале, учитель даст, например, дополнительную информацию про тоталитаризм или укажет дополнительные источники, где еще можно почерпнуть информацию по этому вопросу. Работая во втором зале, учитель будет действовать совершенно иначе. Он, например, покажет логику становления и развития данного понятия у Б. Муссолини и Дж. Джентиле; покажет зоны употребления понятия «тоталитаризм» (в отличие, скажем, от авторитаризма или демократии); поможет учащимся самим использовать данное понятие как средство анализа современной политической ситуации применительно к разным странам.

Для решения второго типа задачи (научить видеть и отличать процессы обновления знаний от процессов псевдообновления) нами разработан ряд схем, позволяющих выделить сам предмет работы – процессы обновления знаний, а также построен и описан целый ряд демонстрационных примеров, нацеленных на обучение педагогов конструированию нового типа учебных заданий, сопровождаемых соответствующими рефлексивно-диагностическими методиками. Они описаны в нашем учебном пособии «Метапредмет “Знание”» (2001), монографии «Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике» (2009).

Чуть подробнее остановлюсь на втором пункте. Работа над обновлением знаний в образовании в нашей стране активно началась в конце 80-х – начале 90-х годов и была связана с построением нового содержания образования. Это проявилось в создании разного типа интегративных курсов. Ю.В. Громько в своей книге «Мыследеятельностная педагогика» выделяет 14 типов интеграции, которые стали складываться в системе московского образования. Каждый из них может быть проинтерпретирован с точки зрения того, осуществляется ли в рамках него процесс обновления знаний и насколько глубоко. Формой фиксации новых интегративных курсов являются новые учебники, авторские программы, методические разработки, которые собственно и должны стать предметом специальной экспертизы. Экспертизы того, насколько они реально обеспечивают процесс обновления знаний или являются лишь разного типа вариантами перекомпоновки старого учебного материала, которые не приводят ни к какому повышению качества образовательного процесса.

Рассмотрим, например, интеграцию, осуществляемую на основе поиска сходных слов, используемых в разных учебных предметах. Это – очень распространенный тип

интеграции в современной школе, но он не является интеграцией, нацеленной на обновление знаний. Приведу пример: движение как физический феномен рассматривается в физике. Но на других учебных предметах тоже говорят про движение: про движение сока в стебле растения на биологии, про движение революционных масс на истории и т. д. Правда, за одним и тем же словом «движение» тут стоят совершенно разные объекты, совершенно разное содержание знания.

Обновление знаний связано для нас с развитием понятий, идеализаций, схем, моделей, сеток различий, характерных для того или другого типа предметного и не-предметного знаний, а также имеющихся принципов систематизации и способов работы, сопряженных с перечисленными нами только что важнейшими элементами организованности знания. В случае же интеграции на основе поиска определений для одинаковых слов работа с понятием как единицей мышления и стоящим за ним мыслительным объектом подменяется работой с словами, ассоциациями, *определениями*, и это приводит к вербализму (происходит просто репродукция слов), к разрушению самих интеллектуальных структур, лежащих в основе учебных предметов. Вместо того чтобы осваивать сложные интеллектуальные процедуры, учащиеся учатся упражняться в словесной эквилибристике. Это — пример псевдообновления знаний. И управленец, а также педагог, который работает в данном подходе, должны иметь четкое понимание того, что этот тип интеграции к обновлению знаний не приведет.

Интегративные курсы — это разные варианты развития традиционных учебных предметов. Но трассы развития учебных предметов складываются не сами по себе, а под воздействием развития соответствующих научных предметов. Которые, в свою очередь, претерпевают развитие в ходе решения сложных социокультурных и фундаментально-научных проблем. Развитие учебных предметов очень сильно отстает от развития научных предметов. Мы не учим школьников работе с новыми понятиями (например, с понятием нецелочисленной валентности в химии (что очень важно для объяснения понятия сверхпроводимости) или понятия симметрии элементарных частиц в физике (очень важному для понимания того, что такое элементарная частица — вещь или процесс)). Не учим понятиям, имеющим сегодня колоссальное значение с точки зрения перспектив дальнейшего развития этих наук. И, соответственно, мы не передаем учащимся новых способов работы, связанных с введением данных понятий. Между тем мы утверждаем и готовы доказать, что введение данных моделей и понятий отнюдь не сложнее, чем введение модели атома Бора — Резерфорда.

Итак, есть учебные дисциплины, а есть — научные. Перевод результатов развития научных дисциплин или предметов в учебные осуществляется дидактами, методистами, педагогами посредством выращивания новых единиц содержания (а это может означать развитие не только предметного, но также дидактического знания), посредством создания новых методических форм работы (а это означает развитие методического типа знания) и посредством создания новых образцов педагогической работы. Те знания, обновление которых нас интересует в педагогике, это знания не только предметные, но и собственно педагогические. Насколько они адекватны современной ситуации? Насколько они ориентированы на детей, которые все больше и больше времени проводят в Интернете? Иногда кажется, что педагогические знания больше соответствуют эпохе Яна Аммоса Коменского, чем современной ситуации.

Таким образом, кроме обновления предметных знаний в сфере образования нам следует выделять и экспертировать разные уровни обновления дидактического, методического, педагогического, а также психолого-антропологического и управленческого типов знаний; разные варианты их согласования друг с другом. Так, предметное знание может быть обновлено и это зафиксировано в авторской программе, а методическая форма, которой пользуется педагог, может быть очень отсталой. Разные варианты несоответствия, сбоя между указанными типами и направлениями развития знаний

могут приводить к тому, что процессы обновления знаний в школе, в окружной системе образования будут замедляться или вообще не получать своего развития. Наличие разного типа сбоев не может, в свою очередь, не сказываться на качестве образовательного процесса. Эти сбои сказываются на нем всегда. Но в случае запуска процессов обновления знаний, они становятся особенно ощутимы.

В этой связи хотелось бы отдельно подчеркнуть, что запуск процессов обновления знаний в образовании требует построения и развития новых институциональных форм образовательной работы. Таких, например, которые предполагают более тесное сотрудничество педагогов с представителями фундаментальной науки и инновационной промышленности. Тут тоже не должно быть иллюзий и не должно происходить подмен. Так, сотрудничество с ученым может осуществляться рутинным образом (ученый читывает лекции учащимся, которые тем слабо понимают), а может осуществляться с опорой на новые дидактические, методические и управленческие схемы работы. Во втором случае качество образовательного процесса будет резко отличаться от качества образовательного процесса в первом случае. Разные варианты построения новых образовательных форм, нацеленных на обновление знаний в образовании, также требуют своей диагностики и экспертизы.

Организуя свою практико-ориентированную разработку в рамках инновационной сети «Оценка качества знаний» из фокуса «Оценка уровня обновления знаний в образовательном процессе», мы организуем свое движение по трем указанным блокам направлений передачи средств: средств оценивания уровня освоения педагогами культуры работы со знаниями; средств различения процессов обновления от процессов псевдообновлений разных типов знаний; средств экспертизы качества новых форм образовательного процесса.

Экспертиза и диагностика детско-взрослой образовательной общности и типология включенности

Е.Ю. Иванова (Москва)

Основным трудноразрешимым вопросом современной российской школы является введение подрастающего поколения в мир культуры, формирование ценностных ориентаций, или иными словами, социо-культурной идентичности. Подготовка учащихся к сдаче ЕГЭ и поступлению в вузы не является гарантией того, что учащиеся могут самоопределяться в культурном пространстве, что у них появится ответственность за воспроизводство определенных норм и образцов, способов взаимодействия друг с другом и с окружающим миром. Вращение в мир культуры происходит только на основе включения ребенка в реальную практику деятельности, которая осуществляется окружающими его людьми, которые его иницируют и поддерживают на разных этапах продвижения. Такая практика образования возможна, если школа осознает себя как общность, если в школе организованы отношения между детьми и взрослыми по поводу осуществляемой деятельности, являющейся важной не только в самой школе, но и значимой за ее пределами. Если педагогический коллектив школы ставит задачу, направленную на воспитание подрастающего поколения, передачу культурных норм и способов деятельности, то основным условием такой школы является складывание детско-взрослой образовательной общности, в которой эти нормы и способы «живут» и транслируются.

Теоретическими основаниями к подходу, направленному на складывание детско-взрослой общности, является культурно-историческая концепция Л.С. Выготского (1982): психологическое развитие человека исторично; человеческая деятельность включает сложное взаимодействие индивидов в группе; индивиды интериорируют основные социокультурные формы. Подход В.И. Слободчикова (2003) определяет связь между развитием ребенка и событийной общностью, где выделяется базовый процесс — он-

тогенез субъективной реальности, в котором, вводятся два процесса, выступающих механизмом реализации базового процесса – социализация и индивидуализация. «Полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре событийной общности, основная функция которой – развитие». Представление о коммуни-тарно-генетическом подходе Ю.В. Громыко, основу которого составляет установка на прослеживание, проектирование, усложнение форм общности, в которых организуется/случается развитие ребенка, является принципиально важным. Ю.В. Громыко (2001) определяет основную идею коммуни-тарно-генетического подхода как «исходно складываемая среда развития ребенка, выступающая в качестве глубинной наиболее обобщенной социально-антропологической матрицы, содержащая в себе масштаб всевозможных специализированных общностно-общественных форм, в которых будет обнаруживать в последующем свое реальное и символическое «я» ребенок».

В настоящее время в педагогике и психологии нет однозначности понимания что такое детско-взрослая общность. Для нас детско-взрослая образовательная общность представляет «объединение взрослых (педагогов, родителей и представителей внеобразовательных сфер) и детей на основании единства реализуемых в жизни: ценностей; культурных и социальных образцов жизни и деятельности; наследования традиций, и передачи их смысла и ценности следующим поколениям; осознания себя единым целым, существующим в истории и строящим будущее» (Детско-взрослая образовательная общность в Школе будущего, 2007).

Для того чтобы школа могла целенаправленно складывать и доопределять общность, которую она транслирует, инициировать вхождение и субъектное продвижение в общности ее представителей, необходимо проводить экспертизу и диагностику ее наличного состояния, определять тип включенности ее представителей в детско-взрослую общность.

Экспертиза и диагностика детско-взрослой общности позволяет сделать выводы по следующим параметрам: 1) наличие миссии школы, степень принятия ее членами общности; 2) реализуемые в жизни общности ценности, наличие их единства или разности и механизмы трансляции; 3) реализуемые в жизни общности культурные и социальные образцы, наличие единства или разности в отношении к культурным и социальным образцам, механизмы их присвоения; 4) степень осознания членами общности традиций школы; 5) основные реально взаимодействующие в общности позиции; 6) стиль взаимоотношений и взаимопонимания между позициями, составляющими общность, группами, членами общности; 7) характер управления в школе, под-держивающий общность.

Для сознательного введения и субъектного продвижения в общности ее потенциальных членов и имеющихся, необходимо иметь типологическую матрицу определения включенности каждого представителя в общность. Предельная включенность субъекта в общность (ребенка или взрослого) предполагает осуществление целевого действия, взаимоопределение себя по отношению к другим членам, согласование своих действий, осознание, понимание и принятие ценностей, образцов и традиции данной общности, а также способность осуществлять проектное действие по отношению к данной общности.

Вхождение в общность может осуществляться разными способами, такими как проектирование и организация жизнедеятельности общности или осуществление исполнительского действия внутри нее, или понимания и рефлексии оснований культурно-исторической традиции, или осуществление коммуникативного взаимодействия по поводу ценностей, образцов социокультурного действия общности и т. д.. Несмотря на разные способы вхождения в общность, человек постепенно может включаться и овладевать полнотой и целостностью всех отношений в общности.

Типология включенности индивида в общность рассматривается на основе способов его вхождения в общность:

- 1) «деятельностная роль или позиция» определяется занятием определенной позиции или роли в осуществлении деятельности;
- 2) «коммуникативный» определяется возможностью видения и согласования разных позиций или ролей в общности, осуществления совместного поиска действия и решения задач, стоящих перед общностью;
- 3) «рефлексивный и понимающий» – понимание и осознание оснований традиций, ценностей общности, определение культурных образцов, значимых для общности;
- 4) «мыслительный» – создание новых форм существования и развития общности, определение новых рубежей и задач.

Включенность индивида в общность обеспечивается осуществлением целевого действия внутри нее, поэтому основным параметром, который характеризует включенность, является «деятельная роль или позиция». Вхождение через средства коммуникативного взаимодействия, рефлексии и понимания, мышления, но еще не доходящие до коренного процесса *действия* – принятия роли, определения своей позиции в общности, мы интерпретируем как недовключенность в общность. Если человек начинает осуществлять действие внутри общности, то он уже в нее включен. Одновременное осуществление разных средств в общности является характеристикой полноты или частичности включенности.

Включенность индивида в общность характеризуется одновременной реализацией минимума трех способов, с обязательным осуществлением действия в общности. Целостность включения обеспечивается возможностью существования индивида в плоскостях деятельности, коммуникации, понимания и рефлексии, мышления.

Данная типология распространяется на все группы общности: педагогов, детей, родителей и представителей внеобразовательных сфер, но по-разному выражается относительно их позиции или деятельностной роли в детско-взрослой общности.

Типы включенности.

1. *Проектировщик* – совместно строит замыслы, обсуждает принципиальные схемы устройства, осуществляет деятельность, при этом не осуществляет работы с анализом и отнесенностью к культурно-историческим корням.

2. *Миссионер* – проводит культурно-исторический анализ, ставит и пытается самостоятельно реализовать задачи, передает свои представления другим членам общности, но безотностительно стоящим перед ними задачам, понимания этапа их жизни и деятельности.

3. *Хранитель* – осуществление деятельности, обсуждение ее культурных оснований с другими членами общности, понимание принципов общности.

4. *Субъект общности* – проводит культурно-исторический анализ и самоопределение по отношению к традиции общности, совместно с другими ставит задачи и цели общности, может порождать новые формы и способы жизнедеятельности общности.

Данная типология важна для понимания ее существующего состояния, выражающегося в позиционной структуре. На основании представления, кто является включенным в общность и в какой степени, мы делаем обвод границы детско-взрослой общности, которая может выходить далеко за рамки организационной структуры школы, или, напротив, сужаться до небольшой группы школьного коллектива.

Процессы понимания и самоопределение в культуре

Н.Б. Ковалева (Москва)

По признанию многих, современное состояние общества, культуры, образования находятся в кризисе. Как проявляется кризис? Прежде всего, в том, что в насыщенной информационной среде, в культуре клипов и знаков вырастает поколение с мозаичным разорванным сознанием, ядро личности которых превращено в ролевой реперту-

ар: поколение, движимое поиском энергетического и информационного драйва. В чем причины кризиса?

В контексте доклада представляется важным выделить три причины: 1) дискредитация идеи поиска смысла жизни как центрообразующей силы развития личности и ее духовного становления; 2) разрушение культуры и традиций как механизма трансляции образцов; 3) подмена принципа свободы духовного выбора «свободой» всеядного потребления информации, эмоций, благ. В итоге, человек теряет способность самоопределения к целям и способам своей жизни как некоторой разворачиваемой программе развития (Выготский Л.С., 2007).

Одной из возможностей разрешения кризисной ситуации является создание образовательных программ, способствующих становлению субъектности и самоопределению школьников на основе развития понимания и рефлексии. В лаборатории «Технологии понимания» НИИ ИСРОО в рамках мыследеятельностного подхода и герменевтической педагогики (Л.Н. Алексеева, Г.И. Богин, Ю.В. Громько, В.В. Знаков, Г.П. Щедровицкий и др.) осуществляется методологическое изучение процессов понимания и построение практики мыследеятельностной герменевтики (Алексеева Л.Н., Ассуирова Л.В., 2007). Нами была разработана программа развития понимания старшеклассников, включающая три основные формы: турниры «Знатоки чтения»; ОДИ «От книги к миру»; проектные образовательные программы и тренинги Герменевтического клуба московских школьников (Алексеева Л.Н., Ковалева Н.Б., 2008). В качестве специфического ядра технологий можно выделить следующее: 1) создание пространства самоопределения школьников с помощью позиционных текстов известных авторов; 2) постановка задачи построения позиции к проблеме на основе ее позиционного анализа и понимания места в культуре; 3) выражение позиции в творческом продукте (тексте, проекте, сценарии, сценке).

В этом году нами было проведено небольшое исследование способностей понимания смысла в рамках городского турнира памяти В.В. Давыдова (Алексеева Л.Н., Ковалева Н.Б., 2008) «Понимание и рождение смыслов» для старшеклассников. Проектируя задания турнира, мы предполагали сразу несколько целей. Во-первых, создать условия для возникновения смыслов и формирования позиции при чтении классических текстов. Во-вторых, исследовать актуальные смыслы современных школьников, нормы и критерии их понимания. В-третьих, дать возможность самим ученикам исследовать процесс смыслообразования. Наконец, задать критерии понимания смысла, в частности, критерий позиционности.

Позиционность понимания смысла складывается из способностей усмотреть смысл проблемы, раскрыв ее социально-культурный контекст; реконструировать позицию автора и построить собственную позицию. В основе позиции лежат личные смыслы, ценности и способы их реализации. С нашей точки зрения, построение собственной позиции по отношению к проблеме произведения лежит в основе его осмысления, а это один из механизмов становления субъектом собственной деятельности и жизни (Алексеева Л.Н. с соавт., 2008, с. 7–31).

Турнир устроен традиционно так, что задания и критерии их оценки усложняются от тура к туру, позволяя старшеклассникам осваивать для себя новые нормы и критерии, а временами и делать прорывные шаги в освоении способов и смыслов. В первом туре старшеклассники, проанализировав диалоги героев произведения А.П.Чехова «Крыжовник», начали строить свое видение смысла жизни героев в динамике их развития. На основе сложившихся представлений школьники сформировали и свою собственную позицию по вопросу «смысл – это излишество или необходимость?», раскрыв палитру понимания смысла жизни в небольшом эссе. Во втором туре, пропустив через себя вопрос героя рассказа В.М. Шукшина «Забуксовал» о том, что в знаменитой «Тройке» Н.В. Гоголя, ставшей символом святой Руси, едет «прохиндей» Чичиков, ре-

бьята сложили собственное понимание образа «Тройки» как символа русского народа. В центре внимания оказался вопрос, куда мчит удаляя «Тройка» и что нужно, чтобы это движение было осмысленным. В третьем туре в опоре на тексты Николая Бердяева, Вадима Кожина, Юрия Громыко о российском самосознании, каждая из команд финалистов показала сценку, в которой раскрыла свое понимание того, какие оппозиционные смыслы формируют проблемное поле представлений о будущем России, и выработала собственное отношение к данному вопросу.

Результаты турнира крайне интересны, однако в данном докладе представляется важным обсудить результаты наиболее репрезентативного (порядка 1000 человек участников) первого тура, с точки зрения критерия позиционности понимания. По экспертным оценкам учителей 60% участников турнира сумели зафиксировать проблему; 32% – поняли позицию автора; 27% – сформулировали свою точку зрения. Сопоставив результаты разных заданий по критерию позиционности, мы обнаружили, что только 30% детей сумели понять проблему поиска смысла жизни как актуальную проблему общества. Данная способность, на наш взгляд, является системообразующей способностью понимания смыслов и позиций, лежащих в основе текстов и других произведений искусства. Самоопределение должно происходить относительно той или иной проблемы, смысл которой важен ученику. В противном случае оно оказывается пустым и приводит к эффекту «кислого крыжовника на тарелке»: крыжовник есть, но кому и зачем он нужен? При этом нужно понимать, что мы говорим не о теме произведения, которая определяется достаточно просто, а именно о проблеме. Понимание проблемы предполагает выделение противоречия или конфликта, составляющих основу проблемы и фиксацию недостаточности имеющихся в культуре способов для ее разрешения. Формирование нормы позиционного понимания текста – один из механизмов развития способности к самоопределению в обществе и культуре.

Проведенный анализ позволяет заключить, что только небольшая часть московских школьников (менее 30% участников турнира, т. е. по определению сильных в гуманитарном плане учеников) владеет нормой позиционного понимания текстов. При этом только 4% учеников смогли построить собственное отношение к проблеме смысла в русской литературе и сделать свой шаг к самоопределению в культурном пространстве России.

Это означает, что школьные программы практически не формируют одну из самых важных способностей, востребованных в современном мире – способность к реконструкции авторской позиции по отношению к потенциалу развития современного ему общества на основе анализа композиции рассказа и социокультурного контекста и через это самоопределение в культуре. Более того, оказалось, что критерий позиционности недостаточно ясен самим педагогам: 32% ставит высокие баллы за фиксацию темы вместо проблемы; 53% – за свободное неаргументированное высказывание или за простой пересказ ряда соображений автора. На наш взгляд, так проявляется недуг нашего времени искажений и подмен, когда тяжелый труд размышления, понимания проблемы, нахождения смысла, самоопределения в культуре манипулятивно заменяется интенсивным обменом информацией, эмоциями, ассоциациями, энергией. При этом, сама культура как сложно организованная система высоких образцов творческой мысли (Громыко Ю.В., 2009), требующая напряженного ответственного отношения, превращается в массовое безответственное и бессмысленное развлечение, которое становится ценностью формирующей потребительский идеал.

Можно сделать вывод, что проблема понимания смысла современными школьниками стоит очень остро и требует: 1) построения системы норм и критериев как ориентиров в работе учеников и педагогов; 2) создания матрицы способностей освоения данной нормы; 3) технологий, обеспечивающих формирование культуры понимания и соответствующих способностей.

Практика мыследеятельностной герменевтики, показывает, что введение критерия позиционности как нормы понимания текстов позволяет создать условия для самоопределения школьников к проблемам российского общества (Выготский Л.С., 2007; Алексеева Л.Н., Ассуирова Л.В., 2007). Одной из мыследеятельностных технологий, позволяющих формировать позиционность, является проблематизация учащихся с помощью вопросов, ответ на которые предполагает выход за пределы привычной точки зрения, введения разнопозиционных текстов известных авторов или других приемов (Алексеева Л.Н., Ковалева Н.Б., 2008). Во втором туре, в частности, такой точкой проблематизации выступала смысловая ловушка, созданная в рассказе В. Шукшина. Отвечая на вопрос, кто же едет в карете и почему Н.В. Гоголь посадил Чичикова в «Тройку», ребята выходили за рамки школьного восприятия образа «Тройки-Руси» и начинали размышлять о проблеме будущего России. Дальнейшее развитие позиционности требует проведения большой работы по удержанию позиции самоопределения к проблеме через точную постановку вопросов, введение различий, прояснение реального содержания высказываний. Именно так совершается труд понимания смыслов и самоопределения в культуре (Громыко Ю.В., 2009) как ответ на самый главный вопрос жизни.

Понимание смысла: в тексте и за его пределами

Н.Б. Ковалева, Е.В. Коврижкин (Москва)

В качестве центральной проблемы современной психолого-педагогической мысли можно выделить проблему развития мировоззрения на основе понимания идеальных и предельных смыслов жизни. Эта проблема, достаточно долго подлежавшая умолчанию, приобретает свою актуальность в связи с тотальной девальвацией традиционных ценностей и формированием сугубо потребительских идеалов в современном обществе.

Понимание смыслов и самоопределение к ним – и есть в большой мере процесс построения мировоззрения на основе представления об изначальной духовности мира. Смысл – уникальное понятие, в котором субъектное читается только сквозь призму общего значения: «Под «смыслом» всегда подразумевается общезначимая мысль о чем-либо ... слово «смысл» имеет еще другое, специфическое значение положительной и общезначимой ценности, и именно в этом значении оно понимается, когда ставится вопрос о смысле жизни» (Трубецкой Е.Н., 1918, с. 3), позволяющая соотносить разные идеи в целостном субъектном отношении. Такое представление о смысле, кажется тем более важным, что в последнее время все большее влияние приобретают трактовки смысла как «результата произвольно реализуемых дискурсивных практик» (Постметафизическое мышление. Энциклопедия постмодернизма, 2002). В нашей концепции, личный смысл обретается только тогда, когда он соотносен со смыслами социально-культурного пространства и построен исходя из представлений о развитии как основной парадигмы современного образования (Слободчиков В.И., Громыко Ю.В., 2000, с. 3–12) как «знание того, каковы перспективные линии развития себя, и как и в каком направлении дальше преобразовывать ситуацию» (Щедровицкий Г.П., 1992, с. 97–124). В своем подходе мы опираемся на положения современной христианской антропологии (Выготский Л.С., 2007; Зеньковский В.В., 1934), системоделятельного подхода (Щедровицкий Г.П., Алексеев Н.Г., 1957–1962; Щедровицкий Г.П., 1992, с. 97–124) и мыследеятельностной герменевтики (Алексеева Л.Н., 2007, с. 210; Алексеева Л.Н., Ковалева Н.Б., 2008, с. 160). Центральным механизмом развития мы полагаем процесс позиционного самоопределения субъектов к проблемам общества и на этой основе нахождения своего дела или миссии. С нашей точки зрения, Евангелие как Слово Божие изначально устроено так, чтобы дать возможность людям сформировать христианскую картину мира и создать условия для практического построения жизни вокруг единого центра в соответствии с мировоззрением. Евангелие как текст содержит в себе

образцы мысли и систему принципов, которые позволяют человеку реализовать свой дар свободы в вере, сделать ее средоточием жизни (Аверинцев С., 2004). Методика работы с Евангельским текстом предполагает, прежде всего, понимание цели работы как решения проблем современного общества, лично важных для участников семинара. В качестве такой цели был выделен вопрос о понимании собственного предназначения и его способов реализации в мире. Данный проблемный вопрос важен участникам как с точки зрения формирования их собственного мировоззрения и понимания способов его реализации в жизни, так и формирования мировоззрения детей при чтении Евангелия в контексте работы по нашим программам. Сама технология развивалась в основном на базе исследовательской герменевтики (Алексеева Л.Н., 2007, с. 210; Алексеева Л.Н., Ковалева Н.Б., 2008, с. 160). Концептуальное ядро строится вокруг двух составляющих: 1) создание пространства самоопределения к проблеме (или мысли), выделенной как общезначимой через восстановление основных смысловых точек ее развития по отношению к потенциалу развития современного общества, и 2) формирование позиционности понимания смыслов при прочтении текста на основе приемов проблематизации поверхностного понимания.

Данные принципы реализуются и специфицируются в методике за счет моделирования процесса понимания текста с целью его углубления и нахождения смысла через выделение следующих этапов работы с группой.

1. Актуализация основной цели перед чтением Евангелия: «Как мне, человеку 21-го века, христианину – найти свое уникальное место в мире, проложить свой собственный путь и обрести свой личный смысл? Каково мое личное отношение к традиции?»

2. Чтение очередной главы и обсуждение возможности выделения в ней отдельных смысловых частей. Это необходимо для создания первичного понимания текста через констатацию лежащих на поверхности мыслей и очерка структуры их взаимосвязи в рамках интуитивно понятного.

3. Восстановление содержания каждой смысловой части в отдельности с помощью вопросов типа: «что из этого отрывка для вас очевидно, понятно?». Вопрос необходим для того, чтобы включить участников в размышление над текстом. При высказывании того или иного участника ведущий уточняет, на каком основании участник строит свои утверждения, чтобы избежать искажений и недопонимания предлагаемой участником логики.

4. Выявление границы и области непонятного: «что в этом отрывке непонятно, что вызывает вопросы?» На этом этапе целесообразны фиксация понятного и введение различий и фактов для прояснения культурно-исторического контекста и формирования недостающих знаний.

5. Проблематизация содержания отрывка или самоочевидного поверхностного смысла через фиксацию и раскрытие позиционного конфликта или противоречия. Например, с помощью вопросов или позиционного восстановления культурно-исторического контекста.

6. Рождение нового смысла. Чаще всего прорыв в понимании происходит за счет постановки особого типа вопросов. Вопросы, требующих для своего ответа, поиска основания для разрешения позиционных противоречий в пространстве новых смыслов. В итоге происходит углубление понимания возможностей осуществления христианского мировоззрения в жизни.

Наиболее сложными этапами в данной модели являются этапы проблематизации и создания условий для рождения смысла. Рассмотрим технологию их осуществления на конкретном примере работы с группой на материале Евангелия от Матфея (гл. 5, ст. 17–20): «Не думайте, что Я пришел нарушить закон или пророков: не нарушить пришел Я, но исполнить. 18 Ибо истинно говорю вам: доколе не пройдет небо и земля, ни одна иота или ни одна черта не пройдет из закона, пока не исполнится все. 19

Итак, кто нарушит одну из заповедей сих малейших и научит так людей, тот малейшим наречется в Царстве Небесном; а кто сотворит и научит, тот великим наречется в Царстве Небесном. 20 Ибо, говорю вам, если праведность ваша не превзойдет праведности книжников и фарисеев, то вы не войдете в Царство Небесное».

При прочтении отрывка у участников исходно могут возникнуть две простые трактовки его смысла: 1) Старый закон больше не нужен людям, потому что Христос принес на землю Новый Закон; 2) Древний закон – непреложен и свят. Ведущий направляет свои усилия на то, чтобы максимально прояснить и создать напряжение между частичными пониманием и ложными основаниями, скрытыми за высказанными мыслями, зафиксировав его так, чтобы показать несовместимость двух заявленных точек зрения. Для этого каждому из высказываний придается максимально позиционный характер, например с помощью такого вопроса: «если даже нарушитель заповеди закона войдет в Царство Небесное, то почему же фарисеи, которые славились педантичным и буквальным исполнением заповедей, не войдут в него?» Участникам непонятно, почему в Царство Небесное входят даже нарушители заповедей. Одновременно с этим, почему фарисеи, исполнители закона и праведники, не войдут в него. Таким образом, группа поставлена перед явным противоречием.

Как воспользоваться недоумением группы и подвести ее к прорыву в понимании нового смысла? В этот момент, когда участники не могут найти основание, позволяющее решить противоречие, и оказываются в мыслительном тупике, перед ведущим встает задача создания условий, позволяющих запустить процесс интенсивного смыслообразования. Хорошим приемом является постановка вопросов, сопряженных с вопросом «зачем?» В данном случае выбран вопрос об истоках того закона, о котором говорит Христос и его изначальном смысле. Ведущий задает вопрос: «Если в самых первых словах закона Бог говорит слова, из которых понятно, что Он требует от народа служения Себе, то какую возможность закон открывает людям?» Поиск ответа на данный вопрос, в конечном итоге, позволяет понять, что именно закон открывает людям возможность правильно служить Богу. Однако такая возможность появляется только тогда, когда его исполнители в каждой новой ситуации совершают напряженной работу по пониманию его смысла и способа исполнения в каждой новой ситуации. Так появляется новый смысл понимания одной из самых сложных мыслей Евангелия, в которой закон неформального служения Богу дан как возможность духовного развития человека и способ осуществления своей христианской позиции в мире. Таким образом, обеспечивается самоопределение к выбору собственного способа жизни и понимания ее смысла в опоре на культурную традицию.

Лабиринт как процессуальная диагностика развития мышления младшего школьника

А.А. Литвинюк, И.В. Нестеренко-Костенко (Москва)

Для диагностики развития мышления младшего школьника используется методика «Лабиринт», которая берется в двух формах – предметный лабиринт и его схема. Предметный лабиринт представляет из себя объемное устройство размером 60х60 см в виде пластиковой доски с перегородками. Схема лабиринта – чертеж лабиринта на листе А4. Чертеж лабиринта тождественен исходному лабиринту. В предметном лабиринте для решения задачи учащийся должен провести через него металлический шарик, а в случае со схемой путь обозначается цветными карандашами. Две серии эксперимента позволяют оценить особенности мышления младшего школьника при разных внешних условиях поставленной перед ними внешней задачи. Второй тип усложнения эксперимента связан с изменением внешнего вида (но решения) как предметного, так и лабиринта – схемы. Изменение внешнего вида достигается путем сплющивания исходного

лабиринта по диагонали (получается предметный лабиринт — ромб и схема — ромб). Третий тип усложнения связан с постановкой перед учащимся задачи моделирования пути после решения задач в предметном лабиринте и лабиринте — схеме.

Таким образом, имея четыре варианта предметный лабиринт, схема — лабиринт, предметный лабиринт — ромб, схема — лабиринт — ромб), экспериментатор получает возможность задать разные серии предъявления заданий.

В серии А ребенок сначала решает задачу в схеме лабиринта, а затем в аналогичном по системе путей предметном лабиринте. Затем аналогично повторяется с лабиринтами в форме ромба. В серии Б ребенок сначала ищет путь в предметном лабиринте, а затем уже в его схеме.

При решении задачи по предметному лабиринту дается такая инструкция: «Прокати шарик отсюда (указывается вход) и выкати здесь (указывается выход). Показателями развития мышления ребенка рассматривается характер и содержание ориентировочно-исследовательской деятельности (предварительное обследование во время прохождения пути лабиринта) и исполнительные движения (пробные, повторные и тупиковые).

Предлагая схему, экспериментатор дает ребенку следующую инструкцию: «Ты стоишь в этом месте (показывается место входа в лабиринт), а твой друг — здесь (показывается место выхода из лабиринта). Черные линии обозначают дома и заборы, через них переходить нельзя. А белые — это дорожки, по которым можно ходить. Найди дорожку к своему другу». Для схемы вводятся такие же показатели развития мышления ребенка. Единицами измерения выполнения решения задач в лабиринте является время и количество вышеуказанных показателей.

Лабиринт дает возможность судить о решении задачи не по ее результату, а увидеть сам процесс решения этой задачи,

Лабиринт располагает с точной инструкции испытуемому относительно решения задачи мыслительного типа. Лабиринт валиден, так как измеряет действительно то, для чего он предназначен, а именно — ориентировочно-исследовательскую деятельность школьника. Содержание заданий в лабиринте расположено в диапазоне от простого манипулирования с предметами до абстрактного рассуждения. Критерии, выделяемые в шкале изменения уровня развития мышления школьника (обследование и исполнительные движения), можно рассматривать как характеристики ориентировочно исследовательской деятельности как важнейшего компонента мышления. Валидность определяется также корреляцией, получаемой по шкале с разнообразными показателями действий школьников. Показатели «переноса» решения задачи со схемы на лабиринт и наоборот — 0,95 — надежно, а 0,40—0,90 — ненадежно.

Эксперимент по лабиринту дает возможность выяснить возрастные и индивидуальные особенности мышления учащихся.

Организационно проведение эксперимента строится в зависимости от поставленной задачи. При фронтальной диагностике мышления учащихся определенной группы (класса) при исследовании возрастных особенностей мышления необходимо брать не менее десяти учеников по каждой серии эксперимента, (при этом ученики не должны общаться между собой). В конце учебного года предлагать учащимся эксперимент по серии А, тем самым создавая возможность видения роли обучения в развитии мышления. Серии эксперимента следует усложнять от класса к классу (эксперимент рассчитан на 2—4 классы).

При индивидуальном исследовании мышления школьника необходимо менять в процессе обучения серии эксперимента. Целесообразно в начале учебного года давать ученику решать задачу первоначально по предметному лабиринту, а затем уже по его схеме.

Индивидуальные особенности мышления школьника рассматриваются по двум типам мышления: эмпирическое (практическое и наглядно — образное) и теоретичес-

кое. Их характеристику в процессе работы по предметному лабиринту и его схеме мы рассматриваем по характеру и содержанию ориентировочно-исследовательской деятельности (предварительное обследование или обследование в процессе прохождения пути) и исполнительные движения (повторные, тупиковые). Именно по этим показателям сравниваем решение задачи (нахождение пути) по схеме и предметному лабиринту. Важным признаком сформированности того или иного типа мышления является **перенос** решения задачи по схеме на нахождение затем пути по предметному лабиринту и, наоборот, предметного лабиринта на схему, сличение схожести или различия путей схемы и предметного лабиринта, узнавание их или нет.

Воспроизведение пути учащимися (цветными нитками на бумажном листе) после схемы или после предметного лабиринта указывает на наличие способности к моделированию.

Работа детей по схеме и предметному лабиринту дает возможность увидеть формирование рефлексии (умение детьми объяснить нахождение пути по схеме или предметному лабиринту).

В заключении выделим показатели эмпирического и теоретического мышления и их проявления при работе с данной методикой.

Показатели эмпирического мышления. Первоначально по схеме и предметному лабиринту при решении задачи преобладают исполнительные движения (их количество и время их исполнения). Это говорит о незрелости ориентировочно – исследовательской деятельности. (Нет предварительного обследования и незначительно обследование во время прохождения пути). Наличие повторных движений свидетельствует о неумении выделять существенные признаки. Это практическое мышление. Если же в предметном лабиринте или его схеме идет обследование в процессе нахождения самого пути, то это указывает на наличие у ребенка наглядно-образного мышления.

Нет переноса решения задачи со схемы на предметный лабиринт и, наоборот, предметного лабиринта на схему (т. е. ученик при предъявлении схемы после лабиринта или предметного лабиринта после схемы «работает» в них как бы заново).

Отсутствие рефлексии.

Показатели теоретического мышления. Развернутое предварительное обследование схемы лабиринта.

Характер фиксации моделирования пути после схемы или предметного лабиринта говорит о содержательной основе ориентировочно-исследовательской деятельности, а именно выделение всеобщего отношения, умение абстрагироваться от наличных свойств объекта, способности к моделированию содержательных свойств изучаемого объекта.

Наблюдаем перенос решения задачи по схеме на решение задачи потом в предметном лабиринте.

Наличие рефлексии.

Социокогнитивная концепция развития интеллекта

Л.Ф. Обухова, М.К. Павлова (Москва)

В конце прошлого века в результате критического анализа теории Ж. Пиаже психологи Женевской школы начали разрабатывать социокогнитивную концепцию развития интеллекта. В работах А.-Н. Перре-Клермон, В. Дуаза и Г. Муни была высказана гипотеза о том, что социальные взаимодействия и связанная с ними координация точек зрения предшествуют возникновению конкретных операций и подготавливают их. Было введено понятие социокогнитивного конфликта, который возникает в ситуации конфронтации различных точек зрения (центраций) в ходе коллективного решения задачи.

Согласно А.-Н. Перре-Клермон, разрешение такого конфликта возможно только через координацию точек зрения, что приводит к построению новой, более сложной

когнитивной структуры у одной или нескольких сторон конфликта. Подобный конфликт (противоречие) может являться источником познавательного развития. А.-Н. Перре-Клермон считает, что для разрешения конфликта, т. е. для координации точек зрения, необходим диалог между участниками социального взаимодействия, в ходе которого они будут выдвигать все новые и новые аргументы, оспаривать аргументы противника и, благодаря этому, сближать свои позиции. Аргументация в ходе решения коллективной задачи — это и есть средство координации точек зрения, средство разрешения социокогнитивного конфликта, построения нового знания и достижения нового уровня познавательного развития.

Эта гипотеза получила эмпирическое подтверждение в ряде экспериментов с детьми, находящихся на разных стадиях формирования конкретных операций (по критерию, разработанному Ж. Пиаже, по отношению к задачам на сохранение количества, вещества, жидкости, длины и т. д.). Было показано, что даже однократное помещение детей в ситуацию взаимодействия со сверстником, где они должны были аргументировать свою позицию, чтобы найти решение поставленной взрослым задачи, приводит к улучшению результатов выполнения заданий на сохранение по сравнению с контрольными группами. Дети выигрывают не только от взаимодействия со сверстником более высокого уровня познавательного развития, но и от взаимодействия с менее продвинутыми сверстниками.

А.-Н. Перре-Клермон пришла к выводу, что сама необходимость озвучивать (т. е. рефлексировать) свою точку зрения, соотносить ее с позицией сверстника приводит к прогрессу в интеллектуальном развитии. Безусловно, для такого прогресса оказывается необходим некоторый базовый уровень развития, который позволяет ребенку заметить противоречие между своей точкой зрения и позицией другого.

А.-Н. Перре-Клермон разъясняет специфику постпиажежистского подхода к изучению умственного развития ребенка. Предлагая ребенку задачу на сохранение количества, Пиаже говорил ему: «Делай и думай». Он изучал то, что происходит «в уме» ребенка, его логику. Но мышление не сводится только к логике. С точки зрения А.-Н. Перре-Клермон и ее сотрудников, для того чтобы понять, как ребенок думает, нужно проанализировать аргументацию в ходе решения задачи, а это можно сделать лишь в ходе конструктивного диалога. Организация подобного диалога — трудная психолого-педагогическая задача. Ученые в разных странах (Швейцария, Израиль, Португалия, Италия и др.) в настоящее время ищут пути, как помочь учителю организовать диалог в процессе решения задач из области математики, истории, биологии, географии и т. д.

Б. Шварц, израильский исследователь и педагог, понимает аргументацию в духе Л.С. Выготского, как опосредующее звено между внутренним и внешним диалогом, которое служит для распространения знания между участниками дискуссии и для построения нового коллективного знания, создания коллективных смыслов. Способы аргументации, выработанные в коллективе, интериоризируются, становясь индивидуальными средствами мышления. Б. Шварц — один из авторов специальной программы (Kishurim), которая реализуется с 1998 г. и которая направлена на совершенствование процесса школьного обучения. Эта программа также может быть использована в образовании студентов и взрослых. Она должна способствовать развитию аргументации и диалогического мышления у учащихся. Строится эта программа на следующих принципах:

- *сотрудничество* (задания даются небольшим группам учащихся с установкой, что их объединяет общая цель и важен вклад каждого);
- *ненавязчивое посредничество* (учитель как медиатор процесса обучения предоставляет учащимся помощь неинструктивного характера, поддерживающую сотрудничество: «Постарайтесь соотнести различные мнения», «Постарайтесь прийти к общему пониманию»). Таким образом, учитель пытается спровоцировать дискуссию между учениками, не навязывая свое авторитетное мнение);

- *критический диалог* (учителя побуждают учеников приводить обоснованные аргументы, рассматривать вопрос с новых позиций, открыто оспаривать аргументы других, если они не согласны, и пересматривать собственную аргументацию, если доводы противников неотразимы или факты противоречат изначальной точке зрения);
- *этичная коммуникация* (уважение к каждому участнику дискуссии независимо от истинности высказанного мнения; оценивание качества суждения, а не его автора);
- *автономия* (признание ценности личного мнения; каждому дается возможность выработать собственные идеи, пусть и во взаимодействии со сверстниками; поскольку умственный уровень учащихся различен, здесь требуется индивидуальный подход, большая поддержка отстающих);
- *активная роль педагога в планировании занятий* (учитель выбирает средства представления аргументов (напр., компьютерные), планирует свое вмешательство в дискуссию, преобразует учебный материал, подаваемый в традиционной дидактической форме, в основу для диалектического взаимодействия учащихся);
- *использование ресурсов для поощрения диалога* (педагог предоставляет учащимся дополнительные источники информации, которыми они могут воспользоваться для поиска аргументов, а также использует специальные инструменты взаимодействия, например, компьютерную программу-чат, предназначенную для виртуальных дискуссий, где разные участники и разные формы аргументов представлены наглядно).

Соблюдение этих принципов необходимо для формирования творческого и критического мышления учащихся. Реализуются эти принципы в коллективном решении учащимися неоднозначных задач, для которых нет одного-единственного правильного решения и по которым у школьников имеются лишь предварительные житейские знания. Учитель ставит перед детьми проблему (например, «Как война влияет на детей?», «Можно ли тестировать лекарства на животных?») и заготавливает разнообразные информационные ресурсы, которыми они могут воспользоваться при выработке решения. Решение должно быть достигнуто в коллективном обсуждении, т. е. в дискуссии. Основная идея программы Kishurim – визуализация дискуссии, вынесение ее в наглядный (материальный) план, что облегчает рефлексию учащихся; они должны классифицировать собственные высказывания – это просто утверждение, его обоснование, новая информация или вопрос? Это высказывание поддерживает точку зрения другого, противостоит ей или никак не связано с ней?

Для этого используется графическая компьютерная среда Digalo. Digalo представляет собой карту, на которой высказывания участников зафиксированы в наглядной форме, а связи между ними обозначены стрелками. Так, на карте могут быть представлены «цель», «аргумент», «информация» и «вопрос». Стрелки могут обозначать «поддержку», «противопоставление» и «связь». На карте также отображаются вмешательства учителя в ход дискуссии. Если учитель хочет достичь общего понимания, то он обращается к ученику со словами: «Постарайся соотнести свою точку зрения с другими», «Ты согласен с ...?» Если учитель хочет изменить диалогическую ситуацию, то он может сказать: «Постарайся изменить эту точку зрения...» или «Ты уверен, что твой вывод необходимо следует из тех данных, которые у тебя есть?» Так строится критический диалог, в котором дискуссиант сохраняет автономию, а учитель выполняет роль фасилитатора дискуссии. Письменно зафиксированные высказывания позволяют проследить их динамику, форму и содержание дискуссии (исходная гипотеза, факт, причина, изменение гипотезы). Благодаря Digalo пространство дискуссии представлено наглядно и симультанно, что, в свою очередь, позволяет учителю проанализировать активность каждого ученика.

Компьютерная программа Digalo может быть использована не только в процессе дискуссии в классной комнате, но и в условиях дистанционного обучения. Digalo помогает учителю проявить творческую изобретательность в организации учебного про-

цесса, а дети на практике приобретают способность конструировать аргументацию в ходе разрешения конкретных противоречий. В настоящее время Digalo используется в целях исследования познавательного развития и создания современных средств обучения не только в Израиле, но и в Швейцарии, Колумбии и других странах.

Основные психолого-педагогические результаты такого подхода – повышение познавательной активности учащихся, качества используемой ими аргументации и уровня рефлексии.

Связь коммуникационного пространства человека с действием в обеспечении деятельности учения-обучения.

Новый профессионализм в педагогике

М.В. Половкова (Москва)

Следующий шаг развития общественных систем, в том числе системы образования города Москвы, связан с *новым педагогическим профессионализмом*, требующим от учителя иной организации деятельности и других форм личностного включения в образовательный процесс. В основе нового подхода к образованию лежит мыследеятельностная педагогика (Ю.В. Громыко), вводящая в систему образования метапредметы.

Что такое профессионализм педагога с точки зрения мыследеятельностного подхода и с точки зрения идеи метапредметов? В чем преобразование и усложнение педагогической деятельности, что это начинает требовать от педагога, на основе каких способностей, компетенций и личного самоопределения может произойти преобразование педагогического труда.

Первое, за счет чего происходит усложнение. В *мыследеятельностной педагогике*, помимо традиционного содержания образования, выраженного в виде тем, часов, которые отводятся на изучения каждой темы, педагог должен еще понимать то, что происходит в целостном образовательном процессе, различая 5 разных процессов: 1) процесс *мышления*, который педагог организует у детей; 2) процесс *коммуникации*, который он специально выстраивает, чтобы породить у детей процесс мышления (с этим нужно специально работать); 3) процессы *действия*, которые ребенок должен осуществить. Еще один процесс, с которым педагог обязан просто работать, – это 4) процесс *понимания*. Это тоже отдельный предмет работы. И еще то, без чего не обходится мыследеятельностная педагогика, – 5) *рефлексия*, о которой сказано много, но с которой, к сожалению, пока в образовательном процессе, а также в отдельных ситуациях учения-обучения работают мало или недостаточно.

Так вот, когда целостный процесс начинает члениться на столь разные процессы, естественно, педагогу нужно, во-первых, это удерживать в своем сознании, во-вторых, закладывать это в сценарий занятия, которое он собирается проводить. Уже это само по себе является сложным. А когда в реальной ситуации действия (замысел занятия относится к действительности мышления, а ситуация реального занятия относится к действию) в тот момент, когда это действие разворачивается, педагогу одновременно все это нужно в процессе реального взаимодействия с ребенком удерживать и осуществлять. Но это еще не все.

В мыследеятельностной педагогике само *содержание*, которое педагог задумал передать детям на уроке, еще нужно рассмотреть и разложить на составляющие. На какие? На собственно *дидактику*, т. е. а что, собственно, педагог на этом занятии хочет ребенку передать в виде *культурного способа*. Появляется термин «культурный способ». Что за ним стоит?

Традиционно для педагога то содержание, которое он хочет передать детям, является само собой разумеющееся, «свернутым в его профессиональном сознании» (Ю.В. Громыко). Для ребенка это содержание еще надо развернуть, и развернуть имен-

но как культурный способ, освоив который, ребенок может с его помощью действовать, он его может употребить.

Ситуация, когда ребенок знает правило, а ничего сделать в соответствии с этим правилом не может, и означает, что никакой культурный способ он не освоил. Он освоил нечто, он может нечто воспроизвести вербально, но никакой действительности, реальности действия за этим не стоит. Так вот, следующий уровень сложности и ступенька профессионального роста педагога лежит в области дидактики, нового понимания дидактики.

Уметь выделить культурный способ, который нужно передать. Чтобы понимать, какой культурный способ педагог хочет передать в рамках данной темы, этот способ нужно *отрефлексировать* самому педагогу. Потому что, еще раз повторяю, то, что педагог делать профессионально, спонтанно, без всяких усилий, не представлено для ребенка как способ. Итак, способ нужно *отрефлексировать* самому педагогу, *объективировать* в каком-то виде, а затем еще продумать *методическую схему* его передачи.

Когда некоторая единица содержания выделена как дидактическая единица, наступает следующий этап работы. Он связан с тем, что я, как педагог, начинаю примеривать уровень освоенности предыдущих способов и средств, которыми владеют мои дети по отношению к тому новому способу, который я хочу им передать.

И третье, проявляется та особенность в традиционном педагогическом мышлении, когда педагог понимает, что дети разные, классы разные, но как, в какую конструкцию упаковать единое для всех содержание с тем, чтобы оно стало доступным, посильным, интересным – вот этого делать мы еще не умеем. Даже если мы очень хотим. Поэтому вторая и третья позиция, способы рассмотрения традиционного преподавания, состоят в следующем: выделение культурного способа, понимание *антропологических особенностей* класса и групп детей, которые в этом классе учатся с тем, чтобы на этой связи дидактики и антропологи начинать создавать *методическую конструкцию*.

Разработка методической конструкции и ее выход на сцену ситуации учения-обучения происходят в последнюю очередь. И этим мыслительная педагогика очень отличается, принципиально отличается от других педагогических систем, где методика обычно выходит на первый план. В мыслительной педагогике методика является средством донесения содержания до ребенка, с тем, чтобы у ребенка в процессе обучения появились некоторые *способности*. Вот это первое, что стоит различать в мыслительном подходе, на основе которого построена мыслительная педагогика.

Когда мы научаемся выделять и строить процессы мышления, выстраивать специальную коммуникацию, организовывать действие ребенка, работать с его пониманием, работать с рефлексией, выделять содержание, понимать антропологические особенности и уровень предыдущего освоения способов и средств, создавать правильные методические конструкции, то на сцену выступает *метапредмет*.

Применительно к тому, как мы понимаем содержание образование – в том виде в каком оно традиционно представлено – происходит то же самое. Что это означает? Что за отдельными темами и часами снова и снова обсуждают ту структуру, в которую мы сегодня встроены при обсуждении образовательного процесса и содержания образования. Структура такова – темы-часы. Так вот, эта структура, этот подход и это членение не позволяют педагогу (не потому что он не умеет, а так вот пока устроено, практика традиционная, так исторически сложилось, мы не говорим, что она плоха, так сложилось, в этом ее ограничение) начинать видеть содержание в более общих, обобщающих единицах, которые и должны быть освоены детьми.

Василий Васильевич Давыдов, последователями и учениками которого мы являемся в наших разработках, ввел для педагогического сообщества идею *обобщенного способа действия*. В свое время, когда мы с педагогами осваивали подход В.В. Давыдова, с

одной стороны казался небесспорным, с другой – страшно интересным тезис о том, что оказывается в начальной школе достаточно освоить пять способов в русском языке – все остальное пойдет как по маслу.

Обобщенный способ необходим для того, чтобы мы, как не желающие потерять лес за деревьями, начинали видеть то содержание, которое осваивает ребенок в более крупных единицах. Потому что, это абсолютно точно доказано, если педагог не начинает сам осмысливать содержание с других позиций, то у нас ребенок, вслед за тем, как составлены наши традиционные программы, каждый раз снова осваивает какой-то частный способ. А в силу того, что он является частным, не вскрыта некоторая всеобщность, то эти частные способы никак у него не трансформируются и не обогащают его способность самостоятельно двигаться дальше, поскольку у него нет этих общих принципов, базовых оснований, способностей. Поэтому введение В.В. Давыдовым идеи обобщенного способа не исчерпало своей значимости для педагогов, поэтому попытка вычлнить общее свойство чрезвычайно актуальна для самого педагога.

Идея с метапредметами – это идея более позднего времени и она предоставляет уже возможность и такие средства, которые не были известны во время В.В. Давыдова. Разработчики мыследеятельностной педагогики пошли дальше, выделив четыре метапредмета, о которых будет сказано ниже. Само содержание образование, на путь освоения которого мы становимся в мыследеятельностной педагогике, нам придется переосмыслить.

Метапредметы позволяют рассмотреть концепцию обобщенного способа либо с точки зрения *знаковых систем*, которые используются в данной дисциплине, либо с точки зрения *задач*, которые являются научными задачами, либо с точки зрения *проблем*, которые до сих пор не решены, либо с точки зрения *знаний*, об этом тоже ниже будет сказано.

Поэтому для педагога вступление на путь мыследеятельностной педагогики означает прежде всего необходимость собственного роста и освоение нового профессионализма, которого на сегодня недостаточно даже на экспериментальных площадках, тем более мы не можем говорить о его массовом появлении. В этом смысле мыследеятельностная педагогика – это педагогика будущего, потому что с одной стороны – педагог начинает работать с теми процессами, с которыми до сих пор не работал, не умел работать, с другой стороны – у него появляется очень мощное мыслительное средство видеть идеи метапредметов, которые пронизывают всю толщу существующих на сегодня учебных дисциплин и предметов. Новый педагогический профессионализм может быть выстроен на стыке этих двух принципиально разных по типу средств.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ЧТЕНИЯ»

О содержании понятия «речь» в свете современной коммуникативной практики

Е.В. Алехина (Санкт-Петербург)

Стремительное развитие электронных средств связи и хранения информации кардинально изменило содержание того явления, которое мы продолжаем называть речью, а также функциональное разделение между речью устной и письменной. Их противопоставление, основанное на функциональном различии, сохранилось со времен описания его еще С.Л. Рубинштейном. Рассмотрение современных тенденций речевой практики дает основание предположить, что место центральной речевой дихотомии устность/письменность заняла другая: живость/овещественность речи.

Понятие «**живая речь**» расширяет понимание «устности», включая человеческие высказывания, сделанные на любом языке и в любой модальности, не фиксированные ни на каких вещественных носителях, а только в живой памяти людей, ее порождавших и/или воспринимавших. Понятие «**овещественная речь**» расширяет понятие письменной речи и вмещает кроме нее, все возможные варианты фиксации живой речи на материальных носителях, в том числе аудио- и видеозаписи, фотографии, рисунки и т. п. Уход от дихотомии устность/письменность обнажает противоречия в понятиях «общение» и «речь», хорошо заметные в популярных научных определениях.

«**Общение** — это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми... и группами..., включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)» (Андреева Г.М.).

Речь — общение, опосредствованное языком (Леонтьев А.А.). **Речь** — «форма общения опосредованная языком... материальное воплощение языка» (Леонтьев А.А., Шаповал С.А., 2005).

Результаты освоения понятий «общение» и «речь» коммерческой и самодеятельной психологией отражает Википедия: «общение — «обмен сведениями с помощью языка или жестов». Это, увы, не случайный выброс, аналогичные определения встречаются на многих сайтах, посвященных теме общения. Неясность научных понятий «общение» и «речь» создает для них благоприятную почву. Так Г.М. Андреева указывает, что обмен информацией является одним из процессов общения, тогда как вторым является коммуникация. Использование философской категории «форма» в определении речи тоже не добавляет ясности. Леденец в форме деда мороза — все же это леденец, а не дед мороз. Так речь — это коммуникация или не общение?

Отрыв общения от речи в современной практике.

Развитие электроники создало эффект, о котором ничего не было в фантастических романах. Люди стали много писать. Стали ли больше общаться? Если речь — это общение, да. С качеством отношений результат пока не столь впечатляющий. В бизнесе мировой финансовый кризис, в политике кризис политических объединений, в межличностной сфере кризис семейных отношений. Удручающее впечатление производит рост популярности технологий речевой манипуляции сознанием массового читателя и писателя и объема услуг имиджмейкеров и производителей рекламы. Все это, свидетельствует скорее в пользу параллельности явлений речи и общения, чем производности первой от второго. Один из наглядных тому примеров — сайты знакомств. С другой стороны хорошо известен любому психологу практику сплывающий эффект разного рода телесного взаимодействия, в котором нет ни необходимости и/или условий для речевой деятельности. Даже на языке жестов. Этот эффект широко используется в тренингах в качестве катализатора контакта между участниками. Массовая же коммуни-

кативная практика, фактически руководствуясь идеей идентичности речи и общения, явно заходит в тупик.

Речь, как производная предметной деятельности.

Для теоретического рассмотрения тезиса о независимости речи и общения особо важны те работы советских психологов, в первую очередь Б.Ф. Ломова, в которых была показана несводимость реалий общения к предметной деятельности (Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А., 1985, с. 110–120). Приложим их идею к рассмотрению известного положения Энгельса: «Членораздельная речь, язык и сознание в филогенезе возникают в результате совместного труда», на котором основано описание механизма возникновения речи А.Н. Леонтьевым. Он пишет: «Первоначально собственно трудовые действия и общение представляют собой единый процесс... Производство языка... первоначально вплетено в производственную деятельность» (Леонтьев А.Н., 1981, с. 289)

Интересно, почему язык и речь впервые появляются именно в трудовой деятельности, если общение является неотъемлемой частью всей жизни первобытного человека? Почему он не возникает до того, как человек берет в руки пресловутую «палку», т. е. не начинает оперировать предметами?

Может быть потому, что **возникновение языка и речи у человека является производной не коммуникативной, а предметной деятельности?** Появление предмета и необходимость решать задачу управления им отличает трудовую деятельность первобытного человека от прочих его активностей. Развивая идеи А.Н. Леонтьева в этом направлении, получаем, что функцией человеческого языка является указание на предмет, создание психического приспособления для схватывания и удержания предметов, а не в целях общения. Развиваясь как средство управления предметами, тем не менее, язык оказывается с самого начала рядом с другим процессом человеческой жизни — общением. Эта параллельность и детерминирует развитие узкой выделенной линии речевого общения в общем широчайшем потоке общения во всех сферах жизнедеятельности людей.

Общение и речь в онтогенезе и проблема межсубъективности.

Если в филогенезе язык и речь зарождаются, то в онтогенезе передаются от владеющих языком индивидуумов к не владеющим ими. В силу этого наблюдать появление зачатков языка и речи у ребенка вне ситуации общения невозможно, в принципе. Однако, насколько из этого правомерно делать вывод о коммуникативной природе речи? В онтогенезе ребенок впервые начинает делать совместно с взрослым многое: есть ложкой, завязывать шнурки, чистить зубы и т. д. и т. п. Однако, упомянутые виды деятельности принято считать предметной деятельностью, а не общением.

Умение общаться открывает ребенку возможность войти вместе с взрослым в мир предметов. Он осваивает язык как одно из орудий с исходной функцией психического управления предметами. Для того, чтобы общаться нам нет нужды говорить, но являясь говорящими существами мы вынуждены устанавливать отношения между индивидуальными речевыми потоками, связывающими нас с миром предметов.

Рассматривая развитие речи и общения в онтогенезе невозможно пройти мимо рассмотренной в работе Г.А. Ковалева и Л.А. Радзиховского (1985, с. 110–120) проблемы интериоризации, как способа передачи/восприятия опыта в социуме. Цитируя Л.С. Выготского, авторы спрашивают: «Что же это значит — «функция, сначала разделенная между двумя людьми»? Чья это функция? Субъект психического — индивид — это аксиома психологии. Функция, «разделенная» между индивидами, — психологически ничья, ее для психологического анализа просто нет» (там же). В это «нет» как между двумя стульями, кажется, попадает критически осмысляемая авторами концепция интериоризации, а вместе с ней рассматриваемая здесь гипотеза о независимом развитии общения и речи, основанная на принятии идеи интериоризации, как механизма передачи умения говорить.

И все же, я полагаю, что речь и язык возникают именно в межсубъектном пространстве. По тому же типу как протаптывание тропинок в лесу или поддержание функционирования государственных структур.

«Но надо помнить, что такое утверждение.... противоречит традиции и для своего подкрепления требует разработки нового метода, новой методологии психологического анализа» (там же), строго предупреждают коллеги. В чем нельзя с ними не согласиться даже двадцать пять лет спустя.

Резюме.

Современная практика обнаруживает выраженные тенденции независимого существования речи и общения. В ней на первое место выходит оппозиция живая/овеществленная речь, расширяющая традиционное противопоставление устной и письменной речи. Это дает толчок к переосмыслению устоявшегося в отечественной психологии представления о коммуникативной природе речи и основание для серьезной разработки гипотезы о ее обусловленности предметной деятельностью, а не общением.

Применение герменевтического метода М. Хайдеггера в работе с читателями публичной библиотеки

Ю.Ф. Андреева (Санкт-Петербург)

В русской культурной традиции под герменевтикой обычно подразумевают теорию интерпретации, а также сам процесс толкования текстов. Таким образом, герменевтика отождествляется с экзегетикой и сводится к «правильному» пониманию языка другого человека или к искусству постижения чужой индивидуальности.

Данный подход чрезвычайно популярен среди библиотекарей, занимающихся устной рекомендацией книги и чтения. Анализируя в рамках лекции, беседы, вечера поэзии или иного мероприятия произведение художественной литературы, библиотекарь, как правило, обращает свой взор на субъективный творческий акт. Однако необходимо заметить, что в процессе рассмотрения художественного текста личностная ориентация часто оказывается недостаточной. Данное обстоятельство обусловлено особой значимостью подлинного произведения литературы, заключенной в его выходе за пределы личностных ограничений. Неслучайно В. Маяковский говорил: «Бойтесь пушкинистов, бойтесь исследователей, которые выявляют авторский замысел. Потому, что автор говорит больше, чем задумал, и не совсем то, что задумал» (Померанц Г.С., 2003, с. 325).

Альтернативой данному подходу является концепция М. Хайдеггера, который придал герменевтике онтологический статус. Хайдеггер заявил о том, что в понимании нуждается не авторская позиция, а представленное в тексте бытие. По Хайдеггеру, для понимания сущности художественного произведения необходимо рассматривать не особенности творчества, а ту реальность, которая раскрылась автору и позволила удержать себя в произведении, т. е. создала себе устойчивый облик с помощью языка.

Художник в этом процессе исполняет роль медиума или теурга. В данном аспекте личность автора, его опыт практически не имеют значения, поскольку, мы никогда не сможем узнать, почему именно этому человеку суждено было стать «домоупрошителем» бытия.

Свой метод Хайдеггер применял преимущественно к поэзии. Ведь именно поэтам, по его мнению, свойственно рефлексивное использование языка. Они руководствуются не общим, обычным пониманием значений, а скрытой мудростью веков, требующей нашего осмысления.

Герменевтический метод Хайдеггера может быть использован в библиотечной практике. Опыт Отрадной городской библиотеки показывает, что подобное рассмотрение творческого наследия отдельных поэтов вызывает значительный интерес у читательской аудитории. Однако необходимо отметить, что герменевтика Хайдеггера мо-

жет и должна применяться в контексте всей его философии. В соответствии с данным императивом нами был подготовлен вечер поэзии, в ходе которого библиотекарь рассмотрел тексты Н. Рубцова в аспекте хайдеггеровских экзистенциалов.

Учитывая неоднородность аудитории, мы отказались от использования понятийно-категориального аппарата вышеуказанного подхода. Вследствие этого, у слушателей создалось впечатление, что библиотекарь, не опираясь на определенную философскую систему, в традиционной доступной манере раскрывает различные темы произведений Рубцова: тему смерти, тему времени и т. д.

Вышеуказанные экзистенциалы были рассмотрены на примере стихотворения «Старая дорога». Выступая перед читателями, мы подчеркнули, что отличительной особенностью этого текста является одновременность событий. Данная сентенция может быть проиллюстрирована следующими строками:

Здесь каждый славен –
мёртвый и живой!
И оттого, в любви своей не каюсь,
Душа, как лист, звенит, переключаясь
Со всей звенящей солнечной листвою,
Переключаясь с теми, кто прошел,
Переключаясь с теми, кто проходит..
Здесь русский дух в веках произошёл,
И ничего на ней не происходит.
Но этот дух пройдет через века!
И пусть травой покроется дорога,
И пусть над ней, печальные немного,
Плывут, плывут, как мысли облака... (Рубцов Н.М., 2002).

В своем выступлении библиотекарь указал на то, что в стихотворении «Старая дорога» будущее, прошлое и настоящее объединяются гораздо более сложной закономерностью, нежели причинно-следственная связь. Далее им было высказано предположение, что созданное Рубцовым соотношение времен является своеобразной попыткой восстановления аориста. Для разъяснения этого утверждения мы обратились к природе русского литературного языка.

Известно, что в его основу лег труд просветителей Кирилла и Мефодия. Литературный язык создавался ими как средство выражения Богооткровенной истины. Аористу при этом отводилась особая роль. С помощью данной видо-временной глагольной формы обозначалось действие вне времени, в вечности. При описании обычной жизни аорист не требовался, но когда речь шла о деяниях Творца, который сам является владыкой времени, аорист становился необходим.

Наличие аориста отвечало свойственной христианскому мышлению системе тройственных сопоставлений: «аорист – имперфект – перфект»; «божеское – человеческое – бесовское». В этом выражалась суть христианской антропологии. Человек с его свободной волей находится на тонкой грани между бездной божественного бытия и адским существованием. Ясновидец духа Ф.М. Достоевский сформулировал эту мысль следующим образом: «Тут дьявол с Богом борется, а поле битвы – сердца людей» (Мерзжковский Д.С., 1995, с. 289).

Раскрыв вышеприведенный тезис, библиотекарь указал слушателям на то, что аористическая форма была полностью вытеснена из русского языка. Докладчик сформулировал свою основную идею, согласно которой, основным фактором вытеснения аориста из живой стихии русского языка стали процессы апостасии и секуляризации (десакрализации). Прогрессирование данных процессов привело к тому, что русский язык лишился видо-временной формы глагола, выражающей действия трансцендентной реальности. Таким образом, языковая стихия утратила одно из средств выражения бытия.

А далее произошло нечто удивительное. Во второй половине 20-го столетия, на пике апостасийных процессов трансцендентное бытие «напомнило» о себе через попытку восстановления утраченной глагольной формы в таких произведениях Н. Рубцова, как: «Старая дорога», «Посвящение другу», «Видения на холме», и др.

Данная ситуация может быть охарактеризована следующим высказыванием М. Хайдеггера: «Бытие нуждается в человеке, требует его, чтобы он дал бытию то слово, в котором его, бытия «весть» сможет быть передана в мир» (Фалев Б.В., 1997, с. 105). Еще одним аргументом в пользу истинности заявленной идеи могут служить высказывания У. Одена, по мнению которого, язык нуждается в поэтах для того, чтобы оставаться живым, т. е. истинным языком (Лосев Л.В., 2010). На это указывает сама этимология слова «поэзия» — от греческого *poiesis*, «делание», т. е. создание языковыми средствами того, чего прежде не было.

Безусловно, последнее высказывание не применимо к Рубцову в полной мере, так как, по нашему мнению, его миссия заключалась не в создании, а в воссоздании средств именования сущего. В финале встречи с читателями докладчик высказал предположение, что именно это таинственное предназначение является фактором растущей популярности обманчиво простой рубцовской лирики.

Индивидуальные особенности понимания студентами учебного текста

О.В. Бойко (Горловка, Украина)

Чтение занимает ведущее место в жизни современного человека. Оно обогащает его, помогает ему глубже познавать окружающий мир. Из книг человек получает новые знания. Чтение имеет и огромное воспитательное значение. Лучшие умы человечества воплощают свои надежды и мечты в печатном слове. Проникая в их мысли, человек обогащается не только интеллектуально но и духовно. Книги формируют сознание человека, влияют на его ощущения и волю. Чтение является одним из важнейших средств человеческого общения и одним из важнейших средств человеческой культуры.

Чтение — это сложный вид деятельности, который включает в себя ориентировку в потоках информации, восприятие и понимание содержания текста, его осмысление и усвоение, а также последующее использование прочитанного в повседневной жизни, учебной, профессиональной и других видах деятельности.

В наше время, когда возрастает обмен информацией между разными странами, ведущее место в жизни человека начинает занимать чтение на иностранных языках. Современный человек все чаще обращается к художественной, публицистической, специальной иностранной литературе. Это требует соответствующих навыков и умений, которые, как известно, сами по себе не формируются. Поэтому одной из основных задач обучения иностранным языкам является обучение чтению.

На то, как человек воспринимает полученную из печатных источников информацию влияет множество факторов. Среди них большое значение имеют индивидуальные особенности восприятия.

В процессе обучения в высших учебных заведениях, задание научить студентов адекватно понимать тексты — одно из приоритетных. Перед студентами-лингвистами эта проблема встает очень остро, ведь им нужно не только самим научиться адекватно понимать полученную информацию, но и в будущем учить понимать других.

Таким образом, на современном этапе развития науки, проблема влияния индивидуальных особенностей учащихся на процесс понимания текста является недостаточно изученной.

Чтение является одним из ведущих каналов самостоятельного приобретения знаний, развития и саморазвития личности, центральным звеном самообразовательной деятельности. Но эта деятельность будет эффективной только в том случае, когда у че-

ловека сформируется высокая культура чтения, которая включает в себя необходимую организацию работы с книгой, умение осуществлять смысловой анализ текста, т. е. правильно понимать его, способность использовать прочитанное в практической деятельности (Чепелева Н.В., 2004).

Чтение – это специфическая форма коммуникативно-познавательной деятельности, которая включает в себя когнитивное оперирование текстовой информацией, знаковое общение автора с читателем с помощью печатного произведения, направленное на восприятие и понимание текста (Чепелева Н.В., 2005, с. 68–69).

Многие психологи исследовали индивидуальные особенности понимания текста (Кабардов М.К., 2003, 1983; Романовская Н.В., 2004). Что касается индивидуальных особенностей восприятия текстов на иностранном языке, то, к сожалению, эта проблема исследована недостаточно. Среди работ, специально посвященных этой проблеме, в первую очередь следует отметить исследование М.К. Кабардова (1983). М.К. Кабардовым впервые было проведено экспериментальное исследование взаимосвязи успеваемости – неуспеваемости изучения иностранного языка и индивидуально устойчивых характеристик учеников, которые проявляются: а) в коммуникативной деятельности в процессе овладения иностранным языком, б) в основных характеристиках познавательных процессов, которые проявляются в виде качественно-количественных соотношений результатов деятельности, скоростных параметров протекания умственных процессов, типов памяти и т. д., в) в биоэлектрических показателях свойств нервной системы.

Исследователем выделены два типа (или стиля) овладения иностранным языком, которые имеют разную психофизиологическую основу, или разные естественные предпосылки: коммуникативный и некоммуникативный. Было выявлено, что коммуникативный тип оказывается благоприятным и для языковой деятельности, и для языкового анализа. Некоммуникативный тип овладения иностранным языком более характерен для лингвистов. Исследование М.К. Кабардова показало, что эти два типа овладения иностранным языком, отличаются в регуляции действий по параметру произвольность – непроизвольность и по-разному соотносятся с функциями сигнальных систем. Коммуникативный тип имеет более первосигнальную природу, а некоммуникативный больше связан с второсигнальной системой.

В ходе исследования М.К. Кабардова, выяснилось, что в процессе изучения иностранного языка индивидуальный стиль деятельности не обеспечивает достижения высокого уровня владения языком представителями разных типов нервной системы. Ученики с лабильной и инертной нервной системой по-разному строят свою деятельность, что проявляется в жизненных показателях при формировании и сохранении разных навыков, в характеристиках произвольного и непроизвольного запоминания, в скорости осуществления умственно-языковой деятельности.

В одной группе учащихся чаще всего представлены оба типа, а сами методы берут начало от наличия определенных типов овладения иностранным языком. Поэтому, индивидуальный стиль деятельности должен обеспечить достижение высокого уровня владения для представителей разных групп.

Влияние типа нервной системы на индивидуальный стиль исследовали и Б.Ф. Баев и М.С. Антонюк. Установлено, что в зависимости от способа восприятия текста, индивидуальные показатели значительно расходятся (Романовская Н.В., 2004). Эти отличия связаны с наличием у учащихся присущих им способов работы с текстом. Привычный способ заучивания, прямо не определяя эффективность понимания информации при ее зрительном и слуховом восприятии, все же предопределяет выборочное отношение учащихся к тому, каким способом предъявляется ему эта информация. Поэтому, когда способ предъявления материала не совпадает с привычным способом заучивания, учащийся сталкивается с определенными трудностями при осмыслении материала.

ла. Способ заучивания представляет собой сложный механизм, формирование которого также зависит от индивидуальных особенностей учеников: индивидуальных особенностей памяти, от характера речевой деятельности учащихся.

Оценивать эффективность того или иного способа презентации материала (устный или письменный) невозможно без учета его специфики, потому что слушание и чтение создают разные условия для понимания непосредственного содержания сообщения. Так, при зрительном восприятии сообщения, для которого характерным является опосредствованная связь между языковыми знаками и их предметными значениями, понимание непосредственного содержания сообщения происходит в менее благоприятных условиях, чем при слуховом восприятии. В то же время, наличие в тексте заглавия, специальных выделений с помощью шрифта, а также возможность остановок и возвращений в процессе чтения позволяет лучше осознать логические связи и отношения между отдельными частями текста, осмыслить его логическую структуру.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что при обучении студентов иностранному языку необходимо учитывать то, что при выборе способа предъявления ученикам текста (устного или письменного), следует считаться с тем, что эффективность избранного способа зависит от того, соотносится ли способ подачи материала со спецификой учебного материала, а также отвечает ли этот способ индивидуальным особенностям учащихся.

При выборе учебных текстов, как устных, так и письменных, необходимо учитывать тот факт, что представители разных типов овладения иностранным языком, будут по-разному воспринимать эти тексты и, соответственно уровень понимания ими этих текстов будет также разным.

Таким образом, проблема адекватного восприятия, понимание и оценки текста студентами является одной из важных проблем, которые определяют эффективность преподавания гуманитарных дисциплин в вузах.

Квалитология и квалиметрия читательского развития: психолого-педагогический аспект

В.А. Бородина, С.М. Бородин (Санкт-Петербург)

Квалитология и квалиметрия читательского развития в психологии и педагогике чтения является многоаспектной проблемой междисциплинарного характера. Особую значимость она приобретает в связи с PISA. Качество чтения становится центральным вопросом качества образования и развития личности.

Требования к объему и характеру информации, необходимой для получения образования и развития, должны опираться на психофизиологические закономерности восприятия, понимания и усвоения информации. Количественно-качественные возможности усвоения информации дифференцируются с учетом «восхождения» по ступеням обучения в норме и патологии психического развития личности в определенном социокультурном и информационном пространстве.

Качество трактуется как производное от слов «как», «какой», обладающие какими-то свойствами. В понятийном аппарате квалитологии и квалиметрии выделяются такие понятия, как «*критерий*», «*эффективность*», «*мера*» и ее синоним «*показатель*» качества. Среди типов мер качества есть количественные и качественные оценки. К качественным оценкам относят семантическую меру качества, которой соответствует семантическое шкалирование. К пониманию квалиметрического шкалирования относятся все типы шкалирования: метрическое (отношений, разности, интервального); порядковое; номинальное; семантическое (вербальное) и их различные сочетания. Для определения значений показателей качества используются измерительный, регистрационный, эргонометрический, аналитический, экспериментальный и комбинированный методы.

В системе комплексной оценки читательского развития как психолого-педагогического явления, включая и мониторинг качества чтения отдельного читателя или группы, главным критерием и мерой качества читательского развития нами выбрана и обоснована продуктивность чтения. Количественно это произведение скорости чтения и коэффициента усвоения содержания текста. Продуктивность чтения тесно связана с уровнем смыслового восприятия текста, которое рассматривается как перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность читателя, т. е. деятельность по восприятию, осмыслению и запоминанию смыслового содержания текста.

Важно отметить следующее. В продуктивности чтения отражаются психологические механизмы читательской деятельности. И в этом плане ее можно рассматривать как один из типобразующих признаков, который необходимо учитывать в разработке типологии читателей. Продуктивность чтения можно измерить, и она выступает в качестве критерия восприятия смыслового содержания текста. Данные, полученные эмпирическим путем, позволяют обосновывать классификацию читателей по продуктивности чтения.

В разработанном нами алгоритме определения продуктивности чтения последовательно производится осмысление целей и задач чтения, выбор текста, контроль и замер времени чтения, оценка усвоения содержания, определение объема, скорости, продуктивности, типа и класса чтения, нормированной продуктивности.

Измерение и вычисление основных показателей оценки навыков чтения производится следующим образом.

Время чтения (t) – (в минутах и секундах). **Объем текста (Q)** – (в знаках, с последующим переводом в слова средней длины). **Скорость чтения ($V = Q/t$)** – объем прочитанного текста в единицу времени; определяется количеством слов в минуту. **Коэффициент усвоения (k)** – количество усвоенного содержания текста; включает понимание, запоминание и воспроизведение текста; измеряется в процентах или долях единицы. **Продуктивность чтения ($P = V \cdot k$)** – обобщенный количественно-качественный показатель навыков чтения, характеризующийся объемом усвоенного содержания текста в единицу времени; определяется как произведение скорости чтения и коэффициента усвоения (сл / мин).

Двухпараметрическая классификация чтения по скорости (V) и уровню усвоения (k) позволяет выделить типы чтения: *низкопродуктивный, поверхностный, нерациональный, стандартно-типичный, высокопродуктивный*. Классификация чтения (42 класса) уточняет типологию в соответствии с шестью градациями коэффициента усвоения (*очень плохой, плохой, удовлетворительный, хороший, очень хороший, отличный*); и семью градациями скорости чтения (*очень медленная, медленная, средняя, выше средней, средне быстрая, быстрая, очень быстрая*). При неизменности градаций качества чтения шкала скорости чтения изменяется в зависимости от категории читателей по возрасту и образованию.

Для более точной дифференциации читателей при одной и той же продуктивности, но с разными значениями V и k , нами в конце 70-х годов введено нормирование качества чтения по эталонным значениям коэффициента усвоения (k_n) или скорости чтения (V_n) в зависимости от целей и видов чтения (Бородина В.А., 1980, с. 141–152; 1983, с. 374–376; Бородина В.А., Бородин С.М., 1985).

Нормированная продуктивность чтения (P_n) – определяется как произведение продуктивности чтения и коэффициента нормирования, получаемого как частное от деления реального показателя усвоения (скорости) на эталонный; измеряется количеством слов в минуту (сл/мин); вычисляется по формулам: $P_k = Pk/k_n$ или $PV = PV/V_n$.

Нормированная продуктивность чтения является более объективным показателем смыслового восприятия текста, так как позволяет устранить «компенсирующее» влияние скорости чтения при низком значении коэффициента усвоения. Введение шкалы

нормированной продуктивности дает возможность с большей достоверностью дифференцировать читателей.

Измерение общей и нормированной продуктивности чтения лишь небольшая часть в концепции читательского развития как квалитологической проблемы. Другие ее аспекты касаются системы мотивации чтения, межчитательского общения, рефлексии как психологической и педагогической проблемы, связанной с непрерывным образованием и развитием личности.

Выбор квалиметрических критериев, показателей и процедур осуществляется на основе моделей читательского сознания, читательской деятельности и читательского общения (Бородина В.А., 2006). Важно учитывать следующее: взаимосвязь психического, речевого, культурологического и литературного развития в читательском развитии личности; критерии и показатели; методы, методики и процедуры; квалитологические и квалиметрические требования к учебнику в контексте развития личности; квалитологию и квалиметрию психологических тестов применительно к культуре чтения; квалитологию и квалиметрию культуры чтения в единстве с читательским развитием; квалиметрию в повседневной практике непрерывного образования: мониторинг читательского развития.

Результатом исследовательской и практической деятельности в психологии и педагогике чтения являются обоснованные нормативы чтения вслух и молча для всей системы непрерывного образования и требования к кругу чтения с позиций культуры чтения развивающегося человека в современном информационном мире.

Сформированность психологической структуры чтения как фактор понимания текста младшими школьниками

Т.В. Волкова (Ярославль)

Учебная деятельность младшего школьника неразрывно связана с работой над текстом учебника. Данная учебная ситуация предполагает понимание смысла прочитанного для успешного выполнения задания. Несмотря на важность этого компонента деятельности, он оказывается недостаточно изученным. Существуют определенные сложности с определением статуса понимания: нет единства в вопросе о том, что это, компонент, сторона, вид или процесс мышления.

Первые попытки дать определение термину «понимание» восходят к логическому позитивизму и философской герменевтике. Г. Гадамер рассматривает понимание как состояние, в котором открывается возможность достижения полноты бытия, т. е. понимание становится способом человеческого бытия. Согласно его мнению, к смыслу текста можно прийти через понимание его отдельных частей, но чтобы понять смысл части, необходимо определенным образом понимать целое, т. е. обладать «предпониманием» (Кузнецов В.Г., 1991, с. 112).

Исследования по проблеме понимания в психологии весьма разнообразны. В.В. Знаков, исходя из анализа работ зарубежных авторов, выделяет семь контекстов, в рамках которых употребляется термин «понимание»: методологический, гносеологический, логический, семантический, лингвистический, коммуникативный и психологический (Знаков В.В., 1986, с. 163).

Понимание в рамках методологического контекста определяется как научный метод, с помощью которого устанавливается значение научного факта (Знаков В.В., 1991, с. 163). При гносеологическом подходе к проблеме, понимание предполагает включение нового знания в контекст уже имеющегося (Знаков В.В., 1986, с. 164). В контексте логики понимания — способность к умозаключениям (там же, с. 165). Семантический аспект понимания предполагает знание ситуации, о которой идет речь (там же, с. 166). С лингвистической точки зрения понимание — это «результат трансформации поверх-

ностной структуры предложения в глубинную репрезентацию» (там же, с. 167). Коммуникативный контекст понимания характеризуется согласованием целей собеседников и применяемых постулатов общения (там же, 167). В контексте психологического подхода проблема понимания рассматривается через анализ тех психических способностей, операций и действий, которые участвуют в формировании «индивидуальных стратегий понимания». Таким образом, в каждом из этих семи научных направлений внимание исследователей направлено на один из аспектов проблемы понимания текста.

На сегодняшний день проблема понимания рассматривается в рамках экспериментальной психологии, психологии мышления и психологии чтения. Существуют различные взгляды на определение понятия «понимание», на выделение уровней, стадий, аспектов и трудностей понимания.

На сегодняшний день психологическая наука предлагает различные определения термина «понимание». По мнению М.Е. Бершадского, можно выделить две группы толкований. К первой группе относятся определения, характеризующие понимание как процесс, «направленный на объективно существующие свойства, связи и отношения познаваемых явлений и объектов окружающего мира» (Бершадский М. Е., 2004, с. 38). Определения второй группы делают акцент на процессуальной стороне понимания (там же, с. 39). В.В. Знаков рассматривает термин «понимание» в широком и узком смысле слова. В первом случае понимание рассматривается как универсальная характеристика интеллектуальной деятельности человека, которая является атрибутом любого психического процесса. Во втором случае понимание характеризуется как компонент мышления, обобщенное и опосредованное отражение существенных свойств и связей между предметами и явлениями (Знаков В.В., 1991, с. 18). Часть исследователей психологические механизмы понимания сводят к решению мыслительной задачи (Доблаев, Брансфорд, Маккаррелл).

Неоднозначно мнение исследователей и по вопросу выделения уровней понимания текстов. Н.И. Шевандрин (1999, с. 246) выделяет 5 уровней: феноменологический (понимание через соотнесение к известному), классификационный (отнесение к классу по признаку), типологический (отнесение к типу по множеству признаков), системный (понимание как включение в систему), интегральный (понимание через соотнесение с направленностью, целью). Dechant E.V, Smith H.P. (1977, с. 234) выделяют три уровня: буквальное понимание (усвоение прямого содержания), интерпретирующее понимание (описание причин, осуществление выводов, обобщений и сравнений) и критическое понимание (оценка описываемого явления).

И.Р. Гальперин выделяет три уровня текста – фактуальный, подтекстовый и концептуальный полагая, что полноценное понимание достигается лишь при раскрытии всех трех слоев. Н.С. Рождественский выявляет три ступени понимания смысла речи – фактическую сторону, подтекст и внутреннюю мотивацию речи или план смысла. А.Э. Симановский поясняет, что степень понимания зависит от уровня построения языковой системы и, исходя из классификации О.Л. Каменской, выделяет уровень текста (или уровень фрагментов знаний) и уровень областей текстов (или уровень отраслей знаний).

Исследователи Гусев С.С. и Тульчинский Г.Л. (1985, с. 56) соотносят ипостаси времени с проявлениями понимания. Так, «понимание-узнавание» и «понимание-воспроизведение» они привязывают к опыту прошедших событий; «понимание-переосмысление» – к выстраиванию нового смыслового ряда в настоящем; «понимание-прогнозирование» – к способности предвидеть развитие уже наступивших событий. Эти уровни понимания текста неразрывно связаны между собой, каждый из них – продолжение другого.

Перечисленные уровни понимания текста позволяют говорить о понимании как о динамическом процессе (Шевандрин Н.И., 1999, с. 246). В связи с этим видится возможным выделение основных фаз понимания. Первая фаза – предпонимание, которое представляет собой состояние готовности ученика к пониманию. Вторая – генети-

ческая, предполагающая генезис нового знания. Третья фаза – структурное понимание, характеризующаяся возникновением новой понятийной сети. Четвертая стадия – фаза системного понимания, образующая систему понятий в общей подсистеме понятий, описывающих данную предметную область.

Для осуществления понимания текста необходимо соблюдение ряда условий (Лурия А.Р., 1979). Во-первых, это поиск и нахождение контекста воспринимаемого высказывания. Во-вторых, это знание базисных семантических или глубинных синтаксических структур, которые выражают эмоциональные или логические системы отношений. В-третьих, это выделение внутреннего смысла, подтекста (там же, с. 218). Таким образом, А.Р. Лурия поясняет, что для овладения общим смыслом необходимо понимание отдельных слов, фраз и текста в целом.

Однако на пути овладения смыслом текста могут возникать трудности. Исходя из архитектоники психологической структуры деятельности в концепции Н.В. Нижегородцевой была разработана классификация трудностей в овладении смыслом прочитанного учащимися начальной школы. На основании их теоретического анализа была составлена психологическая структура готовности младших школьников к овладению смысловым чтением, которая позволяет вовремя выявить причину отставания в учебе. Диагностика ее сформированности осуществляется с помощью методики «Комплексная диагностика готовности к обучению чтению (КДГЧ)» (Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., 1999), разработанной на основе методики Н.В. Нижегородцевой «Комплексная диагностика готовности к обучению».

Поскольку все психологические трудности имеют внешнее выражение в учебной деятельности младшего школьника, то результаты диагностики готовности к обучению чтению позволяют выявить те учебно-важные качества, уровень развития которых недостаточен для успешного овладения смысловой стороной чтения. Таким образом, понимание текста младшим школьником возможно только в случае сформированности психологической структуры чтения.

Проявление индивидуальной интраструктуры совладающего поведения в структуре читательских предпочтений личности

О.И. Даниленко, М.С. Янкелевич (Санкт-Петербург)

Трудные, подчас драматические обстоятельства жизни современного человека предъявляют повышенные требования к его способности осуществлять целенаправленное воздействие на собственный внутренний мир и поведение. Огромными возможностями в этом отношении обладает художественная литература. В ряде теоретических работ рассматриваются ее психокоррекционный и психотерапевтический потенциалы, даются рекомендации по использованию произведений искусства в деятельности педагогов и психологов. Гораздо меньше внимания ученые и практики уделяют тому, как человек помогает самому себе в преодолении эмоциональных трудностей и решении задач личностного роста посредством художественной литературы. Мы полагаем, что актуальной задачей является изучение спонтанного использования субъектом чтения художественной литературы в качестве ресурса совладающего поведения с трудными ситуациями.

Для понимания причин обращения человека к искусству продуктивной является концепция смысловой регуляции поведения человека, представленная в работах А.Н. Леонтьева и Д.А. Леонтьева. Читая книгу, просматривая кинофильм и т. п. человек осуществляет деятельность во имя удовлетворения актуализированной потребности. Именно наличие той или иной потребности придает такой деятельности жизненный смысл. Какие же потребности человека могут быть реализованы с помощью произведения искусства? А.Н. Леонтьев рассматривает этот вопрос как проблему функций искусства.

Он говорит о трех функциях искусства: эмоциональной, информационной и трансляции смыслов, утверждая, что главной, специфичной, является именно последняя (Леонтьев А.Н., 1983). Эту же мысль высказывает Д.А.Леонтьев, рассматривая искусство как механизм трансляции смыслов (Леонтьев Д.А., 2003).

Для обозначения механизма, побуждающего человека в той или иной ситуации обращаться к искусству, как правило, используется понятие мотива. Однако решение читать или не читать, смотреть или не смотреть, и что именно читать и смотреть зависит также от приобретенной ранее тенденции рассматривать произведение искусства как средство удовлетворения той или иной потребности. Для обозначения такой тенденции мы используем понятие *отношения* в трактовке В.Н.Мясищева как основанную на индивидуальном опыте избирательную осознанную связь человека со значимым для него объектом. Отношения Мясищев характеризует как потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности (Мясищев, 1969, с. 67). Такое понимание позволяет нам трактовать структуру отношения к художественной литературе не как ситуативную реакцию человека на то или иное произведение, а как относительно устойчивое предпочтение субъектом целей, ради которых он склонен обращаться к книгам.

Объектом эмпирической части нашей работы стали читательские предпочтения личности в отношении художественной литературы. В исследовании приняли участие студенты Санкт-Петербургских гуманитарных вузов от 18 до 22 лет, всего 70 человек, из них 38 женщин и 32 мужчины. Предметом стала связь структуры читательских предпочтений с индивидуальной интраструктурой совладающего поведения личности. Цель — определить наличие взаимосвязей между структурой читательских предпочтений и индивидуальной интраструктурой совладающего поведения личности. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи исследования: 1) выявить типы отношений личности к произведениям художественной литературы; 2) в соответствии с полученными данными выявить относительную приоритетность для личности обнаруженных типов отношений к произведениям художественной литературы; 3) определить структуру копинг-стратегий респондентов; 4) определить наличие и характер связей между относительной выраженностью типов отношения к произведениям художественной литературы, с одной стороны, и структурой копинг-стратегий респондентов, с другой стороны.

Осуществляя исследование, мы исходили из следующей гипотезы: имеется психологически обоснованная связь степени выраженности типов читательских отношений со структурой копинг-стратегий личности.

Методы и методики исследования. Для сбора эмпирических данных применялся психодиагностический метод. Использовались методики: 1) для выявления структуры читательских отношений к произведениям художественной литературы — проективная методика «Книжная полка» (авторы: О.И.Даниленко, А.И.Китаева); 2) для исследования структуры копинг-стратегий — опросник «Способы копинга» («The Ways of Coping Questionnaire» — WOCQ), разработанный Р.Лазарусом и С.Фолкман и переведенный в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М.Бехтерева. Методы обработки данных: 1) метод экспертной оценки; 2) метод многомерного шкалирования; 3) корреляционный анализ с применением г-критерия Спирмена. Обработка была проведена в программе SPSS.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

1. Выявлены четыре типа отношений личности к произведениям художественной литературы, обозначенные нами как *«информационный»*, *«эмоциональный»*, *«эстетический»*, *«смыслоориентирующий»*. Каждый из этих типов отношений объединяет сходные цели, для достижения которых реципиент обращается к художественным произведениям. *«Информационный»* тип характеризуется тем, что художественные произведения

рассматриваются как источник полезной или интересной информации. «*Эмоциональный*» тип фиксирует отношение к произведениям как источнику эмоциональных переживаний и средству эмоциональной саморегуляции. «*Эстетический*» тип отношений проявляется в желании получить эстетическое удовольствие от произведения. «*Смыслоориентирующий*» тип отношения характеризуется тем, что реципиент, обращаясь к произведению, нацелен на совершение внутренней работы по пересмотру или укреплению своих жизненных позиций. Эти типы отношений согласуются с представлениями о функциях искусства, сформулированными в эстетике и психологии искусства.

2. В исследованной нами выборке наиболее часто проявился «информационный» тип отношения к художественной литературе, на втором месте по частоте — «эмоциональный», на третьем — «смыслоориентирующий», на четвертом — «эстетический» тип. Относительно низкий рейтинг «смыслоориентирующего» типа отношения свидетельствует о недооценке респондентами возможностей художественной литературы в пересмотре и укреплении жизненных смыслов.

3. Обнаружены психологически обоснованные связи выраженности типов отношения к художественной литературе и копинг-стратегий личности на уровне значимости $p < 0,05$. «*Смыслоориентирующий*» тип отношения к книгам имеет положительные связи с типами копинга «*положительная переоценка*» ($r = 0,272$) и «*поиск социальной поддержки*» ($r = 0,305$). «*Информационный*» тип отношения к художественной литературе имеет положительные связи с копингом «*планирование решения проблемы*» ($r = 0,267$).

Наличие выявленной положительной корреляции между копинг-стратегией «*положительная переоценка*» и преобладающим «*смыслоориентирующим*» типом отношения к книгам свидетельствует, на наш взгляд, о тенденции субъектов с относительно выраженной склонностью к применению указанной копинг-стратегии прибегать при ее реализации к чтению художественной литературы. Обращаясь к книге с целью осознания, преобразования и укрепления своих жизненных ориентиров (что предполагает «смыслоориентирующий» тип отношения), субъект совершает внутреннюю работу, направленную на преобразование своего отношения к трудной ситуации (тип копинга «*положительная переоценка*»).

Связь между выраженностью копинг-стратегии «*поиск социальной поддержки*» и «*смыслоориентирующим*» типом отношения к литературе объясняется следующим: если книга становится представителем авторитетной позиции автора, субъект получает от нее информационную и эмоциональную поддержку, реализуя соответствующий тип копинга.

Выявленная положительная связь выраженности копинга «*планирование решения проблемы*» и предпочтения «*информационного*» типа отношения к художественной литературе также представляется вполне закономерной. Этот тип копинга предполагает, что в трудной ситуации субъект ищет способ продуктивного решения проблемы, в том числе опираясь на приобретаемый опыт. В обращении к книге как источнику полезного знания проявляется склонность субъекта к получению такого опыта.

Обнаруженная согласованность предпочитаемых копинг-стратегий и целей, ради которых субъект склонен обращаться к произведениям художественной литературы, по нашему мнению, может служить аргументом в пользу идеи о том, что чтение книг представляет собой один из ресурсов совладающего поведения. Как правило, использование этого ресурса происходит в повседневной жизни неререфлексивно и недостаточно эффективно. Для реализации богатейшего психогигиенического потенциала книги требуются углубленные психологические исследования механизмов влияния чтения художественных текстов на изменение всех проявлений внутреннего мира реципиента — от кратковременных эмоциональных реакций до смысловых структур личности.

Представления современных студентов о нравственном потенциале русской народной сказки

О.В. Защиринская (Санкт-Петербург)

Сказки предоставляют своим читателям широкие возможности в приобретении нового жизненного опыта, уроки переживания нравственно-эстетических чувств. С раннего дошкольного возраста она становится источником личностного самоопределения человека, не утрачивая своего воздействия на людей более старшего поколения, наделяя их жизнь новыми смыслами и ценностями.

Многие известные фольклористы считают отличительными признаками сказки ее развлекательность и занимательность. Сказка своим сюжетом и содержанием способна увлечь, позабавить или даже удивить читателя. Сказочник «...не только не гонялся за правдоподобием и естественностью, а еще как будто поставлял себе за непрременную обязанность умышленно нарушать и искажать до бессмыслицы» (Белинский В.Г., 1954, с. 355). Таким образом, важнейшим признаком сказки становится ее ирреалистичность. К такому выводу приходят фольклористы на основе детального изучения текста сказки, особенностей ее сюжета. В.Я. Пропп (1976, с. 87) писал: «Сказка есть нарочитая и поэтическая фикция. Она никогда не выдается за действительность». Все это отразилось на построении сказочного сюжета.

В исследованиях филологов и фольклористов изучается структура и основные функции сказки, образы главных героев. Целый ряд работ посвящен описанию основной морали. Подчеркивалась роль сказки для развития детей. Однако проблема нравственного самоопределения читателя почти не представлена в современных исследованиях.

Изучение сказок способствует развитию этнокультурного сознания, освоению традиционных форм народного творчества. В современную эпоху активизации западной массовой культуры приобретает особую значимость проблемам самоидентификации человека. Играя ключевую роль в воспитании подрастающего поколения, сказки обеспечивают связь поколений и формируют этнопсихологию и культуру любого народа, его духовность и коллективное сознание (Молодцова М.С., Коваленко М.И., 2006, с. 18).

Мораль русской народной сказки, по сути, представляет собой определенную систему нравственных ценностей человека. На примере поступков главных персонажей читатель может определиться с тем, что достойно общественного порицания или, наоборот, поощрения. Однако эти выводы каждому приходится делать самостоятельно. В тексте сказки не содержится готовых ответов о том, как правильно себя вести и относиться к событиям из жизни сказочных героев. Каждый понимает смысл текста в соответствии со своим нравственным потенциалом личности.

Кардинальные изменения, которые произошли в жизни российского общества в последние годы, вызвали определенные затруднения в ценностной ориентации людей. Прежние идеалы для многих утратили привлекательность, а новые ориентации не сложились или неустойчивы.

В мировой педагогической практике давно сложилось мнение, что воспитательный процесс не может зависеть от конъюнктурных ситуаций или политики. Воспитание базируется на непреходящих идеях и ценностях. Человек в этой системе рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для становления личности (Ревич И.Б., 2006, с. 120).

Сказки представляют собой недиригентное воспитательное средство. Они передают нравственные ценности, правила поведения. Причем, занимательные приключения героев, образность языка делают даже самую суровую мораль интереснее и приемлемее. Человек может осознавать неожиданно связь сказочной истории со своим социальным опытом.

Таким образом, воздействие сказочной морали может оказаться глубинным и удивительно стойким, затрагивая не только поведенческий уровень психической деятельности, но и ее ментальную структуру.

В сказках как в одном из фольклорных жанров содержатся важнейшие основы нравственного развития человека. Духовные ценности, передаваемые посредством фольклора, регулируют поведение членов общества, хотя зачастую и не осознаются ими. Это позволяет использовать сказки в качестве источника знаний о нравственности как одной из составляющих культуры. Сказки повествуют обо всех сферах жизни человека. Они содержат разные модели поведения, в которых проявляется система ценностных ориентаций человека в отношении себя самого, своей семьи, окружающих людей, с которыми он находился в различных отношениях, к трудовой деятельности и многое другое (Воюшина М.П., 2003, с. 40). Сказки формируют представление о нравственности в межличностных отношениях между людьми. Нравственность исполняет роль своеобразного регулятора социального поведения.

Нравственный потенциал сказки – «вера в победу добра над злом, развенчание сил зла в любой исторической ситуации, в жизни каждого человека» (Протанская Е.С., 2006, с. 12–13). Сказка воспитывает новые поколения, давая надежду на вмешательство добрых сил, на помощь и веру в справедливость. Она вновь и вновь носит свой вклад в духовный рост читателей разного возраста.

Сказка и сегодня остается достаточно распространенным способом информирования детей и взрослых о нравственных нормах и системе ценностей современного общества. Она по-прежнему содержит в своих текстах уроки сострадания, мудрости, любви и межличностных отношений, привлекая своими текстами новых молодых исследователей и читателей разного возраста.

Моральные нормы и оценки человеческого поведения запечатлены в русских народных сказках в образной форме. На примере поступков главных персонажей читатель может определиться с тем, что достойно общественного порицания или, наоборот, поощрения. Однако в тексте сказки не содержится готовых ответов о том, как правильно себя вести и относиться к событиям из жизни сказочных героев. Каждый понимает смысл текста в соответствии со своим нравственным личностным потенциалом.

В нашем исследовании студентам двух вузов предлагалось прочитать текст пяти русских сказок о воровстве («Лиса и кувшин»), обмане («Братья обманщики»), жадности («Жадная старуха»), коварстве («Заяц, лиса и петух») и завышенном самомнении («Ученый сын»). Выбор текста сказок осуществлялся с учетом мнения специалистов о том, что предлагать для анализа читателя «предпочтительнее авторские и народные сказки, проверенные временем», так как «воздействие их более предсказуемо и культурно детерминировано» (Радина Н.К., 2006, с. 13).

В исследовании приняли участие 68 человек в возрасте от 20 до 27 лет. Из них 63 человека – девушки и 5 человек – юноши. Все студенты были разделены по двум группам в зависимости от специальности обучения в вузе. Группа из 20 человек обучалась на четвертом курсе дневного отделения по специальности «Психология» и 48 человек были студентами пятого курса вечернего отделения – по специальности «Социальная работа».

Различия в предметном содержании программы обучения были незначительными. При этом будущие психологи в большей мере были ориентированы на оказание психологической помощи разным людям, а социальные работники – на улучшение социального статуса лиц, нуждающихся в государственной опеке.

Респонденты могли в спокойной обстановке прочитать предложенные тексты и ответить на вопросы по каждому из них. Сам опрос занимал около сорока минут. Анкета состояла из семи вопросов. По каждому предлагаемому варианту в бланках теста были два варианта вопросов. Одни были вопросы открытыми, то есть, респондент мог

свободно высказывать мнение по поводу тех или иных аспектов содержания сказок, а другие – формализованные.

Для дальнейшей интерпретации высказываний студентов с целью контент-анализа была разработана шкала оценки 1) понимания основного смысла сказки; 2) психологической характеристики героя, который отличается безнравственным поведением и отношением к другим людям; 3) содержательности рекомендаций по исправлению социального поведения главного героя сказки.

У студентов двух вузов, обучающихся по специальностям «Психология» и «Социальная работа», оценка воровства оказалась крайне отрицательной независимо от возраста, пола и будущей специальности. Выявлено влияние возрастных особенностей студентов на характер рекомендаций по воспитанию и коррекции моральных качеств личности вора. По мере приобретения жизненного опыта люди утрачивают индивидуальную чувствительность к факту воровства, который становится обыденным социальным явлением.

Большинство студентов также отрицательно относятся к обману. При этом не было выявлено различий в порицании обмана в зависимости от возраста, пола и будущей профессии молодых людей. Обнаружена возрастная тенденция снижения отрицательной оценки обманщика. Более взрослые студенты (от 23 до 37 лет) проявляют склонность оправдывать обманщика, относиться к нему с большим пониманием.

По мере взросления у студентов значимо увеличивается отрицательное отношение к коварству. Достоверно значимо различается оценка коварства у студентов, обучающихся разным специальностям. Более негативно к данному качеству относятся молодые люди – будущие социальные работники. Формирование их профессиональных навыков подразумевает направленность на поддержку, помощь с проявлением бескорыстия. В данном контексте будет возрастать негатив по отношению к проявлениям коварства.

На уровне тенденции выявлено влияние гендерных различий на понимание смысла сказки о жадности. Девушки точнее оценивают данное отрицательное качество по сравнению с юношами. В исследовании не было выявлено различий в оценке жадности студентами в зависимости от обучения по разным специальностям и возраста испытуемых.

Наблюдалось совместное влияние факторов возраста и будущей профессии на психологическую проблему завышенного самомнения. У студентов, обучающихся по специальности «Психология», после 23 лет увеличивается отрицательное отношение к завышенному самомнению. В ответах испытуемых начинает преобладать аффективный компонент анализа поведения главного героя. В меньшей степени проявляется интерпретация изучаемого качества с точки зрения нравственных представлений. У студентов, которые обучаются по специальности «Социальная работа», по мере взросления происходит лучшее понимание психологии сына с неадекватно завышенным самомнением. Взрослея, молодые люди становятся менее категоричными и негативно настроенными при анализе феномена завышенной самооценки.

У студентов гуманитарного профиля в целом имеется тенденция выраженных эмоциональных реакций на аморальные поступки сказочных персонажей. Особенно это заметно в отношении респондентов в возрасте до 23 лет. Студенты склонны к сопоставлению содержания сказок со своим жизненным опытом. Они проявляли сочувствие к слабым и беззащитным героям. При этом не желали оказаться в роли пострадавших от произвола и глупости со стороны отрицательных персонажей.

Психология читательского здоровья

И.Н. Казаринова (Санкт-Петербурге)

Психология читательского здоровья – новое и, вместе с тем, хорошо забытое старое, с древности намеченное исследователями направление человековедческого зна-

ния. Об этом свидетельствуют: первые наименования библиотек: « дом жизни», «дом наставлений и советов», «аптека для души», «душевное лекарство», «дом мудрости», «дом науки»; профессиональные требования к библиотекарю, ориентированные не только на сохранение книжных богатств, но и заботе о читателе и, говоря современным языком, о читательском здоровье. В это понятие практически вкладывались и забота об отборе качественных произведений для чтения, и сам процесс чтения, и способы развития читателей. Библиотекари руководствовались не только на функцию сохранения книжных богатств, но и на советы авторов. Это направление получило название «библиотерапия». Плутарх, обращаясь к юношам, справедливо призывал их при чтении «искать целительное и полезное, а наслаждение при этом получать небольшими порциями, словно вкусную приправу». Сенека считал, что, от целенаправленного неслучайного чтения мы получаем пользу, а от разнообразия в чтении только удовольствие. С его точки зрения, чтение питает ум и позволяет утомленному занятием человеку отдохнуть за другим занятием. Он также подчеркивал, что лекарства для души уже найдены древними. Развитие читателя заключается в умении читателя отыскать эти «лекарства», умении применять в нужный момент. Тогда же «звучащим» формам и методам формирования и развития читателя уделяли особое значение. Например, о важности совместных чтений (по сути, прообраз традиционной формы работы с читателями — громкого чтения) упоминал средневековый автор Фотий. Его собственная книга составлена из пересказов различных произведений, прочитанных совместно с учениками и друзьями.

Были и упоминания о безопасности читателя. Так, Леонардо Бруни, итальянский писатель и историк (1370—1444), главной заботой считал отбор для чтения книг, написанных лучшими авторами, призывал «беречь себя, словно от какой-то беды и недуга для нашего ума, от книг, написанных неумело и неизящно». По его мнению, чтение произведений без нужной разборчивости накладывает пороки героев произведений на читателя и заражает его ум, подобно недугам. Ведь чтение, — считал он, — словно духовная пища, которая поит и кормит ум. Поэтому тот, кто, заботясь о желудке, поглощает не всякую пищу, так и тот, кто хочет сохранить здоровой душу, не позволит себе любое чтение». В его трудах фактически обоснован подход к формированию культуры чтения. Он наставлял : « ... первая наша задача — заботиться о том, чтобы читать только лучшее и достойное одобрения. Вторая же задача — одобренное усваивать путем серьезного размышления. Читающий пусть смотрит, что на какое место поставлено, что означают отдельные части, каков их смысл ; пусть он исследует не только главное, но и второстепенное, какие существуют части речи и что представляет собой каждая».

Читатели (интуитивно или осознанно) ориентировались на библиотеку как на важнейший инструмент развития человека, мощное средство утешения печали, помощь в трудных жизненных ситуациях, убежище от социальных потрясений, прибежище от старости и с помощью книги (рукописной или печатной), и с помощью системы работы с читателями (поэтические вечера, беседы и тп.). Системный кризис нашего общества значительно расширил направления библиотерапевтической деятельности. Качество библиотерапевтических мероприятий в немалой степени обусловлено теоретическим подходом к библиотерапии в целом, установлению истинного смысла этого термина, соответствием читательскому развитию читательской аудитории, гармоничным соотношением «звучащих» и визуальных форм и методов библиотечной работы. Еще в дописьменную эпоху славяне перед боем имели обыкновение воодушевлять себя пением и прообразом стихов, а равно и после неудачного проигранного сражения сочинялись специальные песни и сказы для лечения ран и поднятия духа. Библиотерапевтическая функция библиотек и учебных заведений поглощалась регулятивной стратегией государства, оберегающего читателя от социально вредных с точки зрения государства и господствующей религии книг. Субъект-объектная стратегия воспитания

читателя господствовала и в создании текстов, и в помощи читателям по отбору для чтения, способов чтения и применения их содержания в различных ситуациях. Эта стратегия формировала коллективное читательское сознание. Основными компонентами стратегии регуляции читательского развития социумом являлось отношение к чтению как ценности, функции адаптации к условиям социума, основного средства обучения и воспитания, вспомогательного средства утешения в печали и болезни, отношение к библиотеке как важнейшему социальному институту, цементирующему информационную безопасность государства. Стратегия саморегуляции включала такие компоненты, как: отношение к чтению, книге, библиотеке как к высшей ценности, отражения жизни, главному средству обучения, достижения высокого социального статуса, достижения вершин своего профессионального мастерства в высших слоях общества, стимулирования интеллектуальной деятельности, ориентации в жизни, реализации своих возможностей, утешения в горе и болезни. Государственно-церковное регулирование круга чтения ограничивало информационную свободу читателя, но обеспечивало информационно-психологическую безопасность социума и относительную информационную гармонию с позиций субъект-объектной социализации личности читателя.

Роль библиотерапевтов, заботящихся о читательском здоровье в России исторически выполняли писатели и поэты, педагоги и библиотекари, ориентируясь на развитие человека как читателя. Так, Н.Я. Грот проанализировал *движение по ступеням развития умственных процессов* в зависимости от «психических оборотов», обусловленных или преобладающим действием среды на организм или действий организма на среду. Н.Я. Грот детально рассматривал проблему влияния различных видов искусства на сознание и подсознание человека, процесс создания образов, пробуждающих активность различных психических процессов. Согласно данным его исследований, поэзия, например, в соотношении с воздействием музыки или живописи стоит ступенькой выше как главная сила изображения типических сторон жизни и сознания, вращаясь в сфере конкретных понятий.

Данные исследований свидетельствуют, что у северных народов сохранились более древние терминологические корни исследуемых нами терминов, позволяющих расшифровать глубинные понятийные пласты их смыслов, отталкиваясь от значения стремления человека к небу, космосу, соединения земли и неба, преобразованиям духовным, физическим, социальным, зашифрованным в энергетике букв Буковника Всеясветной грамоты. Точная расшифровка этих букв дает опору на родовую память народа по преодолению психически сложных ситуаций. Напротив, использование иноязычных терминов не резонирует с родовой памятью преодоления психически сложных ситуаций, деформирует его наследственные структуры, ведет к выбраковке и самоуничтожению Рода.

Для изучения психологии читательского здоровья как важнейшего направления междисциплинарных исследований необходим иной методологический ориентир. Анализ истории развития библиотерапии свидетельствует, что теория и методология даже традиционной библиотерапии все еще находятся в процессе формирования; тормозится вследствие методологического диссонанса, вызванного, в свою очередь, методологическим кризисом ряда наук, значимых для формирования библиотерапии. До настоящего времени не разработаны методологические принципы проведения библиотерапевтических исследований ни в одной из вышеперечисленных наук, где так или иначе формировалась теория библиотерапии, что показал проведенный анализ данных исследований. История развития библиотерапии показывает, что реально на протяжении двух столетий библиотерапевтические исследования проводились в рамках методологий тех наук, которые занимались разработкой теории и методики библиотерапии (библиотековедение, культурология, медицина, педагогика и психология).

Диссонансный, а не резонансный принцип проведения библиотерапевтических исследований, наряду с доминированием применения в качестве методов исследования опроса в определенной степени блокировал или тормозил развитие библиотерапии как научного направления человековедческих наук и, соответственно, библиотерапевтической практики. Применяемые в библиотерапевтических исследованиях методы, ориентированные на выявление мнений, высвечивали в результате лишь поверхностные слои проблем. Они не позволяли установить реальное состояние изнутри, дать оценку и прогноз. Тормозом являлось неравномерное развитие методологии двух наук — библиотековедения и медицины, в рамки которых пытались «загонять» библиотерапию специалисты как в плане формирования методологических принципов библиотерапевтических исследований, так и применяемых методов исследования.

Сегодня для развития библиотерапии необходим не просто междисциплинарный подход, а синтез на уровне методологии. Именно это становится возможным при ориентации исследователей на акмеологический подход. Появление парадигм, стыкующих разные науки, позволяет надеяться на новый подъем исследовательской деятельности в области библиотерапии и дальнейшее развитие научного направления библиотерапии как акмеологии библиотерапии.

Библиотерапия к началу 21 века превратилась в новое научное направление — акмеологию библиотерапии — науку о закономерностях читательского развития человека в стрессовых ситуациях и условиях. Объект акмеологии библиотерапии — читатели, находящиеся в стрессовых ситуациях. Предмет акмеологии библиотерапии — закономерности читательского развития человека, находящегося в стрессовой ситуации.

Изучение закономерностей читательского развития человека в стрессовых ситуациях позволяет сегодня перейти на новый стратегический акмеологический ориентир и рассматривать *акмеологию библиотерапии* как науку об истоках возникновения, закономерностях формирования и развития читательского здоровья как стержне формирования здоровья нации.

Психолингвистическое раскрытие возникновения штампов в поэзии

А.А. Локиев (Санкт-Петербург)

Понятие «штамп», давно и активно используемое в литературной критике, до сих пор не имеет четкого определения. Отсутствует также подробное описание негативно-го воздействия штампа на поэтический текст и его восприятие читателем. Однако существуют весьма интересные попытки.

Наиболее достойной представляется характеристика Ю.М. Лотмана (1996, с. 130). Он пишет: «...выполнять функцию «хороших стихов» в той или иной системе культуры могут лишь тексты высоко для нее информативные. А это подразумевает конфликт с читательским ожиданием, напряжение, борьбу и в конечном итоге навязывание читателю какой-то более значимой, чем привычная ему, художественной системы», — и далее: «Победившее новаторство превращается в шаблон и теряет информативность. Новаторство — не всегда в изобретении нового. Новаторство — значимое отношение к традиции, одновременно восстановление памяти о ней и несовпадение с нею».

Читая эти строки, можно лишь восхищаться способностью автора видеть суть явлений. Однако, психологические характеристики восприятия художественного текста Лотман не затрагивает. Возможно оттого что, он не был знаком с психологией процессов восприятия. В противном случае тема борьбы с читателем была бы представлена иначе.

Лотман (1996, с. 21) выделил художественный текст в самостоятельный объект исследования. Рассматривая процесс восприятия как вариант коммуникативного акта, а не как нечто аутентичное, необходимо отметить стремление поэтического текста проникнуть к бессознательному, минуя фильтры рассудочно-оценочной деятельности. О

способах достижения этого эффекта автор статьи рассказывает в книге «Психолингвистика поэтики» (Локиев А.А., 2011).

За время жизни человек вырабатывает ценностную систему и мировоззрение, что и составляет его апперцепцию восприятия, которая особым образом пропускает информацию: сонаправленная информация дополнительно подправляется, информация же, опровергающая ценности индивида, представляется в неубедительном свете. При этом большая часть подобной обработки заключается в эмоциональном окрашивании поступающей информации. Поэтический текст (как и художественный текст вообще), преодолевая данный апперцептивный барьер (на это направлена работа как тропов, так и структуры текста), доносит до читателя неискаженную информацию, преимущественно эмоциональную. Такое воздействие позволяет читателю по-новому взглянуть на мироустройство и изменить свою систему ценностей.

Однако процесс это непростой: читатель не всегда готов к резкому изменению своей конформной системы. Вот здесь и происходит та самая борьба о которой пишет Лотман, и поэт далеко не всегда выходит из нее победителем. Впрочем, это борьба не поэта с читателем, а борьба внутри читателя: одна его часть, стремящаяся к развитию, готова расширить мировоззрение, другая – конформная – сопротивляется этому. В психологии подобная внутренняя борьба описана как невроз (Фенхиль О., 2005). Конформная система сопротивляется и, посредством какой-либо психологической защиты, часто вытесняет инсайдерный прорыв. Не всегда это плохо: читатель может быть до такой степени не готов к переоценке, что ее необходимость приведет к психологической травме.

Если информация, проникающая сквозь апперцептивный барьер, захватывает большое количество читателей, она формирует культурный базис, надстраивает его, и вот тогда новая информация действительно становится шаблонной, архетипической информацией, а поэтические образы выражающие ее – штампами.

Однако на этом возможная работа штампов, равно как и тематических шаблонов для новаторского развития поэтических текстов не заканчивается, все это может быть заново обыграно. Подробный разбор таких приемов можно прочесть в упомянутой выше «Психолингвистике поэтики». Но по сути это и будет тем, о чем писал Лотман: новое значение придается чему-то традиционному, устоявшейся теме или запечатленному словесному образу. Запечатленный словесный образ, например «гордо реющий...», всегда имеет отсылку к контексту того произведения, откуда он взят. Этой отсылкой он искажает смысл, который должен передавать в новом стихотворении, поскольку в новом стихотворении он передает **старый смысл**. Однако обыгрывание штампа выгодно использует эту отсылку, например: «гордый и без бури». Причем обыгрывание совершенно не обязательно носит иронический характер, хотя подобное превалирует. Таким образом, достигается новый этап в информационной жизни уже устоявшихся структур.

Однако значительную часть штампов применяемых в стихах можно назвать «чистыми штампами», т. е. не обыгранными.

Причина привлекательности штампов особенно для начинающих авторов заключается в том, что поэт, прочтя стихотворение содержащее некий штамп, видит эстетическое достоинство чужого произведения. Желание написать что-то столь же достойное приводит его к повторению данного образа в своем тексте. При этом важно учесть, что в первом стихотворении образ штампом не является, поскольку применен впервые.

Поверхностную логику автора занимающегося созданием штампованных стихотворений можно сформулировать следующим образом: было красиво в других стихотворениях, будет красиво и в моем тексте. Это первый принцип графомании. Вторым принципом будет: писать красивыми словами о вещах и явлениях, которые принято считать красивыми. Это так же представляет собою определенный шаблон, о котором будет сказано чуть позже.

В чем же ошибка поверхностной логики подражания? Именно в том, что она поверхностна. Подражатель рассматривает удачное произведение предшественника вне исторического контекста. Упускают из виду то, что одно время этот образ был новаторским, что весь стиль стихотворения, откуда он взят, соответствует эстетике того времени, когда он был **удачным новаторством**.

Сегодня, став классикой (а подражание не классике странно), этот образ совершенно не устарел, как не устарело открытие Америки, черных дыр или периодической системы Менделеева — но попробуйте открыть их второй раз!

Когда-то некий поэтический образ не понимали, критиковали, но сделавшись классическим, он стал **привычным**. Многие авторы желают писать стихи, которые будут гарантированно одобрены публикой. Для этого как нельзя лучше подходит комбинирование привычных образов. Во всяком случае, так им кажется. И они отчасти правы. Конформное сознание большинства читателей принимает лишь стихи, которые им как бы заранее известны, не несущие новой информации; стихи, при чтении которых выше рассмотренной борьбы не происходит; стихи, которые совершенно не претендуют на изменение или расширение читательского мировоззрения; и наконец, стихи, которые служат доказательством достаточности их образования и совершенства эстетического вкуса.

Кроме образных шаблонов в стихах могут возникать шаблоны тематические. Причина обращения к ним во многом аналогична: желание написать что-то, что будет заведомо принято как красивое. Для этого автор выбирает темой стихотворения то, что **принято** считать красивым. Например, какое-нибудь природное явление: закат, бурю, ветви над водой и т. д. Но нужно ли писать стихотворение, чтобы запечатлеть это? Ведь существует искусство живописи и фотографии; однако и в них достоинством является передача через изображение авторского эстетического и эмоционального переживания.

В поэзии же, стихотворение представляющее собою описание заката, ив над водой, бури, грозы и т. д., то даже то, что описание будет представлено с соблюдением рифмы и размера, не сделает его тем стихотворением, которое Лотман бы назвал «хорошим». Как и в изобразительных искусствах, главным в стихах является передача уникальных оттенков эмоциональных переживаний автора — и здесь можно утверждать превосходство поэзии над визуальным искусством. При этом собственно описательные моменты, какими бы внешне значимыми они не казались, будут вторичны. Так в стихотворении А.С. Пушкина «Люблю грозу в начале мая» гроза служит лишь внешним выражением переживаний автора. Поэт передает свой восторг от явления чего-то свежего и мощного: «первый гром», свое приветствие обновлению и прочее. Аналогично и в стихотворении «Буря мглою небо кроет» описание бури через сравнение с воем зверя и плачем ребенка вводит читателя в настроение автора.

Простое описание чего-либо, что принято считать красивым, не дает автору гарантий создания эстетически ценного стихотворения. То же относится к описаниям социально-психологических явлений шаблонно считающихся красивыми: всевозможные размышления о любви и смерти. Казалось бы подобные стихотворения априори должны передавать эмоциональное состояние автора, но эмоции зачастую не передаются, а лишь называются — возникает то, что автор данной статьи обозначил в книге «Психолингвистика поэтики» как «назывность»: сильные слова вместо сильных чувств. Сколько бы раз автор не написал в слово «больно» или «люблю», уникальных оттенков эмоций передано не будет. И, наконец, апогей штампованной поэзии — это стихи на шаблонно красивую тему, написанные шаблонно красивыми словами.

И хотя многие темы, которым были посвящены стихотворения еще тысячи лет назад, останутся вечно актуальными для поэтов, создание новых стихов о них требует отказа от шаблонного подхода.

Потенциальные возможности чтения первоклассников и второклассников Санкт-Петербурга

Е.М. Плюснина (Санкт-Петербург)

С 2004 по 2005 год в школах Санкт-Петербурга в конце учебного года были исследованы навыки чтения у 190 первоклассников (восемь классов). Каков процент первоклассников читает с высокой продуктивностью?

При анализе результатов чтения было установлено, что 14% (27 чел.) первоклассников читают с достаточно высоким уровнем усвоения содержания прочитанного (от 55% до 78%), при этом скорость чтения (СЧ) колеблется от 39 сл/мин до 147 сл/мин. При СЧ=39 сл/мин, качество чтения (КЧ) (усвоения прочитанного) составляет 60%, при СЧ=147 сл/мин – КЧ=70% – это высокий уровень сформированности продуктивного чтения. Распределение высокого уровня чтения по классам колеблется от 0% до 41%.

Можно сравнить два класса с одинаковой наполняемостью (по 29 чел.). В одном классе обучались по технологии осмысленного и развивающего чтения (1,3–6), в другом эту технологию не использовали. Там, где использовали технологию, 41% детей имеют высокий уровень сформированности осмысленного чтения, где обучались по другой программе – всего 10%. В этих классах можно сравнить процент детей с очень низким качеством усвоения содержания в первом классе – 13,7%, во втором – 20,6%.

Можно констатировать еще одно наблюдение. В одном из обследованных классов все дети показали низкую скорость чтения (Сч от 20 до 38 сл/мин) при среднем уровне усвоения содержания (Кч от 20 до 50%). Можно предположить, что детям была дана установка – читать медленно, чтобы понимать, что читаешь. Это неверная установка. Она не дает возможности для развития тем детям, которые могут усваивать материал быстрее и с лучшим качеством. Сознательно тормозит развитие навыков продуктивного чтения из-за боязни, что дети не запомнят то, что читают – не нужно, это является дидактической ошибкой обучения. Каждый ученик должен сам выбирать ту скорость чтения, при которой у него лучше усваивается материал. Практика показывает, что при такой установке даже в первом классе появляются дети, которые читают с высокой скоростью и высоким качеством усвоения содержания.

Приведем распределение по классам процентного соотношения высокого уровня сформированности продуктивного чтения: 0%, 0%, 5,5%, 8,6%, 10%, 19%, 20%, 41%. Средний процент продуктивного чтения составляет 13%.

Анализ данных показывает, что, когда скорость чтения в первом классе превышает качество усвоения в два и более раз, то это выявляет тенденцию к формированию «механического» чтения (чтения без понимания).

В первых классах таких детей наблюдается 42%. По классам распределение детей с «механическим» чтением следующее: 0%, 9,5%, 22%, 26%, 29%, 34%, 37%, 66%. Следовательно, при обучении на таких детей следует обращать особое внимание.

Во вторых классах было обследовано 176 учеников (8 классов). С достаточно высоким уровнем усвоения содержания прочитанного (от 55% до 78%) читают 13,6% (24 чел.) первоклассников. При этом скорость чтения (СЧ) колеблется от 46 сл/мин до 164 сл/мин. При СЧ=46 сл/мин, качество чтения (КЧ) составляет 55%, при СЧ=164 сл/мин – КЧ=65% – это высокий уровень сформированности продуктивного чтения. Распределение высокого уровня чтения в классах колеблется от 4,7% до 33%.

Процентное соотношение высокого уровня сформированности продуктивного чтения по классам составляет: 4,7%, 8%, 8,6%, 11%, 12,5%, 14,8%, 18%, 33%. Средний процент продуктивного чтения составляет 13,8%. Если сопоставить эти данные с чтением первоклассников, то разница среднего процента будет больше всего на 0,8%.

Уменьшается ли процент «механического» чтения во вторых классах? Он составил в среднем 39%. По сравнению с первыми классами – это меньше всего на 3%. По клас-

сам процент детей с «механическим» чтением распределился так: 8%, 26%, 29%, 30%, 45%, 50%, 54%, 57%. В большинстве классов количество детей, читающих без понимания, увеличилось. Это может свидетельствовать о том, что учителя недостаточно хорошо владеют технологиями обучения чтению, не умеют проводить анализ результатов чтения учеников.

Использование квалиметрического мониторинга уровня качества и скорости чтения, регулярно проводимого учителями, поможет своевременно предупреждать возникновение семантической дислексии (Интерпретация диагностических данных..., 2005, с. 186–187; Плюснина Е.М., Гликман Е.В., 2010).

Развивающий эффект чтения перед сном: возрастно-психологический подход

О.Б. Чеснокова (Москва), Е.В. Субботский (Ланкастер, Великобритания)

Семейное чтение и рассказывания сказок является достаточно устойчивой семейной и культурной практикой во многих странах мира в разное историческое время (Рейблат, 2001; Olmedo, 2004). Традиционно, за семенным чтением были закреплены образовательные и воспитательные функции (Рубакин, 1928/ 1977). В этом контексте семейному чтению придавалось большое значение для приобщения ребенка к книжной культуре. В настоящий момент снижающийся интерес к чтению и изменение функции чтения – преимущественно получение информации и развлечение – это общемировая тенденция (Чернышева, 2009). В России это привело к резкому снижению книжной культуры и несформированности читательской компетентности, что заметно уже в начальной школе. Это проявляется в сниженной мотивации к чтению, в характере предпочтений ребенка в выборе книг, в неразвитом восприятии ребенка литературных жанров, в обедненном речевом развитии.

В 1970-е годы в России регулярно читали детям в 80% семей, сегодня – только в 7%. На вопрос: «Что ты делал вчера дома?» – российские подростки называют просмотр телепередач (68,8%) и видеофильмов (20%), компьютерные игры (33%), слушание музыки (27%); чтение книг и периодики отмечают только 17%. Выбор художественной литературы для чтения детям говорит о падении вкуса даже в интеллектуальной среде. Согласно результатам исследований международной организации PISA, российские учащиеся не всегда способны понимать объемную, когнитивно сложную, фактологическую и противоречивую информацию, критически ее оценивать, работать с понятиями, которые противоположны их ожиданиям, демонстрируют неумение извлекать смысл из текстов разных типов, привлекать информацию, находящуюся за пределами задания, использовать сведения из смежных областей. Это приводит к воспроизводству не читающего, а смотрящего и слушающего поколения (МЦБС, 2009).

Эта общемировая тенденция побуждает в разных странах развивать национальные программы поддержки и развития чтения (Чернышева, 2009). Например, Правительство Великобритании в конце 90-х годов приняло широкомасштабную национальную стратегию в области грамотности и Национальной программу развития и поддержки чтения, в том числе и семейного (Кемп, 1996; UNESCO, 2001). Компания по поддержке семейного чтения, организованная Департаментом Образования в кооперации с Департаментом Здравоохранения включает в себя бесплатное распространение книг (особенно малообеспеченным семьям) патронажными медсестрами. В библиотеках, детских садах и школах, книжных магазинах распространяют списки рекомендованной литературы, подготовленные специальными экспертами, в которых очень четко соблюден принцип возрастной градации. В детских садах проводятся Дни Книги, организованные в форме костюмированного представления своего любимого книжного героя. Существуют специальные некоммерческие ассоциации, в которые любой чело-

век может обратиться за рекомендацией экспертов по поводу перечня книг для решения определенных задач (тематические вечера, библиотерапия,....). В некоторых графствах распространена практика привлечения отцов для развития семейного чтения — например, находящихся в тюрьме, для записывания историй или сочинения сказок, которые заключенные отцы записывают на пленку и посылают своим детям (Проект «FATHERS» — Fathers As Teachers — Helping, Encouraging, Reading, Supporting (Отцы Как Учителя — Помогают, Вдохновляют, Читают, Поддерживают). Исследование эффективности таких проектов показывают значительный воспитательный эффект для заключенных и большое влияние этих форм работы на развитие семейного чтения (Ortiz, 2001). В 2006 году началась компания по семейному чтению. В ее основе две стратегические линии — воспитание особого отношения к чтению и развитие навыков чтения. Внимание к проблемам семейного чтения позволило провести изучение развивающего эффекта относительно малоизученной формы семейного чтения — **чтения перед сном и ответной реакции ребенка на разные типы и формы семейного чтения и сказок перед сном в младшем дошкольном возрасте (3–4 года)**. Возрастно-психологический подход предполагает: изучение такой практики чтения в контексте детско-родительских отношений, учет возрастной специфики взаимодействия по поводу чтения (интерес к чтению в сочетании с неумением читать), описание функций чтения перед сном для решения сложных коммуникативных задач.

На первой стадии исследования отбирались семьи с детьми без проблем засыпания. **На второй стадии** с помощью специально-разработанных дневников и опросников выявлялись наиболее типичные для каждой семьи стратегии взаимодействия с ребенком перед сном. **На заключительной и основной стадии семьи**, использующие чтение перед сном и рассказывание сказок как основную стратегию общения перед сном, подробно фиксировали, что читалось и рассказывалось ребенку, и как ребенок отвечал на разные типы и формы текстов чтения перед сном. Мы выявили следующие закономерности. По способу реагирования чтение перед сном имеет свою специфику по сравнению с дневным чтением. На информационный текст и иллюстрированные тексты время засыпания увеличивалось дети активизировались и часто рассказывали о возникающих у них ассоциациях, задавали вопросы. Это влияло на развитие общих представлений о мире. В ответ на рассказывание сказок с классическими сюжетами без модификаций дети пытались дополнять сказку, и фактически, часто переходили к совместному сочинительству, что способствовало их языковому развитию и развитию воображения. При модификации взрослым классических сказок и добавлении в сюжетную линию значимых событий дня ребенка или рассказу взрослым автобиографической истории дети могли воспроизводить значимые события дня, что выполняло психотерапевтическую функцию. Дополнительными эффектами чтения перед сном или рассказывания сказок было развитие привязанности между ребенком и взрослым, формирования ценностного отношения к чтению и устному рассказу, и трансляция смысла и значения многих явлений и событий.

Данное исследование позволяет сформулировать направления дальнейших исследований — кросс-культурное сравнение стратегий семейного чтения, его формы и функции в различных возрастах.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ»

Кризис системы отношений личности в связи со значимыми жизненными событиями

В.Д. Альперович (Ростов-на-Дону)

Отечественная психология жизненного пути, развивая взгляды С.Л. Рубинштейна на событие как на «узловой момент и поворотный этап» жизненного пути, постулирует зависимость личностных изменений от «разрывающих» привычные связи жизненных событий и ситуаций, которые сама личность оценивает в качестве значимых, переломных (Абульханова-Славская К.А., 1991; Анцыферова Л.И., 1994, с. 3–18; Бодалев А.А., 2000, с. 66–70; Каршева Т.Б., 1988, с. 120–128; Магомед-Эминов М.Ш., 1996, с. 26–35; Рубинштейн С.Л., 2005). В исследованиях отечественных психологов (Братусь Б.С., 1980, с. 3–12; Емельянова Е.В., 2008; Тхостов А.Ш., Степанович Д.А., 1987, с. 128–133) подчеркивается влияние жизненных событий на динамику системы отношений личности. Исходя из этих работ и многих других, в нашем исследовании феномен «кризис системы отношений» трактуется как одна из форм взаимодействия между различными видами отношений, образующих систему, для которой является характерным наличие неразрешимых на данном этапе жизненного пути воспринимаемых противоречий между сложившимися значимыми отношениями (к себе, к Другим и ожидаемого от Других) и развивающимися (формирующимися) значимыми отношениями. Такое понимание феномена «кризис системы отношений» позволяет высказать предположение, что жизненные события обуславливают меру согласования/рассогласования видов отношений, образующих систему отношений, и выступают в качестве фактора рассогласованности модальностей различных видов отношений, соответствующих кризисной, предкризисной, бескризисной системам отношений.

Целями данного исследования являются изучение влияния значимых жизненных событий на уровень рассогласования модальностей различных видов отношений и определение меры рассогласования, свидетельствующего о кризисе системы отношений. Для выявления меры соответствия/рассогласования между отношениями к себе, к Другим и ожидаемого отношения Других использовалась методика «Диагностики межличностных отношений» Т. Лири. Для определения значимых жизненных событий в различных сферах взаимодействия применялась разработанная нами на основе метода «Незаконченные предложения» методика «Значимые жизненные события в период взрослости». Эмпирический объект исследования составили 204 человека в возрасте от 32 до 45 лет (95 мужчин, 109 женщин: служащие предприятий г. Ростова-на-Дону).

На основе теоретического анализа проблемы отношений были выделены следующие критерии уровней соответствия/рассогласования системы отношений.

1. Показатели кризиса системы отношений: а) высокая степень выраженности отношений модальностей «авторитарные», «эгоистические», «подчиняемые», «зависимые» (количество принятых респондентом характеристик отношений любой из этих модальностей должно быть $\geq 68,7\%$ от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири); б) небольшое количество соответствующих друг другу характеристик, приписываемых респондентом отношениям данных модальностей (количество этих характеристик должно быть $\leq 12,5\%$ от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири); в) значительное превосходство (в 2 раза и более) объема не соответствующих друг другу характеристик отношений над объемом соответствующих друг другу характеристик отношений в данных модальностях и в модальностях «агрессивные», «подозрительные»;

2. Показатели предкризисной системы отношений: а) средняя степень выраженности отношений модальностей «авторитарные», «эгоистические», «подчиняемые», «за-

всимые» (количество принятых респондентом характеристик отношений любой из этих модальностей должно быть равным 56,2% от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири); б) незначительное количество соответствующих друг другу характеристик, приписываемых респондентом отношениям данных модальностей (количество этих характеристик должно быть равным 25% от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири); в) равенство объемов не соответствующих друг другу характеристик отношений и соответствующих друг другу характеристик отношений в данных модальностях и в модальностях «агрессивные», «подозрительные»;

3. Показатели бескризисной системы отношений: а) низкая степень выраженности отношений модальностей «авторитарные», «эгоистические», «подчиняемые», «зависимые» (количество принятых респондентом характеристик отношений любой из этих модальностей должно быть равным 37,5–43,7% от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири); б) большое количество соответствующих друг другу характеристик, приписываемых респондентом отношениям данных модальностей (количество этих характеристик должно быть $\geq 37,5\%$ от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири); в) значительное (в 2 раза и более) превосходит объема соответствующих друг другу характеристик отношений над объемом не соответствующих друг другу характеристик отношений в данных модальностях и в модальностях «агрессивные», «подозрительные».

Значимые отношения респондентов модальностей «авторитарные», «эгоистические», «подчиняемые» и «зависимые», выделенные на основе предшествующего теоретического анализа социально-психологических особенностей субъектов общения, переживающих и не переживающих кризис системы отношений, рассматривались с позиции отношения к себе, отношения Других и ожидаемого отношения Других. Данные обрабатывались посредством формального (количественного) сравнительного анализа объема соответствующих и не соответствующих друг другу характеристик, приписываемых отношениям в каждой модальности каждым респондентом. Достоверность полученных результатов и основанных на них выводов обеспечивалась использованием кластерного анализа и стандартного программного пакета статистической обработки данных «SPSS 13.0» для Windows.

Полученные данные позволили разделить респондентов на 3 группы. Особенности системы отношений респондентов первой группы (29 мужчин, 22 женщин, в возрасте 32–45 лет) соответствуют выделенным нами критериям кризисной системы отношений и обнаруживают выраженное противоречие отношения к себе и ожидаемого отношения Других отношению Других по критерию их модальностей. Особенности системы отношений респондентов второй группы (29 мужчин, 23 женщин, в возрасте 32–45 лет) соответствуют выделенными нами критериям предкризисной системы отношений и обнаруживают менее выраженное противоречие отношения к себе и ожидаемого отношения Других отношению Других по критерию их модальностей. Особенности системы отношений респондентов третьей группы (37 мужчин, 64 женщин, в возрасте 32–45 лет) соответствуют выделенным нами критериям бескризисной системы отношений и обнаруживают согласованность отношения к себе, ожидаемого отношения Других и отношения Других по их модальностям. Респонденты с кризисной системой отношений и респонденты с предкризисной системой отношений, описывая значимые, переломные события и ситуации, акцентируют события и ситуации, обуславливающие противоречия, рассогласования отношения Других и ожидаемого отношения Других: предательство значимых других (как обман доверия, разглашение конфиденциальной информации друзьями, коллегами, измена возлюбленных, супругов), разочарование в них, развод, изменение отношений с ними, смены места работы и/или сферы деятельности. Респонденты с бескризисной системой отношений акцентируют

события и ситуации, непосредственно не обуславливающие противоречия, рассогласования отношения Других и ожидаемого отношения Других (в т. ч. переезд в другой город, поступление в институт и его окончание, получение диплома, брак, рождение детей), обозначающие в социально-психологическом смысле связанную с ними и детерминированную социальными сценариями жизненного пути человека динамику социальной идентичности респондентов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что жизненные события следующих типов, различающихся между собой: 1) события — отрицательные поступки значимого Другого (события отрицательного поведения Другого); 2) события — изменения социального статуса субъекта, — выступают в качестве фактора рассогласованности модальностей различных видов отношений, соответствующих кризисной, предкризисной, бескризисной системам отношений.

Направления исследования качества «общительность личности» в аспекте создания значимого облика

Н.А. Ананьева (Москва)

«Общительность личности» рассматривается как качество личности, обеспечивающее коммуникацию, т. е. процесс общения, взаимодействия и построения отношений между людьми. Понятие «общительность личности» связано с терминами «коммуникативность», «контактность», но является наиболее операциональным высказыванием, которое применяется многочисленными исследователями в различных сферах научной и практической деятельности (психология общения, психотехнологии общения и др.), а также часто используется большинством граждан для описания характеристики другого человека в обыденной жизни (житейская психология, обыденная психодиагностика). Толкование «общительности личности» характеризуется феноменологией в отличие от емких терминов «коммуникативность» и «контактность», трактуемых как умение устанавливать связи (коммуникация — связь) и возможность увеличения количества соединений (контакт — соприкосновение). «Общительность личности» рассматривается как многофункциональное качество личности; исследуется в научных областях психологии личности, психодиагностики личности, общей психологии, социальной психологии, психологии индивидуальности.

«Общительность личности» получает свое детальное изучение в сфере *психодиагностики* как научно-исследовательской дисциплины (включая психометрику). С этой точки зрения, проводятся замеры степени выраженности качества, устанавливается его объективная оценка, самооценка данного качества, связи и зависимости общительности с рядом других личностных качеств; разрабатываются специальные диагностические принципы, позволяющие распознавать общительную личность по признакам и показателям; проходят верификацию диагностические процедуры на предмет точности постановки психологического диагноза и выдвигаются положения, обеспечивающие возможность дальнейшего прогноза (диагностика и прогностика); соизмеряются и соотносятся индивидуальные показатели на фоне группы, что является необходимым для составления характеристик, образующих облик общительного индивида и контуры его коммуникативного поведения. В области *психологии личности* устанавливаются закономерности образования ряда личностных качеств, в том числе общительности, факторы (положительные, отрицательные), влияющие на развитие и формирование общительности личности (проводятся процедуры сбора всех факторов, разведения факторов, упорядочения, выделения ведущего фактора), а также учитываются индивидуальные представления человека о собственной общительности, самовыражение общительности, презентация общительности. В сфере *социальной психологии* ставится проблема общения как одна из центральных проблем психологии (А.А. Бодалев,

Б.Д. Парыгин, Г.М. Андреева, В.Н. Панферов, Н.Н. Обозов и др.); затрагиваются аспекты, связанные с актуализацией общительности как качества личности при выдвигении социальных ожиданий, требований среды (экспектации). В последнее время в *имиджологии* — создание образа (облика, образца, эталона), наиболее «выгодного» или «удобного» типа, читаемого в глазах воспринимающих его как желаемый конструкт, привлекательный паттерн. Попытки отнести «общительность личности» к концептуальным базовым направлениям представлены в *теориях черт* (Р. Кеттел), концепциях *качеств личности* (А.Г. Шмелев, В.Ф. Петренко, Л.Б. Филонов). Генеральная роль «общительности личности» представлена через социально-значимые и личностно-значимые функции, что позволяет каждому человеку не только реализоваться в обществе через общение, но разрешить посредством общения свои личностные потребности. Преимущество «общительности личности» — в *сферах межличностной информацииологии и контактологии*. 1) «Общительность личности» обеспечивает прием, ускоренную ориентировку, а также передачу любой требуемой информации (информациология). Она является основой для нахождения нужных языковых единиц, с помощью которых формируется общий код информации, что продуцировано желанием общающихся выработать одинаковое понимание и, более того, сохранить ценность такого общего представления. Это значимо для поиска консенсуса и выработки конвенции. 2) «Общительность личности» позволяет организовывать и поддерживать многочисленные связи, значимые для создания прочных и доверительных отношений. Благодаря усиленной общительности достигается максимальное количество контактов. В силу этого расширяется коммуникационное поле взаимодействия людей, создается среда для общения, сообщество, готовое принять своего представителя. Наиболее общительный является инициатором контакта и способен его направлять в нужное русло, а также тактически воздействовать на коммуникативный процесс и менять его вектор (контактология). Общительный в контакте обеспечивает тактическое маневрирование, для того, чтобы устранять преграды и барьеры; общительный — наиболее опытен в приемах психологического воздействия на людей, он более демонстративен, благодаря чему выигрывает в инструментальном плане.

«Общительность личности» как качество в аспекте создания индивидуального облика анализируется по следующим позициям: назначение качества; миссия качества общительности; ситуации, требующие проявления общительности; манипулирование (оперирование) этим качеством; функции качества общительности; показатель степени выраженности общительности; самопредставление о собственной общительности; признаки (прямые и косвенные), указывающие на общительность; индивидуальный облик общительного индивида; особенности самоподачи — самопредъявления; демонстрация и усиление общительности; сокрытие и компенсация общительности; стили общительного индивида; многогранность, вариативность и инвариативность общительности; композитарная настройка на значимого другого для реализации собственной общительности. Перспективным направлением при изучении личностной общительности является установление механизмов, позволяющих оптимальным образом реализовать собственную индивидуальность посредством качеств, связанных с общительностью: оперирование величинами реальных качеств (степенью выраженности); учет потенциальных возможностей качеств; актуализация глубинных резервов (скрытых ресурсов) качеств; прослеживание динамики изменения собственной индивидуальной конструкции качеств; выделение особых (нужных) качеств; усиление некоторых (требуемых) качеств; угашение (нежелательных) качеств; приерживание латентных качеств; распределение и перераспределение качеств; сочетание качеств; переключение с одних качеств на другие; настояние на строго заданных качествах; выделение доминантного качества; создание броского качества; опосредование одних качеств другими; компенсация качеств.

Индивидуализация и вариативность облика, демонстрация и презентация, а также личностная значимость и потребность в приобретении общительности обусловлены различиями в конфигурациях качеств, композициями качеств, их расстановкой и перераспределением. Индивидуум создает представление у воспринимающих об общительности — ее наличии и определенной степени выраженности — через актуализацию и демонстрацию ряда других собственных качеств. Преподносимый облик значим не подлинным определением степени выраженности общительности, а констатацией ее наличия, которая определяется не столько по прямым, сколько по косвенным признакам. *Композиции качеств «общительной личности»* подчинены принципам: а) связанность качеств по семантико-функциональному критерию, т. е. общительность входит в разные наборы и имеет соединения с многочисленными качествами (оптимистичность, эмоциональность, конвенциональность, контактность и др.); б) синергетика качеств, т. е. все качества «находящиеся вместе» с общительностью энергетически «подпитывают» друг друга и, тем самым, усиливается мощь, сила действия; в) сигнальность качеств, т. е. возникновение одного качества является своеобразным сигналом для появления другого, реализация одного качества автоматически ведет к актуализации другого, возникает «цепная реакция качеств»; г) опосредованное действие качеств, т. е. одно качество может действовать опосредованно через функционирование другого, что обеспечивает возможность распознавания общительности личности не только по прямым признакам, но и косвенным, по признаку признака; д) инструментальность качеств, т. е. общительность выступает инструментом создания определенного образа и акцентирования внимания на желаемых сторонах собственной личности, в связи с этим индивидуальный облик общительной личности «изображается» или «усиливается».

Конструирование образа общительной личности отражает ряд индивидуальных функций: 1) функция демонстрации: общительность личности направлена на демонстрацию собственного облика, на доказательство собственной исключительности посредством манипулирования (оперирования) своими качествами (явное их преувеличение); 2) функция самопрезентации: общительность личности направлена на других и для других (самопрезентация — «подарок»), качества рассматриваются как «точки соприкосновения», необходимые для контакта (принцип «офертно-акцептных» позиций); 3) функция стандартизации: общительность личности позволяет усвоить требуемые нормы, правила и предписания, что обеспечивает схожесть с большинством людей и адаптацию к среде; 4) функция компенсации: общительность личности отражает парадоксальную картину, когда субъект реально не обладает высокой общительностью, но включает механизм компенсации (обращается к другим качествам), что позволяет ему разрешить ряд коммуникативных проблем и обеспечивает «выход на общение» (Ананьева Н.А., 2006, с. 69–73; 2002, с. 46–57; 2005, с. 95–98).

О состоянии и неотложных задачах изучения общения

А.А. Бодалев (Москва)

Всесторонний и многоуровневый анализ текста 188 докладов, представленных участниками Международной конференции «Психология общения XXI век: 10 лет развития», организаторами которой были Психологический институт РАО (грант РГНФ №09-06-14057г), факультет психологии МГУ и Институт психологии РАН, позволил достаточно объективно установить: 1) решение каких стратегически важных проблем, относящихся к сфере общения, пока фактически не начато ни учеными в России, ни их коллегам в странах СНГ и дальнего зарубежья; 2) какие проблемы освещаются лишь частично; 3) какие аспекты общения исследованы достаточно полно и широко.

В последнее время становится все очевиднее, что общение — это такой макрофеномен, при отсутствии которого невозможны жизнедеятельность и развитие как отдельно-

го человека, так и малых и больших общностей людей, вплоть до всего человечества. В то же время сам этот феномен под действием технического прогресса и усложнения информационных технологий приобретает новые характеристики в своем содержании и ранее не существовавшие способы практического включения его в реальную жизнедеятельность отдельных людей и их сообществ. Поэтому для всеобъемлющего сведения в целостную систему разноликого содержания и многообразия форм объективирования этого феномена и объяснения всех его функций в современном мире, строго точного соотношения условий и факторов, воздействующих на их характеристики, на уровнях общего, особенного и единичного, имеющихся ныне теорий недостаточно. Предельно остро стоит задача создания общей теории, объясняющей весь спектр проявлений общения, условий и факторов, детерминирующих его содержание и форму в очень протяженном континууме ситуаций взаимодействия людей и их малых и больших общностей.

Эта назревшая необходимость очень убедительно была представлена в докладе на конференции Т.И. Пашуковой (Москва), сделавшей обзор существующих концепций общения и показавшей ограниченность возможностей каждой из них при объяснении всего богатства составляющих многосложный феномен общения компонентов. В научном отношении строго аргументированную попытку обозначить путь, ведущий к созданию капитально эвристичной по признакам широты и глубины макротeorии общения, предпринял в своем докладе «Психологическая теория транскоммуникаций» В.Н. Кабрин (Томск). Глубокий исторический анализ соотношения понятий «общение» и «коммуникация» провела Л.А. Карпенко (Москва), исследуя понятийное поле психологии общения.

Вместе с тем, содержание многих докладов, заявленных на конференции, по существу, подводит к утверждению, что эффективным способом наращивания ресурса для последующего создания большой теории общения является целенаправленное превращение его в предмет междисциплинарного исследования. Также требуется создание корректного инструментария логически и содержательно безупречной интеграции данных, нарабатываемых каждой из ветвей научного познания, имеющих для изучения общения свой аспект. Именно такая тенденция отчетливо просматривается в докладах Т. Е. Владимировой (Москва) «Языковая концептуализация мира и задачи экзистенциальной лингвистики», Г.В. Дьяконова (Кировоград, Украина) «Интерсубъектный экзистенциальный подход к изучению диалога как процесса», В.П. Казмиренко (Киев, Украина) «Общение в политике», В.Н. Куницыной (Санкт-Петербург) «Психология общения и мораль», Л.В. Матвеевой с соавторами (Москва) «Структура образа России у московской телевизионной аудитории в аспекте национальной безопасности», Б.Д. Парыгина (Санкт-Петербург) «Коммуникация как общение: тенденции и возможности», Е.А. Рьльской (Челябинск) «Коммуникабельность и жизнеспособность человека» и в ряде других материалов.

В то же время, как показывает анализ статей, многие поднятые проблемы общения, будучи предельно актуальными, все же нуждаются в более интенсивной разработке. Это, прежде всего проблема толерантности, а также неприятия в общении, общение представителей различных этносов, культур и национальностей. Нуждаются в более многонаправленном и разноуровневом междисциплинарном научном освещении проблемы делового и профессионального общения. Состояние разработок в изучении этого сегмента общения очень взвешенно и содержательно оправданно охарактеризовали в своих докладах Е.В. Селезнева и В.А. Толочек (Москва). Конструктивно представили свое видение решения проблемы общения в сферах культуры и искусства с позиций междисциплинарного подхода Г.В. Вержибок (Минск, Беларусь), Т. Е. Владимирова (Москва), Е.М. Савицкая и В.М. Савицкий (Самара).

Образцы продуктивного разрешения проблем общения, возникших в связи с включением в процесс среднего и высшего образования дистантного обучения, системы

Интернет и других технических инноваций очень своевременно вынесли на суд своих коллег Ш.-Л. Ван, А.Е. Войскунский, А.И. Карпухина (Москва), М.К. Кабардов и Е.А. Смирнова (Москва), Н.А. Русина (Ярославль).

Наиболее полно и в органично тесном сопряжении друг с другом на сегодняшний день исследованы феномены, закономерности и механизмы общения, а также условия и факторы, определяющие возможности их проявления на уровне общего, особенного и единичного в ситуациях познания людьми друг друга, при выявлении половозрастных, профессиональных, этнических особенностей. Об этом свидетельствует содержание докладов авторов, которые исследуют общение в рамках научных школ Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, В.Н. Куницыной, А.А. Леонтьева, В.А. Лабунской, Б.Ф. Ломова – В.А. Барабанщикова, Е.А. Петровой. Достаточно обоснованно представлены результаты изучения эмоционально-отношенческого и обращенческого (термин В.Н. Мясищева) компонентов общения, проявляющихся как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровнях в диадах и небольших по численности общностях людей (семье, школьном классе, рабочей бригаде, спортивной команде, частной фирме и др.). Это работы авторов, входящих в научные коллективы С.В. Кондратьевой, З.И. Рябикиной, Т.И. Скрипкиной.

Достаточно полно освещаются проблемы затрудненного и нарушенного общения. Это работы, выполненные под руководством В.Н. Куницыной (Санкт-Петербург), В.А. Лабунской (Ростов-на-Дону), Ж.М. Глозман, Н.Л. Карповой, Н.Д. Твороговой (Москва). Как правило, в них представлены теоретически обоснованные и проверенные по критерию эффективности технологии и техники устранения этих трудностей и купирования нарушений.

Материалы конференции также позволяют утверждать, что в течение первого десятилетия XXI века произошло заметное обогащение диагностического инструментария, используемого для выявления более или менее существенных компонентов общения, взаимосвязей между ними, объективных и субъективных причин, определяющих их характеристики. Были подняты на качественно более высокий уровень и обрели системную форму способы анализа и обобщения полученных результатов. Об этом свидетельствуют работы М.М. Абдуллаевой (Москва), М.С. Андрианова (Москва), Б.А. Еремеева (Санкт-Петербург), В.Н. Носуленко (Москва), К.М. Романова (Саранск), И.В. Хмаро (Ярославль), И.Б. Ханиной (Москва), Т.С. Яценко (Ялта, Украина).

В то же время, отмечая и оценивая показатели прогресса в освещении проблем общения в первом десятилетии нового века, нельзя не заметить и важных упущений. Сейчас, когда в России с использованием риторики псевдодемократии насаждается культ частной собственности и индивидуализма, проявляются элементы ксенофобия и экстремизм, – остро нужны наработки, которые и через общение в его различных формах и сферах деятельности практически способствовали бы формированию в сознании, самосознании и подсознании наших соотечественников подлинных ценностей жизни и культуры, а не псевдоценностей. Мы обязаны предложить в этой ситуации ценностно-раздрая такие системы воздействия на человека, результатом которых было бы формирование его как по-настоящему активного гражданина своего отечества – России, профессионала, мудрого семьянина, заботящегося о физическом и духовном здоровье своих детей.

Одна из важных составляющих в решении этой непростой задачи – участие ученых, изучающих общение, в определении путей, превращающих процесс воспитания человека в самовоспитание, инициирующих его саморазвитие и достижение им при этом социально высокого и личностно полноценного акме.

Психологическая поддержка межэтнических отношений подростков в поликультурной среде школы

А.А. Борискина (Москва)

Личность в группе вступает в отношения, которые могут быть личностными (приязанность и антипатия, дружба и вражда и др.) и деловыми (совместная научная или творческая деятельность, взаимоотношения на основе партнерства и др.). Эти отношения и составляют систему межличностных отношений, которые субъективно переживаются людьми. В их основе лежат разнообразные состояния людей, взаимодействующих между собой. Межличностные отношения подростков в поликультурной среде школы можно назвать межэтническими, поскольку они переживаются людьми разных национальностей и этнических общностей. Межэтнические отношения могут быть позитивны и негативны, как и все другие отношения (межгрупповые, межличностные и др.). Дружественный характер отношений свойственен интернациональным коллективам, где поликультурная среда рассматривается как данность, событийность встречи разных культур, которая ведет к диалогу. В таких группах царит дух коллективизма и солидарности, а члены этих групп проявляют друг к другу толерантность.

Но межэтнические отношения могут быть нейтральными или конфликтными, так как в отношениях с разными народами и культурами существует моральная проблема деления людей на «своих» и «чужих». Проблема межэтнических отношений подростков в поликультурной среде школы имеет психолого-этнический фактор, который связан с образом жизни народа, его нравами, обычаями, традициями, языком.

Особенности национальной и возрастной психологии, мировоззренческая позиция человека часто приводят к непониманию, отчуждению, вражде. Проведенное исследование в области межэтнических отношений подростков в поликультурной среде школы позволяет сделать вывод, что взаимодействие между подростками мигрантами и подростками не мигрантами усложняется из-за культурных различий, которые могут восприниматься и оцениваться со стороны окружающих неоднозначно. Японская пословица гласит: «Невозможно понять поведение народа, не уяснив своеобразия его мышления».

Этнопсихологические особенности народов изучались отечественными и зарубежными учеными: Р. Бенедикт (американский культуроантрополог), Ф. Боасом (американский этнограф, лингвист, антрополог, родоначальник этнопсихологической школы в американской этнографии), Г. Гегелем (немецкий философ), К.М. Бэр (русский ученый – географ, этнограф), В.М. Бехтеревым (русский и советский психиатр и психолог) и др. Эти ученые выделили ряд национальных особенностей разных народов.

Поскольку национальные особенности влияют на подростка и на становление его характера, учителю, работающему в поликультурной среде, важно выделять те особенности национальной психологии, которые могут способствовать общению между представителями разных национальностей. Например, принято считать, что *белорусы* упорны, очень трудолюбивы, надежны, скромны, уважительны к старшим, выносливы. Они неприхотливы в любых условиях, верны в дружбе; им присуще добросовестно относиться к любому делу, порядочность, совестливость. *Казахи* свободолюбивы, гостеприимны, общительны, храбры, верны слову (Стефаненко Т.Г., 2000).

Этнопсихологические особенности народа влияют на модель коммуникативного поведения. Наблюдения за подростками разных национальностей и анализ этнопсихологической литературы, показывают, что *белорусы* могут быть надежными товарищами и деловыми партнерами, но их сдержанность в отношении новых знакомых может быть истолкована неверно, т. е. определенная черта характера того или иного народа может быть истолкована как недостаток. В то же время коммуникативные отношения с *казахами* могут складываться позитивно, поскольку они легко сходятся с людьми. Следует отметить и такую положительную черту коммуникативной модели обще-

ния этого народа, как умение находить надежных и верных друзей среди представителей разных народов, а также их преданность в дружбе.

Представители многих народов дружелюбны, с удовольствием идут на контакты, гостеприимны, но есть и такие, у которых отмечается замкнутость и недоверчивость. Это связано с условиями проживания и с национальной ментальностью. Исследователи отмечают: чуть меньше половины народностей, в которых стремление выстраивать отношения, готовность к контактам на межнациональном уровне являются их врожденной чертой. Это не означает, что другие народы не способны к межэтническим контактам. Просто многие народности стремятся сохранить самобытность своей культуры ввиду малочисленности и необходимости вести борьбу за выживание в суровых условиях. Коммуникабельность связана и с национальным этикетом общения.

Очевидно, что каждый народ любит свою культуру, но у некоторых это чувство развито наиболее остро. Проявление неуважительного отношения к любой национальной культуре со стороны учителя, ученика или родителя оскорбительны и недопустимы. То же относится и вопросам вероисповедания. Россия не только многонациональная страна, она еще и многоконфессиональна. Здесь можно встретить представителей не только трех мировых религий – христианства, ислама, буддизма, – но и представители иудаизма и других религий.

Учителю следует помнить, что духовная культура народа определенным образом влияет на мировоззрение, характер, личную жизненную позицию ученика и членов его семьи. Также важно знать, что ни одна из мировых религий не проповедует зло. Многовековая вера народа влияет на склад ума, характер человека, на его нравственность. В условиях правильно организованного интернационального воспитания подросток может и должен освоить правила коммуникативного грамотного поведения с представителями разных национальностей и верований. Когда подросток научится в общении с представителями других национальностей и культур учитывать их особенности, понимать их поступки и выделять в любой культуре общие человечески-значимые ценности, тогда можно говорить и об уровне его нравственного развития. Дружеские межэтнические отношения в поликультурной среде школы возможно при признании уникальности каждой отдельной личности и этнической группы.

Особенности эмоционального общения в интернет-пространстве

Г.М. Газизова (Уфа)

Человек – существо социальное, и вне социума он жить не может. В процессе общения с другими людьми он познает себя и окружающий мир. В общении реализуются важнейшие человеческие потребности, например, потребность в доверительном общении, поддержке, симпатии (аффилиации), милосердии и т. д. Но у современного человека может фрустрироваться потребность в эмоционально-значимом общении в связи особенностями ритма жизни (большая загруженность на работе, постоянные стрессы, нехватка времени и физических сил для неформального общения и т. д.). Особенно сильно ощущают это жители мегаполисов: несмотря на увеличение социальных контактов, их качество может не удовлетворять потребности в эмоциональном общении. Наблюдается такая тенденция: чем многочисленней город, тем более одиноко чувствует себя его житель; что побуждает его искать различные способы компенсировать недостаток эмоциональной жизни.

Современные технологии позволяют практически не выходя из дома удовлетворять потребность в общении. С бурным развитием Интернета виртуальное общение приобретает большую значимость и становится одним из основных видов коммуникации. В первую очередь это объясняется удобством: Интернет позволяет общаться с несколькими людьми одновременно, а также с людьми, живущими далеко от нас; вести общение в удобном для каждого режиме и с той интенсивностью, которая ему нужна.

По данным Фонда «Общественное мнение», в середине 2009 года «аудитория Интернета среди населения в возрасте 18 лет и старше составляет 33%, или 37,5 млн. человек». Таким образом, с осени 2008 года до марта количество интернет-пользователей выросло на 3,1 млн. человек, прирост составил 9%. Многие пользователи Интернета ощущают его важной частью своей жизни – более четверти из них (26%) полагают, что их жизнь без Всемирной паутины сильно изменится. Причем в определенных социальных группах этот показатель существенно выше – в мегаполисах он составляет 41% (<http://ru.wikipedia.org/wiki/Пунет>).

Также наблюдается тенденция значительного уменьшения веса мотивов делового и профессионального характера в деятельности пользователей Интернета. И, напротив, мотивы коммуникативного, корпоративного и креативного содержания, мотивы личного общения приобретают все большую представленность в системе мотивационной регуляции (Арестова О.А. и др., 2000, с. 62). Поэтому в наши дни большой популярностью пользуются социальные сети, блоги, форумы, чаты, где основной целью посещения такого рода сайтов является общение. При этом количество пользователей с каждым днем увеличивается.

Чем же привлекает Интернет-общение людей, кроме удобства его использования? Можно предположить, что посредством данного вида общения отношения строятся и развиваются намного быстрее и интенсивнее, нежели это было бы в реальной жизни. Поэтому намного быстрее достигается уровень близкого эмоционального общения. Если в реальной жизни для возникновения эмоционального общения первостепенными факторами становятся внешняя привлекательность и нахождение в непосредственной близости, то при виртуальном общении эти условия отсутствуют. Выбор собеседника происходит по критерию сходства ценностей и убеждений. В реальности же переход на этот уровень возможен только при наличии первых двух факторов.

В виртуальном общении человек может раскрыться перед совершенно незнакомым человеком, причем он сам выбирает ту степень открытости, которую считает для себя комфортной. Здесь ситуация аналогична ситуации в поезде, когда собеседник-незнакомец становится носителем ваших самых сокровенных переживаний и раскрыться легче, потому что вероятнее всего вы с ним никогда больше не встретитесь. Это создает чувство безопасности. Многие пользователи отмечают, что в Интернете чувствуют ту свободу, которая ограничена в реальной жизни. Это объясняется исчезновением многих социальных барьеров. Интернет дает возможность свободного творения, конструирования собственной личности, самовыражения, проигрывания тех ролей, которые в реальности невозможны в силу различных социальных преград. Это способствует большему раскрытию и откровению собеседников.

Но фактор наличия «безграничной свободы» в поведении имеет и оборотную сторону. Такого рода вседозволенность в киберпространстве может повлечь за собой стремление к нетипичному, ненормативному поведению. Интернет-пользователи выделяют такой существенный недостаток виртуального общения, как трудность распознавания истинных чувств и эмоций собеседника, и поэтому ставится под сомнение его искренность. Таким образом, наблюдается противоречие: с одной стороны, человек ищет в Интернет-пространстве эмоциональный отклик, а с другой, – он не уверен в истинности чувств своего собеседника.

Коммуникативный потенциал кино

М.М. Данина, Н.В. Кисельникова (Москва)

(Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект №09-06-00406а (2009–2010 гг.).)

В начале XX века кино рассматривалось как форма рассказывания истории средствами изображения. Однако довольно скоро лингвисты и филологи обратили внимание на кино как на новый тип коммуникации. Восприятие кинопроизведения – процесс двуху-

ровневый. В его структуру входит восприятие зрителя и воображающее восприятие авторов. Кино *коммуникативно* по своей *природе* и обладает *коммуникативным потенциалом*.

В кино элементами коммуникации являются кадры. Кино представляет собой некоторую знаковую систему, закодированную в упорядоченный ряд кадров и рассчитанную на декодирование в процессе восприятия. Аппарат для расшифровки динамических экранных изображений формируется довольно медленно, и затем продолжает перестраиваться под влиянием опыта художественного восприятия в течение всей жизни (Жинкин Н., 1978).

Кинотекст, как и любой другой вид текста, проходит следующие стадии развития: этап порождения, соответствующий наиболее общему замыслу; формирования «грамматической структуры»; превращения «грамматической структуры» в конкретную цепочку форм выражения (Выготский Л.С., 2007). Однако существуют и специфические особенности кинотекста.

Во-первых, *киноязыку* как основе кинотекста не обучают специально, не существует институтов или правил по овладению данной формой коммуникации. Усвоение элементарных форм выразительности кино происходит стихийно, интуитивно, редко рефлексивируется. Данный факт накладывает ограничения на *однозначность* формальных правил трансформации глубинной структуры в кино и *однозначность* ее понимания зрителем. Жестко закрепленная логика развертывания киновысказывания имеет место лишь там, где кинотекст заимствует правила и формы родного языка.

Во-вторых, кинотекст — продукт совместной работы целой команды специалистов. Также содержание кинотекста может быть продиктовано коммерческими ограничениями или ограничениями другого рода (цензура, политика и т. п.). Данные факторы не позволяют подойти к анализу процесса порождения фильма как коммуникативного акта. Именно поэтому исследование кино, как правило, выводит за свои границы аспект интенциональности его содержания.

В-третьих, специфика кино как знаковой системы заключается в системном сочетании «плана содержания» и «плана выражения». Системность в данном случае очевидна: уже сама формальная сторона кинокадра несет в себе смысловую нагрузку, а содержательная сторона представлена крайне образно (эффект «монтажа до монтажа»).

Кино представляет собой многообразие форм выразительности. Идентифицировать смысл кинотекста можно на самых разных уровнях этой выразительности. Богатство и многообразие усложняет установление однозначных связей между планом содержания и планом выражения, а также делает анализ смысловых содержаний фильма необходимым на всех возможных уровнях выразительности.

Прикладное значение изучения коммуникативного потенциала кино заключается, в первую очередь, в возможностях его использования как средства обучения и психотерапии. Его преимущества заключаются в том, что в настоящее время визуальные средства трансляции информации приобрели массовый характер и доминирует над иными средствами (в частности, аудиальными). Кино позволяет быстро и мультимедально осуществлять единовременное воздействие на широкую аудиторию. Использование коммуникативного потенциала может быть направлено на достижение как негативных, так и позитивных эффектов в зрительской аудитории. Целью нашего исследования является фокусирование внимания на механизмах использования коммуникативного потенциала в целях оздоровления и развития.

Общение как феномен: структура и модель процесса

Н.Л. Карпова (Москва)

Общение — контакт, взаимодействие двух и более людей — сложное системное и многоуровневое явление. Как отмечает Г.М. Андреева (1999, с. 152), условием (основой) общения выступает совместная групповая деятельность, одна из сторон процесса

общения, связанная с взаимным познанием партнеров, — межличностное восприятие. Сам процесс общения имеет содержательный и динамический аспект. В содержательном плане здесь выделяются когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие; в динамическом — параметры времени (длительность общения), интенсивности процесса и активности субъектов. Все компоненты и составляющие общения проявляются во взаимообусловленности и взаимовлиянии, и в каждом из них можно выделить уровни проявления — как минимум: низкий, средний, высокий. В.Н. Мясищев говорил о трехкомпонентной структуре общения — это единство отражения (познавательный компонент), отношения (эмоциональный отклик друг на друга) и обращения (поведение при контакте). Именно в общении наиболее ярко проявляются положительные и отрицательные особенности интеллекта и характера человека, его речевого поведения, характеристики эмоциональной сферы, манеры и само поведение во взаимоотношениях с другими, — все это в свою очередь в большей или меньшей мере влияет на развитие личности каждого из участников общения.

Являясь существенной стороной реальной человеческой жизни, общение выступает «как важнейшая детерминанта формирования и развития всей системы психических явлений, в том числе и познавательных процессов. Эта детерминанта имеет системное строение, т. е. является многомерной, многоуровневой, полифункциональной и весьма динамичной», — писал Б.Ф. Ломов (1996, с. 242, 223) и отмечал: «Главное: общение выступает как процесс взаимодействия субъектов (подчеркнем: взаимодействия; оно не может быть описано в терминах просто воздействий или действий, не говоря уже о реакциях). В общении проявляются именно те качества людей, которые свойственны им как субъектам: то, что принято называть “субъективным миром” человека». При этом важным моментом общения является рефлексивность. Аналогично теории мотивации В.Г. Асеева можно говорить, что процесс общения имеет зональное строение: по оценке результативности может оцениваться как положительный и отрицательный, по насыщенности и оптимальности — как недостаточный и избыточный (со всеми промежуточными характеристиками обеих «горизонтальных и вертикальных» составляющих и характеристиками 4-х выявляемых в данной системе координат зон общения). Диалектическая взаимосвязь двух тенденций мотивации общения — содержательного и динамического типа — заключается в том, что актуализация одних побуждений способствует удовлетворению и редукции других, являясь основой саморазвертывания и саморазвития мотивационной системы личности со стороны ее внутренней структуры и условий.

В любых формах и видах общения (прямое — опосредованное, межличностное — внутригрупповое, деловое — неформальное, профессиональное — обыденное...) помимо его специфики можно выделить основные фазы: а) начальная — по Б.Ф. Ломову, это определение общих «координат» совместной деятельности, которые выступают в роли своего рода базы, относительно которой строится весь дальнейший процесс; б) сам процесс общения, который выстраивается как последовательность циклов, где каждый представляет собой сопряженный акт партнеров по общению и выражается в согласовании сформированных в данном процессе представлений, понятий, решений, принципов и стратегий совместной деятельности. Конкретная динамика процесса общения (длительность фаз, переходы между ними, состав циклов и их последовательность) зависит от темы общения и особенностей участвующих в нем людей; в) завершающая — которую условно можно назвать согласованием принимаемых каждым из участников общения решений, где происходит их контроль и коррекция: вырабатываются общие позиции участников. При этом последовательность циклов внутри процесса общения не предопределяется какой-либо заранее сформированной программой, предначертанным планом. Она весьма лабильна и направляется самим ходом выполнения совместной деятельности.

Особо следует подчеркнуть, что взаимосвязи между участниками общения двусторонние и взаимообратимые (по выполняемым функциям). Процессы интериоризации

и экстерииоризации выступают в общении в неразрывной взаимосвязи. И сам процесс общения влияет на селекцию сенсорной информации, ее коррекцию, выдвигение и проверку гипотез, на принятие решения, — база коррекции при совместном воспроизведении более широкая, чем при индивидуальном, при этом образуется как бы «совместный фонд памяти» которым пользуются все участники процесса общения, и в целом процесс протекает более активно и эмоционально более насыщен (по сравнению с индивидуальным), что также содействует повышению его эффективности, — отмечал Б.Ф. Ломов. Есть прямая зависимость между характером психологического воздействия ситуации общения на субъекта общения и успешностью его деятельности и шире: его личностными особенностями, мотивами деятельности, которые определяют избирательность, объем, широту и активность общения.

Также необходимо помнить, что по соответствию ситуации общение может быть адекватным и неадекватным — мы говорим как о дефиците общения (его последствия для полноценного развития ребенка порой необратимы, для подростка и взрослого могут также вести к деформации личности и нервным расстройствам), так и о чрезмерной общительности (назойливость, навязчивость, за которыми могут стоять и несформированность самостоятельной деятельности, и психические отклонения у субъектов). Общение между индивидами является «необходимым условием формирования совокупного субъекта коллективной (вообще совместной) деятельности», а «совместная деятельность обладает особыми качествами, которые определяются качествами (и уровнем) ее субъекта. Общение же выступает как условие (и способ) формирования этого субъекта» (Б.Ф. Ломова). Важной стороной процесса общения является согласование действий, выполняемых его участниками во времени, в частности — синхронизация психических процессов и состояний. О динамике психических процессов и состояниях, переживаемых каждым из участников и возникающих в процессе общения, следует сказать особо, поскольку именно состояния (положительные, саногенные и отрицательные, патогенные) являются наиболее подвижным и управляемым элементом со стороны каждого участника (особенности его саморегуляции) и податливым воздействию извне (они являются инструментом, средством и целью воспитания, коррекции, психотерапии, но и различных манипуляций).

Выделяются также различные стили общения: демократический, авторитарно-директивный, попустительский, — они могут соответствовать наличной ситуации или нет. В идеале общение должно быть диалогичным — субъект-субъектным, предполагающим взаимное уважение и равноправие партнеров. В общении проявляются возрастные и гендерные особенности участников. Успешности в общении способствует формирование «коммуникативного ядра личности», составными элементами которого выступают направленность на человека, установка на доверие себе и другому, коммуникативные умения и навыки (А.А. Бодалев).

Общение столь же социальное, сколь и индивидуальное явление, поэтому так неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения — языке, индивидуальным и проявлением и механизмом которого является речь. Пантомимика и жестикуляция, т. е. внеречевые формы общения, становятся таковыми именно тогда, когда экспрессия поведения выполняет коммуникативную функцию (Б.Г. Ананьев). Соотношение между вербальными и невербальными средствами в процессе общения определяется характером совместно решаемой задачи и условиями совместной деятельности. Необходимо учитывать и уровень развития коммуникативных навыков партнеров, что сказывается на качестве общения: практика показывает, что оно может быть и затрудненным, и нарушенным (В.А. Лабунская и др.).

Таким образом, общение — это сложное психологическое явление, которое может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия, информационный процесс, как отношение людей друг к другу, процесс их взаимовлияния друг на друга, со-

переживания и взаимного понимания друг друга. По форме и содержанию общение людей или сообществ может быть субъект-объектным, когда к партнеру относятся как предмету воздействия, и субъект-субъектным, когда отношения партнеров равноправны и диалогичны. Общение сопровождает любой вид партнерской и коллективной деятельности, но и само может быть целью взаимодействия, — мы говорим о «роскоши человеческого общения», когда оно полноценно, и подчеркиваем нравственную ответственность за его качество всех субъектов общения.

Специфика рефлексивно-диалогического взаимодействия в переговорах

М.В. Коваль (Москва)

Переговорный процесс всегда бывает обусловлен индивидуальным самовыражением, диалогическим взаимодействием, взаимным познанием, интеллектуально-креативной активностью и активным включением в переговорную ситуацию его участников. В этих условиях достигается решение, к которому стремятся участники переговорного процесса. Из названных характеристик к ключевым можно отнести диалог, рефлексии и взаимодействие. Иными словами, рефлексивно-диалогическое взаимодействие участников переговоров составляет психологическую сущность этого процесса.

Индивидуальное самовыражение выявляет неповторимую уникальность личности, периодом становления которой является весь предшествующий опыт с уникально-своеобразной серией жизненных ситуаций. Несмотря на все разнообразие возможных обстоятельств, в силу особой интегрирующей способности личности ее индивидуальность всегда системна, где системообразующим фактором выступает экзистенциальный смысл личностного бытия. Тем самым обнаруживается основной метод исследования индивидуального-личностного самовыражения — системный анализ индивидуальных различий. Индивидуальное самовыражение в переговорном процессе существенно дополняется диалогическим взаимодействием участников.

Диалогическое взаимодействие участников переговорного процесса осуществляется в определенном событийном пространстве, где взаимодействие представляет собой единственно возможную форму достижения приемлемой для участников цели. Событийное пространство переговоров делает взаимодействие необходимым, ставя их участников в отношения взаимной зависимости. При этом происходит активный обмен коммуникативными смыслами, оценочными отношениями и личностной идентификацией. В результате диалогического взаимодействия, выражаемые коммуникативные смыслы стремятся к единению и унификации, оценочные отношения обретают состояние консенсуса, а личностная идентификация конкретизируется под влиянием взаимной рефлексии.

Взаимное познание в переговорном процессе является существенной психологической функцией рефлексии процесса выработки единых позиций для решения обозначенной проблемы. Характерной особенностью переговоров можно считать рефлексивные отношения, возникающие между участниками переговорного процесса. Подобные отношения можно назвать психологическим «фоном», на котором отчетливо обозначается в виде «фигуры» личностная позиция каждой из сторон. Именно взаимная рефлексия способствует такой трансформации личностной позиции, которая существенно сокращает психологическую дистанцию между ее субъектами. При этом формируется так называемая «рефлексивная поддержка» (Г.И. Давыдова, И.Н. Семенов) друг друга за счет феномена рефлексивной идентификации, т. е., улучшения понимания себя за счет более совершенного процесса взаимопонимания. Взаимное познание выступает в качестве важного условия переосмысления содержания переговоров и это повышает значимость интеллектуально-креативной активности в переговорном процессе.

Интеллектуально-креативная активность участников переговоров распространяется на рефлексии новизны принимаемых решений, которая определяет их эффективность.

Новизна решения определяется не абсолютным отсутствием прецедентных находок в переговорном процессе, а скорее выработкой такого хода переговоров, который отличается новизной и перспективностью на фоне предшествующих тупиковых циклов. В исследованиях выделяются следующие уровни интеллектуально-креативной активности: адаптивно-стереотипный, нормативно-целевой, креативно-личностный. Рефлексия адаптивно-стереотипного уровня интеллектуально-креативной активности участников переговоров выявляет такие его характерные черты, как частотность, повторяемость, привычность, надежность и предсказуемость в переговорном процессе. Это означает, что рефлексия адаптивно-стереотипного уровня интеллектуально-креативной активности участников переговоров есть, прежде всего, рефлексия риска и путей его снижения вплоть до полного исключения угрозы неудачи. В отличие от адаптивно-стереотипного, нормативно-целевой уровень предполагает рефлексию достижения поставленной в переговорах цели в условиях применения существующих норм ведения переговоров с точки зрения правового, этического и профессионально регулирования. Этот уровень предполагает рефлексию свободы в выборе переговорных стратегий в рамках дозволенных шагов. Интеллектуально-креативная активность на этом уровне ограничена степенью гибкости принимаемых решений, не выходя за пределы рекомендованного или устоявшегося опыта. Наиболее четко творческое начало в переговорах рефлексивируется на креативно-личностном уровне, когда участники в полной мере осознают и реализуют свой личностный потенциал, создавая новые прецеденты последующей переговорной практики. Это наделяет переговоры наиболее полно выраженной субъектной активностью, когда участники в полной мере используют свой личностный потенциал.

Рефлексия активного включения участников в переговорную ситуацию выявляет индивидуальный запас идей и предложений, рационально-личностное сопротивление инициативам и проектам, обоснованность аргументов и контрпредложений. Особое место в рефлексии активного включения в переговоры занимает осознание личной ответственности, индивидуального вклада и предпринятых усилий для достижения успеха переговоров. Это означает, что рефлексия активности носит выраженную критическую направленность на себя и другую сторону переговорного процесса.

Таким образом, рефлексивно-диалогическое взаимодействие в переговорном процессе представляет собой рефлексию индивидуального самовыражения, диалогического взаимодействия, взаимного познания, интеллектуально-креативной активности и активного включения в переговорную ситуацию его участников со взаимным сближением позиций, совместным принятием решения и достижением цели переговоров в диалоге. Иными словами, рефлексивно-диалогическое взаимодействие в переговорном процессе есть осознание участниками социально-личностного аспекта диалогических отношений между ними в ходе принятия искомого решения.

Рефлексивно-диалогическое взаимодействие рассматривается в психологической науке как метод, обеспечивающий условия для накопления прецедентов развития само- и взаимного познания/анализа в ситуациях переговоров для антиципации, предупреждения и разрешения проблем с потенциальными конфликтами в переговорном процессе. В зависимости от стандартности или новизны ситуации, согласно полученным нами данными, рефлексивно-диалогическое взаимодействие может быть реактивно-адаптивным, стандартно-нормативным и проективно-творческим. Отсюда, выделяются такие типы рефлексивно-диалогического взаимодействия, как реактивный, нормативный и инновационный.

Реактивный тип рефлексивно-диалогического взаимодействия в переговорном процессе предполагает обмен коммуникативными реакциями в ответ на речевые и неречевые действия участников переговоров, которые не требуют соблюдения принятого этикета и не являются инновационными по своей форме/содержанию. Такие реак-

ции являются спонтанными, неспланированными и неконтролируемыми проявлениями личностной индивидуальности представителей обеих сторон, что и становится содержанием рефлексии.

В отличие от реактивного, нормативный тип рефлексивно-диалогического взаимодействия в переговорах напрямую связан с соблюдением этических, конвенциональных (общепринятых) и профессиональных норм. Разделяемый участниками переговоров нормативный кодекс служит эталоном взаимодействия участников, с которым они сверяют свои действия. Содержанием рефлексии в данном случае является степень соблюдения нормативного аспекта переговорного процесса, который во многих случаях требует коррекции предпринимаемых шагов, а иногда превращается в самостоятельный предмет переговоров.

Особое место в переговорном процессе занимает инновационный тип рефлексивно-диалогического взаимодействия. Он отличается инновационностью и привносит как новую форму, так и креативное содержание в деятельность участников. Инновационность наблюдается во всех случаях, когда одна или обе стороны отходят от установившихся традиций, корректируют стоящие перед ними цель, предмет и задачи переговоров, пробуют новые подходы, которые ранее не встречались в их практике. Рефлексия в этих случаях бывает направлена на то, чтобы дифференцировать «новое» от «традиционного», оценить пригодность, результативность и перспективность инновационных шагов и создать прецедент для последующей переговорной практики.

Таким образом, рефлексивно-диалогическое взаимодействие в условиях переговоров предполагает конструктивное поведение человека, высокую степень ценностной идентичности и личностной включенности в сам переговорный процесс.

Социально-психологическая типология удовлетворенности внешним обликом

В.А. Лабунская (Ростов-на-Дону)

Социальная психология, отвечая на вызовы общественного развития, обращается к изучению социальных ситуаций, которые обуславливают производство паралингвистического дискурса (Андрианов М.С., 1999, с. 89–100), практик преобразования внешнего облика (Лабунская В.А., Наровская Я.Б., 2006, с. 96–103), апеллирует к текстам, особенно к визуальным, в которых представлена категория – внешний облик. Ряд исследователей (Рамси Н., Харкот Д., 2009; Carr A., Harris D., James Ch., 2000, p. 201–215; Rodin J., Silberstein L., Streigel M., 1985, p. 267–308) отмечают, что переживания, связанные со своим внешним обликом, охватывают различные слои общества и акцентируют внимание на таком феномене, как «нормативная неудовлетворенность внешним обликом». D. Harris и A. Carr (2001, p. 216–222) ставят нетрадиционную для социальной психологии проблему: «переживание чувства неловкости, связанное с внешним обликом», которое характерно для современного человека. Вместе с этим, они отмечают, что значимость внешнего облика в человеческой культуре обуславливает «нормальность некоторой обеспокоенности по поводу своего внешнего облика».

Одним из важнейших вопросов, который возникает в связи с проблемой удовлетворенности внешним обликом – это вопрос об определении критериев и создании социально-психологических типологий лиц, отличающихся степенью удовлетворенности своим внешним обликом и выбравших различные практики его преобразования и изменения. В нашем исследовании поиск ответов на этот вопрос был осуществлен эмпирическим путем. Прежде всего, исходя из представлений о значимости, ценности внешнего облика в жизни человека (Лабунская В.А., 2009; Рамси Н., Харкот Д., 2009), была разработана специальная анкета «Социально-психологические функции преобразования внешнего облика» (Лабунская В.А., Наровская Я.Б., 2006,

с. 96–103), затем для определения уровня неудовлетворенности своим внешним обликом измерялись чувства дискомфорта и подавленности, связанного с восприятием своего внешнего облика, а также степень принятия своего внешнего облика. Эти данные дополнялись результатами применения «Вербального фрустрационного теста» Л. Собчик (шкала «внешний вид»), диагностирующего выраженность фрустрации ценности внешнего облика, круг лиц, оказывающих фрустрирующее влияние, тип реакции в ситуации фрустрации. Степень выраженности удовлетворенности – неудовлетворенности внешним обликом рассчитывалась также с учетом ответов на вопросы методики «Оценочно – содержательная интерпретация своего внешнего облика и его соответствия гендерно-возрастным конструктам» (Лабунская В.А., 2009). С целью выявления уровня развития субъектности и социально-психологических характеристик личности применялся набор методик, среди которых был опросник «Диагностика уровня социальной фрустрированности» Л.И. Вассермана, в модификации В.В. Бойко, показатели которого указывают на степень удовлетворенности – неудовлетворенности социальными достижениями. Данный параметр постоянно обсуждается в связи с изучением феномена неудовлетворенности внешним обликом. Применялись также шкалы «16-факторного опросника Р. Кеттелла», методика «Оценка потребности в одобрении» П. Крауна, Д. Марлоу в модификации Ю.Л. Ханина, которые в совокупности свидетельствовали о степени выраженности зависимости – независимости личности, стремления к одобрению.

В этом исследовании приняли участие 148 женщин, обратившихся к различным способам изменения компонентов внешнего облика: повседневным средствам оформления внешнего облика; специальным косметическим процедурам; физическим упражнениям по системе «фитнес»; эстетической хирургии. Такой выбор участников исследования позволяет сравнить полученные нами данные, с теми результатами, которые приведены в зарубежных исследованиях, описывающих «нормативную неудовлетворенность внешним обликом», но при этом, не учитывающих сочетание социально-психологических характеристик, уровни выраженности субъектности, направленность преобразовательной активности и степень удовлетворенности внешним обликом. В сборе эмпирических данных и их обработке принимала участие Я.Б. Наровская.

С целью определения взаимосвязей между выше указанными показателями применялся факторный анализ (метод «Анализ главных компонент»), для построения социально-психологической типологии удовлетворенности внешним обликом полученные факторные значения для каждого наблюдения были подвергнуты процедуре кластерного анализа (методом К-средних). На этой основе все участницы исследования были разделены на типы в зависимости от сочетания таких интегральных социально-психологических критериев как «зависимость – независимость» и «удовлетворенность – неудовлетворенность социальными достижениями».

Отличительной чертой женщин, отнесенных к «независимому – удовлетворенному социальными достижениями» типу, является то, что они удовлетворены своим внешним обликом и не испытывают выраженных негативных переживаний, связанных с восприятием своего внешнего облика; не склонны к проявлению фрустрированной реакции на негативные оценки их внешнего облика другими; придают значение своему внешнему облику как средству влияния на отношения к ним других людей; преобразовательная активность, связанная с внешним обликом, направлена на то, чтобы лучше выразить себя, стать более привлекательной, но при этом они не стремятся достичь соответствия эталонам и конкретным образцам внешнего облика. У данного типа женщин высокий уровень развития субъектности: они стремятся к самоактуализации, к осознанию ценностей и смыслов жизни.

Социально-психологические типы женщин: «зависимые – фрустрированные в области социальных достижений» и «независимые – неудовлетворенные социальными

достижениями» не удовлетворены своим внешним обликом и проявляют фрустрированную самообвинительную реакцию на негативные оценки их внешнего облика другими. Они отличаются низким и ниже среднего уровнями выраженности стремления к самоактуализации, осознания ценностей, смыслов своей жизни. Если «зависимые – фрустрированные в области социальных достижений» женщины придают большое значение влиянию своего внешнего облика на отношение к ним других людей, высоко оценивают функциональное значение преобразования своего внешнего облика, особенно в сфере межличностных, брачных отношений, и полагают, что изменения во внешнем облике помогут повысить самооценку и уверенность в себе, то «независимые – неудовлетворенные социальными достижениями» женщины низко оценивают влияние внешнего облика на отношение к ним других людей, функциональное значение преобразований внешнего облика, выделяя такие из них, как достижение соответствия эталонам и образцам внешнего облика. Представительницы обоих типов не связывают преобразование внешнего облика со стремлением выглядеть индивидуально.

Женщины, принадлежащие к «зависимому – средне удовлетворенному социальными достижениями» типу, в целом, удовлетворены своим внешним обликом, высоко оценивают его влияние на отношение к ним других людей, но испытывают негативные переживания, связанные с восприятием внешнего облика, демонстрируют внешне-обвинительные реакции на негативные оценки их внешнего облика другими людьми; очень высоко оценивают функциональное значение преобразования внешнего облика и связывают преобразование своего внешнего облика с желанием повысить уверенность в себе, выглядеть более индивидуально и, одновременно, со стремлением соответствовать эталонам и конкретным образцам внешнего облика. У женщин этого типа выше среднего выражено стремление к самоактуализации, высокий уровень осознания смыслов и целей своей жизни, сочетающихся с менее выраженной убежденностью в возможности управлять жизнью.

Таким образом, результаты нашего исследования также подтверждают выводы о том, что значимость внешнего облика в жизни человека обуславливает «нормальность некоторой обеспокоенности по поводу своего внешнего облика». Но степень «обеспокоенности своим внешним обликом» и выраженность стремления его изменить, функции преобразования внешнего облика обусловлены сочетанием таких фундаментальных социально-психологических показателей жизнедеятельности личности, как уровень социальных достижений и зависимости от других, сопряженных с уровнем выраженности определенных характеристик субъектности.

Удовлетворенность социальными достижениями и независимость, высокий уровень развития субъектности не исключают стремления к изменению внешнего облика, но оно реализуется на фоне удовлетворенности им и выбора тех функций преобразования внешнего облика, которые усиливают индивидуальность человека, помогают ему лучше понять себя и его систему отношений с миром.

Речь как психический процесс

И.Г. Маланчук (Красноярск)

Попытки дифференцировать феномены и понятия речи и языка, изучать собственно речевую реальность в последние 20 лет привели к важным достижениям. Предложены: категориальный аппарат, основу которого составляют понятия «роль», «сфера», «фактура», «жанр», «правило» <речи> (Шмелева, 1998); «анкета речевого жанра» (Шмелева, 1992), использующаяся в исследованиях конкретных жанров речи (А.Н. Баранов, А.П. Новикова, Т.В. Тарасенко, Ю.В. Шурина и др.), типологии речевых жанров (Шмелева, 1992; Седов, 1999; др.), исследуется «жанровое мышление языковой личности» (Седов, 1999), интенциональное содержание речи (школа Т.Н. Ушаковой – Н.Д. Пав-

ловой). Однако по-прежнему кажется упрощенным подход к жанровой семантике высказывания как к «вербальному оформлению типичной ситуации социального взаимодействия» (Седов, 1999): 1) жанровую семантику имеет доязыковая речь младенцев и вокализации, используемые взрослыми; 2) жанровая семантика обеспечивается не только и не столько вербальным наполнением предложения – высказывания. Для решения вопроса о том, что конституирует форму речи – речевой жанр, мы должны абстрагироваться от вербальной составляющей высказывания.

Полагаем, что речь упорядочивается как система звукокомплексов, имеющих множество характеристик звука (интенсивностных и временно-пространственных, включая ЧОТ) и представляющих собой максимально дифференцированные друг по сравнению с другим коммуникативные сигналы – регуляторы социального взаимодействия. Эти «знаки речи» реализуются в своих инвариантных для типов жанров и вариативных характеристиках звука – в их взаимодействии, определяющем нюансы жанровой прагматической семантики. С общесемиотической точки зрения, мы имеем дело с полноценными знаками, но знаками другого порядка, чем знаки естественного человеческого языка.

Это позволяет уточнить представление о речи как о психическом процессе: каковы его интерактивное содержание, интрапсихическое содержание – в контексте социальных взаимодействий, с необходимостью обеспечивающихся речью, результат процесса речи, интегративные возможности в отношении других психических процессов и, наконец, отношение процесса речи к процессу вербального мышления.

Форма речи позволяет каждому участнику коммуникативного акта вести интеракцию, ориентируясь в определенном уровне целях партнера и, соглашаясь с собственными целями, активно корректировать взаимодействие. Тем самым, мы прежде всего должны говорить об интерпсихическом содержании речи, что акцентировано Л.М. Веккером (2000). Однако считаем, что говорить необходимо об интегративных отношениях каждого члена системы «говорящий – слушающий»: интрапсихическое содержание феноменов речи всегда составляют, как минимум, образ (потенциального) слушающего, идеальный образ планируемой формы речи (речевого жанра), который удерживается сознанием на протяжении реального акта говорения и позволяет оценить достижение целей коммуникации.

Образ формы речи в индивидуальной психике составляют, с одной стороны, акустический устойчивый образ – образ «речевого знака» с целым комплексом его характеристик, реализующих вокальные параметры долготы, силы, громкости, темпа, тембра, интонационного рисунка, паузирования (Маланчук, 2009), с другой стороны, при порождении высказывания – образ потенциального коммуникативного акта – в его структуре (инвариантно: «экзистенциальные» Говорящий и Слушающий) и других специфических параметрах (их социальные роли, сфера коммуникации и др.), что задает специфическую для каждого потенциального акта коммуникации речевую активность потенциального Говорящего. Образ формы речи, следовательно, представляет собой сложно структурированное психическое образование, где интегрируются аудиальное (вокальное) содержание, адекватное коммуникативному акту, включая эмоциональный его компонент как производный от характера движения тона, и зрительный образ социально-коммуникативного взаимодействия собеседников, включая характеристики эмоционального выражения лица, пространственного поведения, а также тактильного взаимодействия, особенно важного в раннем онтогенезе. Эти компоненты, представляя собой сенсорно-перцептивный и эмоциональный уровни психики, образуют инвариантную психическую структуру формы речи – образ речи. При этом все компоненты образа речи характеризуются как динамические образования, функционирующие по принципу симулятирования сукцессивных рядов названных образов, т. е. динамические характеристики свойственны единичному целостному образу речи как психической структуре на всех уровнях его организации.

Образ формы речи имеет принципиально важный уровень сложности: реализуясь в синтагматических отношениях, он имплицитно включает в себя образы предшествующей и последующей ситуаций речи, обеспечивая тем самым эффективный механизм отбора планируемой к реализации формы речи. Это факт речежанрового мышления, которое квалифицируется как довербальное мышление, где, во-первых, происходит соотнесение формы речи и коммуникативной ситуации, когда они интегрируются друг в друга и на этой основе образуют специфический речевой знак; во-вторых, речежанровое мышление — на сенсорно-перцептивной базе — соотносит в рамках целостной коммуникативной ситуации целостные же динамичные образы участников коммуникации, порождая специфическую мысль об их отношениях, которая может быть вербализована, если речь идет о человеческом уровне развития психики, а также выстраивает отношения последовательности дискретных, меняющихся во времени, в процессе коммуникации отдельных коммуникативных ситуаций, а при удержании сознанием особенностей их содержания выстраивает логическую, причинно-следственную связь в цепи последовательно сменяющихся ситуаций взаимодействия. Процесс речежанрового мышления в формах довербальных является в отношении этих сторон образа речи и «сквозным» (согласно терминологии Л.М. Веккера), и интегративным — как «горизонтально», так и «вертикально», продуктом своим имеющий довербальные модели социально-культурных речевых взаимодействий в их динамических характеристиках. Речежанровое мышление одновременно является и целостным, и аналитичным, когда именно в рамках целостности, с удержанием сознанием этой целостности выделяются коммуникативно значимые элементы ситуации социального взаимодействия — речи.

Акустический образ культурной формы речи человека интегрирует и образы языковых средств, потенциально возможные в планируемом речевом акте. Таким образом, речь обладает интегративной силой в отношении языка; язык интегрирует образы речи, обозначая речевые ситуации и жанры. Можно утверждать, что речежанровое мышление и мышление вербальное также находятся в отношениях взаимной интеграции, однако ее психологическое содержание, будучи не столь очевидным, как может казаться, требует изучения.

Формы языка позволяют абстрагировать речь от конкретных ситуаций ее использования, фиксировать в языке симультанные целостные коммуникативные ситуации, речевые акты, представляя их типично, отражать их элементный состав и отношения участников ситуации коммуникации — речи. За симультирующей речекоммуникативную реальность языковой формой, имеющей прагматическое значение, в том числе представленное фрагментарно, частью целостной коммуникативной ситуации, стоит развернутый образ и самой ситуации социального взаимодействия в составе и характеристиках ее участников, развернутый образ речи, а также развернутый образ потенциально возможных языковых конструкций.

Корреляция речевого жанра и ситуации социального взаимодействия (в иерархической совокупности ее параметров) — факт социального мышления человека, в антропо-, социо- и культургенезе достигнутого уровня развития, позволяющего оперировать инвариантными и одновременно тонко дифференцированными моделями ситуаций социального взаимодействия, интегрируя их со специфическими, абстрагированными из звукового потока, типичными звукокомплексами в качестве форм речи.

Соотнося речевой жанр, социальное сознание и социальное мышление, можно утверждать: социальное мышление, базовыми операндами имеющее сложные динамические образы отдельных целостных ситуаций социального взаимодействия, выстраивает между ними связи прагматического, коммуникативного и синтагматического содержания; по отдельности и в динамической целостности эти образы составляют устойчивые образы-представления социального сознания и коррелируют с формами речи. Образы форм речи, закрепившись фактически в однозначном соответствии с

образами ситуаций социального взаимодействия, формируют представления о ситуации речи, интегрирующиеся в образы ситуаций социального взаимодействия в целом. Формируются интегральные образы адекватного/неадекватного речевого взаимодействия. Использование речевого жанра отражает состояние социального сознания личности, регулируется же актуально протекающим процессом социального мышления.

Возможности тренинга психической саморегуляции в снижении уровня эгоцентризма и повышении эффективности общения

Т.И. Пашукова (Москва)

Для активизации процессов преобразующего воздействия на личность, способствующего повышению эффективности общения и взаимодействия человека с другими людьми большое значение имеет практика использования разнообразных психологических тренингов, которые представляют собой комплексы методов работы. Однако механизмы и условия этого воздействия до сих пор остаются не достаточно изученными.

В социальной психологии особое внимание в последние года направлено на изучение роли обмена мнениями, установление важности экспликации и вербализации чувств, исследование специфики общения и интерактивного взаимодействия участников тренингов (Психология общения: тренинг человечности, 2007). Важнейшей особенностью социально-психологических тренингов является активный обмен информацией. Благодаря этому обмену формируется групповое «поле психологических значений», которое становится основой для расширения семантической сферы сознания и самосознания личности. Установлено, что с помощью намеренной обратной связи достигается объективация и осознание участниками собственного поведения и впечатлений о себе у других, вызванных характером обращений, общением и внешним обликом. Все это создает условия для изменений состояния и свойств личности, среди которых особое значение имеет эгоцентризм.

Под эгоцентризмом в психологии понимается неспособность субъекта, сосредоточенного на своих интересах, принимать в расчет мнения, планы, точки зрения других людей и координировать их со своими собственными (Психология. Словарь, 1990, с. 454). Эта неспособность, вызванная сосредоточенностью или сфокусированностью личности на себе, возникает под влиянием весьма разных факторов и ведет к определенным трудностям общения. Причем сложность взаимодействия и общения может оказаться как причиной, так и следствием эгоцентрического состояния, которое требует вполне определенной регуляции.

Однако вопрос о том, является ли эгоцентризм следствием нарушений межличностного взаимодействия и общения или же он вызывается сложностями саморегуляции, в психологии еще не обсуждался. Между тем, особенности эгоцентризма как состояния и свойства индивида заключаются в том, что он проявляется и на уровне личности и на уровне психических процессов, отражаясь на характере восприятия, мышления, речи и возникающих эмоций и чувствах. В этой связи мы предполагаем, что эгоцентризм детерминируется как внешними условиями интеракций, так и внутренними состояниями эго-системы в целом. К числу внешних условий следует отнести сложившийся у индивида тип отношений с другими людьми, статус и функции во внутригрупповом взаимодействии и т. п. Внутренними же условиями можно считать неадекватный и неустойчивый уровень притязаний, завышенную самооценку, акцентуации характера, т. е. компоненты структуры личности, которые способствуют ее «разбалансировке» и нарушениям общения. Вероятно, происходящая при этом фокусировка индивида на себе представляет собой способ самосохранения данной структуры и эго-системы в целом. Видимо это и является причиной того, что эгоцентризм не всегда преодолевается в коммуникативных тренингах, а на первых его этапах у ряда лиц даже усиливается (Пашукова Т.И., 2001).

Но, если фокусировка на себе как форма эгоцентризма имеет отношение к механизмам саморегуляции, то обучение управлению психическими состояниями при прочих равных условиях должно способствовать снижению эгоцентризма. Для проверки данного предположения мы провели исследование изменений величины и уровня эгоцентризма у участников тренингов саморегуляции. В исследовании приняли участие 17 студентов КИРУЭ (г. Кировоград): 2 юношей и 15 девушек, составивших две группы, которые вели разные тренеры.

Основная задача тренинга состояла в обучении студентов управлению психическими состояниями. Обучение саморегуляции осуществлялось в рамках учебного процесса по 36 часовой программе и длилось в течение недели. В соответствии с программой проводилась регуляция дыхания, задавались упражнения для нервно-мышечной релаксации. Студентов обучали использованию психических настроев, аутотренинга, знакомили с естественными и искусственными средствами влияния на функциональные состояния. До и после тренинга осуществлялась диагностика эгоцентризма с помощью проективного теста эгоцентрических ассоциаций. В процессе тренинга исследовались также тревожность, самочувствие, настроение, интернальность и др.

Результаты показали справедливость нашего предположения о том, что регуляция психического состояния приводит не только к снижению тревожности, повышению интернальности, но и к снижению эгоцентризма. Данные тестирования подтверждались наблюдением и содержанием письменных самоотчетов испытуемых. Из 17 участников тренинга увеличение эгоцентризма произошло только у 2 испытуемых или у 11,76% и было вызвано неожиданными внутрисемейными проблемами. Эгоцентризм не изменился у 3 человек, т. е. у 17,65%. Зато уменьшение эгоцентризма произошло у 12 студентов, т. е. — у 70,59%. Одновременно с уменьшением эгоцентризма эти студенты отмечали у себя более спокойные реакции во время общения с другими в ситуациях, которые ранее могли вызвать длительные обиды и раздражение.

Таким образом, обнаруженное уменьшение величины и уровня эгоцентризма у испытуемых позволяет утверждать, что тренинги психической саморегуляции уменьшают уровень напряжения в эго-структуре.

Особенности психологической защиты в общении психологов и педагогов

О.Б. Полякова (Москва)

Оценивая профессиональную деятельность психологов и педагогов как высоко стрессогенную, возникает острая необходимость при составлении учебных планов профессиональной подготовки будущих психологов и педагогов большое внимание уделять вопросам психологической безопасности вообще, и в образовательной среде в частности, проблемам психологии экстремальных ситуаций, создавать необходимые условия повышения уровня стрессоустойчивости, нивелировать психологические предпосылки составляющих профессиональных деформаций личности (эмоционального и / или физического истощения, деперсонализации, редукции личных достижений) (Полякова О.Б., 2008) и неадекватных стратегий психологической защиты в общении, понимаемых как бессознательные, спонтанные регулятивные механизмы устранения тревоги, неприятных, психотравмирующих переживаний, эмоций, любого психического дискомфорта, связанного с осознанием конфликта.

Выявление доминирующей стратегии психологической защиты психологов и педагогов (миролюбия, избегания, агрессии) осуществлялось нами с помощью одноименной диагностической процедуры «Доминирующая стратегия психологической защиты», автором которой является В.В. Бойко (1996, с. 171–187). Соглашаясь с ним, нельзя не подчеркнуть, что психологическая защита — это механизм поведения, обусловленный врожденными потенциалами и жизненным опытом личности, позволяющий ей

оградить свою субъектную реальность от посягательств окружающих и разрушительной самокритики. Интеллектом, поступками, потребностями, словами, творчеством, характером, эмоциями — всеми доступными средствами человек доказывает себе и другим: «я есть, существую и проявляю себя»; «я имею и стремлюсь удовлетворить свои желания»; «я наделен определенными способностями и намерен реализовать их»; «я хочу, чтобы меня принимали, уважали, ценили окружающие и чтобы мне помогали»; «я обладаю конкретными достоинствами, я буду отстаивать их» (там же). Психологическая защита — это обязательный атрибут полноценного человека (задача — принять собственное «Я» и заставить это сделать других: «Я именно такой, каким кажусь себе»).

Задавшись вопросом о важности выявления доминирующей стратегии психологической защиты, возникла необходимость осуществления модификации интерпретации результатов диагностической процедуры «Доминирующая стратегия психологической защиты»: 1) индивидуальные результаты: от 0 до 4 баллов — низкий уровень, от 5 до 9 баллов — уровень ниже среднего, от 10 до 14 баллов — средний уровень, от 15 до 19 баллов — уровень выше среднего, от 20 до 24 баллов — высокий уровень; 2) групповые результаты: от 0 до 4,44 баллов — низкий уровень, от 4,45 до 9,44 баллов — уровень ниже среднего, от 9,45 до 14,44 баллов — средний уровень, от 14,45 до 19,44 баллов — уровень выше среднего, от 19,45 до 24 баллов — высокий уровень.

Среди стратегий психологической защиты, прежде всего в общении, испытуемые чаще всего выбирают избегание, хотя уровень проявления ниже среднего (116 работающих психологов — 9,1 балла; 116 работающих педагогов — 9,4 балла; итого 232 работающих специалиста — 9,25 балла; 116 студентов-психологов — 8,8 балла; 116 студентов-педагогов — 8,8 балла; итого 232 студента — 8,8 балла; итого 464 испытуемых — 9,03 баллов). При этом они отмечают у себя: гибкость; способность обходить острые ситуации, избегать конфликтов, отступить от своих притязаний, пропустить негативную информацию мимо ушей, уклониться от окончательного решения в расчете на то, что партнер успокоится, и тогда они вернутся к вопросу, уходить от прямых ответов, сглаживать противоречия, не подчеркивать различия в позициях, сделать вид, что ничего особенного не происходит, ограничить контакты, уйти от спора («пас в сторону»), решать многие проблемы за счет выдержки и терпения, не обращать внимание на критику, уединиться, чтобы не проявить свое состояние на партнерах. Использование активных форм работы с будущими и работающими специалистами в процессе профессиональной подготовки и сопровождения их профессиональной деятельности, направленных на нивелирование ярко выраженных предпосылок избегания как стратегии психологической защиты в общении, будет способствовать предупреждению формирования у психологов и педагогов индифферентности (нейтральности, равнодушия, безучастности), маргинальности (эмоциональной оторванности от окружающих, «вытолкнутости», порой на неосознаваемом уровне, из системы межличностных отношений), отчуждения (системы отношений субъекта с окружающей действительностью, при которых результат жизнедеятельности, присущие ей нормы взаимоотношений, системы ценности, их социальные носители осознаются как противоположные ему самому, противоречащие его «Я», его взглядам, устремлениям) и протрации («отлета» психики от объективной реальности, от реальной ситуации, безразличия к окружающему).

Второй ранг принадлежит миролюбию при уровне проявления ниже среднего (116 работающих психологов — 8,4 балла; 116 работающих педагогов — 8,3 балла; итого 232 работающих специалиста — 8,35 балла; 116 студентов-психологов — 8,9 балла; 116 студентов-педагогов — 8,8 балла; итого 232 студента — 8,85 балла; итого 464 испытуемых — 8,6 баллов), так как психологи и педагоги: являются покладистыми; ищут способы примирения; в большинстве случаев спокойно добиваются того, чтобы собеседники их поняли; при необходимости пойдут на значительные уступки; стараются запастись терпением и довести дело до конца; во имя интересов дела чаще всего сотрудничают; так-

тично выслушивают все до конца; пойдут на уступку ради мира; терпеливо добиваются своих целей; проявляют терпение, дипломатичность и гибкость ума; во имя «мира любой ценой» признают свое поражение, принесут извинения, пойдут навстречу пожеланиям партнера; замечания делают мягко и корректно; замечания в свой адрес принимают с благодарностью; спокойно и тактично добиваются истины; ищут сочувствия, понимания; искренне радуются успехам других. Актуализация миролюбия как стратегии психологической защиты в общении при использовании активных форм работы с будущими и работающими психологами и педагогами выступает необходимым фактором, культивирующим такие профессионально важные качества, как пластичность личности (повышенную способность личности к психической адаптации в процессе коммуникации), психическую устойчивость (способность оптимального отражения действительности в сложных, в том числе и стрессовых, ситуациях), стеничность (преобладание положительных эмоций, чувств, повышенной активности, высокой дееспособности и работоспособности, устойчивости к различным помехам, способности к длительной непрерывной деятельности), толерантность (терпеливость, выносливость, психическую устойчивость при наличии фрустраторов и агрессоров), эмоционально-волевую устойчивость (сохранение высокой функциональной активности в условиях воздействия стрессоров, фрустраторов), эмоционально-волевую саморегуляцию (систему приемов последовательного самовоздействия личности в целях повышения эмоционально-волевой устойчивости в напряженных и опасных ситуациях) и др.

Радует, что агрессия как стратегия психологической защиты при уровне проявления ниже среднего используется психологами и педагогами реже других (116 работающих психологов – 6,5 балла; 116 работающих педагогов – 6,3 балла; итого 232 работающих специалиста – 6,4 балла; 116 студентов-психологов – 6,3 балла; 116 студентов-педагогов – 6,5 балла; итого 232 студента – 6,4 балла; итого 464 испытуемых – 6,4 балла). Они относительно редко идут напрямую, демонстрируют себя перед собеседником людьми бескомпромиссными и категоричными, стремятся наказать или поставить обидчика на место, горячатся, обижаются или злятся, дают достойный отпор, сопротивляются властным людям, активно защищая только свои интересы, решают вопросы не в пользу партнеров, прерывают говорящих на полуслове, теряют самообладание, яростно активизируют желание доказать свою правоту. Снижение уровня агрессии как стратегии психологической защиты в общении будет способствовать предупреждению возникновения психического барьера (интенсивных эмоциональных переживаний, чаще негативного плана (стыд, чувство вины, страха, тревоги, низкая самооценка и др.), мешающих эффективной деятельности, реализации личностного смысла, личностной потенции), регрессии поведения (формы психической защиты, выражающейся в возвращении к более примитивным, нередко детскому типу поведения, проявляющейся в стрессовых ситуациях) и редукции (сведению психических процессов к молекулярным, физиологическим, трактовки сложных психических явлений на базе «коллективных представлений», социальных стереотипов).

Таким образом, одним из требований современной профессиональной подготовки и сопровождения профессиональной деятельности психологов и педагогов выступает необходимость создания условий нивелирования психологические предпосылки профессиональных деформаций личности и неадекватных стратегий психологической защиты в общении; условий, обеспечивающих эффективность формирования психической защищенности специалистов, характеризующейся уверенностью психологов и педагогов в возможности удовлетворения своих основных потребностей, в том числе и профессиональных, в любых, даже неблагоприятных ситуациях, в социально-психических, социальных гарантиях этого. В процессе профессиональной подготовки психологов и педагогов внимание преподавателей должно быть обращено на тот факт, что психическими гарантами психической защищенности, в пер-

вую очередь, выступают адекватная самооценка вообще и профессиональная в частности, чувство принадлежности к группе (студенческой и профессиональной), реалистичный уровень притязаний, склонность к надситуативной активности, адекватная атрибуция ответственности и др.

Индивидуальные особенности выбора основных способов выражения психического состояния в юношеском возрасте

К.М. Романов, И.С. Осипова (Саранск)

Феномен выражения психического состояния остается недостаточно исследованным в современной науке, несмотря на вклад западных и отечественных психологов в изучение проблем самораскрытия, самопредъявления, самовыражения, переживания (Н.В. Амяга, М.В. Бородина, Ф.Е. Василюк, Е.В. Зинченко, Т. Д. Марцинковская, Е.В. Михайлова, М.Н. Тепина, И.П. Шкуратова, J. Berg, S. Jourard, P. Lasakow и др.). Особый интерес представляют вербальные способы, с помощью которых субъект осуществляет процесс выражения – привлекает внимание собеседника, настраивает его на слушание и раскрывает собственное состояние. Они являются инструментом информирования о внутреннем мире человека соответственно особенностям Другого и ситуации в целом. Адекватность их выбора и использования способствует повышению эффективности межличностного общения.

В соответствии со стадиями выражения психического состояния человека мы выделяем две группы вербальных приемов (способов) выражения: вспомогательные и основные. Первые выполняют вспомогательную функцию, настраивают на взаимодействие, а вторые – реализуют процесс выражения и раскрытия. Выбор и тех и других зависит от индивидуальных особенностей человека.

Так как среди основных причин сложности выражения психического состояния учеными выделяются наличие внутриличностных барьеров, а самые большие трудности человек испытывает на стадии непосредственного раскрытия перед Другим, то в данном исследовании мы обратились к изучению влияния защитных механизмов и стратегий совладающего поведения на выбор основных способов выражения психического состояния в юношеском возрасте, наиболее сензитивном для развития самосознания и самовыражения.

Цель исследования: выявить индивидуальные особенности выбора основных способов выражения психического состояния юношей и девушек.

Методы и методики исследования: а) эмпирические методы исследования (тесты и опросники: методика выявления психологических защит Келлермана – Плутчика; опросник способов совладания (адаптация методики WCQ Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой); методика «Опосредственная самопрезентация» К.М. Романова, представляющая собой сочинение в виде письма другу; контент-анализ); б) методы математической статистики. При обработке данных использовался программный пакет статистического анализа данных SPSS 16.0.0.

В качестве испытуемых в исследовании выступили студенты I–III курсов Историко-социологического института Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева в возрасте от 18 до 20 лет. Всего в исследовании приняло участие 52 человека.

Основные способы выражения психического состояния представляют собой особые речевые формы, в которые облекаются элементы и составные части психических состояний человека. Их можно разделить на простые (прямые) и закрытые (сложные). В первом случае субъект выражает свое психическое состояние в открытой форме. Это имеет место тогда, когда он не видит для себя никакой угрозы, полностью доверяет партнеру и не страдает какими-либо комплексами. Во втором случае субъект как-то маскирует себя и поэтому прибегает к определенным уловкам, манипуляциям и хитро-

стям. В качестве примеров сложных способов могут выступать выражение от третьего лица, выражение через подставное лицо и др.

Основу речевых форм интимно-личностного общения представляют простые способы. В соответствии с существующими в научной психологии категориями анализа психики мы выделили следующие группы способов выражения психического состояния: представляющие: ощущения и восприятие, память, внимание, мышление, воображение, эмоции и чувства, потребности, волю, действия и акты общения.

В результате проведенного эмпирического исследования были получены следующие результаты.

1. С одновременным увеличением частоты использования стратегии «бегство – избегание», уменьшается общее количество вербальных способов (общее количество суждений в сочинениях) ($r = -0,342, p < 0,05$) и количество способов, представляющих категорию «Эмоции и чувства» ($r = -0,422, p < 0,01$) в сочинениях испытуемых. Преобладание копинг-стратегии избегания, которая, по мнению Н.А. Сироты (1994) и В.М. Ялтонского (1994), является признаком модели дезадаптивного совладающего поведения, приводит к дефициту социальных навыков. Это в свою очередь сказывается на умениях выражать собственные психические состояния. В результате проведенного исследования, направленного на выявление связи уровня субъектности с особенностями совладающего поведения, К.Ю. Ануфриюк и И.Б. Дерманова (2009) делают вывод о том, что по мере нарастания субъектности снижается частота использования неконструктивного копинга (бегства). Исходя из этого, можно предположить, что люди с низкой субъектностью будут испытывать трудности в выражении собственных психических состояний.

2. С одновременным увеличением частоты использования стратегии «Самоконтроль» и компенсации, увеличивается количество вербальных способов, представляющих категорию «Мышление» ($r = 0,447, p < 0,01$; $r = 0,312, p < 0,05$). Использование зрелых психологических защит и конструктивного копинга, связанных с высоким уровнем субъектности, по мнению К.Ю. Ануфриюк и И.Б. Дермановой (2009) свидетельствует о высокой осмысленности поведения. Это подтверждают выше представленные данные, свидетельствующие об увеличении количества способов выражения психического состояния, представляющих категорию «Мышление», в сочинениях испытуемых.

3. С одновременным увеличением частоты использования отрицания, как психологической защиты, относящейся к группе незрелых, уменьшается в сочинениях испытуемых количество способов, представляющих категорию «Мышление» ($r = -0,302, p < 0,05$). Важно отметить, что речь идет о психологическом мышлении, под которым понимается система умственных действий, на основе которых осуществляется познание человеком других людей как субъектов, как личностей и как индивидуальностей. Отсутствие таких способов или их небольшое количество в юношеском возрасте свидетельствуют не только о низкой осмысленности поведения, но также о низком уровне психологической культуры.

Общение с «особыми» детьми и взрослыми

А.В. Суворов (Москва)

Начнем с того, что все дети – особые. Самое неособое, чт. е. на свете, – особенность каждого. Каждый личностно единичен и неповторим. Тем не менее, исходя из личного опыта общения с разными категориями инвалидов, я знаю: та или иная инвалидность ставит человека в определенные условия, создает определенные проблемы. Так что помимо естественной личностной единичности, неповторимости у инвалидов есть стремление хоть как-то решить проблемы, связанные с инвалидностью. Вот и все особенности.

Если общение — проблема. Инвалиды в отличие от здоровых на много порядков сильнее стремятся к прямому общению. Ими не приветствуется посредничество, перевод, — даже когда, казалось бы, прямое общение невозможно. В Набережных Челнах полностью парализованный мальчик — ни руки, ни ноги не работали, мог произвольно двигать только головой — пытался общаться со мной без посредников. Ему вкладывали в зубы карандаш, и он этим карандашом чертил по моей ладони «зрячие» буквы. При этом с карандаша на мою ладонь стекала слюна. Мама его сперва этого стеснялась, вытирала мне ладонь носовым платочком, но вскоре перестала, убедившись, что я на такие мелочи не обращаю внимания. Главное — мальчик сам писал, а я сам его понимал. Другие, не столь тяжелые колясочники, проявляли то же стремление общаться непосредственно. Хотя я бы от перевода не отказался: их конструкции на моей ладони узнавать было чрезвычайно сложно... Однако самым важным было подбодрить ребят, которые хотят понимать изо всех сил, через «невозможно».

Зрительная ориентировка. Глухие с особым напряжением всматриваются в выражение лиц, в жестикуляцию. Возможно, с особой чуткостью улавливают растерянность нормально слышащих при встрече с собой. И пытаются им помочь, научить их специальным средствам общения, прежде всего языку жестов. Стремясь расширить собственный круг общения, они оказываются особо терпеливыми и настойчивыми педагогами, обучая всех способам общения с собой. При этом они очень доброжелательны, даже предупредительны и снисходительны, заранее извиняют ваше неумение с ними общаться — но с тем большей настойчивостью пытаются это неумение преодолеть. Так они пытаются бороться с собственной изоляцией, на которую обрекает их глухота.

Когда «разговаривают» руки. Слепоглухие в подавляющем большинстве своем — слабовидящие глухие. И, в общем, ведут себя так же, как и просто глухие. Даже полная слепота в придачу к глухоте принципиально тут ничего не меняет. Я сам слепоглухой, не вижу ничего. Я не знаю жестов, основной мой способ общения — дактильный (пальцевый) алфавит, и я стараюсь научить ему всех подряд, точно так же, как глухие — жестовому языку. Пальцевому алфавиту научить легче, нежели жестам. Ну а пока человек не знает именно пальцевого алфавита, выручает обычный, «зрячий». Чертите обычные печатные буквы у меня по ладони, и я вас легко пойму. Я тоже вынужден быть открытым, доверчивым, доброжелательным, ведь изоляция хуже всего.

Обращенные в слух. Слепые ничего не видят, поэтому вслушиваются. А как это выглядит? Что значит — обратиться в слух? Это значит — прежде всего, замереть. Замереть, вслушиваясь и только вслушиваясь, а уж потом что-то предпринимать. Вот и возникает впечатление некоторой скованности, сдержанности, отрешенности слепого. Просто реакция сильно задерживается. Обязательно требуется более-менее короткая или длинная пауза на вслушивание. А со стороны может даже возникнуть впечатление некоторой враждебности, недоверчивости. Ложное впечатление, как меня убеждает личный опыт. Слепые, с которыми мне приходилось иметь дело, как правило, доброжелательны. Но они не видят, а ориентировка в ситуации на слух, как можно предположить, требует больше времени, чем зрительная. Следовательно, им, как и слепоглухим, надо дать время. Проблему зрительной ориентировки слепые пытаются возместить за счет слуха, слепоглухие — осязания. На ощупь, однако, сориентироваться очень сложно, и слепоглухие вынуждены пытаться понять, что происходит, через окружающих людей. Это дополнительно стимулирует их вынужденную общительность.

Созерцатели поневоле. Еще бывают проблемы двигательной сферы, вплоть до паралича. Даже самые тяжелые из таких инвалидов, колясочники, находятся в очень разных ситуациях. Одно дело, когда у тебя не работают ноги, но в порядке руки. Ты можешь передвигаться только на инвалидной коляске, но я с тобой могу общаться свободно, ты не хуже любого другого зрячеслышащего напишешь у меня по ладони все, что хочешь мне сказать. Хуже, если не работает одна рука. Но лишь бы работала другая.

Что-то можно придумать. Это не то, что слепой с детства: он писать по-зрячему чаще всего не умеет, «зрячих» букв чаще всего толком не знает. И научить его дактильному алфавиту сложнее, чем видящих, — это я по своему опыту рассказываю. Так что те, у кого проблемы не со зрением и слухом, а в двигательной сфере, главным образом ограничены в возможностях участия в жизни. Они смотрят и слушают — без возможности ворваться в созерцаемую жизнь. А так хочется именно ворваться! Отсюда танцы на колясках и прочее подобное.

А с виду не скажешь. Но продолжим. Если же причина инвалидности — патология внутренних органов, люди в какой-то мере могут жить как все, только... осторожнее, с оглядкой, пожалуй. Потому что за каждый лишний шаг, подобно Русалочке из сказки Андерсена, они рискуют заплатить лишним страданием. Но и среди них я знал таких, которые шли на лишнее страдание, рисковали сократить и в итоге сильно сокращали свой век, но зато получали от жизни все доступные удовольствия.

Астматики, сердечники, лейкемики... внешне как все. Из ложного самолюбия дети могут пытаться скрывать свои болезни. Это стремление скрывать свои болезни свойственно и другим инвалидам, но у них болезни выпирают наружу, а тут и правда можно скрыть... до первого приступа. Поэтому любые физические нагрузки должны быть щадящими. Взаимодействие учителя с врачом и коррекционным педагогом обязательно.

Общие рекомендации. За скобками оставляю психических больных. Умственно отсталых, эпилептиков... Терпение. Внимание. Осторожность. Т. е. все то же самое, что и вообще с детьми и с людьми, только, может быть, удесятеренное. Любому учителю важно помнить каждое проявление ребенка, запоминать, как он обычно реагирует, и из этих обычных проявлений исходить в собственном обращении с ним. Из обычных проявлений каждого ученика, а не из книжных рекомендаций, сколь угодно авторитетных, вытекает ваша правильная позиция по отношению к ребенку. Т. е. я, как и Корчак, рекомендую внимание к каждому отдельному ребенку, и если ребенок не укладывается в те или иные рекомендации и методики — тем хуже для рекомендаций и методик. Для этого ребенка надо искать что-то новое.

Совет: не слушать никаких советов. Из любых правил, в том числе эмпирических, на основе личного опыта выведенных, всегда найдутся исключения. Любые попытки обобщений на эту тему опасны. Это так же, как и с рассуждениями об особенностях народов, некой особой национальной «личности», «национальном характере». Грубо ошибется любой, кто такие рассуждения положит в основу своего представления о народе. Полагаю, что единственно правильный подход — строго индивидуальный. Конечно, где-то и инвалидность влияет на «особенности», но не только она. Воспринимать живого человека исключительно с той точки зрения, что он инвалид, не стоит. Хотя не стоит и игнорировать инвалидность. Надо учитывать среди прочих, вполне общих факторов. У всех, например, есть родители, но они разные. По-разному на все реагирующие, по-разному живущие. Именно эта разность имеет решающее значение, а вовсе не общность, которая придумана для того, чтобы легче жилось теоретикам и тем, кто держит нос по ветру всяких «теорий».

Коммуникационные риски в управленческой деятельности как объект коммуникационного менеджмента

Е.В. Цуканова (Москва)

Коммуникационные риски является неотъемлемой частью управленческой деятельности, что обуславливает необходимость разработки конкретных технологий принятия и реализации управленческих решений в области коммуникационного риск-менеджмента. Существование коммуникационных рисков в системе организационного взаимодействия увеличивает количество управленческих рисков в целом, а также ве-

роятность их появления. Отсюда возникает необходимость применения технологий управления коммуникационными рисками в практике риск-менеджмента, психологии управленческих коммуникаций и коммуникационного менеджмента. Основные задачи управления коммуникационными рисками состоят в том, чтобы не только выявить и оценить вероятные коммуникационные риски, но и спрогнозировать развитие процессов управленческой коммуникации, определить тот уровень ее рискогенности, который является оптимальным для эффективного делового взаимодействия и минимизации потенциальных потерь в организационном управлении.

В широком смысле слова коммуникационный риск – это ситуативная характеристика общения, проявляющаяся как мера различия между разными вероятностью возможными коммуникационными результатами, обусловленными решением различных коммуникационных задач и реализацией соответствующих им коммуникационных стратегий, как неопределенность исхода коммуникационной ситуации. Возможность возникновения коммуникационных рисков определяется типом решаемых коммуникационных задач – вероятностных, детерминированных или неопределенных.

Коммуникационный риск возникает преимущественно в ситуациях решения вероятностных коммуникационных задач, в отношении которых заранее известна или может быть просчитана и оценена вероятность получения определенного коммуникационного результата. Коммуникационный риск, как правило, не возникает в ситуациях решения детерминированных коммуникационных задач, так как в этом случае каждая реализуемая коммуникационная стратегия дает возможность получить единственный коммуникационный результат. В случае решения неопределенных коммуникационных задач результаты реализации коммуникационных стратегий непредсказуемы. По этой причине осуществление коммуникационной деятельности становится либо бессмысленным, так как ничтожна вероятность выбора адекватной коммуникационной стратегии, приводящей к продуктивному решению коммуникационной задачи, либо чрезвычайно рискованным, если решение осуществлять коммуникацию все же принято. Неопределенные коммуникационные задачи обычно возникают в проблемных коммуникационных ситуациях, характеризующихся значительной степенью информационной неопределенности.

В узком смысле слова понятие «коммуникационный риск» возможно употреблять в следующих основных значениях: 1) как возможность получения незапланированного результата коммуникации, отличного от ожидаемого; 2) как подающаяся измерению вероятность неблагоприятного исхода коммуникации; 3) как невозможность или неуверенность в получении достоверной информации о благополучном разрешении проблемной коммуникационной ситуации, продуктивном решении коммуникационной задачи; 4) как степень ожидаемого неблагоприятия при неуспехе в коммуникационной деятельности, «определяемая сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий в этом случае» (Социальная психология. Словарь, 2006); 5) как рисковое действие, приводящее к проигрышу, потере, утрате, невозможности достижения значимой коммуникационной цели.

Основываясь на изложенном понимании сущности коммуникационного риска можно определить коммуникационный риск в управленческой деятельности как нежелательную возможность наступления непрогнозируемого и непланируемого коммуникационного результата, которая может реализоваться в будущих процессах управленческого взаимодействия руководителей и подчиненных. Поэтому технологии диагностики, анализа и менеджмента коммуникационных рисков должны основываться на методах прогнозирования направлений развития и возможных исходов управленческой коммуникации.

Эффективный коммуникационный менеджмент предполагает диагностику и оценку всего разнообразия потенциальных коммуникационных рисков, построение класси-

фикации которых возможно на основании критериев, обозначающих различные стороны процесса общения. Наиболее опасные коммуникационные риски, не только затрудняющие, но и разрушающие общение, выделяются по критериям, раскрывающим структурные и динамические характеристики коммуникации, качества коммуникативной сферы личности субъектов общения, особенности информационного взаимодействия в процессах приема – передачи, кодирования – декодирования информации, специфику коммуникационного менеджмента. Отметим, что не спрогнозированные, не предупрежденные и не управляемые коммуникационные риски представляют значительную угрозу для осуществления безопасной продуктивной коммуникации в процессах управленческого взаимодействия.

Классификация включает шесть основных групп коммуникационных рисков, наиболее опасных для управленческого общения.

1. *Информационные риски* – риски взаимодействия с информацией, возникающие в процессах информационного обмена (приема – передачи сообщений): а) риски отсутствия информации; б) риски информационного дефицита; в) риски дезинформации – риски преднамеренного искажения, полного или частичного сокрытия информации, введения в заблуждение; г) риски несанкционированного доступа к информации, разглашения и утечки информации; д) риски добросовестного заблуждения, которые в системе деловых отношений представлены рисками старательной некомпетентности или лояльного дилетантства.

2. *Риски, обусловленные разными типами коммуникационных помех*: а) риски непонимания, обусловленные семантическими помехами; б) риски неадекватного использования знаковых систем, обусловленные семиотическими помехами; в) риски неадекватной интерпретации коммуникационной ситуации (ситуационные риски) и коммуникационного хронотопа (хронотопные риски), обусловленные проксемическими помехами; г) риски культурных помех (культурных различий субъектов межкультурной деловой коммуникации, низкого уровня межкультурной компетентности); д) риски неадекватной интерпретации неречевых знаковых систем, обусловленные невербальными помехами.

3. *Риски деструктуризации коммуникационного процесса*: а) риски, обусловленные отсутствием в коммуникационном процессе некоторых отдельных структурообразующих компонентов; б) риски, обусловленные десинхронизацией системы прямых и обратных связей в коммуникационном процессе; в) риски, обусловленные разрушением функциональных взаимозависимостей между структурными компонентами коммуникационного процесса.

4. *Риски коммуникационного менеджмента*: а) риски низкого уровня коммуникативной и управленческой компетентности субъектов коммуникации; б) риски неадекватного прогноза коммуникационного поведения субъектов коммуникации; в) риски, связанные с неадекватным установлением коммуникационных регламентов в системе организационных, в том числе управленческих взаимодействий; г) риски, обусловленные неадекватным установлением целей и задач коммуникации; д) риски, связанные с использованием неадекватных коммуникационных стратегий, непригодных для достижения целей общения; е) риски, обусловленные ошибочным определением и распределением ресурсов, необходимых для решения различных коммуникационных задач; ж) риски контроля – неадекватной оценки и интерпретации результатов коммуникации; з) риски координации коммуникационного процесса, обеспечивающей его процессуальную непрерывность.

5. *Интерактивные риски* – риски делового и личного взаимодействия: а) риски выбора неадекватных интерактивных стратегий и тактик; б) стилевые риски – риски стилиевой несовместимости или неадекватного выбора индивидуального интерактивного стиля; в) риски открытого и скрытого противодействия; г) риски манипулирования; д) риски неадекватной доверительности.

6. *Риски коммуникационной субъектности* – риски, обусловленные особенностями субъектной позиции коммуникантов, особенностями исполнения субъектных функций: а) риски непонимания позиции партнера, его отношения к теме коммуникации; б) риски, обусловленные трудностями в установлении контакта с партнером; в) риски, обусловленные трудностями управления коммуникацией и ее коррекции на разных стадиях коммуникационного процесса; г) риски, обусловленные трудностями оценки и регуляции коммуникантами переживаемых психоэмоциональных состояний, поведения и коммуникативной деятельности; д) риски, обусловленные речевыми трудностями, проявляющимися в неумении формулировать обращения к партнеру таким образом, чтобы они адекватно воспринимались, понимались и интерпретировались; е) риски, обусловленные неразвитостью операциональной сферы коммуникативной деятельности субъектов общения (непродуктивное использование приемов, средств, способов и техник коммуникации); ж) риски, обусловленные неразвитостью мотивационной сферы коммуникативной деятельности субъектов общения (трудности осознания, понимания, синхронизации, сопряжения мотивов, целей и задач коммуникации, принадлежащих разным партнерам).

Рисковая коммуникационная деятельность управленческого персонала произвольна, детерминирована сознательным отношением субъекта к принятию и реализации рискованных решений. Неосознаваемый, произвольный, неуправляемый и неконтролируемый коммуникационный риск может быть отнесен к другому типу коммуникационных деструкций и квалифицирован как коммуникационная ошибка.

Проявления социального интеллекта у детей в ситуации расхождения интересов с партнером (на примере понимания детьми сообщений со скрытым смыслом)

*О.Б. Чеснокова, Ю.В. Мартиросова (Москва),
Е.В. Субботский (Ланкастер, Великобритания)*

В настоящее время все чаще возникают ситуации расхождения интересов партнеров, и, как следствие, конфликт интересов, ведущий к намеренному непониманию сторон, что в настоящее время является предметом научных исследований (Ram, Ross 2001). Разрешение такой ситуации может рассматриваться как особая коммуникативная задача, требующая понимания смысла ситуации общения, намерений партнеров, их психической активности и причин поведения, что и определяет выбор детьми тактик и стратегий взаимодействия. (Kelly, 1972; Бодалев, 1982; Estes et al., 1989; Mieller, Alloise, 1989; Wellman, 1990; Perner, 1993; Subbotsky, 1993; Леонтьев, 1997, Laursen et al., 2001; Kalish, 2002). Мы исследовали способность детей к пониманию смысла коммуникативной ситуации, в рамках которой от детей требовалось сделать свое сообщение со скрытым смыслом понятным для одних участников и непонятным для других участников ситуации. Такую способность детей мы рассматривали как проявление социального интеллекта.

Социальный интеллект проявляется в таких проблемных ситуациях общения, для решения которых нет готовых способов решения (воспроизведение старого алгоритма) и которую невозможно решить прямым способом (люди могут не знать о желаниях и целях человека либо препятствовать их достижению). Требуется нахождение обходных путей, предполагающих воздействие на других людей (на их намерения, чувства, мысли...) – прямое или косвенное с учетом того, что каждый человек (или группа людей) обладает внутренней психической активностью и нацелен на решение собственных проблемных ситуаций (Чеснокова, 2004, 2005; Chesnokova, Subbotsky, 2006).

В контексте каких *коммуникативных ситуаций* проблема понимания встает очень остро? К числу таких ситуаций принадлежат ситуации расхождения интересов с партнером (“clash of interests situations” – Chesnokova, Subbotsky, 2006), когда две стороны

взаимодействуют таким образом, чтобы не быть понятыми третьей присутствующей стороной. Примером таких ситуаций могут быть переговоры подростков о своих планах в присутствии взрослого, чтобы не быть им понятыми, или примеры передачи шифрованного сообщения от одного союзника к другому таким образом, чтобы не быть понятыми общим противником. В этом случае перед участниками встает *двойная коммуникативная задача* создания сообщения, понятного для одной стороны и намеренно непонятного для другой стороны.

Исследовательским вопросом применительно к детскому возрасту является способность детей младшего школьного и младшего подросткового возраста решать подобные коммуникативные задачи — создание и передача сообщения со скрытым смыслом. Для экспериментального исследования такой способности создавалась ситуация, созданная по аналогии с детской игрой «горячо — холодно», по правилам которой ведущий прячет определенный предмет, а игроки должны его найти, используя определенные подсказки (Чеснокова, 2007; Чеснокова, Субботский, Мартиросова, 2008). В игре запрещается прямо указывать местонахождение предмета или словесно обозначать это место, однако необходимо направлять действия партнеров косвенным способом. В нашей экспериментальной ситуации принимали участие взрослый (не знающий о целях исследования) и два ребенка (школьники 3 и 7 классов) — один ведущий, прячущий предмет и задающий направление поисков для второго ребенка-ведомого. Заранее оговаривалась цель ребенка-ведущего: ведущему необходимо было задать направление поиска таким образом, чтобы было понятно ребенку-ведомому, но было непонятно взрослому. Посредством этого создавался конфликт между целью ребенка-ведущего и целью взрослого. Прямой задачей взрослого было догадаться, где спрятан предмет; непрямыми задачами взрослого было фиксация выбранной ребенком-ведущим стратегии для обеспечения понимания сообщения ребенком-ведомым, наличие или отсутствие нарушения правил и фиксация факта понимания или непонимания взрослым указаний ребенка-ведущего. Вводились четкие правила — запрещалось прямо вербально и невербально указывать местоположение предмета.

Нами была выявлена одна основная стратегия, свидетельствующая о высоком уровне социального интеллекта — наличии способности целенаправленного создания и передачи сообщения со скрытым смыслом для избирательного понимания другими участниками. Этой стратегией была ассоциация с прошлым опытом — ведущий описывал события, которое могло быть известно детям на основании прошлого совместного опыта и которое было неизвестно взрослому. Фактически, эта стратегия представляет собой изобретение определенного «секретного кода», непонятного взрослому и понятного детям. При этом не нарушалось ни одно из правил. Все остальные стратегии были неуспешными — они вели либо к непониманию ребенком-ведомым указаний ведущего при отсутствии нарушений правил и пониманию взрослым местонахождения предмета, либо к пониманию местонахождения в условиях нарушения введенных правил и неудачного утаивания информации от взрослого.

Также были выявлены значимые возрастные различия в развитии этой способности и индивидуальные различия, оцениваемые по критерию способности к манипулированию и способности понимать намерения партнера в каждой возрастной группе (ТОМ).

Изучение восприятия человека человеком на примере исследования подростков с высоким уровнем интеллекта

И.А. Шишкина (Иркутск)

В настоящее время увеличивается количество исследований, касающихся изучения различных аспектов восприятия человеческого лица и его отдельных частей, психофизиологических параметров, эмоциональной составляющей. Человеческое лицо

является наиболее информативной частью человеческого образа. Многими исследователями предпринимаются попытки изучения феноменов и механизмов восприятия и узнавания лица другими людьми, формирования первого впечатления о человеке и др. (Барабанщиков В.А., 2006; Бодалев А.А., 1982; Общение и познание, 2007).

Однако еще не достаточно исследований, касающихся изучения восприятия другого человека через призму самой личности, ее сознания, самооотношения. Самосознание личности помогает человеку адекватно воспринимать окружающую действительность и самого себя. Непосредственно с восприятием личностью других связан эмоционально-оценочный компонент самосознания называемый самооотношением, который в свою очередь формируется и развивается под действием социального окружения. Изучение восприятия личности по фотографии представляет интерес в связи с тем, что в процессе восприятия человека человеком формируется не только образ воспринимаемого, но и определенное эмоционально-оценочное отношение к нему.

Результаты многих исследований показывают, что особенности самосознания, самооотношения личности в большинстве своем определяют способность к адаптации в социуме, эффективность межличностного общения. Позитивное или негативное принятие себя личностью с большей вероятностью отражается на том или ином принятии окружающих других людей, можно сказать, что отношение к себе отражается на отношении к другим (Столин В.В., 1985).

Ученые, занимающиеся проблемой изучения особенностей личности людей с высоким уровнем интеллекта, считают, что данная категория людей имеет проблемы во взаимодействии с социальным окружением. Это связано с тем, что высокоинтеллектуальные люди имеют особенности мышления, восприятия и построения окружающего мира, а также особенности восприятия другого человека как части этого мира.

Нами была разработана и предложена методика для изучения восприятия человека человеком, которая направлена на изучение особенностей оценки исследуемыми других незнакомых им людей при восприятии фотографий. Особое значение при исследовании восприятия человека человеком для нас играет эмоционально-оценочная сторона этого процесса, выраженность положительного, отрицательного или нейтрального отношения человека к другим. Методика исследования построена на оценке особенностей восприятия людей по фотографиям, с учетом самооотношения личности воспринимающего.

Предлагаемая методика содержит стимульный материал в виде фотографий и анкеты, содержащую ряд вопросов, касающихся восприятия человека на фотографии. Для стимульного материала были подобраны цветные фотографии людей мужского и женского пола подросткового, юношеского и взрослого возраста, изображенных в обычной обстановке.

В методике можно выделить два вектора направления изучения восприятия человеком: «Я» и «другие». Т. е. испытуемый сравнивает себя с человеком на фотографии и дает ему оценку, а, также отвечая на вопросы анкеты, соотносит себя с другими людьми и выставляет гипотетическую оценку воспринимаемому. Однако если оценка «Я» и оценка «другие» отличаются, то испытуемый тем самым показывает свое отличие от окружающих людей.

Рассмотрим результаты апробации разработанной методики, которая проводилась при участии 89 подростков лицея ИГУ г. Иркутска в возрасте 14–17 лет (женского и мужского пола). Испытуемые по результатам диагностики интеллекта были разделены на две группы – испытуемые с показателями IQ 120 и выше (I группа) – и испытуемые с показателями IQ 90–119 (II группа).

Проведенное исследование показало существование отличий в восприятии других людей подростками с различным уровнем интеллекта.

У испытуемых с различным уровнем интеллекта существуют различия в восприятии других людей как несимпатичных, при чем средние интеллектуалы проявляют бо-

лее ярко данную оценку относительно других. Подростки обеих групп выделили как симпатичных одинаковый процент воспринимаемых, однако, как высоко интеллектуальные, так и средне интеллектуальные относятся к другим в большинстве случаев как к несимпатичным. Оценка подростками симпатии воспринимаемых людей на фото изменилась при рассмотрении их с неличной позиции. Так испытуемые I группы чаще оценивают людей на фото как симпатичных для других, а испытуемые II группы наоборот чаще оценивают их как несимпатичных для других. Подростки с высоким уровнем интеллекта оценивают достаточно положительно людей по параметру «открытость в общении». С позиции «Я» и позиции «Другие» люди на фото характеризуются как открытые для общения. У испытуемых со средним интеллектом данная позитивная оценка по параметру «открытость в общении» проявляется не так ярко.

При ответе на вопрос о превосходстве воспринимаемых людей отмечено сходство ответов обеих групп подростков как с позиции «Я» так и с позиции «Другие». Однако высоко интеллектуальные в большей степени допускают возможность, что другой человек может превосходить их по каким-либо параметрам, кроме умственных способностей. Подростки обеих групп в большинстве случаев не доверяют людям на фото. Для средних интеллектуалов эта закономерность отмечена с личной и неличной позиции. Для испытуемых с высоким уровнем интеллекта воспринимаемые оцениваются как вызывающие доверие у других.

Отмечено сличение по параметрам «общительный», «необщительный» и «общительный по мнению других», что означает единение мнений подростков обеих групп при ответе. Также обнаружено сходство в оценке физической непривлекательности воспринимаемых для испытуемых, данная картина меняется при рассмотрении данного параметра с позиции «Другие». Для высоких интеллектуалов люди на фото могут быть оценены одинаково как физически привлекательные и как физически непривлекательные. Тогда как средние интеллектуалы с неличной позиции отдают предпочтение оценке «несимпатичен для других». Выявлено единение мнений подростков обеих групп в неуважении воспринимаемых людей. С позиции «Другие» испытуемые одинаково характеризуют людей на фото как вызывающих уважение, однако средние интеллектуалы считают воспринимаемых с точки зрения других в большей степени как несимпатичных.

Основываясь на анализе данных анкеты, можно заключить, что респондентов обеих групп характеризует открытость и доверительность в стремлении к познанию других людей, они не склонны к жесткой фиксации и генерализации своих предпочтений при восприятии и оценивании других, незнакомых им людей. Подростки с высоким уровнем интеллекта воспринимают людей как вызывающих доверие у себя и других, симпатичных и физически привлекательных для других. Испытуемые со средним уровнем интеллекта воспринимают людей как не вызывающих доверия у себя и у других, несимпатичных и физически непривлекательных для других.

В процесс проведения исследования мы пришли к выводу, что разработанная нами методика изучения восприятия человека человеком может быть использована при работе с различными возрастными группами, с испытуемыми как с высоким так и со средним уровнем интеллекта, а также в других исследованиях. Также необходимо отметить, что результаты данной методики отражают особенности самоотношения личности, проявляющиеся непосредственно в процессе восприятия другого человека по фотографии.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ»

Психологические особенности взрослых игроков в компьютерные игры

А.А. Аветисова (Москва)

(Подготовлено при поддержке РФФИ, грант № 08-06-00361а.)

Игровая деятельность является традиционной областью исследования во многих науках. Широко известны классические исследования, проведенные в контексте общей и возрастной психологии. Отдельным направлением психологических исследований является изучение игровой деятельности в процессе осуществления другой (ведущей) деятельности: познавательной, трудовой, коммуникативной и т. д. В настоящее время игровые методы активно применяются в практической психологии (деловые игры, игровая психотерапия и др.). Относительно новым направлением является исследование игры в условиях применения компьютеров и интернета.

Психологические проблемы практического использования информационных технологий (ИТ) все активнее привлекают внимание специалистов. Современные исследования нацелены на разработку проблем, связанных с трансформацией культуры, видоизменением деятельности и личности человека в условиях применения ИТ (Войсунский А.Е., 2006, с. 58–62; Тихомиров О. К., Лысенко Е. Е., 1988, с. 30–66). Важное направление – изучение игровой деятельности, опосредствованной ИТ. В психологических работах идет обсуждение психологических механизмов игровой деятельности, опосредствованной ИТ, особенностей ее трансформации, принципов ее реализации, ее эмоционально-мотивационных и когнитивных аспектов, воздействия на личностную регуляцию и т. п. (Войсунский А.Е., Аветисова А.А., 2006; Шапкин С.А., 1999, с. 86–102) и др. В качестве наиболее часто исследуемой возрастной группы выступают игроки-подростки, в то время как другим возрастным группам уделяется меньше внимания.

Целью исследования стало изучение психологических особенностей взрослых (от 16 лет и старше) игроков, предпочитающих компьютерные игры.

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: у взрослых игроков имеются психологические особенности, проявляющие зависимость от демографических и общеигровых параметров.

В качестве методического материала в исследовании использованы: методика «Личностные факторы принятия решений (ЛФР-25)», «Тест-опросник субъективной локализации контроля» и методика «Краткий вариант «Списка личностных предпочтений» А. Эдвардса («Краткий вариант опросника Эдвардса»). Данный методический материал был дополнен демографическими и общеигровыми вопросами (пол, возраст, стаж игры, средняя длительность игры в течение недели). Процедура исследования состояла из онлайн-опроса на сайте <http://www.virtualexs.ru/>. Полученные данные обрабатывались стандартным приложением Microsoft Office Excel 2007, пакетами SPSS 15.0 и EQS 6.1.

В исследовании приняли участие 226 респондентов, общее число проанализированных ответов (после чистки данных) составило 200 ответов. Это ответы респондентов по большей части мужского пола (78,00%), в возрасте от 16 до 20 лет (38,50%), обучающиеся в институте/академии/университете (34,00%), с опытом игры более 10 лет (28,50%), проводящие за игрой более 25 часов в неделю (21,50%).

Для выявления различий ответы респондентов, распределенные по соответствующему параметру, были проверены на однородность, для этого использовался непараметрический критерий Манна–Уитни для анализа двух и более выборок (К независимых выборок). Для парного сравнения средних показателей по ответам респондентов среди выделенных двух групп был использован параметрический дисперсионный анализ апостериорных попарных сравнений.

Проанализированы группы игроков, распределенных по полу: мужчины и женщины. В результате проведенного непараметрического теста были выявлены значимые различия между двумя анализируемыми группами по следующим шкалам: Мотивация достижения (0,02), Самопознание (0,05) и Агрессия (0,01). По шкале Мотивация достижения выявлены значимые различия между мужчинами (7,647) и женщинами (8,242), при этом игроки женского пола имеют более высокую Мотивацию достижения, нежели мужского. Данный факт может быть связан с более высоким желанием достичь значимого результата, нацеленностью на высокий результат у игроков-женщин. По шкале Самопознание также выявлены значимые различия между мужчинами (8,902) и женщинами (7,855), однако, в отличие от Мотивации достижения, игроки-мужчины отметили более высокий уровень Самопознания, нежели женщины. Возможно, данный факт связан с тем, что игроки мужского пола предпочитают играть в ролевые игры, которым свойственны элементы Самопознания. Выявлены различия между группами по шкале Агрессия – мужчины (6,359) имеют более высокий показатель по данной шкале, нежели женщины (5,500), что может быть связано с тем, что мужчины в большей степени предпочитают игры с агрессивным контекстом, нежели женщины.

Проанализированы группы игроков, распределенных по возрасту: моложе 20 лет и старше 20 лет. По результатам проведенного непараметрического теста были выявлены значимые различия между группами по следующим шкалам: Локус контроля (0,04), Мотивация достижения (0,03), Любовь к порядку (0,01), Самопознание (0,04), Чувство вины (0,04) и Агрессия (0,01). По шкале Локус контроля выявлены значимые различия между игроками моложе 20 лет (13,368) и старше 20 лет (14,457): так, более взрослые игроки склонны в большей степени к интернальному контролю, нежели более молодые игроки, что может быть объяснено тем, что в игре част. е. необходимость обдумывать и контролировать действия, что приводит к появлению опыта и знаний о своих неудачах и успехах. Более взрослые игроки имеют более высокую Мотивацию достижения (8,007), нежели более молодые (7,463), а также Любовь к порядку (соответственно 5,258 и 4,168); данные факты, как и интернальность Локуса контроля, также могут быть связаны с большим жизненным опытом и более взвешенным и обдуманым подходом к игре. По шкале Самопознания более молодые игроки имеют более высокий показатель (9,095), чем взрослые игроки (8,351), что может быть связано со стремлением при помощи игры лучше себя понять и узнать о себе новое. По шкалам Чувство вины и Агрессия более молодые игроки имеют более высокие показатели (7,221, 6,579), чем взрослые игроки (6,437 и 5,868), т. е. более молодые игроки проявляют более Агрессивное поведение, чем более взрослые игроки, что вызывает у данной группы игроков Чувство вины.

Проанализированы группы игроков, распределенных по параметру опыта игры: менее 5 лет и более 5 лет игрового опыта. По результатам проведенного непараметрического теста не выявлены значимые различия между группами игроков, распределенных по опыту игры. Можно заключить, что игровой опыт не оказывает значимого влияния на исследуемые психологические параметры.

Проанализированы группы игроков, распределенных по параметру времени в неделю, затраченному на компьютерные игры: менее 11 часов в неделю и более 11 часов в неделю. По результатам проведенного непараметрического теста были выявлены значимые различия между группами по следующим шкалам: Рациональность (0,04), Самопознание (0,01), Стойкость в достижении целей (0,00) и Агрессия (0,01). По шкале Рациональность игроки, играющие менее 11 часов в неделю (4,622), имеют более высокий показатель, нежели игроки, играющие более 11 часов в неделю (3,559); тем самым игроки, которые играют меньше времени, более взвешенно и рационально подходят к игровому процессу, в меньшей степени увлекаясь игровым процессом, что отражается на средней длительности игры. По шкале Самопознание игроки, играющие

более 11 часов в неделю, (9,118) имеют более высокий показатель по сравнению с игроками, играющими менее 11 часов в неделю (8,126); тем самым чем дольше игрок играет, тем лучше он себя узнает. По шкале Стойкость в достижении целей игроки, играющие менее 11 часов в неделю (6,840), имеют более высокий показатель, нежели игроки, играющие более 11 часов в неделю (5,685); это может быть объяснено желанием в относительно короткий промежуток времени достичь высоких результатов в игре, поэтому данная группа игроков имеет более высокий показатель по параметру Стойкость в достижении целей. Выявлены различия между группами по шкале Агрессия – играющие более 11 часов в неделю (6,543) имеют более высокий показатель по данной шкале, нежели игроки, играющие менее 11 часов в неделю (5,714), что может быть связано с тем, чем дольше играют, тем выше уровень Агрессивности.

Таким образом, показано, что имеются значимые различия между результатами игроков (разделенных по параметрам пола, возраста и времени, отведенном игре), полученными путем применения ряда психологических методик; вместе с тем стаж игры в компьютерные игры не отражается на психологических особенностях исследованных взрослых игроков.

Влияние СМК на особенности образа России у представителей Пермского края

Т.Я. Аникеева (Москва)

На современном, информационном этапе развития общества средства массовой коммуникации (СМК, включая Интернет) являются не только важнейшим источником информации, но и оказывают мощное влияние на формирование жизненной позиции, идеалов и ценностей, а также представлений и отношений человека к окружающему миру. Кроме того, СМК в определенной мере способствуют интенсификации процесса поиска человеком своего места в этом мире, помогают осознать собственные возможности, актуальные жизненные задачи и перспективы. В период становления в России гражданского общества, а также предпринимаемых в стране на протяжении ряда лет попыток сформулировать (обрести) российскую национальную идею закономерным является вопрос о том, какие представления о России сложились у жителей различных ее регионов под влиянием СМК.

Результаты опроса представителей Пермского края (мужчины, женщины, пожилые, молодые, 125 человек) показали, что респонденты демонстрируют исключительно положительное отношение к России, выраженное как в прямых оценках своих переживаний, так и косвенно, в виде ассоциаций. Практически у всех опрошенных Россия вызывает, в первую очередь, чувства гордости, веры и надежды, кроме того, любовь и сочувствие, а также жалость (т. к. «мы делаем меньше, чем можем делать»).

Ассоциации респондентов на слово «Россия» целиком позитивны: могучая держава, которая может выстоять, преодолеть любые трудности; гордость, величие, патриотизм, независимость, Родина, мощь, сила; единая, справедливая; кардинальные перестройки; простота людей, душевность, искренность, широта и доброта, щедрость, открытость; красота природы, русское поле, белые березы, леса, реки, простор, русская красавица.

Ведущим качеством гражданина России, по мнению опрошенных, выступает патриотизм. Ценятся также решительность, целеустремленность в действиях на благо страны, а также порядочность и другие положительные нравственные и душевные качества (твердость духа, чувство долга, благородство, смелость, отвага, справедливость, ответственность, доброта, стремление помогать другим). Можно сказать, что россиянин, в оценках пермяков, не только активный и общественно ответственный субъект, но и личностно зрелый лидер, пассионарий, сочетанием свойств напоминающий древних былинных героев.

Респонденты преимущественно оптимистично оценивают будущее России, они верят в это будущее и считают, что в стране есть потенциал для реализации всех поставленных целей. Россия, по их мнению, должна и может быть развитой мировой державой, цивилизованной, мощной, сильной, справедливой, крепкой, нерушимой, уважаемой всеми, лидирующей по всем показателям (экономика, социальная сфера, наука и техника), не коррумпированной, духовно богатой, с достойным уровнем жизни всего населения, высокой рождаемостью, развитым научно-техническим и технологическим потенциалом. По единогласному мнению респондентов, России необходимо выбрать свой оригинальный путь развития, с опорой на историю, культуру, национальные традиции и национальные черты характера, при этом учитывать опыт в отдельных областях, имеющийся в других странах, т. е. «учиться хорошему» и у других.

В то же время, несмотря на некоторые произошедшие в последнее время в России улучшения, главной проблемой опрошенных, по их собственным оценкам, является проблема «выживаемости». Таким образом, вновь налицо существующий в стране десятилетиями разрыв между «трудным настоящим» и «светлым будущим», т. е. преобладание идеальной устремленности над обладанием насущным (возможно, как отражение предпочтения ценности «вечного» над «временным»).

Контекст духовности и нравственности затрагивает также и следующий выявленный в ходе исследования факт: по мнению респондентов, в настоящее время в России неоправданно забыты и отброшены следующие важные для общества ценности: сострадание, терпение, жертвенность; забота о душе, вера, милосердие, солидарность, готовность помогать друг другу, взаимовыручка, чувство общности; ценность человека (независимо от уровня его благосостояния), уважение к труду и образованности; честь, достоинство, благородство; патриотизм. Данные высказывания демонстрируют ответственность традиционных для России христианских устремлений, понимание их безусловного приоритета на любом этапе развития общества.

Часть вопросов исследования была посвящена также проблеме создания позитивного образа России – в самой стране и за рубежом. Улучшению образа России в самой стране, по мнению респондентов, будет способствовать принятие правильных решений на государственном уровне, быстрое решение социально-экономических проблем; рост экономики и сельского хозяйства, повышение уровня жизни большинства россиян, изменение отношения власти к народу; целесообразное использование природных ресурсов; возрождение культуры, нравственности, национальных традиций; духовное, нравственное и патриотическое воспитание детей и молодежи; сокращение управленческого аппарата («до разумных пределов»); защита прав человека. В основе представлений респондентов об оценках России со стороны других государств лежит ее положительная роль «миротворца» на мировой арене.

В целом респонденты считают СМК весьма важным и действенным средством улучшения образа России – как в самой стране, так и за ее пределами. При этом, по единодушному мнению опрошенных, СМК призваны адекватно отражать реальную жизнь россиян, однако в их материалах не должно быть жестокости, насилия, криминала, пошлости и глупости. Необходимо освещать все недостатки, мешающие людям жить и работать, но в такой форме, чтобы это способствовало искоренению этих недостатков.

В создании образа России (как в стране, так и за рубежом), по мнению респондентов, должны участвовать все ведущие отечественные телеканалы, а также зарубежные информационные службы, пресса (наиболее читаемые газеты и журналы), а также художественная литература. Деятельность людей, способствующих процветанию России, может быть представлена в форме репортажей в новостях (т. к. новости «наиболее востребованы зрителями»), а также в форме тематических теле- и радиопередач, документальных и художественных фильмов. Респонденты выразили единодушное мнение о том, что СМК должны представлять информацию, касающуюся национальных инте-

ресов России. Кроме того, все опрошенные заинтересованы в освещении в теле- и радиопрограммах и в прессе исторических событий, касающихся отечественной истории, а также судеб ее наиболее выдающихся представителей.

В целом можно сказать, что представители Пермского края демонстрируют положительное ценностно-смысловое отношение к России, оптимистично оценивают ее перспективы и возможности развития, видят различные пути и способы создания положительного образа России в самой стране и за рубежом, считают это весьма важной и актуальной задачей, а также позитивно оценивают возможности средств массовой коммуникации в решении такой задачи. Более подробный анализ влияния СМК на психологические особенности образа России (включая выявленные в этом образе противоречия), будет представлен в докладе.

Психология массовой коммуникации как учебная дисциплина

К.Н. Верховцев (Тюмень)

В настоящее время среди многих отраслей психологии вполне закономерным представляется появление такого научного направления, как психология массовой коммуникации: будучи современной мета-наукой, она исследует психологическим инструментарием массовые коммуникационные процессы, в которых субъектами выступают коммуникаторы (ведущие, авторы программ и т. д.) и реципиенты (массовый получатель информации речевого или текстового сообщения).

Каждое научное направление, как и соответствующая учебная дисциплина, оперирует определенной терминологией, посредством которой наиболее точно передаются содержание и специфика избранного объекта. Лексический ряд психологии массовой коммуникации объединил и приспособил терминологию политологии, философии, социологии, экономики, психологии, журналистики, лингвистики и других наук.

Психология массовой коммуникации – наука, предметом изучения которой являются особенности функционирования психики в условиях массовой коммуникации. При этом подразумевается исследование психических процессов и явлений в условиях систематического распространения специально подготовленных, имеющих высокую значимость сообщений, нацеленных на удовлетворение информационных потребностей массовой аудитории (широких слоев населения), а также на воздействие на поведение, attitudes, взгляды, убеждения, мнения людей; технически все это осуществляется с помощью разнообразных средств: печати, радио, ТВ и др.

Учебная дисциплина «Психология массовой коммуникации» является дисциплиной федерального компонента цикла дисциплин специализации государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования второго поколения по специальности «Связи с общественностью».

Дисциплина «Психология массовой коммуникации» является теоретико-методологическим стержнем, вокруг которого группируются дисциплины специализации. Специалист-коммуникатор в сфере связей с общественностью должен обладать определенными знаниями основ коммуникативного процесса и навыками ведения информационной и коммуникационной деятельности.

Понимание и освоение основ психологии массовой коммуникации позволяет развивать у студентов профессионально-личностное отношение к выбранной специальности, видеть перспективы будущей профессии, переживать ее проблематику с точки зрения исторической динамики развития связей с общественностью в России.

В настоящее время такая дисциплина, как психология массовой коммуникации (ПМК), преподается во многих вузах, а также на различных краткосрочных профессиональных курсах переподготовки, на факультетах повышения квалификации. Несмотря на существенные различия в трактовке стандарта (которые отражаются в разрабо-

танных учебных программах, находят выражение в объеме и глубине изучаемого материала), а также несмотря на различия в специфической направленности содержания курса ПМК для подготовки различных специалистов, преподавателям психологии необходимо учитывать ряд аспектов.

Во-первых, при изучении (и преподавании) психологии массовой коммуникации не может не учитываться относительная молодость этой науки. Первые упоминания о ней относятся к началу нашего века, когда представителями психологической школы в социологии (Г. Тард, Г. Лебон, У. Макдугалл, С. Сигеле, Э. Дюркгейм) предпринимались попытки создания социально-психологической теории.

Во-вторых, должна быть отмечена тесная связь с социально-психологической теорией (заимствование объяснительных принципов и авторских концепций, опора на социально-психологические исследования и достижения социальной психологии). Поэтому при разработке программы и в ходе преподавания курса необходимо учитывать методическую последовательность освоения дисциплин «Социальная психология» – «Психология массовой коммуникации».

В-третьих, отметим связь с другими фундаментальными науками и теориями. Наряду с основами психологии как науки, они выполняют функцию логической организации и формализации специально-научного содержания.

В связи с этим настоятельно необходима опора на конкретные исследования и классические труды. Однако фундаментальные труды ученых не всегда могут использоваться в обучении, потому что они методически не адаптированы к современному учебному процессу, что сказывается на результатах обучения. Поэтому особо остро стоит проблема разработки учебных пособий по психологии массовой коммуникации и совершенствования образовательного процесса с использованием новейших технологий и компьютеризации обучения.

В Институте гуманитарных наук Тюменского нефтегазового университета дисциплина «Психология массовой коммуникации» преподается студентам специальности «Связи с общественностью» в 8 и 9 семестре. Организация процесса обучения по данной дисциплине построена с учетом положений критериально-ориентированного обучения (в интерпретации В.И. Загвязинского):

Определяются критерии усвоения темы, что выражается в перечне конкретных результатов обучения (целей обучения с определением уровней усвоения, обусловленных государственным стандартом, учебной программой); подготавливаются проверочные работы – тесты; учебный материал разбивается на отдельные фрагменты (учебные единицы); каждый фрагмент представляет собой целостный раздел учебного материала; выбираются методы изучения материала, составляются обучающие задания; разрабатываются альтернативные коррекционные и обогащающие материалы по каждому из тестовых вопросов.

Для оценки результатов обучения нами используется и рейтинговая система оценки. В образовательном процессе применяются активные методы обучения: проблемные лекции, семинары-дискуссии, разбор конкретных ситуаций, деловые игры, методы моделирования. Особое внимание уделяется НИРС, комплексному курсовому и дипломному проектированию, производственной практике.

Тем не менее, для совершенствования образовательного процесса (по Д.В. Чернилевскому) с использованием новейших технологий и компьютеризации обучения необходимо разработать:

- 1) структурированный учебник, учитывающий цели обучения и особенности учебной дисциплины, а также профессиональные задачи будущей деятельности специалиста;
- 2) автоматизированную адаптивную обучающе-контролирующую систему с модульно-рейтинговой оценкой знаний обучающихся, способствующую интериоризации умений и навыков в решении профессиональных задач;

3) систему автоматизированного тестового контроля знаний в виде банка критериально-ориентированных тестов с использованием системы автоматизированной обработки результатов контроля.

Таким образом, в современных условиях учебная дисциплина «Психология массовой коммуникации» является системообразующей в формировании и развитии методологической культуры будущего специалиста по связям с общественностью.

Психический образ речевого поведения в диалогах

А.И. Виноградская (Москва)

Проблема психического образа сегодня одна из важнейших в психологии. Мы исследуем практический аспект влияния психического образа на речевое поведение партнеров в радиодиалогах (РД), так как образ во многом определяет процессы мышления: смыслоосознание и смыслообразование. По С.Л. Рубинштейну (1997), регуляция деятельности и поведения человека — «... это работа, которую практически выполняет образ». В РД эту работу образ выполняет в двух формах: в соответствии со сформированными образами темы и партнера; в соответствии с целями и условиями диалога.

Проблема регулирующей функции образа наиболее разработана в рамках теории и практики психологии Б.Ф. Ломовым, Д.А. Ошаниным, В.П. Зинченко. Б.Ф. Ломов (1986) отмечал: «Образ — цель действий, идеальный или мысленно представленный ее результат». Д.А. Ошанин (1973) выделял сущность оперативного образа как некоторую информацию об объекте, отраженную в сознании субъекта. Мы рассматриваем РД СМИ, представляющие микросоциальную реальность общения. Успешность РД — это достижение позитивного фасилитирующего воздействия на сознание и подсознание радиослушателей и, следовательно, на социальное поведение, снятие информационной неопределенности в обществе.

Для достижения необходимой успешности диалога ведущий использует провокационные вопросы и тактики, психологический прессинг вопросов, которые создают неопределенные противоречивые ситуации (Корнилова Т.В., 2003) с личностно-ролевым риском для обоих партнеров (Виноградская А.И., 2008). Для ведущего такие ситуации связаны с риском дестабилизации, потери успешности и прерывания диалога. Для респондента риск заключается в потере контроля и в актуализации сообщений, не отвечающих ролевой позиции: негативных внутренних активностей, социальных интерпретаций (Ушакова Т.Н., 2000; Павлова Н.Д., 2000), и приводит к затруднению процессов смыслоосознания и смыслообразования.

В ситуациях с субъективной неопределенностью возникает рассогласование образа наличной ситуации с концептуальной моделью в той области, которая представляет данную ситуацию и диалог в целом (Васильев И.А., Короткова А.В., 2006). Образ потребного будущего, образ цели формируется заново и может существенно отличаться от предыдущих образов. Рассогласования психических образов партнеров проявляются в речевом поведении на двух уровнях: рассогласования позиций и стратегий; рассогласования на ситуативном уровне. Указанная рассогласованность приводит к изменению образа цели, что отражается в речевом поведении, в тактиках и стратегиях. Была высказана гипотеза о том, что различные уровни рассогласований могут влиять на изменение формирования образа цели, отраженное в речевых взаимодействиях, а также во временной структуре (Стрелков Ю.К., 2008).

Нами был использован метод экспертного исследования фонограмм РД по критериям, сформулированным на основе психометрических оценочных шкал. Было исследовано 60 фонограмм РД Российской государственной радиовещательной компании «Голос России», транслировавшихся на регион с повышенной социальной напряженностью — Северный Кавказ. Результаты исследования гипотезу подтвердили: в 42 диа-

логах было зафиксировано, что после ситуаций с личностно-ролевым риском принятия решений изменился образ цели диалога у респондентов. Были также определены типичные измененные цели: 1) тактики «диффузии ответственности»; 2) агрессивное доминирование; 3) пассивное противодействие.

Вывод: образ цели является основным фактором, регулирующим эффективное взаимодействие партнеров в диалогах.

Общепсихологические основания киберпсихологии

А.Е. Войскунский (Москва)

(Подготовлено при поддержке РФФИ, грант № 08-06-00361а.)

Складывающаяся в настоящее время психология Интернета, или киберпсихология, опирается и на традиционные, и на новейшие направления психологической науки, внося определенную специфику в их развитие. Перечислим коротко связи между киберпсихологией и другими областями и направлениями психологии; в докладе эти связи будут подробно раскрыты.

Задачи, общие для киберпсихологии и возрастной психологии, включают возрастные особенности применения детьми компьютерных программ и доступа к сайтам (обучающим, развлекательным); применение компьютеров и Интернета пожилыми людьми; вопрос о специфической одаренности в применении компьютеров и др. Идут споры о роли компьютерных игр в развитии ребенка и (наверное, впервые в истории) игровой активности взрослых людей. Интерес вызывает роль компьютера (рядом со взрослым) в психическом развитии при формировании Зоны Ближайшего Развития.

Социально-психологические задачи киберпсихологии — это в числе прочего роль и функции нового андерграунда, т. е. возникновение и особенности функционирования виртуальных объединений (пользователей социальных сетей, киберпанков, хакеров, блогеров, геймеров, чатеров, спамеров и др.), сосуществование множественных идентичностей, специфика опосредствованного Интернетом личностного и делового общения — например, в ходе дистантных мультимодальных производственных совещаний, и др.

Среди киберпсихологических задач клинической психологии — выяснение клинического статуса и специфики терапии зависимости от Интернета, развитие тревожности при применении компьютеров, отношение к связанному с Интернет-технологиями содержанию бреда пациентов, перспектива применения систем виртуальной реальности для терапии фобий и др.

В педагогическую психологию киберпсихология вносит сравнение групповых и индивидуальных форм обучения посредством компьютеров, дистантное обучение, роль обучающих и развивающих программ, в том числе «серьезных игр» и эффективность виртуальных средств обучения, и др.

Среди киберпсихологических задач когнитивной психологии (и отчасти психофизиологии) — особенности зрительного, слухового, тактильного восприятия при применении систем виртуальной реальности, выяснение особенностей восприятия информационных блоков WWW, распределения объемов внимания, оперирования «внешней» компьютерной памятью, понимания в условиях быстрого «просмотра» при применении браузера и др.

Для организационной психологии и психологии труда киберпсихология несет необходимость анализа дистантных форм занятости и организационного поведения при применении информационных технологий, возникновение новых и преобразование «старых» профессий и институций, и др.

Киберпсихология способствует возникновению новых специфических задач в дифференциальной психологии и психологии личности, психолингвистике и психологии

общения, гендерной, юридической, специальной и этнической психологии, психологии спорта, менеджмента и маркетинга, других традиционных и новейших разделах психологии.

Объединяющей и обобщающей разнообразные разделы психологической науки специализацией является общая психология. Разноплановость задач, связывающих отдельные разделы психологии с киберпсихологией, подсказывает, что последняя должна развиваться в русле общей психологии.

В рамках последней уместно ставить и решать общетеоретические задачи, связанные с квалификацией компьютеров как знаковых орудий, которые становятся «психологическими орудиями», в этом качестве опосредствуют деятельность и преобразуют не только отдельные психические процессы, но и личность в целом, а в последнее время способствуют преобразованию современной (вполне очевидно, что также и будущей) культуры.

Субъективная оценка результатов поиска в автоматизированной информационной системе

Л.Н. Горюнова (Санкт-Петербург)

Внедрение компьютерных технологий развернуло широкий спектр возможностей по хранению, трансферту и поиску информации. Разработчики автоматизированных информационных систем ставят задачу анализа поведения пользователей с целью более полного удовлетворения их информационных интересов. Данное исследование предпринято с целью установить взаимосвязь субъективной оценки результатов и выбора стратегии поиска в автоматизированной информационной системе. В исследовании информационно-поисковой деятельности (N.J. Belkin; H.M. Brooks; S.K. Card; C.W. Choo; B. Detrol; A. Edmonds; P. Ingwersen; B.J. Jansen; B.A. Huberman; J.D. Mackinlay; R.N. Oddy; J.E. Petkow; P.L. Pirolli; T. Saracevic; B. Shneiderman; A. Spink; D. Turnbull; T. Wilson и др.) выделены факторы, влияющие на стратегии пользователей. Однако авторы не предложили единой классификации стратегий, и в литературе нет единого мнения относительно психологических факторов, определяющих способ поиска информации (Case, 2002).

Основываясь на положениях российской психологии о системном характере психических явлений; принципах детерминизма, единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Г.В. Суходольский и др.); концепции психической регуляции деятельности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.А. Обознов, и др.) мы предполагаем, что субъективная оценка результатов поиска выявляется как система критериев оценки, имеющая взаимную связь, с одной стороны, с выбором стратегии поиска, с другой стороны, с личностно-регуляторными свойствами и индивидуально-типологическими особенностями человека (Горюнова, 2008).

Исследование проходило в несколько этапов. Во-первых, был проведен анализ поисковых интернет сессий сотрудников различных организаций в условиях реальной деятельности и предложена классификация стратегий поиска, основанная на оценке количества запросов к системе и просмотра ответов системы на запрос (Горюнова, 2009). Во-вторых, выявлены поисковые стратегии и субъективные критерии оценки результатов поиска в эмпирическом исследовании. Описан состав критериев для оценки результатов поиска. С использованием факторного анализа выделено две подсистемы критериев, взаимосвязанные с выбором стратегии поиска. Установлена взаимосвязь между субъективной оценкой результатов поиска и выбором стратегии поиска. На третьем этапе исследовалась взаимосвязь оценки результатов поиска, индивидуально-типологических и личностно-регуляторных характеристик пользователей. На этом этапе

проведено исследование информационного поиска студентов и аспирантов, выполняющих научно-исследовательскую работу. Таким образом, мы выявили различные стратегии поиска и определили взаимосвязь субъективной оценки результатов поиска, выбора стратегии поиска, индивидуально-типологических и личностно-регуляторных характеристик пользователя.

В соответствии с целью исследования использовались следующие методы. Для исследования поиска информации в сети интернет использовался метод анализа логфайлов. Для выявления поисковых стратегий и субъективных критериев оценки результатов поиска – беседа, анкетирование, наблюдение. Для диагностики индивидуально-типологических особенностей – Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик. Для диагностики личностно-регуляторных свойств – опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.А. Моросановой. Для диагностики уровня субъективного контроля – опросник Уровень субъективного контроля Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинды. Для диагностики учебной мотивации – Методика для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина. Для исследования поисковых стратегий пользователей в экспериментальных условиях применялась авторская методика (идея компьютерной реализации – В.И. Поляков). Статистическая обработка полученных данных была выполнена с использованием компьютерной программы SPSS 17.0 for Windows.

В результате исследования установлено, что субъективная оценка результатов поиска в автоматизированной информационной системе выявляется как динамическая система критериев оценки, включающая две подсистемы. Одна подсистема связана с оценкой качества информации. Она включает критерии: достоверность, точность, объективность, доступность, репутация, удобство, безопасность. Другая подсистема взаимосвязана с оценкой представления информации в системе и включает критерии: полнота, своевременность, легкость понимания, согласованность элементов, релевантность, лаконичность. Субъективная оценка результатов поиска взаимосвязана с реализацией стратегии поиска при работе с системой поиска информации. Результаты регрессионного анализа показали, что переменные стратегии обусловлены влиянием показателей субъективной оценки результатов поиска. Установлено, что количество запросов, которые пользователь посылает к системе, обусловлено критериями оценки качества информации ($R \text{ square} = 0,88$). Количество просмотренных ответов системы обусловлено критериями оценки представления информации ($R \text{ square} = 0,81$). Дискриминантный анализ установил, какие критерии оценки вносят наибольший вклад в обусловленность стратегии поиска.

Мы предполагали, что стратегии поиска и субъективная оценка результатов поиска взаимосвязаны с индивидуально-типологическими особенностями и личностно-регуляторными свойствами человека. На третьем этапе исследования, на примере поиска информации студентами и аспирантами, выделены поведенческие паттерны поиска информации для подготовки учебной и исследовательской работы, установлены взаимосвязи выделенных паттернов и индивидуально-типологических и личностно-регуляторных свойств. Например, «глубокий поиск в предметной области» взаимосвязан с регуляторной гибкостью ($r = -0,5$; $p = 0,001$); со способностью планировать свое поведение ($r = 0,37$; $p = 0,05$); интроверсией ($r = 0,38$; $p = 0,05$); шкалой общей интернальности ($r = 0,4$; $p = 0,05$); шкалой интернальности в области неудач ($r = 0,35$; $p = 0,05$). Стратегия «быстрый поиск доступной информации» взаимосвязана с мотивацией собственного труда ($r = 0,58$; $p = 0,001$) и мотивацией социальной значимости труда ($r = -0,39$; $p = 0,05$). Регрессионный анализ выявил обусловленность стратегий поиска индивидуально-типологическими и личностно-регуляторными особенностями. Например, стратегия «глубокий поиск в предметной области» обусловлена переменными регуляторная гибкость и шкала общей интернальности ($R \text{ square} = 0,44$).

Таким образом, в результате исследования предложена классификация способов выполнения поиска, выявлена обусловленность реализации способа поиска субъективной оценкой результатов поиска, описаны основные подсистемы оценочных критериев, определена взаимосвязь стратегий поиска с индивидуально-типологическими особенностями и личностно-регуляторными характеристиками человека.

Телевидение как фактор, влияющий на представления об опасности

Е.В. Лаврова (Москва)

Процессы глобализации, протекающие в современном мире, неразрывно связаны с использованием средств массовой коммуникации, массовой информации (СМК, СМИ). Самым активно развивающимся ресурсом СМК является интернет, но на данный момент главным источником информации для наиболее широкой аудитории по-прежнему остается телевидение. Это связано с тем, что телевидение является мультимодальным каналом, оказывающим максимальный психологический эффект. Самой большой популярностью на телевидении, согласно социологическим опросам, пользуются новостные передачи. Информация из новостных выпусков, по-видимому, способна формировать представления об опасности. Телевизионные программы новостей с травматическим содержанием часто оказывают более сильный эффект, по сравнению с художественными фильмами (боевиками, триллерами и т. п.), так как зрители сталкиваются в них с реальными, а не вымышленными событиями.

СМК в целом и новостные программы в частности требуют их обязательного учета как важного фактора, который создает определенные настроения и эмоциональные состояния у аудитории. Очевидно, что влияния СМК имеют как положительные, так и негативные последствия, однако, в психологии воздействие СМК еще недостаточно изучено.

Различные исследования влияния новостей на аудиторию ведутся на индивидуальном, групповом и национальном уровнях. Например, Т.А. van Dijk приводит свидетельства роли телевидения в повышении уровня национализма в Сербии и США. Он считает, что СМК — это один из стратегических компонентов воздействия на общественное сознание. Отечественные исследователи так же подчеркивают роль СМК в информационной войне. С.Н. Ениколопов, А.А. Мкртчян проанализировали связь СМК, терроризма и его последствий. Они установили, что после теракта за счет распространения информации о нем по каналам СМК может активироваться цепная реакция реципиентов, проявляющаяся в виде паники и страха смерти. С.Н. Ениколоповым с соавторами было так же проведено исследование, направленное на изучение ПТСР (посттравматическое стрессовое расстройство) на модели отраженного в СМК стрессогенного события: захвата заложников на мюзикле «Норд-Ост» в центре на Дубровке. Полученные результаты показали, что 20% людей, смотревших трансляции каждый день, демонстрировали симптомы ПТСР. Это свидетельствует о том, что под влиянием просмотра могут происходить существенные изменения на уровне индивидуального сознания.

Желание быть в курсе последних событий содержит в себе опасность стать зависимым от новостей, поскольку цель создателей передачи заинтересовать всех зрителей, и повысить рейтинг своего канала. После просмотра новостей, демонстрирующих остросюжетные материалы, может повыситься тревожность, появиться новые страхи, возникнуть подавленное настроение и т. п. Влияние новостей на человека, зависит не только от объективных, но и от субъективных факторов. Уровень личностной тревожности, травматические переживания в недавнем прошлом усиливают влияние новостей. Анализ воздействия новостных передач выявляет значение способов подачи материалов телеведущими. При этом важными элементами являются характеристики их речи

и поведения. Например, тембр, тональность голоса, ритмика речи, жесты и позы. Они служат важными невербальными показателями, с помощью, которых также транслируется информация.

Содержание новостной передачи во многом зависит от политики телевизионной компании, это легко заметить, сравнивая передачи разных каналов. Об одном и том же событии можно рассказать разными словами, подобрать соответствующий видеоряд, отбирая наиболее впечатляющие кадры, иллюстрирующие событие. СМИ часто достаточно реалистично показывают происходящее в мире, а воздействие телевидения одновременно на зрительную и слуховую сенсорные системы приводит к тому, что люди невольно «погружаются» в происходящее на экране. Как показывают исследования, это может приводить к негативным последствиям, в том числе даже к ПТСР.

Основным механизмом, обуславливающим влияние негативной информации с экрана на эмоциональные и когнитивные компоненты психики человека, по-видимому, является идентификация. Многие склонны ставить себя на место жертвы катастрофы и задумываться над тем, что делали бы они, попав в подобную ситуацию. Идентификация обычно помогает взаимопониманию между людьми, но в случае воздействия СМИ может играть негативную роль. В результате действия этого механизма размываются границы между миром зрителя и окружающим миром, расширяется список субъектов, за которых волнуется зритель. В результате он начинает переживать не только за своих близких, но и за свой регион, страну, за известных людей и политических деятелей. Просмотр новостей связан с прогнозированием развития событий и таким образом, телевизионные передачи влияют на восприятие образа будущего.

Для всестороннего исследования феномена новостного дискурса необходимо анализировать как объективные показатели, путем проведения контент-анализа содержания сообщений СМИ, анализа вербальных и невербальных маркеров в поведении ведущих и корреспондентов, так и субъективные – характеристики зрителей, с определением уровня их личностной и ситуативной тревожности, выявлением структуры представлений об опасностях. Подобные исследования осуществляются с помощью различных методов, например, опросников, психофизиологических методик, фокус-групп, контент-анализа, семантического дифференциала и др.

В проведенном нами эксперименте использовались следующие методы: контент-анализ и различные опросники, направленные на выявление значимости тех или иных опасностей, а так же определение степени влияния новостных программ. Целью исследования было изучение влияния презентации опасных ситуаций в СМИ на представления об опасности. В исследовании приняли участие 53 человека в возрасте от 17 до 23 лет. Фоновые характеристики представлений об опасности были измерены с помощью различных опросников, в том числе разработанных специально для данного исследования. Респонденты в течение месяца ежедневно смотрели новости на канале НТВ. Они оценивали степень опасности различных ситуаций до начала регулярного просмотра новостных передач и в конце каждой недели. Было установлено, что регулярный просмотр оказал значительное влияние на восприятие ряда ситуаций, отражающих образ опасности. До начала просмотра новостей эти ситуации оценивались как мало или средне опасные. Возрастание оценки опасности ситуаций могло быть связано с конкретными сообщениями, а также с тем, что новости создают общее восприятие окружающего мира как опасной среды.

В рейтинге опасностей первая пятерка наиболее опасных ситуаций оказалась достаточно устойчивой. В ходе эксперимента, как до, так и после просмотра новостей, эти ситуации получали наиболее высокие оценки по шкале опасности. К ним относились ситуации, связанные с угрозой для собственной жизни, потерей значимых других и угрозой социальному статусу. За пределами «первой пятерки» такой согласованной картины не наблюдалось. Выявились существенные различия между мужской и женской

выборками: образы опасности в картине мира мужчин и женщин существенно отличались; при этом установлено также, что женщины более подвержены влиянию сообщений о происшествиях, передаваемых в новостях, по сравнению с мужчинами. В целом, в ходе регулярного просмотра новостей большинство использованных в опросниках ситуаций стали оцениваться испытуемыми как более опасные. Анализ полученных результатов выявил тот факт, что относительная структура представлений испытуемых о значимости опасностей осталась практически неизменной, хотя при этом абсолютные показатели оценок ими субъективной опасности различных ситуаций статистически достоверно возросли. Можно также отметить, что сообщения о текущих событиях провоцируют появление у реципиентов новых объектов, воспринимаемых ими в качестве опасных.

Учитывая влияние СМИ, можно отметить, что людям, склонным к эмоциональному переживанию, следует овладеть некоторыми специальными психологическими приемами, позволяющими справиться с потоком негативной информации. С другой стороны, создателям новостных передач необходимо учитывать законы психологии восприятия, в частности, восприятия человеком информационных потоков, а также особенности вербальной и невербальной составляющих общения при подготовке, оформлении и трансляции новостей.

Дальнейшие исследования влияния СМИ на представление человека об опасности представляется нам весьма актуальным и необходимым.

Роль СМИ в формировании образа России в картине мира жителей страны

Л.В. Матвеева (Москва)

1. В современном информационном обществе, тяготеющем к глобализации разных сторон общественной и частной жизни, наибольшую ценность как для отдельного индивида, так и для социума в целом приобретают представления, понятия и образы, имеющие свойство выступать в качестве базы для сохранения идентичности. Одним из важнейших образов является образ страны, родины, дающей чувство тождественности, целостности, устойчивости, безопасности и значимости. Механизмом формирования образа страны является многоуровневый процесс коммуникаций, начиная с межличностного диалога и кончая социальными коммуникациями в СМИ. На протяжении последних 50 лет роль СМИ в организации общественных коммуникаций резко возросла. Научно-технические достижения последних лет позволили сделать процесс общения в СМИ более демократичным, доступным для большинства членов общества и значительно более разнообразным по контенту и формам предъявления медиапродуктов. Медиаобраз России, существующий в пространстве СМИ, выполняет ряд важных функций в обществе, таких как: консолидация общества, поддержка оптимизма в общественном развитии, формирование и сохранение социокультурной матрицы российского народа, формирование конструктивного диалога народ – власть, власть – элита, межпоколенческого диалога, гендерного диалога и диалога различного вида властей (исполнительной, законодательной, судебной и медийной). Субъектом формирования и функционирования образа России в СМИ является журналистское сообщество.

2. В течение 2007–2009 гг. коллективом лаборатории «Психология массовых коммуникаций» факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова исследовался образ России в СМИ в менталитете россиян методами интервью, анкетирования и семантического дифференциала. Образ России в менталитете россиян рассматривался в трех аспектах: Россия – страна, Россия – государство и Россия будущего. Результаты показали, что основные категории, описывающие образ России в СМИ и в менталитете различных групп россиян, следующие: богатая – бедная; сильная – слабая; родная – чужая; щедрая – скупая; образованная – невежественная; духовная – материальная;

теплая — холодная; восточная — западная; демократичная — тоталитарная; обустроенная — неустроенная; патриотичная — космополитичная; хитрая — простодушная; обштинная — индивидуалистичная; мирная — воинственная. Таким образом, в менталитете россиян Россия выступает, прежде всего, со стороны своей государственной мощи, оценивается ее духовный потенциал, этнокультурная идентичность, общественный уклад, характер внутренней и внешней коммуникации.

3. Образ России в СМИ в представлениях большинства жителей России, выступает как более бедный, чужой, невежественный, слабый, прозападный, холодный и зависимый, чем реальный образ России-страны и России-государства. Образ России будущего представляется россиянам как образ страны процветающей, сильной, родной, восточной, теплой, независимой, богатой и образованной.

4. По мнению жителей Ханты-Мансийска, Россия — одна из самых успешных стран, наряду с такими странами, как Япония и Китай. По мнению жителей Перми, Россия, наоборот, находится в аутсайдерах вместе с такими странами, как Казахстан и Украина. Журналисты Москвы наделяют образ России качествами: родной, сильный, холодный, индивидуалистичный и в меру патриотичный. Образ России у журналистов наиболее близок к образу Объединенной Европы.

5. Образ России в СМИ в коллективном сознании журналистов Москвы полностью совпадает с образом России-страны, и при этом образ России-государства оценивается ими значительно ниже, чем образ России-страны. Образ России будущего похож на образ сказочной страны «Эльдорадо», т. е. он — обустроенный, родной, мирный, сильный, теплый, общинный и патриотичный.

6. Образ России в СМИ у жителей Новосибирска фактически идентичен образу России-государства. А образ России-страны ближе к образу будущей России. Такую же тенденцию мы наблюдаем и у студенческой молодежи Москвы: образ России в СМИ и образ России-государства по всем категориям практически совпадают, а образ России-страны приближается к образу будущей России. Можно констатировать некоторое дистанцирование жителей Сибири и московского студенчества от образов России в СМИ и России-государства, тогда как образ России-страны и образ будущей России — это как раз то, что является основой идентичности жителей России этих областей.

7. Обращает на себя внимание тот факт, что образ будущей России в подавляющем числе групп респондентов носит сказочный, метафорический характер и воплощает образ недостижимого идеала, нечто похожее на фразу из детской песни — «прекрасное далеко». Таким образом, журналисты глубоко убеждены, что они создают в СМИ адекватный образ реальности в России как стране, а жители России полагают, что образ России в СМИ значительно хуже, чем реальный образ России. Мы снова встречаемся с феноменом «разорванной коммуникации» в общественном диалоге Автора и Зрителя.

Представление о России у журналистов как создателей образа России в СМИ

Ю.В. Мочалова (Москва)

Выполняя исследования в рамках утвержденной РГНФ темы «Категориальная структура образа России в телевизионной коммуникации в аспекте национальной безопасности» под руководством Л.В. Матвеевой, мы опросили столичных журналистов в качестве авторов-создателей повседневного образа России в СМИ.

Процесс перехода от социализма к капитализму 18 лет назад журналисты с легкой руки политологов и специалистов по социальной философии квалифицировали как естественный выход из системного кризиса советского государства. В качестве одной из причин этого кризиса можно назвать отсутствие в обществе консолидированных стратегических субъектов, заинтересованных в созидании страны, на которых мог бы

сделать ставку государственный аппарат. Все ценностные завоевания общинного строя жизни русских людей советского времени «прорабы капитализма» предпочли, мягко говоря, проигнорировать. Эта коммуникативная стратегия в полной мере реализовалась в официальном медиадискурсе в качестве доминирующей риторики как необходимое условие ее глобализации. Вопросы цивилизационно-культурного бытия и традиционных ценностей россиян надолго отошли на задний план.

Нас интересовало, как журналисты видят настоящее и будущее России. Эти представления задают предметно-смысловой и тематический творческий контекст формирования образа России в СМИ и позволяют нам вплотную подойти к анализу особенностей стратегического мышления журналистов.

Изучая личные ценности журналистов, мы обнаружили, что значимыми декларируемыми ценностями для них не являются, в частности, ни приобретение нужных вещей и одежды, ни глобализация политической, экономической, а также культурной жизни. Неоправданно забытыми и отброшенными в современной жизни страны ценностями, по мнению журналистов, являются такие христианские добродетели, как сострадание ближнему и милосердие. Национальные интересы России видятся журналистам в области государственного строительства — в сохранении суверенитета страны, а также обеспечении национальной безопасности; в сфере отношений «государство — общество» в государственном внимании к личным интересам людей, их благосостоянию, качеству и экономическому уровню их жизни, к обеспечению безопасности личности, в восприятии человека как главной ценности; в области жизни общества — в межнациональном единстве, а также рациональном и оптимальном в интересах будущих поколений использовании природных ресурсов.

Существующие ценностные доминанты сегодняшнего дня России характеризуются подавляющим большинством журналистов как следование идеалу материально обеспеченного существования, а также личного успеха, «когда богатые живут отдельно от жизни страны и общества». Половина опрошенных уверена, что России следует ориентироваться на индивидуалистические ценности западного рыночного общества, другая половина отдает предпочтение традиционным культурным идеалам России — общинности, готовности помогать другим людям, милосердию, состраданию, жертвенности, терпению, душевности.

Тиражируя в своих публикациях конкретные представления о стратегических направлениях цивилизационного развития России, журналисты могут оказывать влияние на формирование культурной идентичности личности представителей целевой аудитории.

Роль ценности самосовершенствования в формировании сетевой идентичности

Н.Ю. Нагибина, Н.Ю. Федунина (Москва)

(Подготовлено при поддержке РГНФ, грант № 09-06-01029а.)

Культурой выработаны разные образы самосовершенствования. В Античности совершенство понималось как самодостаточность, независимость человека от преходящих страстей (что достигается посредством аскезы), в христианстве совершенство связано с обожением человека, синергией. Ценность самосовершенствования отражает возможности саморазвития и целенаправленной работы над собой. В «этическом квадрате» (Р.Г. Апресян и др.) перфекционизм, или этика самосовершенствования, определяется через сочетание приоритетного отношения к себе над отношением к другому с доминированием общего интереса.

На психологическом языке этическая направленность личности может быть связана с Я-идеальным, осознанием собственного несовершенства, несоответствием Я-реального и Я-идеального, созданием и воплощением идеального образа; «тренинг», или упражнение

в добродетели, призваны служить воспитанию в себе необходимых ценностных качеств.

Нами были проведены структурированные интервью с подростками и молодыми взрослыми (25 активных пользователей социальных сетей), направленные на выявление ценностных оснований их идентичностей – и реальных, и виртуальных (сетевых).

В подростковом и юношеском возрасте ценность самосовершенствования играет важную роль в формировании идентичности. Я-идеальное участвует в целеполагании, побуждает одни и отрицает другие виды деятельности, влияет на развитие тех или иных качеств. Можно предположить, что кибер-пространство способствует реализации Я-воображаемого как промежуточного между Я-реальным и Я-идеальным. Интернет предоставляет безопасное пространство для эксперимента, столь заманчивого в период формирования личности. Приведем несколько примеров из интервью.

«Мне во многом Интернет дал именно раскрепощение. Я нашла в себе силы выразить себя, какой я себя действительно чувствую. Я сейчас себя действительно в реальной жизни веду себя, как и в виртуальной» (Е., 19 лет).

«Мой персонаж старается легко относиться к жизни. Я стараюсь быть в реальности такой же. Я завела его где-то около года назад. У меня тогда была депрессия. Сначала начала носить как бы маску «все хорошо». В реальной жизни я сначала отношусь по-своему, а потом вспоминаю, что так серьезно не стоит» (К., 20 лет).

Мотив самосовершенствования у многих респондентов оказался связан скорее со свободой «от» социальных норм и правил.

«Раскрепощаться по полной – значит идти даже против норм» (М., 18 лет).

«Человек в реальности – один человек. А в Интернете он может побыть матерым эгоистом, хамом, всех унижать, уничтожать. В жизни он, может быть, воспитанный, всегда место уступает в метро бабушкам, а в Интернете он может быть кем угодно, вписаться и в сообщество самоубийц, и в сообщество наркоманов, т. е. он может как-то вот развиваться. Это то пространство, которое позволяет развиваться личности, вопреки всем морально-этическим нормам. Кем угодно можно быть» (Д., 20 лет).

«Развитие» связывалось некоторыми нашими респондентами с опробованием новых ролей и свободой от социальных норм и правил. Ценность самосовершенствования сопутствовала в этих случаях гедонистическим ценностям (приоритетного отношения к себе с сочетанием частного интереса), подменяя принцип аскезы принципом удовольствия. Можно предполагать, что мотивация самосовершенствования в Сети, характеризующая подростковый и юношеский возраст, связана с тесным переплетением этических установок гедонизма (с характерной для него склонностью к лабильной системе ценностей, позволяющей быстро и легко адаптироваться к изменениям виртуальной среды; стремлением к осуществлению своих желаний, в реальном мире не реализуемых; к свободе от давления или ограничений со стороны других людей или социальных институтов; к уходу от трудных путей; вызову «прозе жизни» и «замороженности» творческих возможностей) и перфекционизма. А ценность раскрепощения сопутствует ценности развития в понимании самой сути самосовершенствования.

Коммерциализация массовых коммуникаций в эпоху брендинга

Ю.К. Пирогова (Москва)

В современном обществе медийные решения все чаще подчиняются задачам формирования, развития и продвижения брендов как особых социо-психологических конструкций, созданных на основе товаров, компаний, политических партий, публичных лиц, территорий, социально и культурно значимых проектов. Примечательно, что бренд-ориентированное поведение потребителей, восприятие ими брендов как целостных интересных и развивающихся сущностей по аналогии с человеческими личностями все больше проникает на самые разнообразные рынки и в самые разно-

образные сферы (см., например, работы Аакер, Йохимштайлер, 2003; Шульц, Барнс, 2003; Келлер, 2005). Именно бренды становятся в последние годы одними из важнейших активов не только коммерческих компаний, но и некоммерческих организаций, поскольку они способны стимулировать потребительское предпочтение, удерживать лояльность и любовь приверженцев и, тем самым, облегчать выход бренда на новый рынок, приносить дополнительную прибыль, удлинять жизненные циклы и создавать основу для разнообразных направлений расширения бизнеса и сфер социальной деятельности компании.

В развитии брендов и построении системы их коммуникации с реальными и потенциальными потребителями принимают участие не только представители фирм-производителей товаров/услуг и коммуникационных агентств (бренд-менеджеры, маркетологи, специалисты по рекламе и PR), но и представители средств массовой коммуникации (в том числе и те, кто отвечает за так называемый независимый редакционный контент), а также частные лица через социальные медиа и межличностную коммуникацию в малых социальных группах.

Более традиционный термин «маркетинговые коммуникации», обозначающий различные виды продвижения торговых марок через разнообразные медиаканалы, в последние годы все чаще вытесняется термином «бренд-коммуникации». Данный термин, введенный Д. Шульцем и Б. Барнсом, призван подчеркнуть ключевую роль бренда для компаний, работающих на высококонкурентных рынках, а также единство и многообразие массовых и межличностных информационных потоков, выстраиваемых вокруг бренда, которые потребитель не различает так четко по видам и используемым технологиям, как это привыкли делать специалисты. Для потребителя различные виды маркетинговых коммуникаций оказываются настолько тесно переплетенными друг с другом, что он зачастую не видит существенной разницы между ними, а в ряде случаев даже не осознает, что подвергается воздействию коммерчески ориентированной необъективной информации.

Традиционно специалисты по маркетингу и брендингу выделяют такие виды коммуникаций, как: коммуникации идентификаторов бренда, коммуникации в местах продаж товара или в местах предоставления услуг под данным брендом, стимулирование сбыта, прямую рекламу и связи с общественностью, событийный маркетинг и спонсорство, выставочную коммуникационную деятельность, продакт плейсмент и т. д. Однако в последние годы за счет усложнения технологий high-tech и high-hume (т.н. высокие гуманитарные технологии), изменения возможностей традиционных медиаканалов, развития Интернета версий Web 2.0 и 3.0., а также других новых медиа этот список заметно расширился и границы между теми маркетинговыми коммуникациями, которые выделялись на ясной основе, стали размытыми. Этому способствует, в частности, активное внедрение различных форм партнерского взаимодействия компаний со СМИ для создания разнообразных материалов типа «advertorial», специальных проектов и тематических рубрик, которые приводят к внедрению информации маркетингового характера в редакционный контент информационных статей и передач, подстройкой под интересы компаний аналитических обзоров, развлекательных и игровых проектов СМИ. Одним из катализаторов изменений ранее более или менее упорядоченного маркетингового ландшафта является также активное использование в целях продвижения брендов коммуникаций в малых и средних группах через проведение флэш-могов, организацию онлайн-овых и офлайн-овых бренд-сообществ, генерирование самоорганизующихся вирусных информационных потоков в социальные медиа, которые можно с равной вероятностью относить сразу к нескольким видам коммуникаций. И, наконец, дополняет эту нечеткость новая разновидность проникновения бренд-коммуникаций в социальную среду – так называемый брендированный контент, т. е. информационно-развлекательный контент, созданный по собственной инициативе компаний-владельцем бренда, который, однако, на первый план выдвигает

не маркетинговые задачи, а задачи, традиционно более характерные для медийного, игрового, шоу-бизнеса или даже в ряде случаев не для бизнеса, а для искусства. Бренд предлагает тем самым не товар или услугу как таковые, а развлечение, увлекательное занятие или полезную информацию. За счет высокой релевантности такого контента интересам потребителя удастся преодолеть сложившийся стереотип избегания контактов с информацией о бренде как с информацией рекламного или PR-характера.

Таким образом, коммерчески заряженные коммуникации брендов начинают проходить сквозь весь разнообразный контент, создаваемый в рамках СМИ, социальных медиа и других коммуникационных проектов.

Хотелось бы также отметить, что за последние годы на зарубежных и российском рынках появилось множество проектов, свидетельствующих, что масс-медиа становятся для компаний чем-то большим, чем просто средством размещения рекламы или PR-материалов.

Если какому-либо средству массовой информации удастся создать свой сильный бренд (а они все больше стремятся к этому), оно может рассматриваться компаниями как привлекательный коммерческий партнер, способный усилить бренд компании-рекламодателя или дополнить его необходимыми ассоциациями. Так, в России «Альфа-банк» в рамках партнерской программы с известным женским журналом *Cosmopolitan* выпустил на российский рынок первую банковскую карту, специально ориентированную на молодую женскую аудиторию, назвав ее *VISA Cosmopolitan*. Несколько позже имидж данного журнала стал основой еще одного продукта – тарифа «Подружки» сотового оператора МТС. По пути кобрендинга пошли также банк «Райффайзен» и журнал *Elle*.

Бренд СМИ все чаще используется как бренд-партнер при проведении различных промоакций. Коммерческая структура – рекламодатель – выступает инициатором акции, а СМИ анонсирует эту акцию, привлекает к ней внимание аудитории, стимулирует принять в ней участие, а после проведения акции подводит ее итоги. Как правило, этот материал появляется в вещательных СМИ в основное эфирное время, а не во время рекламных пауз. В результате освещения акции в СМИ к такому проекту привлекается большое количество людей, а во время проведения акции вне эфира СМИ выступает полноправным партнером и продвигает свой имидж и медиапродукты. Подобная организация проектов позволяет каждой стороне решить свои коммерческие задачи. Примером одного из таких проектов может служить акция «Ментос-Хит», проведенная компанией *Perfetti Van Melle* и телеканалом «МУЗ-ТВ». Специально для акции была выпущена партия леденцов «Ментос» с шаржами ведущих «МУЗ-ТВ» на упаковке. Покупателям предлагалось собрать три любые этикетки, ответить на три вопроса о видеях «МУЗ-ТВ» и отправить конверт с этикетками на абонентский ящик. В эфире «МУЗ-ТВ» шли анонсы промоакции, подводились итоги. Ведущие «МУЗ-ТВ» стали и ведущими промоакции «Ментос-Хит». В специальной пятиминутной программе было определено пятеро победителей, которые поехали в Прагу на концерт Лени Кравица. Поездка финалистов также освещалась в эфире «МУЗ-ТВ».

Медиаменеджеры хорошо понимают, что средство массовой информации может обеспечить доступ рекламодателя к целевой аудитории не только через основную редакционную медиапродукцию, но и через так называемые специальные спонсорские проекты – специальные выпуски, серийные программы, особые тематические рубрики, особую маркировку эфирного или печатного пространства с использованием корпоративных или товарных идентификаторов компании-рекламодателя. Более того, любые проекты СМИ и налаженные бизнес-процессы могут быть предложены для использования компаниям-рекламодателям: базы данных постоянных подписчиков печатных СМИ, зрителей и слушателей теле- и радиоканалов, базы данных участников тех или иных интерактивных голосований, специально организованные круглые сто-

лы и пресс-клубы, выстроенная система распространения и точек продаж продукции данного СМИ и другие возможные ресурсы. Например, собственная система распространения печатного издания «Аргументы и факты» по Москве и Московской области насчитывает более 800 точек продаж, которые предлагается использовать рекламодателям (вне зависимости от размещения рекламы в данном СМИ) для распространения через эти точки бесплатных образцов товара, листовок, буклетов и любых других материалов. Имеются даже возможности таргетирования аудитории по социодемографическим показателям (полу, возрасту и др.) при раздаче промоматериалов.

Результаты проведенного анализа позволяют сделать следующие выводы. Оплаченная социально ориентированная маркетинговая информация о товарных, корпоративных и иных брендах проникает в самых разнообразных формах в редакционные материалы СМИ и окружающую человека среду массовых и межличностных коммуникаций, усиливая тенденцию их коммерциализации. В последние годы все заметнее становится изменение роли средств массовой коммуникации по отношению к компаниям-реklamодателям: развивая собственные материальные и нематериальные активы, СМИ из информационных каналов превращаются в ресурсы для продвижения брендов различных компаний. Изучение психологического влияния этих изменений на восприятие реципиентов, переработку информации и другие когнитивные и психоэмоциональные процессы представляется актуальной задачей. Особенности коммуникативного и психологического манипулирования аудиторией, подвергающейся комплексному воздействию разнообразных бренд-коммуникаций, еще только предстоит изучить.

Реалити-шоу как медиа-вирус: принципы медиапсихологической экспертизы

Е.Е. Пронина (Москва)

По мере того как общество становится информационным, возрастает значимость проблем, связанных с цивилизованным оборотом информационной продукции. Общество все более осознает опасность бесконтрольной эксплуатации средств массовой коммуникации. Представители общественности, педагоги и психологи отмечают патогенное влияние современных СМИ на подрастающее поколение и нравственное состояние общества. Решение данной проблемы требует развития методов экспертизы информационной продукции с целью предотвращения злоупотреблений в сфере ее оборота.

Сложившиеся ранее подходы в сфере психологии массовой коммуникации, которые механически разводят различные функции СМИ, канал и его содержание, не позволяют выявить действительные эффекты воздействия конкретных медиасообщений. Так, телевизионные шоу с точки зрения известного подхода “uses and gratifications” относятся к категории развлекательных и по этой причине считаются не заслуживающими серьезного рассмотрения, поскольку якобы по определению не способны целенаправленно воздействовать на структуру ценностей и мышления. Между тем, реалии развития современных СМИ показывают, что шоу зачастую становится самой удобной, универсальной формой презентации и внедрения ценностей, в том числе медиа-вирусов (Кириченко А.С. с соавт., 2008; Рашкоф Д., 2003). Именно яркая оболочка шоу обладает той привлекающей способностью, которая облегчает проникновение вируса и делает внедрение новых мифов и идеологием незаметным, не вызывая сопротивления со стороны объекта воздействия. Наиболее адекватное и всестороннее описание влияния информационной продукции на психику человека и уровня ее психологической безопасности дает медиапсихологическая экспертиза, раскрывающая сложный психодинамический характер воздействия медиасообщения на все сферы восприятия реальности человеком (Маслов О.Р., Пронина Е.Е., 1998).

Телевизионное шоу стремится заимствовать форму мифа, сказки с целью привлечения всеобщего внимания и проникновения в глубинные пласты ментальности аудитории (Кириченко А.С. с соавт., 2008). Проведенный медиапсихологический анализ телевизионного реалити-шоу «Дом-2» показал, что его структура обусловлена использованием архетипических мотивов и символов в качестве сюжетообразующих (Абраменкова В.В. с соавт., 2008). Это архетип Дома и Выбора невесты, о чем свидетельствует и широковещательно повторяемый слоган реалити-шоу «Построй свою любовь». Именно строительство дома и выбор пары цементируют сюжет сериала. Как известно, эти архетипы лежат в основе большинства мифов и сказок. Именно невеста (царевна, принцесса) является одним из 7 основных амплуа (персонажей) волшебной сказки, согласно знаменитым исследованиям В.Я. Проппа (2007). Именно борьба героя за внимание царевны и последующая свадьба являются ведущей типовой коллизией мифа и сказки.

Благодаря этому шоу привлекает внимание всех без исключения слоев населения и легко проникает на уровень элементарных и фундаментальных ценностных нормативов. Типовая особенность подобных шоу – извращение ментальной традиции (культурно-исторической, фольклорной, семейно-житийской), включая подмену и размывание основных архетипов (дом, семья, невеста, герой, добро, зло, друг, враг, отец, мать и т. д.). По форме самоподачи – это архетипический сюжет. По содержанию и функциям, включая приемы и смысловую направленность, – это псевдоархетип, медиавирус, целенаправленное искажение ментальной традиции и основополагающих ценностей.

Использование архетипических мотивов в подобных произведениях преследует и еще одну цель. Дело в том, что прямое обозначение антиидеалов вызвало бы отвращение у большинства аудитории. Использование формальных структур архетипа позволяет скрывать проводимую коррекцию ментальных оснований культуры до того момента, когда реформирование коллективного бессознательного и фундаментальных ценностей станет необратимым. Математико-статистический анализ категориальной структуры телевизионного шоу «Дом-2», показывает, что его нельзя рассматривать в качестве сугубо развлекательной передачи. *Это активная пропаганда антиценностей, направленная на коррекцию ментальных оснований культуры посредством «вторжения в архетипы»* (Кириченко А.С. с соавт., 2008; Пронина Е.Е., 2002).

Второй уровень воздействия реалити-шоу определяется его способностью создавать фантомы реальности, декларируемые авторами шоу как реальность «на самом деле» и воспринимаемые аудиторией «по умолчанию» в этом качестве. Магия непосредственной убедительности событий, развивающихся в режиме реального времени такова, что заставляет зрителей независимо от их убеждений и уровня скепсиса верить в то, «что так в жизни и происходит», придавая суггестивную силу постановочным трюкам.

Наконец, третий уровень влияния реалити-шоу обусловлен воздействием на эмоции и негативные ожидания аудитории, путем «актуализации худшего». У большинства людей существует бессознательное убеждение, что «правда должна быть грубой», связанное с потребностью предвосхищать негативное развитие событий. Поэтому пугающие слухи вызывают больше доверия, «чернуха» (намеренное сгущение, преувеличение опасности) притягивает всеобщее внимание, а цинизм зачастую рассматривается как трезвая оценка реальности. Это делает цинизм и очернение реальности универсальным орудием взлома сознания. **Цинизм становится типобразующей характеристикой большинства реалити-шоу** как доказательство достоверности, «грубой правды» жизни. Прокламируя прямоку высказывания, показывая жизнь только с тех сторон, которые являются грубыми, жестокими, антиэстетичными, реалити-шоу создают искусственную картину реальности, которая, с одной стороны, потрясает и пугает неокрепшее воображение, с другой, по механизму порочного круга формирует еще худшие ожидания, и в конечном итоге приводит к модификации поведения в соответствии с устрашающей картиной мира.

Математико-статистический анализ реалити-шоу «Дом-2» показал, что основное содержание передачи составляет демонстрация актов асоциального, агрессивного поведения, включая вербальную и физическую агрессию: брань, оскорбления, рукоприкладство, намеренную порчу вещей, оговаривание, групповое давление, остракизм и т. д. Эта категория по частоте проявления почти в два раза превышает следующую за ней в рейтинге категорию сексуальной фиксации (включая откровенные разговоры на темы секса, обнажение, непристойные жесты, демонстрацию полового акта, сексуальные домогательства, и пр.). Таким образом, апология асоциального поведения создает фундамент для последующей ревизии системы фундаментальных ценностей. В результате как бы подводится теория под самые неприглядные мотивы и желания. Агрессивное поведение подается как технология успеха, которой можно руководствоваться, и вместе с натуралистичной порнографией превращается в **идейную порнологию**, расценивающую абсолютно все в плане заборных изображений и надписей.

Данные медиапсихологической экспертизы носят комплексный характер и отражают не только специфические особенности воздействия мультимедийного материала на аудиторию, но и актуальное состояние коллективного сознания, опосредующее влияние информации как на отдельного человека, так и на общество в целом. Это заставляет более широко взглянуть на вещи и не ограничиваться только определениями в отношении конкретного образца медиапродукции, но выработать целостный подход, последовательную политику в решении вопроса о защите населения от патогенной информационной продукции. Необходимо дополнить медиапсихологический анализ деструктивного воздействия мультимедиа публичным мониторингом экономических аспектов TV- и мультимедиа-бизнеса, а издержки, которых требует защита от деструктивного воздействия специфической информации, переложить с общества и жертв информационно-психологического травматизма на тех, кто получает от этого прибыль или удовольствие. Подобно тому, как от предприятий, загрязняющих окружающую среду, требуют строить все более технологичные очистные сооружения, необходимо обязать сети и студии, транслирующие загрязненную медиапродукцию, кодировать свой сигнал.

Совместная деятельность судебных, законодательных, общественных и экспертных органов позволит разрешить данную одиозную проблему строго в рамках конституционного пространства, обеспечив надежную защиту детей от деструктивного информационно-психологического воздействия.

К вопросу об эффективности манипулятивных приемов в рекламе

Л.И. Рюмина (Ростов-на-Дону)

Как показывают психологические исследования рекламы, одна из главных трудностей изучения воздействия рекламных сообщений как раз и заключается в доказательстве наличия этого воздействия. Еще одна трудность — учет личностных особенностей респондентов.

Реклама как социально-психологическое явление, с одной стороны, определяется общественными условиями, с другой — подчиняется закономерностям протекания коммуникативных процессов в различных формах общения, одной из которых является манипуляция. Использование манипуляций в рекламе поднимает ее на уровень манипулирования общественным сознанием. Реклама становится не только «двигателем» торговли, но и средством формирования нравственным установок, ценностных ориентаций и образа жизни населения.

Таким образом, актуальность исследования манипулятивных приемов в рекламе обусловлена рядом причин. Во-первых, это прямым образом относится к изучению психологии рекламы и ее воздействия на потребителя. Во-вторых, подобные исследования могут помочь в создании качественной рекламной продукции. Являясь в целом

нарушением прав человека на свободу волеизъявления, принятия самостоятельного решения, применение манипулятивных приемов в рекламе лишает ее самую ее главного предназначения, о котором постоянно говорят рекламисты, обосновывая необходимость рекламы — предоставлять человеку свободу выбора в мире вещей.

Манипулятивный уровень в рекламе может организовываться огромным количеством способов. Они развиваются и беспрестанно совершенствуются. Существуют различные классификации манипулятивных приемов в рекламе (Пронина Е.Е., 2002, с. 292—302; Рюмшина Л.И., 2004 и др.). Чаще всего к таковым приемам относят открытые вопросы, ссылки на авторитеты, подмена имени и предмета, использование ролевой идентификации и др.

К сожалению, данных, позволяющих сравнить эффективность рекламы, содержащей и не содержащей манипулятивные приемы мало. В связи с этим хотелось бы остановиться на двух исследованиях в той или иной мере касающихся эффективности применения манипулятивных приемов в рекламе. В качестве гипотезы первого исследования выдвигалось предположение, что рекламные ролики, содержащие манипулятивные приемы, направлены на запоминание и формирование к ним эмоционального отношения со стороны реципиента, что должно актуализировать у него потребность в приобретении рекламируемого товара (Безденежная Т.И., Рюмшина Л.И., 2003, с. 206—210).

В исследовании приняли участие 45 студентов в возрасте 16—20 лет. Автором было проанализировано содержание 27 рекламных роликов и выделены присутствующие в них манипулятивные приемы. Затем с помощью специально разработанной анкеты выявлялись фаворитные для данной возрастной группы респондентов рекламные видеоролики. Их оказалось 13. Они и подлежали изучению с помощью репертуарной решетки Келли с заданными конструктами, относящимися к содержанию видеороликов.

Результаты исследования показали, что рекламные ролики, содержащие манипулятивные приемы, вызывают эмоциональный отклик и лучше запоминаются, чем ролики, не содержащие таковых. В связи с этим автор делает заключение, что манипулятивные приемы в телерекламе способствуют ее запоминанию и актуализации потребности в рекламируемом товаре. Однако в целом манипулятивная реклама вызывает общее отрицательное эмоциональное отношение. Вероятно, респонденты интуитивно чувствуют, что их вынуждают покупать товар, сильно приукрашивая его достоинства.

Проведенное исследование позволило понять отношение респондентов к использованию манипулятивных приемов в рекламе. Однако остался неизученным аспект, связанный с личностными особенностями респондентов. Особый интерес, конечно, представляет группа лиц, самих склонных к манипуляциям, тем более что к данной категории людей могут быть отнесены создатели и распространители рекламы. В современной рекламе не исключена возможность неосознанного ситуативного использования в ней манипуляций, однако, их применение, как правило, осознанно и целенаправленно.

Исследование, продолжающее эту тему, выполненное под нашим руководством Белоусюк А.П., заключалось в изучении отношения к рекламе, содержащей манипулятивные приемы, лиц с различным уровнем выраженности макиавеллизма. Так как в литературе часто можно встретить упоминание об инфантильности молодежи и ее неумении распознавать манипуляции в СМИ, респондентами, как и в первом случае, выступили молодые люди в количестве 50 человек. Как становится ясно из цели, в исследовании кроме репертуарной решетки, модифицированной Т.И. Безденежной для изучения рекламных роликов (Безденежная Т.И., Рюмшина Л.И., 2003, с. 206—210), использовалась методика исследования макиавеллизма личности, представляющая русскоязычную версию шкалы МАК 1У (Знаков В.В., 2001). Исследование проводилось следующим образом. Сначала определялся уровень вы-

раженности склонности к макиавеллизму, затем респондентам после предварительного просмотра телерекламы, предлагалось оценить выраженность каждого из конструкторов в баллах от 0 до 7.

В качестве телерекламы, предъявляемой респондентам, было выбрано пять телероликов мобильных телефонов, содержащих тот или иной манипулятивный прием (открытые вопросы, подмена понятий, ролевая идентификация). Таким образом, кроме определения отношения к данным телероликам лиц, склонных к макиавеллизму, исследовалось еще влияние того или иного манипулятивного приема на восприятие и отношение к рекламе. Как показало исследование, предпочтение респондентов было отдано видеороликам с использованием особого музыкального сопровождения (популярной либо ритмичной музыки). Иными словами, выбор приоритетных видеороликов определялся не столько их содержанием, сколько музыкальным сопровождением. Вероятно это влияние возраста респондентов, достаточно чувствительных к модным музыкальным течениям. Наименьшее количество оценок получил видеоролик, содержащий манипулятивные приемы в виде открытых вопросов и подмены понятий. Следует обратить внимание, что использование такого рода приемов в телерекламе становится все заметнее в современных СМИ, поэтому они могут раздражать респондентов. Этому могут быть и другие объяснения – например, переизбыток манипулятивных приемов может вызвать отторжение рекламируемого товара) (Рюмшина Л.И., 2004).

При анализе содержания видеороликов более высокие оценки получили конструкторы: «приятные персонажи», «вызывает положительные эмоции», «интересный сюжет», «яркий», «нужный товар», «нравится звуковое сопровождение», «понятный», «запоминается марка телефона». Менее высоко были оценены: «хочется купить товар», «запоминается текст рекламы», «содержит полезную информацию». При этом самые низкие показатели по данным параметрам наблюдаются у лиц с высоким уровнем выраженности макиавеллизма. Следует отметить, что в целом они более позитивно оценивали предъявляемые рекламные видеоролики, нежели лица с низким и средним уровнями выраженности склонности к макиавеллизму, однако при этом они в меньшей степени проявляли желание купить рекламируемый товар. Скорее всего, это следствие их отношения к возможности и необходимости применения манипулятивных стратегий и тактик в различных жизненных ситуациях, в том числе и в рекламе. В то же время, понимая, что применение манипулятивных приемов в рекламе является способом заставить купить товар, они «не спешат» его приобретать, так как вполне осознают, что манипулятивная реклама не несет необходимой и полезной информации о товаре и не доверяют ей. Иными словами, кто часто манипулирует, склонен замечать манипуляцию извне. Причем, чем больше выражены манипулятивные склонности у респондентов, тем меньше на них влияют элементы видеоролика, связанные с когнитивно-поведенческим аспектом оценки образа воспринимаемого товара («нужность», «содержание полезной информации», «понятность», «запоминаемость логотипа», «запоминаемость текста рекламы») и эмоционально-аффективные элементы видеороликов, такие как интересность сюжета, яркость роликов и их звуковое сопровождение. Вероятно, они значительно более чувствительны к этим приемам и не склонны поддаваться яркости и броскости подачи информации.

В целом и одно, и другое исследование показывают, что реклама, содержащая манипулятивные приемы, вызывает эмоциональный отклик, приятна, интересна, даже запоминается. Однако респонденты, хоть и в разной степени, но понимают, что такая реклама полезной информации не несет, но самое главное – она не вызывает желания купить товар, даже, если он оценивается как нужный. Тем не менее, так как реклама должна выполнять побудительную функцию, только исследования спроса на товар могут показать эффективность манипулятивных подходов к рекламной деятельности.

К вопросу о мотивации геймеров (на материале изучения участников многопользовательских онлайн-ролевых игр)

Л.А. Саранина (Москва)

(Подготовлено при поддержке РФФИ, грант № 08-06-00361а.)

Об актуальности онлайн-игр можно судить по увеличивающемуся количеству игроков, по возрастающему вниманию прессы и властных структур, по большому количеству научных работ. Самой популярной онлайн-игрой на сегодняшний день является World of Warcraft, в 2008 году количество игроков составило 11,5 млн. человек. Более 60% геймеров – старше 19 лет, а 74% – старше 21 года; количество мужчин составляет 85%, а женщины 15% (Griffiths M., Davies M., Chappell D., 2003).

Наиболее распространенными теоретическими концепциями при изучении мотивации геймеров являются следующие: теория экстринсивной и интринсивной мотивации Х. Хекхаузена; теория социального обмена Дж. Хоманса; концепция «опыта потока» М. Чиксентмихайи; мотивационные факторы Н. Юи (N. Yee). Так, Н. Юи (Yee N., 2004), воспользовавшись предложенной Р. Бартлом эмпирической типологией геймеров, выявил основные мотивационные факторы: достижение (achievement), социальные отношения (relationship), погружение (immersion) – нередко именуется также иммерсией, эскапизм (escapism) и манипуляция (manipulation). Рассмотрим их подробнее.

1. Мотивация социальных отношений измеряет готовность игрока общаться и взаимодействовать с другими людьми в игровой среде, строить с ними дружеские отношения и делиться переживаниями или проблемами.

2. Мотивация манипуляции определяет, насколько расположен геймер манипулировать людьми для достижения своих целей и получения удовлетворения. Люди с высокой мотивацией манипуляции склонны доминировать, обманывать, жульничать и насмехаться над другими.

3. Мотивация погружения показывает, насколько геймер готов находиться в вымышленном мире и создавать игровые персонажи со специфическими стилями поведения (т.н. феномен PRESENCE, или «телеприсутствия»).

4. Мотивация эскапизма подразумевает, что геймеру свойственно уходить в виртуальный мир, вытесняя характерные для реальной жизни проблемы.

5. Мотивация достижения показывает, насколько геймер стремится к успеху в игре, в т. ч. путем приобретения артефактов или специальных умений.

Целью работы было выявление мотивационных тенденций российских игроков в такие игры. Задачей явилось проведение эмпирического онлайн-исследования и сравнительный анализ полученных данных о мотивации геймеров с результатами исследования общемирового геймерского сообщества (Yee N., 2004), в том числе с учетом выявленных социально-демографических данных об игроках. Проверялись следующие гипотезы: 1) мотивация социальных отношений у геймеров положительно связана с количеством времени, которое они проводят за игрой; 2) мужчины сильнее заинтересованы в достижениях, а женщины – в социальных аспектах игры; 3) женщины обладают более высоким, сравнительно с мужчинами, показателем погруженности в игровой мир.

Эмпирическое исследование проводилось методом онлайн-опроса, опросник состоял из 26 социально-демографических вопросов (требовалось выбрать ответ да / нет из предложенных вариантов) и 40 вопросов по мотивации (испытуемые должны были оценить каждый вопрос по 5-балльной шкале). Приглашения к участию в опросе были размещены в тематических игровых сообществах. Были использованы следующие методы анализа данных: 1) описательная статистика; 2) корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона); 3) анализ сходства и различий значений факторов мотивации для мужчин и женщин (t-критерий Стьюдента).

Было опрошено 688 человек: 584 мужчины и 104 женщины, все участвовали в исследовании добровольно. Средний возраст составил 22.2 года. Респонденты играют в среднем 30.4 часов в неделю, 73% отмечают, что временами играли по 10 и более часов подряд.

Длительность игры положительно коррелирует с фактором мотивации отношений как у мужчин ($r = 0.16$, $p < 0.01$), так и у женщин ($r = 0.2$, $p < 0.05$).

Значения факторов мотивации эскапизма, достижений и манипуляции значимо ($p < 0.01$) отличаются у мужчин и женщин, в то время как в факторах мотивации отношений и иммерсии различий нет. Женщины меньше мужчин заинтересованы в манипуляции и достижениях, и больше мужчин в эскапизме.

Мотивация респондентов меняется в зависимости от возраста. Так, для женщин наблюдается значимая отрицательная корреляция возраста с мотивацией достижений ($r = -0.26$, $p < 0.01$) и социальных отношений ($r = -0.23$, $p < 0.02$). Чем старше женщина, тем меньше она заинтересована в игровых достижениях и в социальных отношениях. Стоит отметить, что у мужчин, напротив, мотивация достижений и социальных отношений не теряет своей привлекательности с возрастом. Для мужчин мотивация эскапизма ($r = -0.12$, $p < 0.01$) и манипуляции ($r = -0.22$, $p < 0.01$) отрицательно коррелирует с возрастом. Как у мужчин ($r = 0.22$, $p < 0.01$), так и у женщин ($r = 0.25$, $p < 0.01$) возраст отрицательно коррелирует с количеством часов, посвященных игре: чем старше игроки, тем меньше они играют.

Первая гипотеза подтвердилась: более заинтересованные в социальных отношениях игроки тратят на игру более длительное время. Вторая гипотеза подтвердилась частично: мужчины больше, чем женщины, заинтересованы в достижениях, однако мотивация социальных отношений у обоих полов выражена одинаково. Третья гипотеза не подтвердилась: между мужчинами и женщинами нет значимых различий в значениях мотивации погружения в игру.

Ценностная семантика языка СМИ (на основе программы «Интегрум»)

Л.Г. Свитич (Москва)

В одной из телепередач В. Третьякова «Что делать? Философские беседы» известные ученые говорили о том, что цивилизация достигла невиданно комфортных условий существования, но это только усугубило недостаток смыслов, поэтому сейчас поиски этих смыслов-ценностей — одна из главных проблем общества и формирования общественного идеала. На просьбу ведущего выделить оптимистическую идею А. Гусейнов и М. Степанянц назвали идею ненасилия, Н. Мотрошилова — идею дополнительности морали и права, В. Степин — принцип рациональности в соединении с гуманистическими ценностями. Ученые сошлись на том, что ценности будут меняться, но должна быть традиция в этой смене и в снятии антиномий на пути к новым смыслам.

Поскольку язык — одна из базовых константных ценностей нации, кажется продуктивным исследовать ценностную языковую семантику изданий, программ ТВ и РВ, интернет-СМИ. В этом может помочь программа информационного агентства «Интегрум», которая позволяет получить статистические данные о любых словах или коротких словосочетаниях по различным российским СМИ. Система включает 6375 источников, в том числе: центральная пресса — 1213, центральные информагентства — 363, региональная пресса — 2393, региональные информагентства — 235, зарубежная пресса — 61, зарубежные информагентства — 44, пресса СНГ — 243, информагентства СНГ — 139, Интернет-издания — 1452, теле-радиоэфир — 232.

Слова можно найти не только по типам журналистики, но и по отдельным СМИ. Программа дает возможность прочесть фрагменты текста, в которых употребляется слово, т. е. качественно проанализировать его значение в контексте (статистика не дает

представления о том, в позитивном или негативном смысле употреблено слово). Программа позволяет проследить словоупотребление за определенный период времени, следовательно, и проанализировать его динамику. Частота употребления слов, особенно ценностно окрашенных, может сказать о многом. Можно сравнить между собой различные средства СМИ и по употреблению слова на один источник информации. Короче говоря, программа «Интегрум» дает интересные возможности для анализа семантики контента СМИ в статике и динамике, для сравнения разных типов и конкретных СМИ, а также для качественного анализа слов и словосочетаний. Продемонстрируем возможности программы «Интегрум» в динамике на примере семантического гнезда слов «добро» и «зло». Упомянутые слова и их производные все чаще появляются в контенте СМИ. Это говорит о том, что ценностные проблемы становятся все более актуальными для журналистики в целом и для отдельных СМИ. Причем, несмотря на абсолютное увеличение, в процентном соотношении (это придется посчитать самому исследователю) в последние три года слова с корнем «добро» уменьшились, а с корнем «зло» – увеличились (начиная с 2001 г.: 25%, 29, 24, 24, 20, 27, 27, 26%). В 2008 году слово «добро» увеличилось во всех типах прессы, кроме центральной, а слово «зло» уменьшилось в печати, но увеличилось в Интернет- и электронных СМИ.

Можно сравнить между собой различные средства СМИ и по употреблению слова на один источник информации. Подсчитаем соотношение гнезда слов с корнями «добро» и «зло» за 2008 год на одно СМИ в разных типологических группах (в количестве упоминаний и процентах): центральная пресса 41–25 (62–38%), региональная пресса 69–19 (78–22%), зарубежная пресса 53–25 (68–32%), Интернет-издания 66–31 (68–32%), теле-радиоэфир 109–23 (83–17%). Как видим, слова с корнем «добро» в процентном отношении чаще употребляется в региональных СМИ (включая и электронные) и реже в центральных. В целом по СМИ соотношение данных слов в 2008 году 74–26%.

Можно посмотреть распространенность отдельных слов, несущих ценностную смысловую нагрузку, по разным изданиям, например, слова с корнем «патриот» (2008 г.) в наиболее известных центральных изданиях. Эти данные дают очень интересный материал для размышлений (хотя еще раз повторим, что слова с корнем «патриот» могли употребляться и в негативном значении), как и общая динамика распространенности данного слова в СМИ в целом. Количество слов с корнем «патриот» последовательно увеличивалось, начиная с 2000 г. (43532) и, достигнув пика в период избирательной кампании в 2007 г. (168653), чтобы снова резко понизиться в 2008 г. (148317). Причем эта тенденция наблюдается практически во всех типах изданий, кроме региональной прессы и теле-радиоэфира, в котором вообще довольно редко употребляются слова с корнем «патриот» (сравните: за 2008 г.: 17529 в центральной прессе, 48879 – в региональной и 7180 на ТВ и РВ). Распространенность этого слова в серийных однотипных изданиях, которые издаются в регионах («Российская газета», «Комсомольская правда», «Московский комсомолец», «АиФ», «Коммерсантъ») позволяет сделать вывод, что речь идет скорее не о региональных предпочтениях, а о субъективной редакционной политике редакторов и журналистов.

Далее проанализируем в целом по СМИ статистику за 2009 г. других слов, имеющих ценностную окраску и отчасти репрезентирующих базовые ценности и антиценности. Исследователи (например, О. Платонов в книге «Российская цивилизация») относят к традиционным характеристикам и ценностям русского народа миролюбие, соборность, любовь к отечеству и традициям, нравственность и исповедование добра, духовность, человеколюбие, совесть, стремление к справедливости, милосердие, терпимость, свободолюбие, мужество, терпеливость, трудолюбие, творческое отношение к жизни, нестяжательность, жизнелюбие, уважительное отношение к семье и браку, стремление к порядку, правосудию, созидательность, инициативность, любознательность, терпеливость и стремление к красоте.

Мы выбрали в «Интегруме» слова, которые в определенной степени помогут выяснить, как эти ценности отражаются в контенте СМИ. Однако нужно иметь в виду, что любое слово может употребляться и в позитивном, и в негативном контексте, что кроме выбранных нами слов в СМИ есть другие, по смыслу похожие на названные. Но, тем не менее, частота употребления некоторых ценностно окрашенных слов может сказать о многом. В совокупности слов, означающих «смерть» (2086019), больше, чем «жизнь» (1856590). Огромное количество слов связано также с войной, агрессией, враждой. Особенно же усердствуют СМИ, судя по статистике «Интегрума», по поводу катастроф, пожаров, взрывов и прочих стихийных и рукотворных несчастий, часто смакуя их, сея панику и содействуя пессимистическому настрою своей аудитории.

Всегда особой ценностью нашего народа была правда, справедливость. К сожалению, статистика говорит о том, что противоположных значений этих понятий достаточно много в СМИ.

Число слов, означающих нечестность, обман, воровство, немногим меньше (429186), чем слов противоположного свойства: честь, порядочность, честность (575471). Даже если эти поступки не одобряются прессой, само количество их свидетельствует о том, что это явление в нашем обществе широко распространено. Зато в прессе миллионы слов, связанных с деньгами, валютой, банками, ценными бумагами и финансами.

И на порядок меньше слов, связанных с культурой, особенно самодельной. Недаром редактор «Литературной газеты» Юрий Поляков как-то сказал по телевидению: «У нас идеократическое государство, а основная идея сейчас — деньги».

Гораздо беднее, чем финансовый, и набор слов, которые характеризуют эстетические ценности. Но нередки и слова со значением уродства.

К счастью в контенте российских СМИ преобладают слова, связанные с законом, порядком и правосудием, над противоположными значениями.

В 2008 году, который был объявлен годом семьи, достаточно проявлена в СМИ эта ценность. Немало говорится и о любви, хотя это слово употребляется в любых ситуациях: в взаимоотношениях полов, по отношению к работе, к любым видам досуга, к деньгам и т. п. Минимум слов о целомудрии, хотя добрачное целомудрие — исконная ценность русского народа. Зато поражает и угнетает обилие слов, связанных с пороками и отклонениями от нормальных отношений полов.

Вообще различные виды девиантного поведения, слова, обозначающие пороки и болезни — алкоголизм, наркоманию, игроманию (лудоманию) и т. п. весьма заметный семантический слой современной прессы. Это связано и с социальными проблемами, и с сенсационностью СМИ. Наоборот мало слов с понятиями «нравственность» и «этика».

Пугающее количество слов, означающих пороки и отклонения. Естественно, что пресса отражает распространенность их в обществе, но обычно пишет об этом не с точки зрения социальной гигиены и необходимости решать эти проблемы, а в стиле сенсационности, причем порой одни и те же события муссируются разными СМИ и повторяются в течение долгого времени, создавая у аудитории или чувство привыкания и безразличия, или принятия этого как нормы, или пессимизма и бессилия в борьбе с пороками.

Но все-таки, несмотря на эти невеселые наблюдения, сосредоточим внимание на том, что СМИ, отражающее, хотя и не полностью, настроение народа, не теряют жизнелюбия и оптимизма, судя по словарному контенту. И это дает надежду, что ситуация выправится, тем более, что руководство страны и журналистский корпус все отчетливее начинают осознавать необходимость нравственных ценностей для воспитания детей и подростков, выживания страны и ее развития. Судя по «Интегруму», пресса достаточно внимания уделяет формированию чувства родины, отечества, его традициям и человеколюбию.

Новые парадигмы возрождения России как могучей, динамичной, справедливой и духовной державы могут быть связаны только с возвращением к корневым ценностям

нашего народа, обогащенным, конечно, спецификой нового времени. И журналистика может помочь в этом.

Особенности коммуникации, опосредованной сетью Интернет

В.В. Скворцов (Ярославль)

Интернет все больше и больше внедряется в нашу жизнь, становится одним из доминирующих инструментов, как для персональной, так и академической и профессиональной коммуникаций. Количество пользователей Интернета насчитывает приблизительно 400 миллионов человек по всему миру. Для России эта цифра составляет 8,8 миллионов человек (Губенко Э., 2006).

Возрастание значимости сети Интернет подтверждается опросом, проведенным порталом Rambler. Согласно данному опросу 44% пользователей сети Интернет не готовы сократить расходы на Интернет даже в ущерб средствам, затрачиваемым на питание, развлечение и одежду; 25% опрошенных готовы сократить расходы на Интернет, если не будет хватать средств на питание; 9% — если не будет хватать средств на развлечения; 3% — если не будет хватать средств на одежду. 19% опрошенных готовы отказаться от Интернета, если не будет хватать средств на питание, одежду и развлечения.

Можно выделить три вида опосредованной Интернетом деятельности, осуществляемой пользователями интернета: познавательную, игровую) и коммуникативную (Бабаева Ю.Д., 2000). Очевидно, что наиболее распространенным видом опосредованной Интернетом деятельности является коммуникативная.

Под коммуникацией в широком плане понимаются способы общения, позволяющие передавать и принимать разнообразную информацию. В настоящее время он имеет, по крайней мере, три интерпретации и понимается как: а) средство связи любых объектов материального и духовного мира, б) общение — передача информации от человека к человеку, в) передача и обмен информацией в обществе с целью воздействия на него (Конечская В.П., 1997).

На основе способа установления контакта можно выделить прямую (или непосредственную) коммуникацию и косвенную (опосредованную или дистантную) коммуникацию (там же). В данном случае большую роль играет канал передачи информации. Особенность коммуникации, опосредованной сетью Интернет, как раз и заключается в ее опосредованности или дистантности, т. к. при передаче информации от коммуникатора реципиенту используются только технические средства передачи информации, т. е. сеть интернет.

Существует целый ряд терминов, обозначающих коммуникацию посредством интернет-технологий: виртуальная коммуникация, компьютерное общение, сетевая коммуникация, online-коммуникация и т. п.

По мнению Е.В. Грязновой (2001), интернет-коммуникация «...представляет собой единство четырех процессов: в нем создается новая реальность, которая отражает объективную действительность, выражает субъективно-личностный мир...(собеседников) и передает свое духовное содержание всем участникам».

Массовый пользователь Интернета чаще использует интернет-технологии для неформального или развлекательного общения. Почему люди обращаются к Интернету, как среде для неформального общения? В самом общем виде причины могут быть следующими (Шабшин И.И., 2005): 1) недостаточное насыщение общением offline, т. е. в реальном социуме; 2) возможность посредством сетевого общения достичь того, что оказалось невозможным в реальной жизни: удовлетворить фрустрированные потребности, реализовать невостребованные или не приветствуемые социумом качества личности, испытать эмоции, которые недоступны по тем или иным причинам. Т. е. речь идет не столько о дефиците количества общения, сколько о его новом качестве.

Можно выделить основные особенности коммуникации, опосредованной сетью Интернет.

1. Анонимность (Жичкина А.Е., 1999; Паксеев А., 2002; Шевченко И., 1997). Анонимность заключается в отсутствии достоверной информации о собеседнике или в неполноте информации о нем. Анонимность как бы психологически освобождает пользователя от необходимости репрезентировать в процессе коммуникации самого себя, т. е. соответствовать своему реальному «Я», тем самым открывает возможности для конструирования альтернативных самопрезентаций.

2. Физическая непредставленность. В сочетании с анонимностью она открывает простор, с одной стороны, для предоставления о себе недостоверной информации, с другой стороны – для фантазирования по поводу собеседника (опять же, прежде всего, при неформальном общении). В Интернете в результате физической непредставленности партнеров по коммуникации друг другу теряет свое значение целый ряд барьеров общения, обусловленных такими характеристиками партнеров по коммуникации, которые выражены в их внешнем облике: их полом, возрастом, социальным статусом, внешней привлекательностью или непривлекательностью, а также коммуникативной компетентностью человека, точнее – невербальной частью коммуникативной компетентности (Жичкина А.Е., 2001).

3. Своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации. Как правило, сильное влияние на представление о собеседнике имеют механизмы стереотипизации и идентификации, а также установка как ожидание желаемых качеств в партнере. (Шевченко И., 1997)

4. Нерегламентированность поведения. Заключается в отсутствии четких правил online-коммуникации, особенно, разумеется, – неформальной, где выражается в полной свободе самоопределения относительно завязывания и разрыва контактов, стиля коммуникации и т. д. (там же).

5. Снижение психологического и социального риска в процессе общения. Появляется вследствие анонимности и безнаказанности (там же).

6. Компенсаторная виртуальная эмоциональность. В данном случае имеет место затрудненность эмоционального компонента общения, и в то же время стойкое стремление к эмоциональному наполнению текста, которое выражается в создании специальных значков для обозначения эмоций или в описании эмоций словами (так называемые «смайлики», от английского smile – улыбка) (Виноградова Т.Ю., 2004, с. 63–67).

Таким образом, коммуникация, опосредованная сетью Интернет, отличается от других ее видов преимущественно каналом, по которому передаются сообщения. Именно опосредованность техническими средствами и порождает такие особенности Интернет-коммуникации как анонимность, физическая непредставленность, компенсаторная виртуальная эмоциональность и т. п.

Остается открытым вопрос о замене или вытеснении – в той или иной степени – интернет-коммуникацией общения в реальном социуме. Здесь имеет место следующий парадокс. С одной стороны, интернет-технологии способствуют развитию отчужденности между людьми. Однако с другой стороны интернет-технологии представляют собой способ расширения круга знакомств, установления новых контактов и широко используются людьми именно для общения (Шабшин И.И., 2005).

Негативный аспект влияния средств массовой коммуникации на детей: Россия и Япония

В.В. Сорокина (Москва)

Психология людей густонаселенных островов и психология народа, имеющей огромные пространства земли, и технически, и экономически отстоящих слишком дале-

ко друг от друга, оказывается, имеет весьма напряженные, острые точки соприкосновения, когда речь заходит о детях, молодежи, их будущем, а, следовательно, и развитии своеобразия культуры каждой страны.

Взаимный интерес ученых двух стран к изучению внутреннего мира детей, стремление увидеть этот мир «глазами ребенка» выразился, в частности, в переводе на русский язык книги японского педагога, профессора Сиро Мураямы «Дети и школа в обществе изобилия. Состояние и внутренний мир японских детей» (1994) и в публикации в Японии книги автора «Психологические трудности учащихся начальной школы: психическая диагностика и терапия проективными методами рисунков», в которой две последних главы написаны специально для японских читателей как параллель к книге С. Мураямы.

Заинтересовавшись нашей работой по изучению негативных переживаний школьников проективным методом рисунков и других проективных методик, проф. Мураяма предложил автору провести в Японии в одной из начальных школ ряд проективных рисуночных методик, чтобы посмотреть, как же японские дети будут рисовать человека, свою семью; свои дневные и ночные страхи; фантастическое животное, а, соответственно, интерпретировать их в России. Японские учителя собрали проективные рисунки третьеклассников (средний возраст 9 лет) и прислали их в Москву. Были получены из Японии около 150 рисунков.

Сильное влияние графики комиксов, мультфильмов и рекламы на восприятие детей отличает японскую выборку. Это очевидно по стереотипности многих изображений, обилию клише. Российские дети в этом отношении более независимы.

Наиболее информативными в психодиагностическом смысле оказались рисунки страхов: «Чего я боюсь днем или что страшного мне снится ночью». Выяснилось, что в отдельных случаях японские дети боятся наказания родителей (в одном классе 20%), некоторые боятся воров и бандитов, два человека нарисовали землетрясение, но большинство детей — 57% в одном классе и 64% в другом боится привидений и монстров. Отдельной темой является боязнь крови, кинжалов (в одном классе это 33% рисунков), отрезанных кровоточащих частей тела (3 рисунка в одном из классов). В этих переживаниях страхов, индуцированных средствами массовой коммуникации и японские и российские дети полностью единодушны.

Исследование негативных переживаний и страхов проективными методами проводилось автором среди московских школьников начальных классов, в нем приняло участие около 650 человек. Влияние средств массовой коммуникации на детей не было специальной задачей данной работы, но оно проявилось как некий «сухой остаток» в поисках источников возникновения страхов у детей. Переживание страхов — одна из самых распространенных жалоб при обращении родителей к психологу в начальной школе. Исследование проводилось в школах трех видов: 1) массовых; 2) коррекционной школе для детей с легкой степенью умственной отсталости; 3) в гимназии для интеллектуально одаренных детей «Созвездие».

Различий по школам в тематике или интенсивности переживаний страхов практически не выявлено.

Сопоставляя рисунки японских и российских школьников, мы обнаружили у детей похожие переживания, объективированные рисуночными методами психодиагностики.

«Самыми страшными» страхами, обнаруженными у детей этого возраста, являются иррациональные страхи: чудовищ, монстров, привидений, инопланетян, мумий, скелетов, вампиров. Большая часть этих злых существ, по представлениям детей, имеет способность проникать сквозь стены и преграды, двери, окна и крыши домов. Основные цели их появления — «запугать ребенка, а потом съесть», «охотиться на детей», «унести на свою планету (в свое царство)», «превратить в кого-то страшного», «заколдовать», «пить кровь». Появляются они, как правило, в темноте. В беседе с детьми о

причинах и времени возникновения страхов школьники указывают на просмотр конкретных теле- или видеофильмов.

Аналогичные факты мы наблюдаем в работах японских школьников, о чем свидетельствуют подписи к рисункам: «Если лежишь под одеялом с головой, она не подойдет (женщина-чудовище)», «Когда засыпаю и сплю, страшные вещи происходят», «Телевизор уже выключен, а они продолжают появляться».

Сравнение содержания образов того, что боятся японские и российские школьники начальных классов, показал много общего в психологическом плане: страх перед иррациональной угрозой, воплощением которой являются монстры, вампиры, нарушающие привычную материальную защиту в виде стен, дверей, имеющих необычное оружие. Взрывы, образы расчлененных тел, капающей крови, — все, чем изобилуют многие электронные игры, глубоко запечатлеваются в психике детей, как переживания страха, ужаса в сочетании с чувством собственной незащитности, что способствует формированию угрожающей картины мира.

По существу, все негативные переживания, вызываемые у детей иррациональными существами, можно свести к одному — это страх смерти. Интенсивность переживаемых детьми страхов бывает очень велика: дети испытывают сильное внутреннее напряжение, тревогу, подолгу не могут уснуть, им снятся кошмары, некоторые дети боятся привидений днем и даже в школе.

Содержание многих мультфильмов, проходящих в программе передач под рубрикой «детям», компьютерных игр и игрушек связано с инфернальным миром темных духов, чародеев, волшебников. Активно и агрессивно средствами массовой коммуникации навязывается магическая картина мира.

Подписи под рисунками, которые делают японские школьники, свидетельствуют сами за себя: «храм дьявола», «дьявол», «черт» и только один раз «ангел-хранитель». Та же тенденция наблюдается и у российских детей.

Встает закономерный вопрос: если масс-медиа, ориентированные на детей знакомят их только со злыми представителями демонического мира, и большинство детей запугано этими образами, мучается от кошмарных ночных наваждений, то почему детям ничего не сообщают о том, как преодолевать страх, не учат духовно защищаться от зла? Дети одиноки и незащитны в своих переживаниях.

По мнению Сиро Мураямы, современным детям и молодым людям свойственна внутренняя неуравновешенность, усугубляемая тем фактом, что они постоянно находятся под воздействием самых разных систем, которые сами по себе не обладают качеством реальности, но постоянно провоцируют их на соперничество, происходит накопление внутренней неустойчивости, которая всегда держит детей и молодых людей в состоянии страха (Сиро Мураяма, 1994, с. 140–148).

Новые черты современной школы — неповиновение учителям, пренебрежение к старшим, отсутствие порядка и организованности на уроках особенно болезненны для страны с такой строго иерархической системой отношений как Япония (Сиро Мураяма, 1994). Одиночество, выхолащивание общения, потеря чувствительности к окружающим людям, нередко означает глубокую внутреннюю боль или страх общения в техногенном мире (Сиро Мураяма, 1994, с. 140–148). Отставание социального развития от физического, отсутствие нравственных опор, запретов, границ вызывает бессознательный страх, ощущение потери себя в безбрежных границах информации; безразличие к чувствам других людей и чудовищная жестокость, — все это, по мнению японского педагога, — симптомы потери человечности в высокоинформационном обществе. Но с этими же проблемами с каждым годом все больше и больше сталкивается и российская школа.

Подчеркивая проблему защиты ребенка и сохранения его психического здоровья от патологического влияния, провоцируемого средствами масс-медиа, хочется подчерк-

нать, что общество эффективно, когда опирается на национальную и профессиональную культуру. В этом контексте становится очевидным, что СМИ должны транслировать ценности традиционной национальной культуры, создавая такую информационную среду, в которой дети и их родители будут чувствовать себя защищенными той системой ценностей и смыслов, на которой держался и выживал народ в течение столетий и тысячелетий. Психологам, педагогам, логопедам, врачам, родителям необходимо объединять усилия, чтобы организованно и на основании научных данных требовать от общества контроля за средствами массовой коммуникации, ориентированными на детей.

Перспективы психологических онлайн исследований

А.Н. Стражкова (Новосибирск)

Наблюдаемое в нашей стране в последние годы значительное развитие рекламной, торгово-коммерческой, социально-политической деятельности посредством привлечения онлайн технологий связано с усилением процессов компьютеризации и значительным увеличением числа пользователей сети Internet. По данным фонда «Общественное мнение», по итогам осени 2009 г. в России насчитывается уже 42 миллиона интернет-пользователей (36% от общего числа жителей), причем фиксируется равномерный рост по всем показателям (территориальное распространение, принадлежность к различным возрастным и социальным группам). Все более востребованными становятся социологические и маркетинговые онлайн исследования. Однако до сих пор среди части отечественных исследователей, в том числе психологов, сохраняется представление об интернет-аудитории как особой социальной группе, имеющей существенные отличия от обычных людей в образе мышления и поведении, и, по верному замечанию А.В. Шашкина, «для многих специалистов люди в Сети продолжают оставаться самостоятельным объектом исследований» (Онлайн исследования в России: тенденции и перспективы, 2006, с. 10). Зачастую опасения потенциальных исследователей связаны с наличием феномена конструирования виртуальной личности (virtual identity), когда респонденты по тем или иным причинам намеренно предоставляют о себе искаженную информацию.

Однако следует отметить, что решение проблемы репрезентативности онлайн выборки возможно уже сегодня, так, по данным Subscribe.Ru, заметно выросло число пользователей, не принадлежащих к замкнутому сетевому сообществу профессионалов, связанных с компьютерным и интернет-бизнесом, как это было в начальный период распространения сети Internet. Происходит быстрое расширение качественного состава пользователей Рунета, позволяющее решать проблему смещенности интернет-аудитории, которая на сегодняшний день включает в себя различные категории общества с большим географическим охватом: безработные, служащие, домохозяйки, пенсионеры, жители как крупных и мелких городов, так и сельской местности. Для преодоления смещенной выборки, сужения ее до аудитории одного сетевого сообщества, рекрутирование респондентов необходимо проводить путем анонсирования исследования на сайтах различной тематической направленности, а также с использованием списка рассылки.

К примеру, на отечественном сервере VirtualExS, предоставляющем возможность быстрого создания и размещения научных, учебно-образовательных психологических, политических и коммерческих онлайн исследований, где нами был проведен пилотажный эксперимент, автору исследовательского проекта доступна информация, с какого сайта «зашел» тот или иной участник, что позволяет контролировать эффект смещения выборки. В нашем исследовании приняли участие студенты (36%), руководители (5%) и служащие (28%), работники творческой (10%) и научной (11%) сфер деятельности, безработные (10%) в возрасте от 16 до 55 лет со средним, средне-специальным, незаконченным высшим и высшим образованием. Следует сказать, что противоречий в указанных респондентами анкетных данных между категориями возраста, образова-

ния и социального положения отмечено не было. С дальнейшим ростом аудитории Рунета (по прогнозам отдела интернет-исследований Аналитического центра «*Видео Интернетшл*», в 2010 году веб-пользователями станут еще около трех миллионов россиян) увеличится возможность переноса результатов выборочного исследования на генеральную совокупность.

Для уточнения надежности и валидности онлайн экспериментов существует необходимость сравнения данных, полученных в ходе идентичных исследовательских программ обычным способом и посредством Интернета. В этой связи мы провели сравнительный анализ двух независимых выборок — «реальной», данные которой были получены традиционным очным способом (Стражкова А.Н., 2007, 408–419), и «виртуальной», полученной посредством онлайн тестирования (Стражкова А.Н., 2008, с. 449–458). Среди большого количества переменных (по вопроснику В.П. Пряжина, 2006; ОФДСИ В.М. Русалова, 2004; и др.) при помощи *t*-критерия Стьюдента было выявлено одно достоверное различие ($p > 0,001$) по шкале социоцентрической мотивации (МС): этот показатель выше в группе традиционного. Учитывая завышенный показатель (на уровне тенденции к значимости) по шкале искренности в очной выборке по сравнению с «виртуалами», мы склонны связывать проявление повышенной социальной желательности (с демонстрацией МС) с фактором влияния экспериментатора.

Отсюда, можно говорить о повышении искренности респондентов в процессе онлайн тестирования. В то же время, это может быть обусловлено некоторым различием в возрастной категории: в среднем, возраст онлайн испытуемых на 5–7 лет меньше. Вполне возможно, что изменения в общественном мировоззрении, связанные с девальвацией социоцентрической позиции, свойственны в большей степени молодым людям.

В целом, полученные данные свидетельствуют об отсутствии достоверных различий между двумя независимыми выборками, полученными в результате использования столь разных на первый взгляд исследовательских методов.

При этом онлайн исследования обладают рядом несомненных преимуществ, которые в ближайшие годы все больше будут привлекать внимание профессиональной психологической аудитории. Так, для них характерны: экономия времени, средств, различных ресурсов; увеличение количественных данных выборки в короткие сроки (при условии достаточного анонсирования исследования на различных сайтах, форумах, сетевых сообществах, персональных писем по e-mail, использования списка рассылки и др.); снижение влияния экспериментатора; обеспечение экологической валидности в результате приближенности экспериментальной ситуации к условиям, в которых находится испытуемый; снижение искажения данных под влиянием фактора социальной желательности за счет анонимности, способствующей повышению откровенности и искренности респондента; дополнительные возможности программного контроля за выполнением тестовых заданий (последовательность и обязательность ответа); регистрацией времени выполнения заданий и количества остановок (в случае прерывания тестирования); автоматическим завершением исследования по заданным параметрам (времени размещения в сети, необходимого количества участников); значительное упрощение процедуры первичной статистической обработки; получения испытуемым интерпретации результатов тестирования сразу после окончания участия в исследовании за счет автоматической обработки данных; анонимной обратной связи респондента с исследователем посредством электронной почты и др.

Опираясь на опыт проведения онлайн экспериментов западных и отечественных исследователей (Жичкина А.Е., 2000, с. 75–78; Ромек В.Г., Сатин Д.К., 1999, с. 27–36; 2000, с. 70–75; Сатин Д.К., 2000, с. 262; Birnbaum M.H., 2000; Онлайн исследования в России: тенденции и перспективы, 2006) и полученные нами результаты (Стражкова А.Н., 2007, 408–419; 2008, с. 449–458), можно говорить о том, что имеются достаточные основания для определения интернет-исследования как альтернативного совре-

менного метода психологического познания, который в современных условиях всеобщей компьютеризации и стремительного роста Интернет сетей становится весьма привлекательным и актуальным инструментом психологических исследований.

Дальнейшее развитие онлайн технологий предоставит колоссальные, ранее невозможные, перспективы интернет-исследований в различных предметных сферах и поставит задачи по уточнению стандартов и требований к проведению онлайн-экспериментов. В этом смысле для профессиональных исследователей открывается большая область научных проблем, разработка и решение которых потребуют привлечения большого числа специалистов в междисциплинарных областях науки.

СМИ как институт гендерной социализации

О.А. Тихомандрицкая (Москва)

Немаловажной задачей для социальной психологии является изучение особенностей конструирования гендера, происходящего в новых социальных условиях в ходе социального взаимодействия. Конструированию гендера в процессе социализации способствуют различные институты социализации – воспроизводящие, транслирующие и подтверждающие достоверность информации о сформированных в культуре и обществе системах гендерных представлений, гендерных стереотипах, установках и ценностях (Мальшева Н.Г., 2004, с. 171–176).

В эпоху информационного общества, связанного со всесторонней информатизацией социальных структур, доминированием сферы информационных услуг, доступностью информации для различных социальных групп, на первое место среди институтов социализации выходят средства массовой информации. При этом СМИ определяют содержательное пространство, в котором происходит гендерная социализация, задают современные гендерные образцы поведения, формируют модели гендерного взаимодействия. В целом можно говорить о важнейшей роли СМИ в построении образа социального мира, составляющей которого является гендерная идентичность (Андреева Г.М., 2005). СМИ являются особым универсальным институтом, призванным направлять, обеспечивать социальное развитие индивидов в течение всей их жизни, в отличие от большинства других институтов, которые могут иметь особую значимость на определенных возрастных отрезках жизни человека.

На сегодняшний момент можно отметить некоторые тенденции в подаче информации современными СМИ, способные оказывать влияние на гендерную социализацию. Так, например, СМИ, ориентированные на молодежную аудиторию предлагают больше информации о различиях между мужчинами и женщинами по важным личностным характеристикам (Мальшева Н.Г., 2004, с. 171–176). При этом происходит явное изменение традиционных женских стереотипов, в то время как мужские стереотипы хотя и претерпевают определенные изменения, но не так радикально, как женские.

Один из наиболее широко представленных в настоящее время в СМИ образцов поведения, характеризуется агрессивностью, демонстрацией силы, стремлением к власти и успеху. Причем это характерно как для мужских, так и для женских образцов поведения, что в свою очередь приводит к стиранию традиционных стратификационных гендерных рамок. В целом, в качестве образцов в СМИ предлагается большое многообразие стандартов маскулинности и феминности. Все это может влиять на формирование множественных «Я-образов», но затруднять формирование гендерной идентичности.

Психические состояния личности и коммуникативные детерминанты их регуляции

Т.А. Тихонина (Магнитогорск)

Психическое состояние – чрезвычайно сложное явление, занимающее, по мнению многих исследователей, промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности. Оно играет особую роль в психической регуляции, в деятельности и жизнедеятельности человека, в его психическом развитии и, также как и другие психические явления, отражает особенности взаимодействия субъекта с жизненной средой. Изменения внешней среды, коммуникация с другими людьми, вызывают определенные изменения в человеке как в целостности, влекут за собой переход в новое психическое состояние, меняют уровень активности субъекта, характер переживаний и многое другое.

В отечественной науке накоплен достаточно большой опыт изучения проблем психических состояний и процесса коммуникации. Однако, вопросы о значении коммуникативного акта и различных средств коммуникации в возникновении и развитии психического состояния личности, о взаимосвязи психических состояний личности и коммуникативных средств общения остаются малоизученными, поэтому определение степени взаимосвязи вербальных и невербальных коммуникативных средств с психическими состояниями личности представляется достаточно актуальным.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи вербальных и невербальных коммуникативных средств общения и психических состояний личности мы исследовали корреляционную взаимосвязь между показателями по методикам «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (КСК), «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер), «Опросник на определение степени оптимизации невербального общения личности осознаваемого уровня» (Е.В. Логинова), «Тест на исследование психологических средств оптимизации невербального общения личности» (Е.В. Логинова) «Диагностика психических состояний» (Л.В. Куликов), «Психические состояния» (А.О. Прохоров).

В нашем исследовании установлено, что, чем выше уровень коммуникативной компетентности, включающий в себя вербальные средства регуляции, тем выше уровень устойчивости эмоционального тона, т. е. человек, в структуре личности которого обнаруживаются такие связи имеет достаточно спокойное протекание эмоциональных процессов, высокую эмоциональную устойчивость, обладает способностью в состоянии сильного эмоционального возбуждения сохранять адекватность и эффективность психической саморегуляции, поведения и деятельности. Таким образом, можно предположить, что вербальные средства коммуникации оказывают влияние на регуляцию положительных психических состояний.

Что касается отрицательных психических состояний, таких как тревога, уныние, напряжение и др., то с ними наиболее тесно связаны мимические, статико-поведенческие и пространственные средства невербальной коммуникации. С одной стороны, психические состояния в процессе коммуникации, выступая как процесс адаптации личности к особенностям средовых факторов и силе их воздействия, чаще всего возникают как реакция на использование партнером по общению перечисленных средств коммуникации. С другой стороны, они, являясь внутренней детерминантой поведения личности, активизируют использование ею специфических мимических, позовых и пространственных средств коммуникации.

Однако, степень взаимосвязи вербальных и невербальных коммуникативных средств с психическими состояниями личности различна. Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что психические состояния в целом теснее связаны с невербальными средствами коммуникации, чем с вербальными.

По-видимому, особую роль во взаимосвязи психических состояний личности и средств коммуникации играют сознательные процессы. Вербальные средства коммуникации в силу большей контролируемости со стороны сознания имеют меньшее влияние на возникающие психические состояния, в основном они влияют только некоторые положительные психические состояния. Осознаваемые невербальные средства коммуникации, согласно результатам нашего исследования, не имеют связи с психическими состояниями. Как правило, образ возникающего психического состояния менее вербализован и в нем более развит аспект переживаемости. При отсутствии направленности локуса сознания на психическое состояние, оно самой личностью чаще всего ощущается как неконтролируемое или слабо контролируемое переживание, не имеющее четкого вербального обозначения и, соответственно, осознания. Таким образом, можно прийти к предположению, что психические состояния и коммуникативные средства связаны в тех своих частях, которые относятся к неосознаваемому уровню психики.

Однако, как показывают ранее приведенные полученные нами данные, чем выше вербальный, осознаваемый уровень коммуникации, тем выше эффективность психической саморегуляции, особенно положительных состояний. Исходя из этого можно предположить, что степень осознанности личностью своего актуального состояния изменяет его. Процесс перехода от одного состояния к другому может осуществляться при разном уровне осознанности этого процесса. Если выбор желаемого состояния осознаваем и является целью психической регуляции, то возникает его будущий образ, который и задает параметры деятельности по регуляции актуального состояния. В таком случае, образ желаемого состояния будет целевой детерминантой регуляции актуального психического состояния. Этот образ формируется в процессе автокоммуникации, т. е. в системе «Я» — «Я». Следовательно, в процессе регуляции психических состояний личности значительную роль играют как осознаваемые, так и неосознаваемые средства коммуникации, которые выступают в качестве его детерминант.

Потребительское поведение как предмет социально-психологического анализа

Т.В. Фоломеева (Москва)

«... мы можем определить место потребления: это повседневная жизнь. Последняя не является просто суммой повседневных фактов и действий, проявлением банальности и повторения; она есть система интерпретации. ... Именно здесь находится внутренняя, органическая связь между частной сферой повседневности и массовыми коммуникациями» (Жан Бодрийер).

Психология потребительского поведения относительно недавно заявила о себе как о самостоятельной области психологической науки, хотя потребление — одна из наиболее естественных социальных «деятельностей» человека. Одна из причин возросшего интереса к проблематике потребительского поведения в современном обществе определяется поиском ориентиров в перенасыщенном информацией, вызывающем чувство беспокойства и тревоги изменяющемся мире. Другой причиной можно считать процесс глобализации, в основе которого лежит развитие новых информационных технологий, расширение объема и увеличение скорости передачи информации, существенное изменение содержания и опосредствованность всех уровней коммуникаций.

Понятие «потребительское поведение» охватывает психологические и социальные процессы приобретения и присвоения людьми тех или иных товаров, услуг, идей, освоения практик, их использования и утилизации. В нем легко просматриваются, отражаются самые различные аспекты человеческой жизнедеятельности: культурные, этнические, социальные, индивидуальные. В современном мире потребление рассматривается как неотъемлемая часть культуры и общественных отношений. Вклю-

ченность потребления во многие социальные процессы выводит эту проблематику за рамки фундаментальных экономических или утилитарно-практических маркетинговых исследований и требует ее изучения в самых различных измерениях – в философии, культурологии, социологии, психологии. Естественно, что каждая наука определяет собственный подход к этой проблеме, открывает определенное ее измерение. Складывается особая традиция изучения потребительского поведения и в рамках социальной психологии, где оно выступает предметом как прикладных, так и фундаментальных исследований.

Междисциплинарный характер проблематики потребительского поведения оказал влияние и на выбор исследовательских методов, и на построение объяснительных моделей. Большая часть социально-психологических исследований проводилась в рамках Общества исследований потребления (Association for Consumer Research – ACR, образовано в 1970 г.). Результаты этих исследований отражены в публикациях междисциплинарного Журнала исследований потребления (Journal of Consumer Research – JCR), нового Журнала психологии потребления (Journal of Consumer Psychology), а также в изданиях Европейской Ассоциации экспериментальной социальной психологии.

Несмотря на смешение различных традиций и точек зрения в исследованиях потребительского поведения, в социальной психологии доминирует когнитивная парадигма. Именно в русле этой традиции выполнены первые исследования, заложены фундаментальные объяснительные принципы поведения людей в области потребления, описаны феномены, являющиеся следствием познавательных процессов. Вероятно, это обусловлено тем фактом, что становление социальной психологии потребительского поведения пришлось на конец XX века и совпало с разработкой нового постмодернистского подхода в социально-психологической науке. Опираясь на выявление специфики современной культуры развитых индустриальных обществ, постмодернизм определяет новую научную перспективу (Андреева, 2000). В противовес позитивистскому стремлению к соответствию теорий реальному миру, задача постмодернистских исследований заключается в том, чтобы генерировать новые формы поведения (Герген, 1995). Идеи конструирования социального мира, конвенционального характера социального познания, взаимозависимость социального действия и социального дискурса и другие нашли отражение в исследованиях потребительского поведения. **Социальный конструкционизм** К. Гергена играет значительную роль в становлении социально-психологической теории потребительского поведения. Однако это не единственный ее источник.

Большое влияние на формирование собственно психологического подхода к анализу и интерпретации потребительского поведения сыграла также и **этнометодология** Г. Гарфинкеля. Отсюда пристальное внимание исследователей к повседневным взаимодействиям и коммуникациям, интерес к обыденным интерпретациям потребления, описание и оценка формирования потребительских привычек. Идеи этнометодологии лежат в основе разработки особого направления методов этнографического исследования (дневники, наблюдения, моделирование дискурса и др.).

Другим источником концептуальных и методологических идей социальной психологии потребительского поведения является теория социальных представлений С. Московиси. Именно в этой традиции описана феноменология и представлены обыденные интерпретации, объяснения потребительского поведения. Изучены социальные представления о деньгах и монетарных отношениях, о благополучии, о богатстве и бедности и т. д. Изучаются социальные представления как идеи, метафоры и образы, теорий, порождаемых в коммуникациях. Подход Абрика к социальным представлениям как функциональному видению мира, позволяющему индивидам (группам) придавать значение поведению, понимать мир через систему отношений, адаптироваться к ней, занимать в ней место (Abric, 2001), лежит в основе исследований символического потребления.

Главный вопрос психологии потребительского поведения заключается в том, почему и как люди потребляют именно то, что они потребляют. В контексте ответа на этот вопрос формировались отдельные исследовательские направления:

- исследования потребительских установок и взаимовлияния установок и потребительских действий: роль аффективного и когнитивного компонентов установки (Bagozzi, Warshaw, 1990), мотивирующее содержание когнитивного компонента потребительской установки (Багоцци и др., 2008);
- эмоциональные предпосылки и эмоциональное сопровождение потребления: набор эмоций, связанных с потреблением (Richins, 1997), влияние на потребительское поведение эмоций и настроения (Bagozzi, 1992), эмоциональные реакции на рекламу (Batra, Holbrook, 1990 и др.), степень влияния эмоциональных реакций на рекламу на принятие потребительских решений (Shimp, 1981; Bown, Stayman, 1992 и др.) и т. д.;
- удовлетворенность и потребительская лояльность: детерминация удовлетворенности продуктом (Lazarus, 1991; Oatley, 1992; Oliver, 1993 и др.), эмоциональная основа построения и поддержания взаимоотношений производителей с потребителями (Fournier, 1998) и т. д.;
- эффекты убеждающей коммуникации в потребительском поведении: убедительность рекламных коммуникаций, центральный и периферический пути переработки информации, эффективность коммуникации (Petty, Cacioppo, 1986; Petty, Wegener, 1998; Priester, 2001 и др.);
- социальная стратификация и классификация потребительских групп (Меренкова, 1998; Громова, 2001) ;
- социальная идентичность и символическое потребление: бренды как знаки, символизирующие принадлежность к группе (Багоцци и др., 2008; Мексичева, 2006) ;
- когнитивные процессы: внимание, восприятие, категоризация, запоминание (Ratneshwar, 1997), влияние предвнимательной обработки информации на возможность выбора товара (Janiszewski, 1990) модель потребительской категоризации, включающая ситуацию усвоения категорий, вовлеченность в задание/ мотивация, сложность правил и ситуация вынесения суждения (Cohen, Basu, 1987), потребительские схемы (Folkes, Kiesler, 1991), атрибутивные процессы (Campbell, 1999; Dawar, Pillutla, 2000; Sen и др., 2001 и т. д.);
- процесс принятия потребительских решений: факторы, влияющие на потребительский выбор (Сехоня, 1998), этапы принятия потребительских решений, теория попыток (Bagozzi, Warshaw, 1990); модель целенаправленного действия (Perugini, Bagozzi, 2001), теория планируемого поведения и комплексная модель потребительского действия (Багоцци и др., 2008).

Обозначенные выше направления исследований, сформулированные модели и теории позволяют нам предложить **обобщенную концептуальную схему социально-психологической теории потребительского поведения.**

1. Потребительское поведение представляет собой частный случай социального поведения, регуляторами которого выступают, в частности ценности и аттитюды.

2. Существуют несколько уровней проявления потребительского поведения: ведущие стратегии потребительского поведения (отражают стратегии экономического поведения); потребительские привычки (базируются на потребительских предпочтениях); ситуативное, спонтанное потребление (под влиянием ситуативных факторов и эмоций).

3. Конструирование потребительских предпочтений происходит на социальном и индивидуальном уровнях. Потребительские предпочтения не являются неизменным конструктом. Его изменчивость основывается на культурном производстве обществом потребительских норм и социальных изменениях.

4. Потребительская социализация отражает индивидуальный уровень усвоения и воспроизведения потребительского опыта, формирования потребительских предпочтений. Этот

процесс включает как воспроизводство социального опыта, так и создание собственного уникального стиля. Конструирование потребительского опыта подвержено влиянию большого количества как социальных, так и индивидуальных факторов, включая этнокультурные и экономические различия групп, личностные характеристики и особенности субъектов конструирования и их окружения, вовлеченных во взаимодействие людей.

5. **Коммуникация** разных уровней (средства массовой коммуникации, маркетинговые коммуникации, межличностные коммуникации, общение) является **особым средством и**, одновременно, пространством формирования индивидуального потребительского стиля. Речь идет о средствах социальной коммуникации, включающей как массовую коммуникацию (рекламу, и др), языковые процессы, так и сами знаковые системы, символы, циркулирующие в обществе (Московичи, 2007). В систему таких коммуникативных средств включены также и повседневные разговоры как особый тип дискурса, понимаемые как содержание и способы обсуждения определенной проблемы (Андрева, 2000).

6. **Потребительский выбор является результатом когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в конкретном социальном контексте.** Это не только осознание, но и восприятие, понимание, оценивание, переживание особой социальной ситуации потребления. Ситуацию потребительского выбора правомерно рассматривать как социальную ситуацию в широком смысле слова.

7. **Процесс потребления можно рассматривать как процесс классификации и социальной дифференциации**, в результате которого «каждый занимает свое место в обществе», или более строго — определяет собственную социальную идентичность. Потребление отражает особую форму представления себя другим, превращается в потребление символов. Знаковое потребление становится своего рода кодом, языком общения между людьми (Бодриар, 2007). Ценность товаров конструируется путем наделяния их дополнительным смыслом. Возникают вторичные функции вещей, которые связаны с удовлетворением социальных потребностей. Товары и услуги используются для обозначения себя как члена той или иной социальной группы, или наоборот, для подчеркивания своего пребывания вне ее.

8. **Потребительское поведение выходит за рамки ограниченного набора ситуаций товарно-денежного потребления, оно включено во многие аспекты человеческой жизнедеятельности.** Закономерности и механизмы потребительского выбора проявляются во многих видах деятельности, сопряженных с необходимостью выбора определенных объектов: выбор продуктов, товаров, теле- и радиопередач, кинофильмов, спектаклей, и даже выбор учебного заведения и т. д. К негативным последствиям распространения потребительского отношения на все сферы жизни относятся развитие массовой культуры и формирование общества потребления, в котором люди «окружены не столько, как это было во все времена, другими людьми, сколько объектами потребления» (Бодриар, 2006). Потребление пронизывает многие аспекты человеческого опыта, влияет на конструирование Я — концепции, межличностные и межгрупповые отношения.

С другой стороны, потребительское поведение настолько вплетено в повседневную обыденную жизнь людей, и столь часто включено в социальный дискурс, что предоставляет исследователям естественную «площадку» для анализа сложных социально-психологических явлений. В этом мне видится научный потенциал разработки проблематики потребительского поведения.

Обобщая рассмотренные здесь положения, мы можем определить **предмет** социально-психологического исследования потребительского поведения как **изучение закономерностей социального поведения и деятельности людей в ситуациях выбора, приобретения и использования объектов, товаров, услуг, идей и способов действий, а также в процессе распоряжения ими.**

Актуальность данной проблематики обусловлена особым этапом развития современного российского общества. Социальные изменения, обусловленные историческим, экономическим и политическим развитием общества, требуют не только их психологического осмысления, но и активного включения социальных психологов в общественную жизнь. Складывающиеся в современной России рыночные отношения, серьезные изменения всех уровней потребительских отношений, выделение новых социально-экономических групп диктуют необходимость разработки и развития новых объяснительных схем, концепций и методов социально-психологического анализа. Феноменология потребительского поведения россиян обусловлена уникальным социальным контекстом общественных трансформаций. Универсальные механизмы потребительского поведения, изученные в странах со стабильной рыночной экономикой, имеют свою специфику в России. Перед социальными психологами стоит задача оптимизации и гармонизации отношений между людьми. Гуманистическая психологическая традиция накладывает особые требования на проведение прикладных социально-психологических исследований потребительского поведения, результаты которых должны лежать в основе практических рекомендаций, направленных на развитие отношений свободного выбора (Андреева, 2002). Перед фундаментальными исследованиями потребительского поведения стоит амбициозная задача не только анализа (разработки новых подходов к анализу ситуации), объяснения закономерностей и механизмов потребительского поведения, но и прогнозирование ситуации.

Стили телесмотрения и радиослушания: новейшие факты и тренды

А.В. Шариков (Москва)

Цель настоящей статьи – познакомить профессиональное сообщество с последними достижениями в исследованиях поведения аудитории телевидения и радиовещания.

В 2009 году был проведен большой репрезентативный опрос взрослого российского населения, где среди прочего выявлялись процентные соотношения между различными стилями поведения телезрителей и радиослушателей. (Опрос проводился по заказу ВГТРК и Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям РФ. Оператор – ВЦИОМ. Автор статьи выступал в роли представителя ВГТРК, выполняя функции разработки программы исследования и интерпретации полученных данных. Выборка составила 1600 человек при исследовании телесмотрения и еще 1600 человек при исследовании радиослушания.) При этом помимо классификационных оснований, использованных П.А. Ковалевым и И.А. Полуэхтовой, было предложено рассмотреть феномен вынужденного медиапотребления, что вылилось в определение таких стилей, как свободное телесмотрение и радиослушание и вынужденное телесмотрение и радиослушание. Данный опрос позволил впервые в России получить сравнительную картину распределения различных стилей радиослушания, впервые выявить распределение между свободным и вынужденным телесмотрением и радиослушанием, а также выявить тенденции в распределении среди населения ранее известных стилей телесмотрения. Результаты опроса вкратце сводятся к следующему.

Фоновое и сосредоточенное телесмотрение и радиослушание. Вот типичная для наших дней картина: телевизор включен, однако около него никто не сидит и внимательно не смотрит – члены семьи занимаются какими-то своими делами, иногда поглядывая в сторону телеприемника. Он может работать часами, а то и вовсе в течение всего дня. Внимание членов семьи к телевизору может привлекаться лишь на короткое время, если там показывают что-то необычное. Время от времени какой-либо раздражающий элемент на экране заставит одного из членов семьи подойти к телевизору и переключить на другой канал. Это явление стало проявляться не так уж давно. Лет тридцать назад такой стереотип поведения не фиксировали. И есть тенден-

ция к его распространению: все больше людей именно в таком варианте обращаются к телевидению.

По данным ВЦИОМ, в 2009 году среди взрослого городского населения России 42,2% отметили такой стереотип своего поведения. Фоновому телесмотрению принято противопоставлять сосредоточенное телесмотрение, когда человек хочет внимательно посмотреть какую-то конкретную передачу, какой-то конкретный фильм. Он смотрит телевизор, стараясь не отвлекаться на какие-то дела и, как правило, просматривает передачу от начала до конца. По результатам вышеупомянутого опроса населения, таких зрителей в 2009 году в России насчитывалось 54,2%.

На радио картина другая. Фонового стиля радиослушания придерживаются 71,6% опрошенных, а сосредоточенного — 24,7%.

Спонтанное и планируемое телесмотрение и радиослушание. Под спонтанным телесмотрением и радиослушанием понимают стиль, когда человек, не привязан к программе передач, поскольку ему все равно, что передают. Он приходит домой, включает телевизор (радио) и останавливается на чем-то, что его привлекло, а возможно, и просто менее всего раздражает. Спонтанному стилю противопоставляется планируемый стиль телесмотрения и радиослушания. Зрители и слушатели, придерживающиеся данного стиля, тщательно изучают программу, отмечают для себя то, что они собираются посмотреть или послушать, планируют свое обращение к выбранной передаче в определенное время. Это наиболее старый тип телесмотрения и радиослушания, известный еще с 1920-х годов на радио и с конца 1930-х годов на телевидении. Спонтанное телесмотрение, являющееся результатом случайного включения, — это тенденция последних двух—трех десятилетий. До этого люди более строго относились к радио и телевидению.

Опрос показал, что людей, вообще не интересующихся программой телевидения, в 2009 году было 16,9%. Изучающих программы телепередач в печатных изданиях и в Интернете оказалось, соответственно, 53,8% и 2,5%. При этом 35,3% опрошенных отметили, что ориентируются на анонсы телепрограмм, транслируемые самими телеканалами.

Для радио картина несколько иная. 52,7% респондентов отметили, что вообще не интересуются программы радиостанций. Получают информацию о радиопрограммах из печатных СМИ и Интернета, соответственно, 2,6% и 1,4%. При этом 30,3% опрошенных отметили, что ориентируются на анонсы программ, транслируемые самими радиостанциями.

Клиповое и непрерывное телесмотрение и радиослушание. Есть стиль поведения, когда зрителю или слушателю постоянно хочется переключаться с канала на канал, с одной радиостанции на другую. Посмотрев/послушав немного одну программу, он переключается на другую. Но и на другой программе он долго не останавливается и переходит на следующую. Такой стереотип, названный для телевидения «клиповое телесмотрение», а для радио — «клиповое радиослушание», широко распространился с появлением пультов дистанционного управления. По результатам опроса 2009 года клиповый стиль телесмотрения распространен среди 38,1% опрошенных. Непрерывного стиля телесмотрения придерживаются 49,9% респондентов. В случае радиослушания непрерывный стиль распространен более широко — его придерживаются 61,4% опрошенных. Напротив, клиповое радиослушание распространено реже, такой стиль отметили 25,2%. Это меньше, чем клиповое телесмотрение.

Свободное и вынужденное телесмотрение и радиослушание. Под свободным условимся понимать такое телесмотрение и радиослушание, которое основано на свободном выборе. Ему противопоставляют вынужденное телесмотрение и радиослушание. Например, кто-то из членов семьи настоял на просмотре сериала, который не то чтобы нравится остальным. Но они вынуждены находиться в одной комнате и смотреть совместно то, что им не очень-то и нравится. Человек приходит в магазин, парикмахерскую, ремонтную мастерскую, и на него обрушивается музыка, которую, возможно, он

не любит, но вынужден слушать. По данным опроса ВЦИОМ, 12,8% опрошенных чаще находятся в ситуации вынужденного, чем свободного телесмотрения, и 12,9% – чаще находятся в ситуации вынужденного, чем свободного радиослушания.

Данный факт весьма важен для более глубокого понимания природы аудитории. В настоящий момент превалирует точка зрения, которая связывает понятие аудитории с потребностью обращения к тому или иному виду СМИ. Так, В.С.Коробейников определяет аудиторию следующим образом: «Аудитория (от лат. *auditorium* – место для слушания) – устойчивая совокупность людей, возникающая на основе общности их информационно-интересов и потребностей (вытекающей из их соц.принадлежности), а также форм, способов и каналов удовлетворения этих потребностей». Из такой формулировки, двигаясь от обратного, следует, что те, кто обращается к СМИ не по интересу и не по потребности, не являются аудиторией. Однако в практике вещания, рекламы, пиар все, кто входит в контакт с информацией, рассматриваются как члены аудитории. Таким образом, данное основание для выделения стилей телесмотрения и радиослушания заставляет пересмотреть некоторые привычные определения.

В заключение опишем обнаруженный недавно автором новый стиль обращения к телеэкрану, который был назван *«параллельное телесмотрение»*. Во время одной из бесед с телезрителем (мужчина зрелого возраста, холостяк, живет один, по специальности программист) обнаружилось, что собеседник любит смотреть одновременно два телевизора. Вот как он описывает этот стиль телесмотрения: *«Я старый холостяк. В моей комнате всегда работает два телевизора сразу. Я люблю лежать на диване и их смотреть...»*. На вопрос, а как же удается слушать два телевизора сразу, последовал ответ: *«Одно ухо так слушает, а другое – через наушник»*.

Итак, исследование показало, что в России распространены различные стили телесмотрения и радиослушания. Радио чаще слушают фоном, телевидение в основном смотрят сосредоточенно, хотя значительная часть населения практикует фоновое телесмотрение. Большинство радиослушателей не интересуется программой передач на радио, практикуя спонтанное радиослушание. На телевидении преобладает планируемое обращение, хотя довольно значителен процент тех, кто обращается к телевизору спонтанно. Около 13% населения чаще оказываются в ситуации вынужденного телепросмотра и радиослушания. Клиповый стиль больше характерен для телепросмотров – на радио он встречается реже. Кроме того, обнаружен весьма необычный стиль параллельного телесмотрения двух телевизоров сразу.

Полученные новейшие факты и тренды в изучении стилей поведения аудитории телевидения и радио открывают новые возможности для исследования в области психологии массовой коммуникации, которая в России остается пока уделом чрезвычайно узкого круга специалистов. Парадокс состоит в том, что сама сфера массовой коммуникации развивается быстрыми темпами. Не отстанет ли безнадежно психологическая наука от столь бурно развивающейся практики?

Межличностная коммуникация посредством социальных сетей Web 2.0 как феномен XXI века

А.Р. Шишкова (Ярославль)

Процесс использования информационно-коммуникативных технологий развивается стремительно и непредсказуемо, опережая теоретическое осмысление его последствий. В этом ключе актуально исследование социальных сетей Web 2.0, которые уже относятся к феноменам 21 века. Типичный проект «старого» Веба – сайт, наполненный контентом, с неизменной структурой и без обратной связи. Пользователь сайта мог лишь пассивно поглощать информацию, но не мог повлиять на ее изменение. «Web 2.0», ключевым идеологом которого выступил американец Тим О’Рейли, дали пользо-

вателям производить контент, управлять связями между своими и чужими материалами в сети. Новые коммуникационные возможности создали модификацию информационного социума — сетевое общество. Формируется новая организационная парадигма в условиях смены ведущего типа коммуникаций, где само понятие «сеть» приобретает универсальный характер (Кастельс М., 2000, с. 195).

С 2001 года началось активное внедрение такого интернет-сервиса как «Социальные сети. Web 2.0». В России этот бум, который произвел переворот в возможностях виртуального общения, начался с 2006 года. Популярными в России социальные сети — Odnoklassniki.ru, Vkontakte.ru, Moikrug.ru. Люди потянулись туда: десятки миллионов пишут о том, что их волнует, делятся новостями и впечатлениями, общаются и спорят, находят бизнес-партнеров и сотрудников, обмениваются ссылками, фотографиями, песнями и видеороликами, знакомятся и вступают в браки. Входящая в интернет-общество часть молодых людей уже репрезентирует всю российскую молодежь. Представления об участниках сетевых сообществ как о лицах с девиантным поведением давно не соответствуют действительности.

Поскольку виртуальная коммуникация посредством социальных сетей — новое культурное явление, еще не ясны детерминанты, заставляющие миллионы людей обращаться к Web 2.0. Неудивительно, что некоторые авторы рассматривают виртуальную коммуникацию как воплощение утопии. Социальные сети предоставляют человеку невиданные возможности в плане реализации личной свободы, возможность позиционирования себя и строительства нового желаемого образа «Я». Люди «опьянены» открывшимися возможностями социальных сетей, возможностью наладить взаимосвязь практически с любым человеком, они удовлетворяют собственные потребности в аффилиации и причастности к самым различным группам по интересам. Специальных исследований феномена социальных сетей, поразительно быстро охватившего мир, практически нет. Это объясняется новизной объекта исследования. Эту специфику мы исследуем в своей диссертационной работе, которая написана в русле новых подходов к анализу социальной действительности.

Социальные сети являются сложным, многоструктурным, динамичным и новейшим явлением. Странички там есть практически у всех молодых людей, организаций, общественных движений, любой клуб по интересам имеет тематическую страничку. Указание на них дается при проведении официальных мероприятий в печати, на радио и телевидении.

Социальные сети — лидеры по продолжительности пребывания. Случаи, когда люди проводят там до 15–18 часов подряд, не беспрецедентны. Виртуальные сети позволяют людям удовлетворять ряд базовых психологических потребностей: в самовыражении, в самоуважении, потребность оказывать помощь и получать ее, в чувстве сопричастности к группе и в подтверждении внешним миром собственной значимости. Люди получают возможность общения с практически безграничным числом людей и групп по интересам, со всевозможными типами личностей, имеют возможность обмениваться мнениями, пользоваться безграничными объемами аудио-, фото- и видеоматериалов. Как указывают теоретики в области Интернета, это удовлетворяет потребность и в информации, и общении с любым желаемым человеком, дает массу положительных эмоций, чувство значимости, выход фрустрированных желаний. Под влиянием виртуальной реальности происходят структурные сдвиги в рамках сознания. Трансформируются мотивационная сфера, эмоции, характер личности, ее индивидуальный опыт, что в совокупности также меняет представление человека об отношениях между людьми в реальном мире и о моделях поведения в нем. Пользователь сети — это порождение виртуальной реальности, продуцированной компьютером, с одной стороны, а с другой — это плод сознания человека в причудливом переплетении его опыта, интеллекта и фантазии (Носов Н.А., 2000, с. 132–145). Правы исследователи Интернета, которые писа-

ли, что в современном обществе сущность человека отчуждается не в социальную, а в виртуальную реальность (Иванов Д.В., 1999, с. 29–35).

Погружаясь в виртуальную реальность, человек, как правило, входит в измененное состояние сознания. Постепенно «земля обетованная» становится потребностью – возникает виртуальная зависимость. Человек пытается достичь полной разрядки и удовлетворения, испытывая иногда сильные эмоциональные потрясения (Россохин А. В., Измагурова В.Л., 2004).

К негативным последствиям распространения «виртуального» общения можно отнести сокращение социального взаимодействия, сужение социальных связей, развитие депрессивных ситуаций, аутизация детей и подростков, формирование неадекватности социальной перцепции и т. д. Такое общение нельзя назвать «живым», т. к. интеракция опосредуется машинным взаимодействием. М. Маклюэн говорил о будущей «глобальной деревне», т. е. объединении людей во всемирном масштабе. У. Эко утверждает, что значение метафоры преувеличено, и проблема заключается в том, что появляется «общество одиноких людей» (Эко У., 1998, с. 56–70). Ряд ученых на заре исследований Интернета утверждали, что он важен для тех людей, чья реальная жизнь обеднена в сфере межличностных отношений и люди используют Интернет как альтернативу реальности. Однако, современные реалии показывают, что это далеко не так. В социальных сетях «сидят» множество людей, чья реальная жизнь полна общения, несмотря на то, что общение в социальных сетях становится поверхностным. Зачастую в списках «друзей» числятся сотни человек, а общение происходит с несколькими десятками. Качество общения остается одним из неисследованных вопросов.

Главным условием регистрации в сети является установление своей фотографии, указание настоящих личных данных. Возможность подчеркивания определенных качеств посредством фотографии (аватара), акцент на определенных качествах личности на личной страничке – одно из главных привлекательных свойств социальных сетей. Самоконструирование часто квалифицируется как уникальные признаки сетевой личности. Человек желает преодолеть нормативность и социально желательное поведение, у него появляется мотивация выхода в сеть и конструирования виртуальных личностей. Это может иметь и компенсаторный, замещающий характер (Жичкина А.Е., Белинская Е.П., 2000, с. 431–460).

Психологические особенности конструирования образа партнера в интернет общении

П.Р. Юсупов (Барнаул)

Общение в интернет среде стало неотъемлемой частью жизни современного человека. С появлением всемирной паутины общение вышло за рамки одного дома, поселения, и даже одной страны. Интернет коммуникации привнесли в жизнь человека новый масштаб, новые перспективы, и, вместе с тем, новые риски. На данный момент широкой общественностью активно ведется обсуждение всех негативных и позитивных аспектов погружения в интернет реальность. Вместе с тем, очевидно одно, процесс интернетизации (глобализации) человеческой жизни необратим, если конечно речь не идет о свертывании процессов демократизации общественной жизни.

В Интернет, благодаря анонимности, доступности и ощущению безопасности, человек может пытаться формировать доверительные отношения даже с незнакомыми людьми, снижая риск негативных, нежелательных последствий, ведь в случае неудачи всегда есть возможность просто отключиться или перейти к новой сетевой коммуникации.

Основной интерес авторов в данном исследовании был направлен на изучение психологических особенностей восприятия партнеров в интернет общении, в частности,

на то, как процессы конструирования образа партнера в интернет общении связаны с личностными характеристиками и предпочтениями.

Методологически исследование реализовано на стыке как минимум трех исследовательских традиций: с одной стороны, в рамках отечественной психосемантики, психологии субъективной семантики (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев), с другой – в соответствии с основными положениями американской когнитивно-экспериментальной традиции (У. Найсер, Д. Брунер, Ч. Осгуд, Дж. Келли), и наконец, учитывая положения конструктивистской парадигмы в психологии (Ш. Квейл, Д. Шоттер, Дж. Поттер, К. Герген и др.).

Были сформулированы две основных гипотезы: 1) психологические особенности конструирования образа партнера в интернет общении обусловлены личностными характеристиками пользователя; 2) Психологические особенности конструирования образа партнера в интернет общении связаны с полом пользователя.

Исследование было реализовано в рамках дипломной работы на базе кафедры клинической психологии АлтГУ (г. Барнаул, январь – май 2009 г.). В качестве испытуемых выступили 40 активных пользователей интернет (20 женщин возрастом от 19–29 лет и 20 мужчин в возрасте от 22–33 года), имеющих опыт сетевого общения более года.

На первом этапе, с участием некоторых испытуемых, были составлены типичные репертуары партнеров в интернет коммуникациях, списки значимых качеств-дескрипторов, релевантных для последующего оценивания партнеров в интернет коммуникациях, а также мотивов интернет общения.

Основываясь на опросах наиболее часто общающихся пользователей в сети, были сформулированы 12 репертуаров партнеров в интернет коммуникациях: 1) тинэйджер, 2) офисный лентяй, 3) информатор, 4) информатор, 5) желающий флирта и т. д. Для последующей оценки этих репертуаров были сформулированы 30 биполярных качеств – дескрипторов (Франселла Ф., Баннистер Д., 1987). Эти списки качеств – дескрипторов и репертуаров партнеров в интернет коммуникациях послужили основой для создания соответствующих пространств описаний и дальнейшего психосемантического моделирования особенностей восприятия партнеров в интернет коммуникациях.

Первое пространство описаний репертуаров было построено в результате оценки испытуемыми каждого репертуара по каждому качеству – дескриптору используя шкалу от 0 до 6 (где 0 – отсутствие качества, 6 – максимальная выраженность). Следующим шагом стало построение ранговых предпочтений в коммуникации с интернет партнерами. Респондентам было предложено попарно сравнить репертуары собеседников, выбрать из каждой пары того, общение с кем является наиболее интересным, приятным, привлекательным.

Для оценки индивидуально-личностных характеристик испытуемых был применен тест «Большая пятерка» (Big-5).

Анализируя основные результаты исследования, можно отметить не подтверждение гипотезы о значимом различии в восприятии партнеров по общению в интернет коммуникации в зависимости от пола. Оказалось, что у мужчин и женщин, пользователей интернет, нет существенных различий в оценках образа партнера в интернет общении. Необходимое разделение всей выборки (40 чел.) на две группы было реализовано с помощью кластерного анализа (Наследов А.Д., 2005).

Кластерный анализ разделил всех респондентов на две группы (два кластера) по определенным ключевым признакам: первая из 29 человек (20 юношей и 9 девушек), вторая 11 человек (все девушки). Дальнейшая задача заключалась в построении образа интернет партнера для каждой из двух подгрупп (кластеров) и исследовании значимых различий.

Прежде всего, у полученных двух подгрупп были сопоставлены ранговые предпочтения партнеров в интернет коммуникации. Анализ различий ранговых предпочтений способен дать общие характерные портреты двух выделенных групп.

В рамках наиболее статистически достоверного различия ($\text{sig.} = 0,000$), следует отметить, что «философ» является самым привлекательным собеседником для второй группы (второго кластера) испытуемых. В то время, как «информатор» ($\text{sig.} = 0,047$) и «новичок» ($\text{sig.} = 0,018$) — для первой группы. Кроме самых значимых различий, можно отметить, что на уровне статистической тенденции интернет персонаж «ищущий флирта» ($\text{sig.} = 0,102$) является также достаточно привлекательным для второй группы.

Факторный анализ позволил получить два различных пространства описаний репертуаров интернет собеседников по качествам — дескрипторам для двух групп испытуемых (Петренко В.Ф., 1983; Шмелев А.Г., 1983).

Для первой группы испытуемых были получены следующие факторы: 1) «Серьезность, компетентность»; 2) «Энергичности и жизнерадостность»; 3) «Яркость, привлекательность»; 4) «Красноречие, демократичность»; 5) «Отзывчивость, доброжелательность».

Самый привлекательный репертуар интернет собеседника для первой группы испытуемых — «информатор» был охарактеризован, в рамках первого фактора, как «компетентный» (0,93), «сдержанный» (0,88), «тактичный» (0,83). По четвертому фактору «информатор» был оценен как «выразительный» (0,90), «авторитарный» (–0,86), «больше говорит» (–0,76).

Напротив, наименее привлекательный собеседник для первой группы — «философ», был оценен, соответственно, по четвертому фактору, как «невывразительный» (0,90), «демократичный» (–0,86), «больше слушает» (–0,76).

Можно предположить, что вошедшие в первую группу испытуемые настроены, в целом, на прагматичное, компетентное и предметное общение. Они ожидают от собеседников соответствующих качеств: конкретности, известной авторитарности, серьезности, реалистичности.

Для второй группы испытуемых были получены такие факторы: 1) «Жизнерадостность, привлекательность, энергичность»; 2) «Мечтательность, ранимость, импульсивность»; 3) «Компетентность, опытность, интеллигентность»; 4) «Активность, выразительность, красноречие»; 5) «Демократичность, снисходительность».

Как видно, факторные структуры испытуемых двух выделенных кластеров достаточно схожи. Существенные отличия заключаются в порядке и степени значимости факторов. Видно, что на первом месте у первой группы стоит фактор «компетентности, серьезности», тогда как у второго эта категория стоит только на третьей позиции. В то время как, для второй группы наиболее значимыми оказываются такие характеристики интернет собеседников как «жизнерадостность», «привлекательность», «энергичность» (1 фактор) и «мечтательность», «ранимость», «доверчивость» (2 фактор).

Интересно, что самый привлекательный собеседник для второй группы — «философ», характеризуется (теми же качествами что и «информатор» для первой группы испытуемых) «компетентностью», «опытностью» и более выраженной «интеллигентностью». Достаточно привлекательным для второй группы оказывается также репертуар — «желающий флирта», охарактеризованный как «активный», «выразительный» и «красноречивый».

Анализ результатов по тесту «Большая пятерка» показал только одно значимое различие между двумя группами — по первому фактору — «Экстраверсия — интроверсия» ($\text{sig.} = 0,059$, Mann – Withney). Интернет пользователи первой группы оказались значительно большими интровертами, чем второй, что логично характеризует и указывает на значимые содержательные различия в предпочтениях в интернет общении между двух выделенных групп.

СЕКЦИЯ «ВОЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Становление профессионального самосознания сотрудника пограничных органов у курсантов в процессе обучения в вузе

Н.П. Грищенко (Голыцыно)

Проблема профессионального самосознания традиционно считается одной из самых важных и сложных проблем психологической науки. Актуальность исследования обусловлена всевозрастающими требованиями к личности профессионала – кадрового сотрудника пограничных органов. Эффективность выполнения должностных обязанностей, во многом определяемая качеством профессиональной подготовки, зависит от психологических детерминант отношения сотрудника к собственной профессии, осознанию самого себя как профессионала, профессиональному «Образу Я». В процессе обучения в вузе у курсантов должен быть сформирован устойчивый профессиональный «Образ Я» как основа дальнейшего профессионального развития сотрудника пограничных органов.

Феномен самосознания изучался как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Изучению структуры и функций самосознания личности посвящены исследования таких авторов как: Р. Бернс, У. Джемс, Ч. Кули, М. Кун, Дж. Мид, К. Роджерс, М. Розенберг, Т. Шибутани, И.С. Кон, А.А. Налчаджян, Е.Т. Соколова, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др. (Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А., 2001; Бернс Р., 1986; Психология самосознания, 2007). В работах В.С. Агапова, Е.П. Белинской и О.А. Тихомандрицкой (2001, с. 211–217), А.А. Бодалева, Л.И. Божович, А.К. Марковой, Т.Л. Мироновой, Л.М. Митиной, В.В. Столина (Психология самосознания, 2007), С.Д. Смирнова, Е.В. Шороховой разнопланово анализируются проблемы, связанные с развитием самосознания, выявлением возрастных особенностей самосознания личности, исследованием психологических условий его эффективного формирования. Проблема становления и формирования профессионального самосознания личности менее разработана в отечественной психологии. Изучено профессиональное самосознание педагогов (И.В. Вачкова, Е.М. Бобровой, Л.В. Кандыбовича, Т.В. Кудрявцева, А.А. Реана и др), врачей и психологов (О.В. Богданова, С.В. Васьковская, А.Г. Васюк, М.И. Жукова и др), менее исследовано профессиональное самосознание представителей других специальностей: например, инженеров (Климов Е.А., 2003).

Анализ результатов исследований свидетельствует о том, что вопросы, связанные с изучением динамики становления профессионального «Образа Я» сотрудника у курсантов вуза пограничного профиля изучены не в полной мере. Исследование позволит получить данные об особенностях становления профессионального «Образа Я» сотрудника у курсантов и использовать полученные результаты для повышения эффективности образовательного процесса вузов пограничного профиля.

Для диагностики системообразующего фактора «Я-концепции» личности – жизненных смыслов была использована методика А.Н. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций» (Леонтьев Д.А., 2000, с. 14), являющаяся адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж. Крамбо и Л. Махолика. Эмоциональный компонент профессионального «Образа Я» диагностировался при помощи методики «Опросник самооотношения» В.В. Столина и С.Р. Панталева (Столин В.В., 1989).

В исследовании приняли участие курсанты 3 и 5 курсов. Общий объем выборки – 64 человека.

Основные результаты исследования.

Для выявления и оценки различий в показателях жизненных смыслов курсантов третьего и пятого курсов применялся сравнительный анализ, при этом ожидалось, что жизненные смыслы курсантов третьего и пятого курса будут отличны друг от друга, а

именно, курсанты пятого курса будут иметь более высокие показатели по шкалам теста. Проведенное тестирование подтвердило наличие различий.

По результатам методики «Тест смысловых ориентаций», курсанты третьего курса характеризуются меньшими, по сравнению с курсантами пятого курса, значениями по шкале 1 — «осмысленность жизни» (ОЖ) что обусловлено, наличием личностной неопределенности в выборе места службы, отсутствием самостоятельности в решении вопросов повседневной деятельности.

Низкие значения по шкале 2 — «цели в жизни» (ниже уровня нормативного отклонения) курсантов третьего курса свидетельствуют об отсутствии перспективных целей, что может быть обусловлено стадийной неопределенностью третьекурсника. К пятому курсу значения по шкале повышаются, но остаются ниже нормативного отклонения.

Результаты, полученные по другим шкалам, также имеют невысокие значения, т. е. оценка продуктивности и осмысленности прожитой в стенах института части жизни у курсантов пятого курса находится в пределах нормы; третьекурсники же на фоне низкой осмысленности жизни склонны недооценивать тот опыт в самореализации, который ими уже получен в процессе обучения.

Специфика эмоционального компонента профессионального «Образ Я» сотрудника пограничных органов проявляется в отношении его к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности. Эмоциональный компонент профессионального «Образ Я» отражает степень развития у сотрудника чувства профессионального самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему, что входит в сферу его «профессионального Я».

Были установлены значимые различия в показателях эмоционального компонента профессионального «Образ Я» у курсантов пятого и третьего курсов. Так значимые различия между тестируемыми группами были получены по шкале «II» аутосимпатия (ср. зн. — 91,33/86,67), курсанты пятого курса склонны симпатизировать своему профессиональному образу в большей мере, по сравнению с третьекурсниками.

Показатели по шкале «IV» самоинтерес, у курсантов пятого курса (ср. зн. — 92,33) более выражены, что отражает их меру близости к самому себе, по сравнению с третьекурсниками (ср. зн. — 71,33). Значимыми также оказались различия в показателях из набора шкал, отражающих уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении своего «Я». Так пятикурсники продемонстрировали сильно выраженное самоприятие (ср. зн. 89,67), что свидетельствует о принятии себя и подтверждается высокими показателями аутосимпатии, т. е. согласии со своим внутренним миром. Курсанты третьего курса имеют по этой шкале оценки (ср. зн. — 70,67), входящие в норму выраженности, но более низкие.

По шкале «саморуководство» курсанты пятого курса (ср. зн. 79,67) имеют значительно более высокие показатели, что говорит об их способности эффективно управлять своим поведением, справляться с эмоциями по поводу собственной персоны; они переживают собственное «Я» на отличном от третьекурсников уровне: как внутренний стержень, интегрирующий и организующий личность, деятельность и общение. Группа курсантов третьего курса характеризуется более низкой способностью к саморегуляции (ср. зн. 60,33), размытым локусом собственного «Я» (что, безусловно, коррелирует с результатами методики «Тест СЖО»), присутствием достаточно малого количества тенденций искать причины своих поступков и собственных личностных особенностей в себе.

Показатели шкалы «самообвинения» в группе курсантов пятого курса (ср. зн. 40,33) указывают на отчетливую невыраженность такой установки по отношению к собственному «Я», что говорит об отсутствии у респондентов данной группы тенденций к самообвинению и переживанию в адрес собственной личности отрицательных эмоций.

Выраженное же самообвинение в результатах тестирования третьекурсников (ср. зн. 60,67) подтверждает предыдущие предположения о наличии определенного уровня осознания в группе респондентов необходимости позитивных перемен в самом себе.

Таким образом, исходя из анализа компонентов профессионального «Образа Я» и жизненных смыслов курсантов третьего и пятого курсов вуза пограничного профиля, выявлены значимые различия перечисленных структур, подтверждающие гипотезу о факте становления профессионального «Образа Я» курсантов в процессе обучения.

Научные подходы к изучению проблемы управляемости

И.В. Дубинин (Москва)

Анализ научных, политических, информационно-публицистических источников показал, что понятие управляемости упоминается довольно часто, однако, подробный теоретический анализ данного явления нигде не представлен. Поэтому этот аспект процесса управления, являясь одним из малоизученных общественных феноменов, обратил на себя внимание ученых, начавших работу в данном направлении. На настоящее время понятие «управляемость» представлено довольно широким научным спектром подходов и теорий.

Если касаться социально-гуманитарных дисциплин, то смысл термина «управляемость» порождается столкновением идей «управления» и «подчинения» и не может быть сведен к какой-нибудь одной из них или к простому их объединению. Подчиняться — «быть под чином»; термин «управляемость» родственен «управлению», а через него «правлению», «праву», «правильному» и т. д. (Рубцова М.В., 2007, с. 32–38).

В педагогике понятие управляемости тесно связано с педагогическими технологиями, такими как, модульная технология обучения (С.Я. Батышев, К.Я. Вазина, П.Ю. Цявичене и др.), технология интенсивного обучения В.Ф. Шаталова. В основе этих технологий лежит идея полной управляемости педагогическим процессом. Управляемость выступает методологическим требованием, которому должна удовлетворять любая педагогическая технология и предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов обучения (Селевко Г.К., 1998, с. 178).

В теории управления управляемость обозначена как возможность перевести систему из одного состояния в другое. В частности, в теории управления организацией управляемость рассматривается как характеристика управленческих отношений в организациях, означающая: степень контроля, который управляющая система некоторого организационного целого осуществляет по отношению к управляемой подсистеме; а также степень автономии, которую управляемая подсистема сохраняет по отношению к управляющей системе. т. е. управляемость является существенной качественной характеристикой организации.

Наиболее подробно понятие управляемости рассмотрено представителями социологической науки: «управляемость — это способность системы определенным образом в заданном направлении и временных границах реагировать на сигналы управления или на управленческое воздействие» (Селевко Г.К., 1998, с. 178). Социология рассматривает управляемость как социальный процесс, свойственный всей социальной организации общества в целом. Здесь исследователи часто характеризуют управляемость как меру или степень.

Так, по мнению А.И. Пригожина (1995, с. 840), управляемость — это степень контроля, осуществляемая управляющей системой какого-либо организационного единства в отношении управляемой системы, также подразумевая определенную степень автономности, сохраняющаяся управляемой системой в отношении управляющей. Таким обра-

зом, сохраняется некий баланс между этими системами. Позволяя с максимальной эффективностью достигать намеченных целей деятельности всей организации в целом.

А.В. Тихонов (2000, с. 290) считает, что управляемость — это степень влияния отношений или связей управления на социальные взаимодействия людей в процессе их совместной деятельности; она может быть высокой, средней или низкой.

В такой науке как кибернетика управляемость тесно связана с подконтрольностью. Здесь управляемость означает способность системы достигнуть определенных контролируемых параметров. М.С. Солодка (1998, с. 98) дает следующее определение управляемости: «В теории оптимального управления управляемость означает, что объект управления управляем для некоторого множества «входных» параметров и «управлений», отраженных в модели объекта управления, которую принято называть системой. Объект управляем, если в смысле некоторого критерия качества, являющегося моделью цели, достигает заданных значений фиксированных параметров». т. е., если в процессе деятельности объектом управления достигнут какой-либо результат или повышен показатель, характеризующие конечную цель, то, соответственно, можно заявить, что этот набор «входных» параметров оптимален и объект управляем.

Объект (процесс) называется управляемым, если среди всех воздействий на него имеется такое, с помощью которого можно добиться поставленной цели (Мысин Н.В., 2000, с. 476). Неуправляемый объект неподконтролен и не позволяет достичь цели. Значит, система управляема, если каждому воздействию управления соответствует строго определенное состояние параметров объекта, неуправляема или малоуправляема, — если объект управления меняет свои параметры произвольно.

Переосмысление феномена управляемости началось также в сфере технических наук и связано с возникновением синергетики. Появилось «новое понимание проблемы управления сложноорганизованными системами. Оно должно ориентироваться не столько на желание управляющего, сколько на собственные тенденции развития этих систем, а также допускать возможность существования зон (и моментов), свободных от контроля, непредсказуемых» (Василькова В.В., 1999, с. 30). Здесь управляемость стала рассматриваться не как тотальная непрерывная подконтрольность, а как точечное подчинение при непрерывном самоуправлении и самоорганизации: управляемость нужна, чтобы задать направление саморазвития.

Проанализировав вышесказанное можно выделить следующие основные подходы к изучению управляемости.

1. *Кибернетический подход.* Представляет собой макромодель, некую общую схему представления. Здесь управляемость — это когда некий «входной» параметр в ходе деятельности соответствует достигаемой цели.

2. *Технический подход.* Управляемость — это свойство сложноорганизованных технических систем (самолет, корабль) отвечать на управляемое воздействие и действовать по заданному курсу.

3. *Социологический подход.* Управляемость рассматривается как качество всей социальной среды. Управляемость появляется в системе управления только в том случае, если она задана в обществе, являясь составной частью строения общества как такового.

4. *Педагогический подход.* Рассматривает управляемость неразрывно с педагогическим процессом, являясь существенной характеристикой любой педагогической технологией обучения.

5. *Экономический подход (менеджмент).* В управленческих науках управляемость воспринимается как качество управления, корни управляемости находятся в организационном развитии.

Однако с уверенностью можно сказать, что управляемость можно рассматривать и с социально-психологической точки зрения, так как она напрямую связана с групповыми социально-психологическими явлениями. Основная трудность заключается в том,

что психологи-исследователи напрямую изучением проблемы управляемости не занимались. Поэтому в настоящее время стоит задача в том, чтобы описать именно социально-психологическую сущность данного феномена. Определенно можно сказать, что управляемость с точки зрения социальной психологии, является важным аспектом процесса управления, так как показывает характер взаимодействия между управляемой и управляющей подсистемами, а также адекватность реагирования управляемой подсистемы управленческому воздействию.

Место управленческих навыков в структуре профессиональной деятельности офицеров

В.Б. Ионкин (Москва)

Проблема управленческих навыков прямым образом связана с ключевой фигурой в Вооруженных Силах РФ – офицером и обусловлена необходимостью качественного повышения эффективности его функционирования, прежде всего, в боевой обстановке. На сегодняшний день недостаточно разработана проблема формирования управленческих навыков в бою.

В понимании *управленческих навыков* взгляды большинства исследователей объединяют следующие тенденции: включение навыков в качестве одного из ведущих психологических средств-ресурсов в единый управленческий цикл; соотнесение навыков с выполняемыми руководителем функциями; выделение навыков по различным основаниям: а) по модальности (принадлежность к различным сферам психики); б) уровню сформированности (степень обобщенности, автоматизированности и т. п.); в) по включенности в различные сферы жизнедеятельности; г) в зависимости от этапных моментов деятельности; д) в зависимости от функционального отношения (позиционности) к управляемой системе.

В результате осуществленного теоретического анализа проблемы управленческих навыков сложилось понимание того, что их содержание и специфика непосредственным образом связаны с выполняемой специалистом деятельностью. В этом плане онтологическое основание для «развертывания» управленческих навыков будущих офицеров представляет прежде всего боевая деятельность.

Исследованию боевой деятельности, в том числе различных аспектов, связанных с подготовкой к ней военнослужащих, посвящен целый ряд работ (М.И. Дьяченко, С.В. Захарик, А.Г. Караяни, М.П. Коробейников, П.А. Корчемный, В.В. Сысоев и др.). В результате данных исследований обоснованы и описаны сущность, структура и факторы боевой деятельности.

Психологические особенности проявления управленческих навыков офицеров в боевой обстановке детерминируются специфическим сочетанием ряда условий боевой деятельности (объективных и субъективных). *Объективные психологические условия* – это характеристики сложившейся на данный момент времени боевой обстановки; соотношение сил и средств своих и противника, природно-климатические особенности и пр. К важнейшим условиям следует также отнести: содержание боевой задачи и нормативные требования по ее выполнению, наличие и качество средств ведения боевой деятельности; характер воздействия противника.

Опираясь на ряд военно-психологических исследований, правоммерно в качестве *субъективных* условий, влияющих на реализацию управленческих навыков, выделить следующие: психологическая готовность офицера к действиям в сложной обстановке, самоуправлению и управлению подчиненным подразделением; складывающийся у офицера образ боевой ситуации, воспринимаемой им как стимульная, либо нейтральная для запуска/блокирования определенного интеллектуально-поведенческого паттерна боевого поведения.

Образ управленческой ситуации в бою – это функциональный синтез отражения, переживания, знания, осознания и мысленного преобразования офицером той реальности, которую он воспринимает и оценивает; это субъективная картина кон-кретной боевой ситуации, включающая предметную реальность, пространственные и информационные отношения, вре-менную последовательность событий, самого офицера и его взаимоотношения с вышестоящим командованием и подчиненными, а также его отношение к этой ситуации.

Перечисленные условия в значительной степени являются производными от целой совокупности и взаимодействия других факторов: новизны, внезапности, опасности, дефицита времени, необходимости совмещения действий и т. д. Кроме того, важным условием, на наш взгляд, выступает предварительно освоенный офицером «репертуар» сенсорно-гностических, интеллектуальных и поведенческих образцов-приемов решения профессиональных задач, различающихся по параметрам обобщенности, автоматизации, прочности, функциональной пластичности.

Процесс управленческой деятельности направлен на использование потенциала (ресурса) самого офицера, подчиненного подразделения и внешней (предметной, социальной) среды для решения возникающих боевых задач путем целенаправленного воздействия на различные параметры управляемой системы. При этом *управленческие навыки офицера в боевой обстановке* представляют собой стереотипизированные приемы выполнения действий, направленные на своевременную оценку, проектирование и регулирование психологических процессов, состояний и условий, обеспечивающих поддержание управляемой системы (подчиненное подразделение, отдельные военнослужащие, сам офицер) в состоянии постоянной готовности к выполнению возникающих боевых задач, а также скоординированные действия военнослужащих в процессе их выполнения.

Особенность управленческих навыков состоит не в их сложности, а, наоборот, в простоте и четкой направленности к адресату, а также предельной очевидностью их появления в нужный момент времени, когда нет возможности напряженно искать наилучший путь выполнения боевой задачи.

Важно заметить, что для офицера управляемая система представлена в различных плоскостях своего функционирования: *по времени*: актуально (имеющийся уровень готовности к выполнению боевой задачи), ретроспективно (исходный уровень), проспективно (планируемый уровень готовности); *по сфере проявления* внутригрупповых процессов и явлений: формальный и неформальный; *по видам деятельности*, в которые включены военнослужащие и сам офицер как руководитель: обучение (боевая подготовка), воспитание, психологическая работа, служебная деятельность, самоуправление; *по степени сформированности, сбалансированности различных компонентов*, определяющих общую боеспособность и боеготовность подразделения к выполнению боевых задач (личностный, коллективно-групповой, специально-профессиональный, предметно-материальный).

Таким образом, наличие взаимосвязь управленческой деятельности командира в бою и результатами его предыдущей деятельности (в мирных условиях), направленной на всестороннюю подготовку своего подразделения к боевой деятельности. Все это предполагает обязательное наличие в структуре управленческой компетентности офицера навыков, обеспечивающих адекватный выбор вариантов действий с учетом реального соотношения всех элементов, имеющих значение для выполнения боевой задачи. Были выделены три вида направленности управленческих функций и навыков: исследовательско-диагностическая, проектировочно-планирующая, регулятивно-корректирующая. Каждая из управленческих функций «подкреплена» соответствующими навыками офицера, проявление которых находит выражение в трех сферах: специально-профессиональной, социально-психологической, личностной.

Установлено, что наиболее освоенными офицеры считают навыки, имеющие исследовательско-диагностическую направленность, характеризующие способность офицеров выявлять исходное состояние объекта, условий деятельности, осуществлять прогноз развития ситуации, определять требуемые изменения в нормативных основаниях и характеристиках внешней среды, которые влияют на оптимальное/эффективное функционирование объекта. Так соотнося уровень развития данной группы навыков у себя с требуемым, офицеры считают себя наиболее подготовленными именно в этом отношении, что находит отражение в положительной разнице (0,11) реального уровня развития и важности навыков.

Более низкий уровень развития наблюдается в самооценке двух видов навыков, имеющих коррекционно-регулирующую (3,59) и проектировочно-планирующую направленность (3,39). По этим же видам навыков выявлена и наибольшая разница в реальном уровне их развития у офицеров и оценкой их важности в общей структуре профессиональной компетентности (–0,4 и –0,31, соответственно).

Наименьший уровень реального развития управленческих навыков офицеров отмечен в видах деятельности «воспитание» (3,29), «психологическая работа» (3,4) и «управление в бою» (3,54). Наиболее высокий уровень развития зафиксирован по виду деятельности «руководство» (3,75), а положительная разница между реальным уровнем развития и требуемым – по виду деятельности «самоуправление».

Отдельную группу недостатков в развитии управленческих навыков представляет сфера социально-психологического воздействия на личный состав. «Прогнозирование возможностей личного состава, навыки побуждения их к боевой деятельности имеют в современном бою такую же, если не большую возможность как и мастерство применения оружия».

Результаты теоретико-методологического анализа и экспериментального исследования показали, что *управленческий навык выступает* как важнейший структурный элемент управленческой и профессиональной компетентности офицеров, представляющего собой сознательно и целенаправленно сформированный способ автоматизированного выполнения управленческих действий в процессе реализации профессионально обусловленных задач.

Приложения психологии к боевой практике войск: проблема востребованности

А.Г. Караяни (Москва)

Миссия военной психологии состоит в том, чтобы активно постигать психологическую природу войны и боя, психологическую специфику боевой деятельности и выработать научно обоснованные рекомендации по расширению психологических возможностей воинов. Психологическое знание призвано служить не только интересам эффективного выполнения воинами боевых задач, но и для их выживания на поле боя.

Проведенный анализ показывает, что уровень научной проработанности психологической проблематики боевых действий существенно преобладает над уровнем их востребованности войсковой практикой. По степени этого различия историю военной психологии можно разделить на два этапа: 1) этап донаучного развития военно-психологического знания и 2) этап развития военной психологии в ранге науки.

На ранних этапах истории искусство управления психическими состояниями, мыслями и поступками людей совершенствовалось и хранилось как тайное оружие политическими и военными деятелями Вавилона, Египта, Китая, Древней Греции, Рима, Руси и других государств. Затем оно постепенно «врасло» в военное искусство наиболее талантливых полководцев, в отдельных случаях складываясь в более или менее систематизированное знание. Постепенно формируется своеобразный психо-

логический «репертуар» боевых практиков: психологическое изучение противника и введение его в заблуждение; запугивание и нарушение психологического единства неприятельских войск; развитие и мобилизация психологических возможностей своих воинов; разработка психологически обоснованных тактических форм; создание средств противоборства, оказывающих преимущественно психологическое воздействие на противника; использование психологических знаний в системе боевой подготовки воинов и др.

История ведения войн показывает, что великие полководцы, правильно учитывающие психологические возможности войск, одерживали победу над врагом более многочисленным, вооруженным более современным оружием. Александр Македонский, Ганнибал, Наполеон, Петр I, А.В. Суворов, М.И. Кутузов потому и велики, потому история и хранит их заслуженную славу, что они сумели воспользоваться невидимой, но могучей силой – психикой бойцов.

Первоначально военное искусство по существу выросло из психологии. В основе многих тактических форм лежат психологические инсайты полководцев древности. Великий Ганнибал, решивший под Каннами (216 г. до н. э.) построить свои, на треть уступающие по численности римским легионам войска, в виде неравномерной «по прочности» дуги, опирался на знание способов мышления и принятия боевых решений римским полководцем Теренцием Варроном. Само по себе *окружение войск противника*, открытое карфагенским полководцем, в то время имело скорее психологический, чем чисто оперативно-тактический успех. Соотношение римских и карфагенских войск после окружения римлян не изменилось, не претерпело изменения количество копий, стрел, лошадей, но коренным образом изменилось соотношение морально-психологических сил. Окруженная сторона утрачивала свободу действий, возможность к отступлению, к активному маневру, и, как следствие – волю к победе. В результате войско, на треть превосходившее противника по численности, потеряло в сражении в 8 раз больше убитыми, чем неприятель и было разгромлено.

Эпаминонд, решившийся при Левктрах (371 г. до н. э.) выстроить свои войска «не по правилам», распределив их неравномерно по фронту, скорее всего, исходил из замеченной им приверженности спартанцев линейной тактике действий в фаланге. Если бы он хоть на минуту допустил, что почти вдвое превосходящий его противник может проявить творчество в тактике, он вряд ли бы решился на столь радикальные и опасные эксперименты.

Царь персов и величайший полководец Кир при Сардах буквально спровоцировал Лидийского царя Креза на окружение своих войск, а сам ударил во фланги противника.

Таким образом, задолго до наступления новой эры отдельные военные и государственные деятели видели в психологическом знании мощное, безотказное, эффективное средство достижения военных целей.

С появлением психологической науки открылись новые горизонты для привлечения психологического знания в область военного дела. Выдающиеся отечественные и зарубежные военные ученые на рубеже XIX–XX вв., учитывая роль психологии для искусства ведения боевых действий, утверждали, что «военная психология – душа тактики», «современная тактика ... сделалась более психологической», «прямым следствием изучения психики бойца в бою должна явиться выработка приемов сознательного применения законов военной психологии в практическом военном искусстве, т. е. в тактике и в стратегии», «как алгебра, приложенная к геометрии, родит новую дисциплину – аналитическую геометрию, так и военная психология, правильно примененная в стратегии и тактике, создаст в будущем новое умение сознательно использовать неисчерпаемые запасы психологической энергии для достижения целей победы».

Однако с появлением научной военной психологии наметилась своеобразная поляризация ее и военной науки. В результате «кристаллизации» предметов этих двух

областей некогда практически единого знания, между ними сформировались слабо-проницаемые границы. Сегодня военная наука и практика практически не проявляют потребности в военно-психологическом знании.

Так, еще в конце XIX века психологи установили, что источники синего цвета в ночное время видны на большом расстоянии и нарушают темновую адаптацию глаз наблюдателя, а источники красного света, напротив, видны на меньшем расстоянии и не мешают темновой адаптации. Этими фактами оперировала и военная психология. Несмотря на это, в 1939 году Париж и Лондон перешли на частичное затемнение путем применения синего света. Синий свет использовался и для освещения орудийных башен боевых кораблей. Такое освещение постоянно дезадаптировало ночное зрение защитников этих городов, расчетов корабельной артиллерии и было лучше всего видно пилотам немецких бомбардировщиков. Трудно сказать сколькими человеческими жизнями заплатили французы и англичане за такую психологическую неосведомленность.

К сожалению, до сегодняшнего дня эти психологические знания попросту игнорируются. Во многих наших воинских частях дежурное (тревожное) освещение осуществляется с помощью ламп синего цвета.

Таких примеров немало. Так, опираясь на исследования С.В. Кравкова, А.Н. Леонтьев и К.Х. Кекчеев в начале Великой Отечественной войны разработали специальный препарат ВР10, который позволял в течение 5 минут (вместо обычных 40–50 минут) адаптировать к темноте зрение летчиков дежурных смен. Л.А. Шварц в то же время разработал систему эмоционально-волевого напряжения, позволяющую повышать чувствительность глаз более чем на 800% по отношению к фону. В результате исследований лаборатории психофизиологии МГУ был создан своеобразный «каталог» физиологических стимулов, позволяющих быстро снимать утомление, снижать количество ошибок в действиях и повышать чувствительность органов чувств: приятные вкусовые ощущения (сосание кусочка сахара, сладко-кислых таблеток повышает чувствительность на 210%), ритмичная музыка (повышает чувствительность на 240%), обтирание лица холодной водой, легкая мышечная работа, форсированное дыхание, прикладывание холодного компресса к затылку. Все эти рекомендации сегодня содержатся лишь в учебниках по военной психологии.

Немало полезных рекомендаций наработано психологами в области психологической подготовки к боевым действиям (например, идеомотрная тренировка, настрои, словесно-образная психорегулирующая тренировка и т. п.), психологической поддержки (вербальные, визуальные, коммуникативные, духовные, психофармакологические, аутогенные и др. методы), психологической реабилитации (психофизиологические, психотерапевтические, организационные), социально-психологической реадaptации («психологический карантин», создание реадaptирующей среды, реабилитация лиц с ПТСР) участников боевых действий. Все они ждут заказа от военной науки и практики.

Из многовековой практики психологического воздействия на противника с целью его обмана, устрашения, психологического изнурения сегодня в приказе командира на бой указывается лишь один пункт «мероприятия по введению противника в заблуждение».

Тысячелетний опыт человечества в области морали позволил сделать вывод о том, что «добро должно быть с кулаками». Экстраполируя это метафору на анализируемую область, следует констатировать, что и военной психологии следует активно искать более современные способы предъявления своих наработок войсковой практике. Возможно, настала пора рассматривать военную психологию как бизнес со всеми его атрибутами — деньгами, рекламой, «провайдингом» и т. д. и т. п., чтобы более настойчиво реализовывать наработки, позволяющие воину быть эффективным бойцом, и умело выживать на поле боя.

Методические аспекты психологической помощи инвалидам боевых действий

Ю.М. Караяни (Москва)

Анализ исследований психологических последствий боевой психической травмы позволил разработать теоретическую модель социально-психологической коррекции Я-концепций инвалидов боевых действий. В модели представлены три основных пути (схемы) социально-психологической коррекции.

1. Изменение общественного мнения и отношения (социальных стереотипов, установок) к инвалидам боевых действий. В исследовании В.И. Кутынова (2004) экспериментально показано, что простое изменение стереотипов отношения к инвалидам побуждает последних корректировать свое социальное поведение, отряхаясь от «инвалидизированных» форм.

2. Изменение стиля социального взаимодействия ближайшего социального окружения с инвалидами боевых действий. В проведенных нами совместно с В.И. Кутыновым (2004) психокоррекционных процедурах подвергалось отношению родственников инвалидов и отслеживалось влияние новых стилей поведения окружающих на самовосприятие, самоотношение и поведение инвалидов. Достигнуто устойчивое изменение стиля взаимодействия ближайшего окружения с инвалидами для расширения «ресурса преодоления инвалидности».

Позже П.П. Иванов (2004) показал, что для коррекции системы отношений личности не всегда требуется радикальное и окончательное изменение стиля взаимодействия с инвалидами ближайшего окружения. Достаточно создания временного «оазиса» «правильного» социального функционирования инвалида. Такой оазис может быть создан путем замены существующих сегодня «санаторных» схем психологической помощи инвалидам боевых действий (они проживают в реабилитационных центрах как в санаториях, строго не соблюдая распорядка дня, режима процедур) на «реабилитационные» схемы, осуществляющиеся на основе договоров между инвалидом и реабилитационным центром по реабилитационным программам, со строгим соблюдением режима лечения, психологических мероприятий, проводимых в виде своеобразного тренинга. А.В. Булгаков и Е.В. Митасова (2004) получили аналогичные результаты, исследуя психологические проблемы межгрупповой адаптации инвалидов и раненых с медицинским персоналом госпиталей.

3. Нами была подтверждена эффективность социально-психологической коррекции инвалидов боевых действий путем создания временных искусственных социальных (тренинговых) групп (2009).

Идеальным случаем социально-психологической коррекции было бы одновременное воздействие на инвалидов по всем трем схемам (путям). Однако современное экономическое, социальное, психологическое и духовное состояние российского общества не позволяют активно и полноценно задействовать первые два направления. Поэтому мы сделали акцент на исследовании возможностей социально-психологического тренинга в коррекции Я-концепции инвалидов боевых действий.

Опыт проведения социально-психологических тренингов с инвалидами боевых действий показал, что его эффективность прямо связана со степенью соблюдения психологических принципов его организации и методического обеспечения.

Важнейшими являются следующие принципы.

Принцип ресурсности группы — необходимо, чтобы состав участников группы был таким, что каждый выступал для других ресурсом преодоления инвалидности (гетерогенным по всем основаниям, особенно по основанию вида и срока травмы).

Принцип «презумпции жалости» — нельзя выражать жалость по отношению к участникам тренинга. Каждую неудачу следует рассматривать как опыт, ведущий к личностному росту.

Принцип скрытого вспомоществования – необходимо встраивать в структуру занятий и отдельных процедур «закладки», облегчающие выполнения инвалидами заданий, формирующие у них уверенность в своих возможностях.

Принцип гармонизации – тренинг должен способствовать не столько излечению и адаптации инвалидов к социуму, сколько гармонизации взаимоотношения ее Я-образов, темпорального и каузального модусов.

Принцип жизневозвышения – важнейшей задачей тренинга является формирование жизневозвышающей направленности.

Принцип «внутренне через внешнее» – в тренинге необходимо формировать установки личности и Я-концепцию через внешнее «деинвалидизированное» поведение.

Принцип интернализации – у участника необходимо формировать восприятие себя как активного и ответственного субъекта своей судьбы.

Принцип плацебо – участники тренинга ощущают больший личностный рост, если верят, что его причиной стали они сами.

Практика показывает, что в тренинговой работе с инвалидами боевых действий эффективны поведенческие (бихевиоральные) стратегии изменения установок, в том числе такой аутоустановочной системы, как Я-концепция. Внешнее успешное поведение участника в группе при практической отработке различных вопросов социального взаимодействия, формирует его уверенность в успешности подобных вопросов *in vivo*, проецирует эту уверенность в Я-идеальное, накапливает опыт «интернального» самовосприятия и поведения. Чем больше трудных для инвалида жизненных ситуаций отрабатывается на тренинге, тем позитивнее и активнее становится его Я-концепция – важнейший регулятор его социального поведения.

Соотношение самооценки и референтности

Е.И. Кузьмина, В.А. Холмогоров (Москва)

Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самосознания, и как процесс самооценивания. Референтность как феномен группы высокого уровня развития раскрывает важный аспект – влияние референтной группы и референтной личности на человека.

При всем различии, безусловно, самооценка и референтность имеют общее: механизмы (рефлексия, интериоризация), функции (сравнительная, оценочная); сравнение с идеальным рядом, сопровождающееся переживанием собственной значимости (самооценка) и значимости других (референтность), желанием приблизиться к идеалу. Однако сравнительный анализ этих двух явлений становится более глубоким и позволяет обнаружить их единство при условии одновременной (в одной ситуации) рефлексивной работы – оценке себя и других членов группы по множеству профессионально-важных качеств (общегрупповой идеальный ряд), необходимых для успешной совместной деятельности. От индивидуального вклада каждого члена группы зависит не только самооценка, самоэффективность личности, но и референтность группы. Чем выше самооценка человека, тем выше статус его в группе, тем более он значим для других. Это предположение получило эмпирическое подтверждение в восьмидесятые годы в исследовании референтности и ядра группы на студенческих группах физмата УГПИ г. Ульяновска З.В. Кузьминой (1987). Г. Гешель проводила исследование в учебных группах ПТУ. А.А. Кузнецов – в учебных группах курсантов военно-психологического факультета ВУ МО РФ.

Нами на основе комплексного подхода (2009) проведено исследование референтности четырех групп спецназа (98 человек).

В результате проведения методики «Многофакторный опросник личности» (Р. Кэттелл) по фактору MD – «адекватность самооценки» выявлены существенные различия

у референтных и остальных членов группы: среди референтных лиц 72% имеют адекватную самооценку, а среди остальных членов групп – 28%. Референтным членам подразделений в большей мере свойственна адекватная самооценка. Она позволяет им относиться к себе критически, правильно соотносить свои возможности с задачами различной трудности и с требованиями окружающих.

На основании методики «Исследование самооценки, ожидаемой оценки и оценки окружающих» (Ч. Осгуд, С.А. Будасси) выявлены следующие особенности в самооценке референтных и других членов групп.

1. Результаты оценивания референтными членами групп себя и других по десяти наиболее важным качествам для эффективности деятельности (определенным группой как наиболее ценные для личной и групповой эффективности) показали: у референтных лиц преобладают средние и высокие показатели самооценки. Причем, ожидаемая оценка и оценка окружающих у них – высокая. Среднее значение самооценки у референтных лиц по качествам, развитым у них лично – 0,51 балла (с учетом того, что значение от 0,3 до 0,6 – средняя самооценка), а по качествам, выраженным у них лично, по мнению членов их группы (ожидаемая оценка) – 0,75 балла (значение от 0,6 до 1,0 – высокая самооценка).

При определении степени значимости различия полученных средних показателей в самооценке у референтных членов групп были получены: t-статистическое значение, равное 4,176, и t-критическое одностороннее значение, равное 1,894; t-ст. > t-кр., что позволяет судить о существенной значимости различия в самооценке и ожидаемой оценке референтных членов групп. Это позволяет судить о том, что референтные лица достаточно критично относятся к себе, своим возможностям и способностям, стремятся реально смотреть на свои успехи и неудачи, стараются ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. К оценке достигнутого они подходят не только со своими мерками, но стараются предвидеть, как к этому отнесутся другие люди, товарищи по работе. Иными словами, их самооценка оптимальна и является итогом постоянного поиска реальной меры, т. е. без слишком большой переоценки (качества выраженным у них лично, по мнению членов их группы – 0,75 балла, самооценка высокая но не завышенная, при значении высокой самооценки от 0,6 до 1,0), но и без излишней критичности к своему общению, поведению, деятельности и переживаниям (качества развитые у них лично, по их мнению – 0,51 балла, самооценка средняя, но не заниженная, при значении средней самооценки от 0,3 до 0,6, а низкой от –1,0 до 0,3). Очевидно, такая самооценка является наиболее оптимальной для профессионального самосознания и профессионального роста.

2. Среднегрупповые показатели по десяти наиболее важным для эффективности деятельности у референтных членов значительно выше, чем у остальных. Референтные члены группы получили более высокие оценки по всем качествам из предложенных группой: коллективизм (понимание, сопереживание, взаимопомощь, поддержка), целеустремленность, дисциплинированность, профессионализм, ответственность, трудолюбие, рассудительность и справедливость, самоэффективность, сила воли, интеллект и креативность. Среднее значение по этим десяти качествам, полученное у референтных лиц в первой группе – 4,76 баллов из 5 возможных, у остальных ее членов – 4,09 балла; во второй группе, соответственно – 4,76 и 4,29; в третьей – 4,73 и 4,29. Сумма средних показателей у референтных лиц всех исследуемых групп – 4,75, у остальных членов групп – 4,23 балла. При определении степени значимости различия полученных средних показателей у референтных и остальных членов групп были получены: t-статистическое значение, равное 19,213, и t-критическое одностороннее значение, равное 2,353; t-ст. > t-кр., что позволяет судить о существенной значимости различия в оценке наиболее важных качеств у референтных членов групп и остальных.

В результате проведения методики «Семантический дифференциал» (модификация Е.И. Кузьминой, В.А. Холмогорова) по основанию самооффективности (А. Бандура) была обнаружена существенная связь показателей ощущения самооффективности у референтных лиц и остальных членов подразделения. По параметру оценки самооффективности средний балл у референтных лиц всех исследуемых подразделений – 2,249, у остальных членов этих подразделений – 1,625. При математической обработке результатов обнаружены значимые отличия в ощущениях самооффективности референтных и остальных: значение t -ст. (6,559) > t -кр. (1,674); доказано, что референтных лиц отличает более высокая степень ощущения и оценки самооффективности. Обнаруживается зависимость и при сравнении показателей самооффективности в двух группах. Средние показатели у референтных членов групп (2,3 в одной и 2,14 в другой) имели существенное отличие: значение t -ст. (2,885) > t -кр. (1,833). Существенно отличаются друг от друга средние показатели и у остальных членов этих групп (1,80 в одной и 1,46 в другой): значение t -ст. (1,953) > t -кр. (1,708). При сравнении сумм средних показателей референтных и остальных членов каждой группы (2,249 в одной и 1,625 в другой) оказалось, что значение t -ст. (6,559) > t -кр. (1,674), что позволило подтвердить предположение: чем выше степень ощущения самооффективности у референтных членов группы, тем выше она и у остальных ее членов.

В результате использования опросников «Интегральная удовлетворенность трудом» и «Деятельностная эффективность организации» выявлена следующая закономерность: если референтные члены группы оценивают свою организацию как зрелую, перспективную и демонстрируют высокий уровень общей удовлетворенности трудом, такую же оценку выражают и большинство остальных ее членов. Эта зависимость сохраняется и при условии недостаточной удовлетворенности трудом.

Данное исследование также позволило обнаружить прямую связь самооценки с профессиональной деятельностью и общественной активностью. Индивиды с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успешности в профессиональной деятельности и социометрического статуса в группе. Самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Поскольку каждый человек испытывает потребность быть личностью и в присутствии значимых других (в профессиональном коллективе) старается повысить мнение о себе, мобилизует свое ресурсное состояние (испытывает желание быть профи), то самооценка его повышается, в своей деятельности он стремится к успеху.

Психология принятия решений в опасных профессиях: личностно-ориентированный подход

Н.Д. Лысаков, И.В. Короткий (Москва)

В когнитивной психологии исследования принятия решений сосредоточены на выявлении внутреннего механизма процесса поэтапной переработки информации на различных уровнях представленности ее в познавательной сфере психики человека, рассматриваются также социально-психологические и индивидуально-личностные детерминанты принятия решения, связанные с внутригрупповой динамикой, статусом субъекта, наличием у него таких качеств, как умеренная рискованность, рефлексивность, стрессоустойчивость и самоконтроль (Ю. Козелецкий, А. Тверски, Д. Канеманн и др.)

И. Джанис и Л. Манн определяют процесс принятия решений как «горячий когнитивный процесс», связанный с возрастанием психофизиологического напряжения, интенсивными переживаниями, высоким социальным контролем и самоконтролем.

В отечественной психологии опасных профессий преимущественно фокусируется внимание на проблемах формирования личности человека, принимающего решение,

актуализации психологического ресурса личности руководителя для выполнения различных видов служебной деятельности (Д.В. Гандер, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.Д. Лысаков, В.А. Пономаренко и др.).

В.А. Пономаренко (2004, с. 91): «Задача формирования пролонгированной надежности человека опасной профессии предполагает создание базисных оснований человеческих поступков в экстремальной ситуации: принять самоличное решение, проявить высочайшую организованность, личное мужество, вплоть до самопожертвования, ради блага других». Автор подчеркивает нравственную основу опасной профессии.

В работе С.И. Жуковского (1998) определены структура и условия становления профессиональной готовности офицерских кадров Войск ПВО к творческому решению задач управленческой деятельности, а именно, выделены две группы психических образований: выступающие как побудители поведения и составляющие исполнительский компонент в психической регуляции поведения. В качестве побудителя к творческой управленческой деятельности определен мотивационно-ценностный компонент готовности, а в качестве исполнительного компонента рассмотрены знания, способности, умения, особенности характера и мыслительных процессов, т. е. то, что образует когнитивный и операционально-деятельностный компоненты профессиональной готовности к творческой управленческой деятельности.

Процесс принятия решения авиационным командиром основывается на изучении исключаемых неприемлемых и приемлемых подходов, способов, средств реализации управленческого решения. Основная задача состоит в выявлении малоэффективных сложившихся стереотипов военно-авиационного труда и замена их оптимальными альтернативами. Развитое оперативное мышление летчика, по мнению Д.В. Гандера (2007), обеспечивает решение задач, возникающих в полете, при рассогласовании между запрограммированным и реальным ходом событий.

Одним из важнейших профессионально важных качеств личности слушателей, формируемых на этапе обучения в Военно-воздушной академии, выступает умение грамотно и соразмерно с лимитом времени решать сложные оперативно-тактические задачи пилотирования и боевого применения. Н.Д. Лысаков (2002) предлагает в этой связи следующие подходы:

- 1) введение лично-ориентированного психологического отбора абитуриентов;
- 2) более полное использование методов психологической диагностики и психокоррекции военнослужащих;
- 3) создание условий для творческого взаимодействия слушателей с летчиками-испытателями в целях прогрессивного развития летных способностей в период обучения в академии.

В исследовании Г.К. Курзенкова (2006) готовность к принятию ответственных решений слушателями-летчиками высшей военной школы определяется развитием мотивационного, интеллектуального, эмоционально-волевого и нравственного компонентов, которые формируются в учебной деятельности, ориентированной на творческое решение проблемных профессиональных задач в ситуациях выбора с потенциальным риском (моделируемой опасностью). Психологическая готовность слушателей-авиаторов к принятию ответственных решений – активно-действенное состояние, мобилизация психофизиологического и психологического ресурса личности для выполнения различных видов служебной деятельности.

Мы считаем, что центральным свойством личности специалистов опасных профессий является способность к принятию своевременных, эффективных и ответственных решений. Это в полной мере справедливо и для офицеров-руководителей службы тыла ВВС.

Повышение автономности, мобильности, централизации, интенсивная компьютеризация – тенденции развития тыла ВВС, обусловленные техническим прогрессом в

авиации, современными политическими и социально-экономическими факторами. Данные тенденции неразрывно связаны также с развитием личности профессионала. В условиях формирования нового облика Вооруженных Сил актуальны такие качества личности офицера тыла, как способность принимать решения в ситуациях, насыщенных интенсивными межличностными контактами при максимальных интеллектуальных нагрузках; масштабность целеполагания; развитая рефлексия; повышенная социальная ответственность за результаты служебной деятельности.

Повышение эффективности принятия решений мы понимаем как развитие творчества в принятии решений. Низкий уровень эффективности – репродуктивные решения, средний уровень эффективности – продуктивные решения, высокий уровень эффективности – творческие решения. Способность к творческому решению означает одновременно высокий уровень профессионализма и высокий уровень развития определенных свойств личности. Человек, как активная зрелая личность стремится к профессиональному творчеству.

Теоретико-эмпирическое исследование психологии принятия решений позволило выделить способность к организации времени жизни, профессиональную рефлексию, деловое общение, стрессоустойчивость как психологические свойства личности офицера службы тыла ВВС, развитие которых является условиями повышения эффективности принятия решений во всех сферах служебной деятельности.

Результаты эксперимента позволили установить статистически значимую связь между показателями эффективности принятия решений и соответствующими показателями стрессоустойчивости, коммуникативности, профессиональной рефлексии, способности организации времени жизни.

В настоящее время только начинает оформляться целостная психология опасных профессий. Психологические закономерности принятия решений – ведущее направление этой научно-практической отрасли, а личностно-ориентированный подход является перспективной методологической основой дальнейших исследований.

Экопсихологический подход к проблеме девиантного поведения представителей силовых структур

А.С. Марков (Рязань)

Большую озабоченность нашей общественности вызывают случаи девиантного поведения представителей силовых структур на службе, в общественных местах и быту. Среди них неуставные взаимоотношения в армии: издевательства над молодыми солдатами, межнациональные конфликты, избиения офицерами солдат и т. п. Вопиющие случаи применения оружия офицерами и сержантами милиции против законопослушных граждан в общественных местах. После известных событий имя майора Евсюкова стало нарицательным. Очень часто в средствах массовой информации мы встречаем сообщения о применении насилия офицерами армии и милиции и в семейных конфликтах. Все эти случаи, с психологической точки зрения, предстают как разные формы девиантного поведения.

Под девиантным поведением понимаются, как известно, действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам и приводящие нарушителя к изоляции, лечению, исправлению или наказанию. Основными видами девиантного поведения называются преступность, алкоголизм, наркомания, самоубийства, проституция. (Большой психологический словарь, 2004).

В настоящее время не существует единого подхода к изучению и объяснению девиантного поведения. Ряд исследователей считает, что при нормальных условиях функционирования социальной организации девиантное поведение встречается не так уж

часто, но в условиях социальной дезорганизации, когда нормативный контроль ослабевает, возрастает вероятность проявлений девиации. К таким ситуациям относятся стресс, внутригрупповые и межгрупповые конфликты, резкие изменения в обществе.

С позиции социализации, лицами с девиантным поведением становятся люди, социализация которых проходит в среде, где факторы, предрасполагающие к такому поведению (насилие, аморальность и т. д.), считаются нормальными или общество относится к ним достаточно толерантно.

Многочисленные отечественные и зарубежные исследования психологии девиантного поведения сконцентрированы на изучении личностных характеристик девиантов, их психологического здоровья, проблеме идентификации, интериоризации норм и ценностей, роли внешнего и внутреннего контроля, на разработке методов психотерапии и психической коррекции лиц с различными формами девиации.

В данной работе для анализа психологических причин девиантного поведения представителей силовых структур на службе, в общественных местах и быту предлагается использовать экопсихологический подход к развитию человека (Панов В.И., 2009). Согласно этому подходу, развитие психики (разных сфер и явлений психики) рассматривается в контексте взаимодействия человека с окружающей средой и потому в сочетании и единстве свойств (качестве) человека и среды как компонентов этого взаимодействия и типов взаимодействия между ними. При этом определяющее значение для характера (типов) такого взаимодействия имеет принцип единства интериоризации-экстериоризации, т. е. если человек что-то присвоил (интериоризировал) из окружающей среды определенные стереотипы поведения, то в дальнейшем эти стереотипы поведения он должен реализовать (экстериоризировать) в аналогичных или иных ситуациях взаимодействия с окружающей средой.

Исходя из указанных экопсихологических представлений, мы приходим к следующему объяснению девиантного поведения представителей силовых структур. Дело в том, что в образовательной среде военных вузов курсантов обучают решать профессиональные задачи силовыми методами с применением боевого оружия и не учат находить выход в личных, семейных и социальных конфликтных ситуациях без применения насилия. Но среда профессиональной деятельности боевого офицера или представителя правоохранительных органов, семейная среда и среда гражданского общества, в условиях которых военнослужащий решает свои бытовые вопросы, кардинальным образом отличаются друг от друга. И потому при решении трудных ситуаций они требуют владения различными стилями общения и методами взаимодействия с субъектами этих различных сред. В одном случае это суровый, требовательный командир или страж закона, в другом должен быть нежный отец и любящий супруг, в третьем законопослушный гражданин — все это должно органично сочетаться в одном физическом лице военнослужащего.

Психолого-педагогическая проблема состоит в том, что при возникновении конфликтных ситуаций в семейной и социальной сферах курсанты стараются разрешить их с использованием силы. А при решении кризисных проблем в личной жизни могут использовать боевое оружие против других или против себя. В дальнейшем, проходя службу на офицерских должностях, представители силовых структур продолжают использовать силовые методы и боевое оружие при решении как служебных, так и личных, семейных и социальных проблем. В средствах массовой информации часто раздаются возмущенные голоса, что, давая отличные служебные характеристики, начальники и сослуживцы пытаются оправдать, обелить преступников в погонах. Нет! Служебные характеристики даются объективно. Но нельзя же использовать в профессиональной среде и в среде домашней (в споре с женой и детьми) те же методы разрешения трудных ситуаций, что и при борьбе с членами банд организованной преступности, с торговцами наркотиками.

Для сокращения случаев девиантного поведения среди офицерского состава силовых структур необходимо в образовательной среде военных вузов обучать курсантов приемам и методам разрешения личных, семейных и социальных конфликтных ситуаций без применения насилия. Кроме того, требуется осуществлять психологическую консультативную помощь и психологическое сопровождение военных профессионалов силовых структур, своевременно снимая у них стрессовые перегрузки и в период обучения в вузе, и в ходе дальнейшего прохождения воинской службы на офицерских должностях.

Вызывает тревогу, что в ходе реформ проходящих в армии, милиции и других силовых структур, в целях экономии бюджетных средств сокращаются должности психологов и воспитателей, понижается их статус. Есть опасения, что такая экономия может обернуться новыми личными трагедиями в судьбах военнослужащих и новыми потрясениями для широкой общественности.

Влияние личностных характеристик на межличностные конфликты в воинских коллективах

В.В. Пехтерев (Ярославль)

Напряженность межличностного взаимодействия обусловлена игнорированием специфики социально-психологических условий, в контексте которых осуществляется боевая служба, а также недостаточной подготовленностью военнослужащих к адекватному реагированию на затруднения, возникающие в общении с другими людьми. Особенности конфликтного поведения военнослужащих представлены в работах В.А. Барабанщикова, А.Д. Глоточкина, А.С. Калюжного, С.В. Круткина, М.И. Марына, К.К. Платонова, Я.В. Подоляк, Е.А. Мешалкина. Данные авторы, анализируя специфику конфликтов в воинских коллективах, подчеркивают, что конфликтные взаимоотношения военнослужащих являются на сегодняшний день острой проблемой современной армии.

Социальная неопределенность и незащищенность человека стимулируют его активность, прежде всего, для защиты личных интересов, и приводят, в конечном счете, к психологической напряженности личности. Поэтому представляется актуальным выявление специфики влияния образа конфликтной ситуации межличностное взаимодействие в воинских подразделениях.

Цель работы — исследование личностных детерминант межличностных конфликтов в воинских подразделениях.

Задачи: 1) выявить личностные особенности военнослужащих в процессе реализации стратегий поведения в конфликте; 2) установить личностные особенности студентов в условиях межличностного взаимодействия; 3) определить доминирующие стратегии поведения в конфликте солдат срочной службы и студентов; 4) установить специфику влияния образа конфликтной ситуации межличностное взаимодействие в воинских подразделениях.

Выборку исследования составили 76 солдат первого года срочной службы и 75 студентов в возрасте от 18 до 22 лет.

Методы исследования: адаптированный вариант методики В.Шутца «Опросник межличностных отношений» (А.А. Рукавишников); опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев); методика «Уровень локуса контроля» (Дж. Роттер); опросник «Волевые качества личности» (М.В. Чумаков); методика «Руководитель глазами подчиненных» (Я.В. Подоляк). Основной методикой в нашем исследовании явился опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева).

Проведенный корреляционный анализ показателей использованных в исследовании методик позволил сделать следующие выводы. Нами выявлена связь оптимально-

го типа реагирования в конфликте студентов с волевыми качествами их личности – энергичностью ($r=0,32$; $p<0,01$), целеустремленностью ($r=0,32$; $p<0,01$), ответственностью ($r=0,28$; $p<0,01$), выдержкой ($r=0,25$; $p<0,05$). Таким образом, сформированность навыков волевой саморегуляции является важной составляющей конфликтной компетентности студентов.

Связь оптимального типа реагирования в конфликте с параметром «включение (требуемое поведение)» ($r=0,29$; $p<0,01$) указывает на то, что чем сильнее у студента выражена потребность быть принятым в группе, тем выше вероятность выбора им в конфликте конструктивного способа поведения. Доказано, что доминантной стратегией поведения в конфликтной ситуации студентов является направленность на оптимальное разрешение конфликта.

Проведенный структурный анализ позволил выделить базовые качества обследованных студентов: решительность ($W=91$), энергичность ($W=88$), инициативность ($W=85$), настойчивость ($W=82$). Понятие и величина структурного веса характеризуют момент активного начала во взаимодействии каждого качества с системой и вскрывают его функциональную роль в ее структурировании. К базовым качествам солдат срочной службы отнесены целеустремленность ($W=105$), вспыльчивость ($W=97$), подозрительность ($W=96$), ответственность ($W=94$), конфликтность ($W=94$). Анализ различий структур базовых качеств обследованных солдат и студентов произведен нами по системе структурных индексов. Получены результаты: индекс когерентности структуры – солдаты – 478, студенты – 538, индекс дивергентности структуры – солдаты – 352, студенты – 234, индекс организованности структуры – солдаты – 126, студенты – 304.

Как видно, индексы когерентности и организованности структуры качеств студентов значимо выше, чем у солдат. Это может свидетельствовать о больших адаптационных возможностях студентов в ситуации конфликта. При этом по количеству и значимости отрицательных связей, образуемых изучаемыми нами качествами, группа солдат отличается в большую сторону от студентов. Мера выраженности того или иного личностного качества обуславливает определенный поведенческий инвариант реагирования на ситуацию конфликта, а совокупность данных качеств составляет общий поведенческий репертуар личности. Чем он более разнообразен, дифференцирован и лабилен по отношению к изменяющимся ситуациям, тем эффективнее поведение личности в конфликте.

Мера разнообразия поведенческого репертуара обусловлена гетерогенностью личностных качеств как его детерминант. Она экспериментально выявляется в индексе дивергентности структуры. Данный показатель значимо выше у обследованных нами солдат. Следовательно, внутренняя гетерогенность, сложность личности военнослужащего, соединяющая в себе противоречивые начала и качества, образует предпосылку для разнообразия, лабильности и дифференцированности ее поведенческого репертуара. У военнослужащих стратегии оптимального разрешения конфликта имеет прямые связи с показателями «энергичность» ($r=0,29$; $p<0,05$), «целеустремленность» ($r=0,29$; $p<0,05$), «ответственность» ($r=0,28$; $p<0,05$), «внимательность» ($r=0,26$; $p<0,05$), «инициативность» ($r=0,25$; $p<0,05$), «решительность» ($r=0,23$; $p<0,05$), «интернальность» ($r=0,22$; $p<0,05$).

Установлена обратная связь стратегии оптимального разрешения конфликта с обидчивостью, как личностной чертой военнослужащих ($r=-0,48$; $p<0,001$). Чем более обидчив солдат, тем менее характерен для него конструктивный способ поведения в конфликте. Обида – это чувство, в основе которого заложен механизм неподтверждения ожиданий по отношению к поведению и поступкам другого человека. В основе конфликта всегда лежит противоречие, т. е. некоторое несоответствие образа предполагаемой ситуации и реальной ситуации. Данное несоответствие может служить источником возникновения обиды, и развития обидчивости, как личностной черты. При этом в структуре личности военнослужащих сильнее, чем у студентов, представлены такие волевые каче-

ства, как ответственность, решительность, выдержка и внимательность. Это может быть обусловлено большей актуализацией данных качеств в условиях военной службы.

Следовательно, агрессивная стратегия поведения в конфликте имеет связь со следующими личностными характеристиками: вспыльчивость, неуступчивость, бескомпромиссность, позитивная агрессивность и негативная агрессивность. Стиль оптимального разрешения и обидчивость имеют обратную зависимость. Мы предполагаем, что чаще всего стиль «Уход» связан с механизмами психологической защиты, а стиль разрешения зависит от особенностей мышления. Проведенный структурный анализ позволил выделить базовые качества, составляющие структуру конфликтной компетентности студентов: решительность ($W=91$), энергичность ($W=88$), инициативность ($W=85$), настойчивость ($W=82$). Доказано, что доминантной стратегией поведения в конфликтной ситуации студентов является направленность на оптимальное разрешение конфликта.

Выводы: 1. Агрессивную стратегию поведения в конфликте детерминируют позитивная и негативная агрессивность личности. 2. Солдаты более конфликтны и склонны прибегать к агрессивной стратегии поведения в конфликте, чем студенты. 3. Доминантной стратегией поведения студентов в конфликте является поиск оптимального разрешения конфликтной ситуации. 4. Выявлена специфика влияния образа конфликтной ситуации межличностное взаимодействие в воинских подразделениях. Человек, оказавшись в условиях конфликтной ситуации, выстраивает субъективный образ этой ситуации еще до того, как приступает к поиску решения. Оптимальное разрешение конфликта характеризуется адекватным образом конфликтной ситуации

Социально-психологический аспект ролевого поведения формального лидера в воинском подразделении

М.М. Трягин (Голицыно)

Неоднозначность подходов к объяснению поведения формального лидера, обуславливает рассмотрение данного вопроса, в смежных с военной психологией науках, таких как социология, социальная психология, психология управления, организационная психология. Социально-психологический аспект ролевого поведения формального лидера в воинском подразделении имеет специфику, связанную с особенностями деятельности военнослужащих, что предполагает проведение отдельных исследований.

В зарубежной социальной психологии ролевое поведение личности в социуме исследовали: Э. Аронсон, Э. Берн, Г. Блумер, Э. Гофман, М. Кун, Г. Лейтц, Р. Линтон, М. Люшер, Р. Макгайер, Д. Майерс, Дж. Мид, Дж. Морено, К. Рудестам, Т. Сарбин, Т. Шибутани и др. В отечественной социальной психологии и социологии ролевое поведение изучалось: Г. Андреевой, А. Бодалевым, Л. Буевой, П. Горностаем, А. Гройсманом, А. Деркачом, М. Еникеевым, И. Коном, Е. Руденским, А. Столяренко, В. Ядовым, М. Ярошевским и другими учеными.

В трудах зарубежных и отечественных авторов, ролевое поведение рассматривается как адаптационная возможность индивида при межличностном и внутригрупповом взаимодействии, и способствует благоприятному, психологически комфортному состоянию субъекта. При изменении статуса личности в группе, происходит изменение ролевого набора функций, которые необходимо исполнять. Способность человека менять свое ролевое поведение, в зависимости от ролевых требований и ожиданий, характеризует успешность личности в социуме.

В рамках ролевой теории (М. Вебер, Р. Дьюи) – рассматривает идеальные типы, экспектацию, роли, статус, престиж как социальные ценности. Э. Аронсон считает, что ролевое поведение – это умение индивида осуществлять широкий спектр различных видов поведения, опосредованное восприятием требований к своей социальной роли и особенностям социальной группы, в которой действует индивид (Аронсон Э.,

1998, с. 117). В социологии значимым является ролевое поведение как соответствие ролевым ожиданиям социума, влияющим на успешность социализации личности. Ролевая теория в социальной психологии, выступает как связующее звено между психологией и социологией.

Социально-психологический аспект роли характеризуется как: 1) вид социальной деятельности, выражающийся в выполнении, социальных функций, связанных с ожиданиями остальных ее участников в различных жизненных ситуациях, позиция личности по проблемным социальным вопросам; 2) ожидания, занимающего определенное положение индивида, по отношению к себе, т. е., представление о модели собственного поведения во взаимодействии с другими индивидами; 3) устойчивый способ поведения индивида, занимающего определенный статус, выраженный в фиксации нормативно одобренного образца поведения.

Ролевая теория лидерства (М. Шериф и К. Шериф) объясняет лидерство как закрепившуюся за одним из членов группы роль, которая характеризует взаимные ожидания лидера и последователей (Sherif M., Sherif C., 1956). Вхождение лидера в роль осуществляется поэтапно, и происходит в процессе межличностного взаимодействия в ходе накопления социального опыта. На первом этапе происходит знакомство с новой ролью. В большинстве случаев индивид уже имеет представление о композиции роли, ее отличительных чертах. Следующим этапом в принятии роли – является осознание значимости роли. Индивид переживает бедующую роль, затем происходит вхождение индивида в ролевой образ. На третьем этапе совершается сличение своего поведения с неким образцом, сформированным под воздействием представлений об идеальном исполнении роли, корректировка ролевого поведения в процессе деятельности, под воздействием социальных оценок и ожиданий, которые выступают в виде обратной связи. При принятии роли, наблюдается положительное воздействие на межличностную коммуникацию и соответствие мотивам деятельности коллектива. При не принятии роли индивидом, наблюдается нарастание конфликтных отношений в межличностном взаимодействии членов группы, что выражается в групповом давлении на формального лидера.

Командир отделения, наделен более широкими правами и обязанностями по отношению к подчиненным. Лидер в воинском подразделении выполняет две функции: формальную, связанную со служебно-боевой деятельностью; неформальную, связанную с межличностным взаимодействием в процессе служебно-боевой деятельности.

Совпадение ожиданий, по отношению к формальному лидеру, положительно сказывается на эффективности служебно-боевой деятельности, несовпадение – создает обстановку для межличностных конфликтов.

Таким образом, указанные обстоятельства свидетельствуют, о необходимости изучения ролевых компонентов формального лидерства в воинском подразделении. Знания и представления о ролевых компонентах, динамике ролевого поведения позволят повысить эффективность деятельности подразделения в целом, и будут способствовать созданию благоприятного социально-психологического климата в воинском коллективе.

Взгляды отечественных психологов на проблему профессионального становления.

В.А. Фролов (Москва)

Говоря о личности профессионала вообще как о сложившейся целостной системе профессиональных знаний, умений, навыков и, главное, наполнении их личностным смыслом, можно рассматривать процесс вхождения в профессиональную среду и освоение профессиональной деятельности до выполнения ее норм, приемлемых в профессиональном сообществе, именно как *период профессионального становления*. Это индивидуализированное становление профессионально значимых качеств и способ-

ностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности — творческой самореализации в профессии.

В психолого-педагогической литературе широко используется термин профессиональное становление личности. Современные исследователи рассматривают его с различных позиций. Например, Т.В. Кудрявцев (1981, с. 67) рассматривает «профессиональное становление» как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Центральное звено этого процесса — профессиональное самоопределение.

К.М. Левитан (1991, с. 34) исследует этот термин как решение профессионально значимых, все более усложняющихся задач — познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в процессе чего профессионал овладевает необходимым комплексом связанных с его профессией деловых и нравственных качеств.

Н.В. Горнова, Г.И. Железовская (1999) указывают, что под становлением личности понимается смена этапов в ее развитии, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений с окружающими. В результате этого личность приобретает нечто новое, характерное именно для этого этапа содержание, сохраняющееся в виде заметных следов в течение всей последующей жизни. Н.В. Горнова, Г.И. Железовская понимают профессиональное становление как индивидуальный, личностный процесс, ведущим элементом которого служит личностный выбор, являющийся выражением противоречия между потребностью быть полезным обществу и потребностью в самореализации.

Л.И. Белозерова (2002) трактует профессиональное становление как процесс развития — от стремления реализовать свои творческие, потенциальные возможности к пониманию своего призвания, к формированию профессионализма. Она утверждает, что профессиональное становление осуществляется через развитие самосознания личности. Профессиональное самосознание находит выражение в самосовершенствовании, самообразовании личности. Профессиональное становление происходит по мере обучения, воспитания, самообразования человека, являясь по отношению к нему интегрирующим процессом. Движущей силой профессионального становления будущего специалиста, по мнению автора, является не просто изучение психологического опыта человечества, а его проблематизация. Способом достижения целостности, внутреннего единства всех подсистем образовательного процесса, целью которого является профессиональное становление личности студента, Л.И. Белозерова видит в интегративном подходе.

С точки зрения Ю.П. Поваренкова (2002), «становление профессионала — это сфера социальной практики, где тесно переплетаются интересы общества и конкретного человека». Поваренков отождествляет понятия «профессиональное становление», «профессионализация» и «профессиональное развитие». Им указывается, что для конкретного человека профессионализация — это форма включения в социально-экономические процессы общества, способ развития, самореализации и самоактуализации, а также «источник средств к существованию». Э.Ф. Зеер (2003) понимает становление как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. По его мнению, становление обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвитии, возможность и реальность ее удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении. В этой связи ученый сформулировал следующие концептуальные положения:

- профессиональное становление личности имеет историческую и социокультурную обусловленность;

- ядром профессионального становления является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности;
- процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, неповторим, однако в нем можно выделить качественные особенности и закономерности;
- профессиональная жизнь позволяет человеку реализовать себя, предоставляет личности возможности для самоактуализации;
- индивидуальная траектория профессиональной жизни человека определяется нормативными и не нормативными событиями, случайными обстоятельствами, а также иррациональными влечениями человека;
- знание психологических особенностей профессионального развития позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю.

Э.Ф. Зеер, А.П. Зольников, А.М. Павлова считают, что становление личности субъекта профессиональной деятельности происходит не только в процессе овладения общественно-историческими формами деятельности и ее осуществления на необходимом нормативном уровне, но и в процессе организации деятельности и собственной активности. Организация личности своей активностью сводится к ее мобилизации, согласованию с требованиями деятельности, сопряжению с активностью других людей. Эти моменты составляют важную характеристику личности как субъекта деятельности.

Таким образом, профессиональное становление личности – это становление субъекта профессиональной деятельности, которое может пониматься не просто как определенный уровень знаний, умений и результатов человека в конкретной деятельности, а как определенная системная организация сознания, психики, личности и деятельности человека, включающая, как минимум, следующие компоненты.

Свойства человека как субъекта профессиональной деятельности.

1. *Психодинамика профессионала:* интенсивность переживаний, быстрота их смены;
2. *Гнозис профессионала:* интеллектуальные черты индивидуальности; прием информации; профессиональная специфика внимания; ощущения и восприятия; переработка информации и принятие решений; память, мышление, воображение, их профессиональная специфика;
3. *Личность профессионала:*
 - образ мира: направленность, социально ориентированные мотивы; отношение к внешнему миру, к людям, к деятельности; отношение к себе, особенности саморегуляции; эмоциональность, ее особенности и проявление; представление о своем месте в профессиональной общности;
 - социально-психологические компетенции: социальный интеллект; коммуникативные и организаторские способности; социально обусловленные качества личности и др.
4. *Практис профессионала:* способности; моторика; умения навыки действия, ориентированные на предметную область труда; умения, навыки действия коммуникативные, социально-воздейственные; умения, навыки действия саморегуляционные.

Важно подчеркнуть, что почти всеми учеными, занимающимися проблемой профессионального становления, признается, что человек достигает своего становления в профессиональной деятельности на стадии осуществления самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому профессиональное становление зависит от особенностей деятельности и индивидуальных возможностей конкретного человека. Из этого следует, что процесс профессионального становления является индивидуальным и неповторимым для каждого человека.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ МВД РОССИИ»

Тревожность и страхи осужденных женщин

Л.С. Акопян (Самара)

Эмоции и чувства осужденного являются одной из важнейших сторон его личности. Именно эта сфера в местах лишения свободы претерпевает существенные изменения под воздействием ряда негативных факторов. Эмоциональная жизнь осужденных имеет свою специфику и отличия. Характер переживаний обусловлен отношением человека к потребностям и обстоятельствам, которые способствуют или не способствуют их удовлетворению. Выделяются следующие особенности, наиболее часто проявляющиеся среди осужденных женщин: настороженность, чувство подавленности, тоска, тревожность из-за недостатка эмоциональной поддержки семьи и родственников, страх перед будущим.

Эмоциональная жизнь в условиях лишения свободы существенно отличается от жизни в обычных условиях. Вольная или невольная изоляция, отсутствие близости с родными, общение в среде осужденных влияют на эмоциональную сферу осужденного, вызывая разнообразные негативные психические состояния, влияющие на его поведение.

Как отмечают психологи, работающие в ИК, осужденные женщины отличаются повышенной эмоциональной лабильностью, впечатлительностью, чувствительностью, сентиментальностью, что особенно ярко проявляется в реакциях на факт лишения свободы, отрыва от семьи и детей.

В проведенном нами исследовании участвовали осужденные к лишению свободы по различным статьям женщины, отбывающие наказание в исправительной колонии. Выборку составляют 60 осужденных женщин, с различными сроками пребывания в ИК. Вся выборка была разделена на три группы в зависимости от срока пребывания в ИК: от 1 до 3 лет; от 3 до 5 лет; от 5 и выше. Возраст испытуемых женщин составил от 20 до 30 лет.

Одной из задач нашего исследования было выявление частоты переживаемых эмоций у заключенных женщин. За основу были взяты 10 базовых эмоций, предложенных К. Изардом (1999, с. 292–320). Измерение частоты эмоциональных состояний у осужденных женщин показало следующее: испытуемые первой группы более всего отмечают такие эмоции как интерес (71%), радость (62,5%) и удивление (59%). Можно предположить, что интерес и удивление связаны с адаптацией к новым условиям, к новому окружению, особенно для осужденных в первый раз. Ответ на вопрос, с чем связана радость, дали сами испытуемые: «Период неопределенности прошел, срок определен, приговор вступил в законную силу. Раньше у нас был камерный режим содержания, долго находились в замкнутом пространстве, без свежего воздуха, а сейчас мы получили определенную свободу передвижения. У нас стал больший круг общения, причем с кем общаться мы можем выбрать сами. Если это не радость, то какое-то внутреннее спокойствие».

Испытуемые 2 группы отметили гнев, отвращение (60,5%) и страх (59%). На наш взгляд это связано с нахождением в изолированном учреждении, с множественными ограничениями, в результате чего возрастает фрустрационное напряжение. Меньше всего отмечены такие чувства как стыд/смущение (44,5%), т. к. они считают себя «напрасно осужденными», «без вины виноватыми». Испытуемые 3 группы чаще испытывают интерес (68%) и печаль (63%), менее всего – презрение (39%), стыд/смущение (41%).

Измерение по частоте испытывания страхов выявило, что больше всего осужденные женщины испытывают страх перед будущим: «страх получить еще срок», «остаться здесь», «страх перед свободой», «совершить еще одно преступление». Надо отме-

тить, что, чем больше срок пребывания в исправительной колонии, тем больше женщины испытывают страх перед будущим. Это может быть связано с приближающимся освобождением, с необходимостью заново восстанавливать прошлую жизнь, с которой утеряны социальные связи, с неопределенностью «жизни» на свободе. Следующим по частоте называется страх потери близких и страх за детей; причем наиболее актуальны эти страхи для испытуемых 2 группы (от 3 до 5 лет пребывания в ИК). В порядке убывания называются следующие страхи: «страх неправильности своих поступков», «не справиться с чем-либо», «потерять веру в людей», «быть не понятой», «потерять рассудок», «быть никому не нужной».

Результаты экспериментального исследования страхов и тревожности у осужденных женщин позволили сделать следующие выводы:

По уровню ситуативной тревожности выявлены значимые различия между группами женщин с относительно маленьким (1–3 года) и средним (3–5 лет) сроками пребывания в исправительной колонии (при $p=0,001$). Испытуемые 2 группы менее всего испытывают чувство ситуативной тревоги по сравнению с испытуемыми 1 и 3 групп.

Заклученные женщины 2 группы (от 3 до 5 лет) чаще испытывают эмоции презрения и страха, чем женщины, пребывающих в ИК от 1 до 3 лет и от 5 и выше ($p=0,03$). Женщины, пребывающие в ИК от 1 до 3 лет, чаще испытывают интерес ($p=0,03$) и реже страх ($p=0,04$) по сравнению с женщинами, пребывающими в ИК от 3 до 5 лет. Частотное измерение страхов показало, что больше всего осужденные испытывают страх перед будущим, а именно перед свободой, которую они очень ждут и в то же время очень боятся. Особенно значим он для осужденных женщин 3 группы (срок от 5 лет и выше). С одной стороны, свобода – это самое заветное желание большинства осужденных, с другой – она же вызывает страх, т. к. несет с собой неуверенность в собственных силах, для того, чтобы «не сорваться снова» и как следствие этого «снова не попасть за решетку».

Выявлены групповые различия в интенсивности переживания страхов. К наиболее интенсивным страхам осужденные женщины относят страх потери близких (в 1 группе – 55%, во 2 группе – 65%, в 3 группе – 40%). Испытуемым 3 группы присущи также страх одиночества (25%) и страх смерти (25%).

Содержание пространственных страхов показало, что с возрастанием срока пребывания в исправительной колонии возрастает количество осужденных женщин, считающих, что нет такого места, где им было бы страшно. Тем не менее, самым безопасным местом испытуемые называют дом, и большее число их приходится на испытуемых 1 группы (70%), что можно объяснить сохранностью эмоциональной привязанности к дому.

По количеству заключенных женщин, выбирающих разные типы поведения в ситуациях преодоления страха, существуют статистически значимые различия. Большинство осужденных женщин 1 группы чаще выбирают тип самоуспокоивания, чем бездействия (45% и 20% женщин соответственно). Женщины, пребывающие в ИК более 5 лет, чаще применяют такой тип поведения, как бездействие в ситуации страха (50%) ($p=0,05$).

Невербальное содержание представленных страхов характеризуется тем, что в тематических рисунках испытуемых просматриваются черты, присущие всем женщинам, находящимся в исправительной колонии (тревожность, агрессия, страх, завышенная самооценка, демонстративность в поведении). Выявлены статистически значимые различия (критерий Пирсона) в проявлении инфантилизма у женщин с разными сроками пребывания в ИК (при $p=0,05$). Женщины, находящиеся в ИК более пяти лет, значимо чаще демонстрируют признаки инфантильности, отраженные в рисунках несуществующего животного (22,3% женщин 1 и 2 группы соответственно и 58,5% женщин, находящихся в ИК более 5 лет). Проективная рисуночная методика «Мой страх» показала также, что наиболее актуальными страхами для испытуемых во всех 3 группах являются страхи смерти: в 1 группе – 35%, во 2 группе – 40% в 3 группе – 20%, одиночества: во всех трех группах по 15% и неизвестности: в 1 группе – 20%, во 2 группе – 15%, в

3 группе – 20%. В ходе проведения проективных методик мы столкнулись с проявлениями тревожности и страха осужденных женщин по поводу запретов, связанных с использованием цветных карандашей (по режиму пребывания в колонии нельзя пользоваться цветными карандашами, цветными ручками, фломастерами и т. д.). Боясь получить наказание, которое может отразиться на условно-досрочном освобождении, многие испытуемые отказались рисовать цветными карандашами, предпочитая простой карандаш.

Результаты исследования с использованием методики «Несуществующее животное» показали, что в рисунках испытуемых просматриваются психологические черты, присущие всем женщинам, находящимся в исправительной колонии (тревожность, агрессия, страх, завышенная самооценка, демонстративность в поведении). Так, у 95% осужденных женщин выявляется высокая тревожность. В рисунках это проявляется в «запачкивании», затемнении контурных линий, многократной обводке линий, сильному и судорожному надавливанию на карандаш, изображением большого количества глаз, больших ушей. Последние две подтверждают особенности поведения женщин в условиях заключения, где необходимостью является умение постоять за себя, «видеть все», «слышать все», а, следовательно «быть всегда готовой к любой неожиданности». Эти особенности более выражены у испытуемых 1 группы, 76% с признаками агрессивности, причем наиболее явно проявляется агрессия в первой группе испытуемых. В рисунках заключенных женщин также часто встречаются рога, когти, клыки, клювы, острые углы. Данная агрессия, как известно, носит защитный характер, однако далеко не всегда выступает в этом качестве в реальном поведении. Очень часто человек начинает защищаться превентивно, не дожидаясь нападения.

Осужденным женщинам присущи специфические страхи, которых нет у законопослушных, такие как страх тюрьмы, страх свободы, страх безумного взгляда, страх преследования, страх не справиться со своими пороками, страх злых людей, страх вины за смерть близких людей.

Противоречия ценностных предпочтений сотрудников органов внутренних дел

Е.П. Куашева (Майкон)

В современном мире в структуре важнейших компетенций профессионала основная нагрузка приходится на ценностно-мировоззренческую сферу, которая становится ключевой, а ее исследование представляется перспективным в теоретическом и прикладном аспекте. Мониторинг ценностных представлений в процессе профессионализации (в аспекте его содержания, динамики и противоречий), позволяет прогнозировать кризисные явления как на уровне конкретного профессионала, так и отдельных профессиональных групп и системы в целом. Это имеет особое значение для силовых ведомств, поскольку негативные явления в их среде губительны для имиджа системы, подрывают доверие к ним со стороны рядовых граждан и всегда имеют большой общественный резонанс.

В настоящей статье предпринято уточнение особенностей ценностного самоопределения сотрудников различных структурных подразделений МВД по Республике Адыгея в аспекте его динамики и противоречий в зависимости от возраста и срока выслуги. Предлагаемая нами технология использования опросника С. Шварца в прикладных целях основана на методологии субъектно-бытийного подхода, конкретизированной применительно к изучению профессионализации личности в экстремальных видах деятельности.

Объект исследования: ценностные предпочтения сотрудников различных структурных подразделений ОВД.

Предмет исследования: противоречия ценностных предпочтений сотрудников различных структурных подразделений ОВД.

Нами было обследовано 127 сотрудников ОВД. Из них: 49 сотрудников УР (Уголовный розыск), 26 сотрудников УБЭП (Управление по борьбе с экономическими преступлениями), 25 сотрудников УНП (Управление по налоговым преступлениям), 27 сотрудников ППС (Патрульно-постовая служба). Результаты были проанализированы по трем возрастным группам: первая 25 – 29 лет, вторая группа 30 – 35 лет, третья группа – от 36 лет и старше.

Мы сконцентрировались на различии показателей (сравнение средних показателей значимости типов ценностей и их ранговых значений) по типам ценностей, характеризующих два уровня функционирования ценностей: на уровне нормативных идеалов («Обзор ценностей») и на уровне индивидуальных приоритетов («Личностный профиль»).

Первый уровень более стабилен и отражает представление человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения. Эта структура ценностей оказывает наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляется в реальном социальном поведении. Второй уровень выявляет ценности на уровне поведения, т. е. индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности и соотносится с конкретными поступками человека (Карандашев, 2004).

Нами было высказано предположение, что первый тип ценностей может быть рассмотрен также как стратегические жизненные цели, общие мировоззренческие ориентиры; второй тип ценностей как тактические жизненные цели (Фоменко, Куашева, 2009).

Дальнейшая работа в этом направлении позволяет предположить, что первый тип применительно к процессам профессионализации, может быть рассмотрен как ценности, которые превалируют в той или иной профессиональной группе в качестве ее стандартов.

Нами было установлено, что у сотрудников ППС наблюдалось устойчивое преобладание на уровне нормативных идеалов и предпочтений во всех трех возрастных группах ценностей Достижения, Безопасности и Власти при столь же согласованном отвержении таких ценностей, как Традиции, Конформность и Доброта (Фоменко, Куашева, 2009). Это подтверждает сделанные ранее относительно данной когорты сотрудников выводы об их выраженном стремлении к властным полномочиям на фоне парадоксальной потребности в социальной защищенности (Фоменко, 2006).

Таким образом, в данной профессиональной группе на первый план выступает стремление к самовозвышению в сочетании с мотивационной целью в безопасности. При этом потребность в самовозвышении не уравновешивается социально-стабилизирующими типами ценностей. В связи с этим не исключено, что цели самовозвышения эти личности будут добиваться недостаточно социально приемлемыми способами.

Рассматриваемые в данной статье профессиональные группы (УР, УБЭП и УНП) существенно отличаются от ППС. Отмечается сходство в ценностных предпочтениях УР и УБЭП. Причем, в первой группе УР и третьей группе УБЭП выявляется наличие конкурирующих ценностных типов: Безопасности и Самостоятельности (консерватизм и открытость изменениям). При этом можно предположить, что проявление каждого из указанных типов, а соответственно, и конфликт между ними, может быть смягчен Добротой (через самотрансцендентность).

В остальных группах ситуация более гармоничная (поскольку представлены сферы консерватизма, самовозвышения и самотрансцендентности): приоритетными являются Безопасность, Доброта и Достижения. Причем необходимо отметить, что данная конфигурация ценностных приоритетов соотносима с результатами, полученными в процессе эмпирического исследования В.Н. Карандашевым на ином контингенте обследуемых, а также результатами материалов Европейского социального исследования, касающихся россиян, представленных Институтом социологии РАН (Карандашев, 2004;

Магун, 2009). При этом, вероятно, в динамике между открытостью изменениям и консерватизмом все же больше акцентирован последний полюс, поскольку четвертое место в ценностных предпочтениях устойчиво занимает Конформность.

На втором уровне индивидуальных предпочтений рассматриваемые профессиональные группы отличаются существенно и приобретают своеобразную окраску.

У сотрудников УР отмечается довольно гармоничная картина, за исключением первичной и базовой – Безопасности – это и стремление к самовозвышению и открытость изменениям (первая группа – Достижения, Гедонизм; вторая группа – Достижения, Самостоятельность, третья группа – Самостоятельность, Универсализм). Причем в содержательном плане наблюдается явная позитивная динамика.

У сотрудников УБЭП ценности «Индивидуального профиля» наиболее соответствуют тем, которые присутствуют на нормативном уровне (первая группа). Во второй возрастной группе усиливается консерватизм. В третьей возрастает открытость изменениям: Самостоятельность и Стимуляция (риск и новизна).

УНП является единственной профессиональной группой, где важны властные полномочия и в целом ценности самовозвышения, причем стабильно во всех группах: Безопасность, Достижения, Власть.

В плане анализа наименее значимых ценностей.

У сотрудников УР выявляются противоречия в первой группе: на уровне нормативных представлений – ценность Доброты высокая, а на уровне индивидуальных – низкая. В третьей группе – незначимая ценность Власти, что особенно важно в сравнении с ППС и УНП.

В УБЭП отмечается согласованность и идентичность наименее значимых ценностей во всех группах: Власть, Гедонизм и Традиции. Вновь необходимо подчеркнуть незначимость власти, что свидетельствует о позитивных профессиональных установках, препятствующих развитию профессионального маргинализма.

Для сотрудников УНП наряду с Традициями наименее важны ценности самотранценденности (Универсальность и Доброта).

Таким образом, из обследуемых групп (помимо ППС) наиболее настораживает динамика ценностных предпочтений в структурном подразделении УНП в плане предпосылок развития профессионального маргинализма у его сотрудников.

На основе изложенного можно предположить, что основное противоречие в отношении ценностных предпочтений, которое наблюдается в этих профессиональных группах, концентрируется между субъектным и предметным стандартами валуации (Обуховский, 2003).

Полученные результаты согласуются и подтверждаются данными динамического психодиагностического наблюдения и обследования (на протяжении всего периода служебной деятельности сотрудников). Используемые нами подходы доказали свою эффективность в практике работы Центра психологической диагностики медико-санитарной части МВД по Республики Адыгея для повышения качества психологического сопровождения сотрудников.

Социально-психологические аспекты профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов

К.В. Кучеренко (Москва)

В системе социальных отношений, регулируемых нормами права, профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов имеет особое значение, т. к. обусловлена спецификой деятельности в рамках правового регулирования. Необходимость исследования данной проблемы связана с теми социально-экономическими трудностями, которые проявляются в современной России.

Сотрудникам правоохранительных органов при выполнении своих профессиональных обязанностей, приходится выдерживать и преодолевать чрезмерные физические и эмоциональные нагрузки, что характеризует условия их профессиональной деятельности как экстремальные. Проводимое нами исследование индивидуально-психологических особенностей личности, изменяющихся под влиянием экстремальной ситуации, показали, что определенные свойства и состояния оказывают непосредственное влияние на эффективность и устойчивость деятельности в экстремальных условиях, к числу которых относится деятельность сотрудников правоохранительных органов. Проблема влияния индивидуально-психологических особенностей личности на профессиональную деятельность человека в сложных условиях достаточно широко рассмотрена в психологических исследованиях (Пономаренко В.А., 1983; Маклаков А.Г., 1998, 2001; Коновалова В. Н., 1998; Тихонов А.Н. 2000). Особое значение представляет анализ результатов, полученных в исследованиях психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов к деятельности в экстремальных условиях (Смирнов В.Н, Туманов В.Д., Папкин А.И., Хохлова Н.Г., Кашуба Ю.А, Карпов В.С.). Необходимо отметить, что в процессе изучения разрабатываемой нами проблемы индивидуально-психологических особенностей личности, закономерностей их проявления в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов при возникновении экстремальных обстоятельств и ситуаций, наше исследование затрагивает область экстремальной юридической психологии и требует разработки научно-обоснованных психологических мер обеспечения эффективности индивидуальной и совместной деятельности сотрудников в этих условиях. С другой стороны, социально-психологические проблемы различных видов профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов, проявляющиеся в условиях общественного порядка и безопасности, отражены в такой области знания как психология общественного порядка и безопасности. . В которой одним из основных направлений изучения выступают особенности проявления психических процессов, свойств и состояний, влияющие на безопасность профессиональной деятельности. При этом возникает необходимость использования психологических знаний для повышения безопасности. В рамках нашего исследования мы определили приоритетные проблемы, требующие углубленного анализа:

- разработка технологий обеспечения личной безопасности здоровья сотрудника в различных сферах профессиональной деятельности, психотехнологий профилактики стресса, профессионального выгорания в деятельности сотрудников органов внутренних дел;
- разработка психологических технологий прогнозирования и расследования тяжких преступлений;
- разработка психологических технологий прогнозирования роста определенных видов преступных посягательств в связи с изменениями в структуре рыночной экономики, психологии столкновения современных и прежних стереотипов восприятия мира, этнических предрассудков, роста террористических угроз;
- профессиональный риск является сейчас объективным условием деятельности сотрудников многих служб и подразделений органов внутренних дел. Обеспечение личной профессиональной безопасности сотрудников, т. е. сведение профессионального риска до возможного минимума — проблема сложная и комплексная. Вместе с тем, даже выполнение сотрудниками органов внутренних дел служебно-боевых задач непосредственно не связанных с риском для жизни (охрана общественного порядка при несении патрульно-постовой, дорожно-патрульной службы и т. д.), требует особых психологических качеств, высокой психологической устойчивости и способности переносить значительную психоэмоциональную нагрузку (Коноплева И.Н., 2008).

Таким образом, личная безопасность в условиях профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов — одна из основных проблем, требующих

дальнейшего научного обоснования. Анализ результатов нашего исследования показал, что ошибки, допускаемые сотрудниками в процессе несения службы по охране общественного порядка, служат причиной неоправданно большого числа травмированных лиц среди личного состава подразделений милиции.

Результаты экспериментальных исследований (Корецкий Д.А., 1993; 2001, Лефтеров В.А., 2001) показывают, что уровень профессиональных компетенций, уровень личной безопасности сотрудников правоохранительных органов зависит от степени его общей психологической и профессиональной подготовленности.

Контент-анализ вербальной продукции как метод диагностики агрессивности в органах внутренних дел

Е.В. Лучина, А.Н. Воронин (Москва)

Одним из центральных свойств личности, накладывающих отпечаток на процессы ее социального функционирования, является склонность к агрессивному поведению. Агрессию можно рассматривать как биологически целесообразную форму поведения, которая способствует выживанию и адаптации, и как зло, как поведение, противоречащее позитивной сущности людей.

Среди сотрудников органов внутренних дел, учитывая специфику службы, постоянный контакт с огнестрельным и другими видами оружия, а также требования, предъявляемые к личности сотрудника ОВД, проявление агрессии предсказуемо. Тем не менее, последнее время в СМИ часто стала появляться информация о преступлениях среди представителей органов внутренних дел, характеризующиеся агрессивными актами против жизни и здоровья людей.

В настоящее время большинство авторов применяют следующее определение агрессии — любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения. Направленность подобных агрессивных действий на самого себя исследователи определяют как аутоагрессия (Бэрон Б., Ричардсон Д., 1997).

Большое количество подходов к определению агрессии и агрессивного поведения предполагает наличие множества различных методов ее диагностики. Поскольку язык, несомненно, является важнейшим средством получения и передачи информации, он отражает весь комплекс человеческих эмоций. Определить ее наличие кажется просто, с помощью выделения грубых, враждебных высказываний, адресованных собеседнику (в случае внешней агрессии) или направленных на себя (при аутоагрессии). Но возникают вопросы о том, только ли подобные темы характеризуют агрессивность личности и каковы возможности диагностики агрессии посредством анализа вербальной продукции.

Нами было проведено исследование вербальной продукции, а именно письменных комментариев, полученных при диагностике агрессивности у сотрудников территориального отдела внутренних дел г. Москвы. Испытуемые были разделены на 2 группы. В первую группу вошли те, чье поведение по службе характеризовалось как «агрессивные, активные», а также склонные к открытому конфликтному поведению. Во вторую группу вошли сотрудники, характеризующиеся по службе как «аутоагрессивные», а также склонные к употреблению алкогольной продукции, и имеющие в анамнезе аутоагрессивные тенденции, в частности, суицидальные высказывания. Для исследования были отобраны письменные высказывания, полученные при выполнении теста руки Вагнера, составлении рассказа к методике «Рисунок несуществующего животного» и выполнения адаптированного варианта теста «Неоконченные предложения».

С помощью контент-анализа по методу Готтшалка — Глезер (Алмаев Н.А., 1996.) нами были выделены определенные темы в письменных комментариях к проектив-

ным тестам, таким, как «Тест руки» Вагнера, рисунок несуществующего животного, неоконченные предложения. Так в случае открытой агрессии аффект проявлялся в описании в комментариях активных действий, направленных на конкретный объект, тенденциях к повреждению, разрушению, убиению, калечности. В случае аутоагрессивных тенденций наиболее часты высказывания о неудовлетворенности собой или негативных переживаниях, причиной которых служат другие.

Показатели направленности агрессии, полученные с помощью контент-анализа, соотносятся с показателями, полученными в ходе использования традиционных тестов направленных на диагностику агрессии и агрессивного поведения. Установлено, что критериальная валидность повышается совместном использовании традиционных методов исследования для диагностики агрессивности и при использовании контент-анализа для диагностики аутоагрессивности.

В ходе исследования не было обнаружено значимых взаимосвязей между показателями «Теста руки Вагнера» и прочими показателями агрессивности, полученными в ходе тестирования с помощью других методик. Вероятно, что для данной выборки, «рука», «кисть» являются значимым «объектом» в профессиональной деятельности и использование ее изображений в качестве стимульного материала не корректно.

Поведенное исследование показало, что для диагностики агрессивности во всех ее проявлениях недостаточно использования одного типа тестов. Так, применяя только традиционные тестовые методики, мы теряем из виду аутоагрессивные черты, что негативным образом сказывается на результатах профилактической работы с сотрудниками так называемой группы риска в органах внутренних дел. Применение же подобного комплексного подхода способствует более тщательному отбору сотрудников, их диагностики и профилактики агрессивных действий как в отношении себя, так и окружающих их людей.

Система психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел

М.И. Марьин (Москва)

Психологической службой МВД России пройден наиболее важный этап – этап становления, и она сумела подтвердить свою значимость и необходимость, внося заметный вклад в совершенствование работы с кадрами, повышение эффективности выполнения оперативно-служебных задач.

В структуру психологической службы МВД России входят: на федеральном уровне – отдел психологического обеспечения управления по организации работы с личным составом Департамента кадрового обеспечения МВД России и центр психофизиологической диагностики медико-санитарного центра Департамента тыла МВД России; на региональном уровне – подразделения психологического обеспечения (отделы, отделения, группы) МВД, ГУВД, УВД по субъектам Российской Федерации, УВДТ, ведомственных образовательных учреждений; психологи органов и строевых подразделений внутренних дел, центры психофизиологической диагностики медико-санитарных частей.

Цель психологического обеспечения в системе МВД России – это создание условий для повышения эффективности оперативно-служебной деятельности органов и подразделений на основе мобилизации психологического потенциала личности, служебного коллектива, оптимизации организационной структуры и системы управления подразделениями внутренних дел в обычных и экстремальных условиях.

Под эффективностью деятельности понимается достижение общественно заданного результата с оптимальными (приемлемыми) затратами. Согласно этому определению такие показатели, как заболеваемость и гибель среди личного состава, текучесть кадров

по первому году службы и отрицательным мотивам, случаи нарушений служебной дисциплины и законности, должностные преступления, особенно преступления, совершаемые сотрудниками против личности и т. д., являются объективными показателями оптимальности затрат. Эти показатели, безусловно, являются критериями эффективности деятельности психологической службы МВД России в работе с личным составом.

В настоящее время система психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел включает 6 структурных компонент: нормативно-правовой, организационно-штатной, научно-методической, материально-технической, подготовки кадров и повышения их квалификации, оценки эффективности деятельности психологической службы.

По нормативно – правовой компоненте системы подготовлены ведомственные нормативные правовые акты (приказы, указания, положения, распоряжения, наставления и др.), регламентирующие деятельность психологов; по организационно-штатной – введены штатные должности психологов, сформирована структура подразделений психологического обеспечения на местах; по научно-методической – выполнены комплексные научные исследования, разработаны программно-технические комплексы, методические пособия, методики и рекомендации; по материально-технической – созданы кабинеты психологической регуляции, психологи обеспечены специальными приборами и оборудованием, аудио- и видеотехникой, учебно-методическими материалами, психологическими тестами и методиками; по подготовке кадров и повышению их квалификации – на базе образовательных учреждений созданы факультеты психологии для подготовки специалистов с базовым психологическим образованием, организована переподготовка и повышение квалификации; по оценке эффективности деятельности психологической службы – разработана система объективных критериев определения соответствия уровня организации работы психологов требуемому.

В комплексной работе психологической службы МВД России четко определены два направления.

Первое, наиболее развитое направление – это психологическое обеспечение организации работы с личным составом, нацеленное на сотрудников на различных этапах служебной карьеры, улучшение качественного состава и уровня их подготовленности, принятие психологически обоснованных правовых, организационных мер, управленческих и кадровых решений.

Второе, недостаточно развитое и требующее особого внимания, направление – это психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности, расследования и раскрытия преступлений, в том числе преступлений террористического характера, а также обеспечение поддержания правопорядка и общественной безопасности в обычных и экстремальных условиях.

По первому направлению задачи психологической службы МВД России соответствуют с основным положениям международных документов, как, например, положениям «Европейского Кодекса полицейской этики», принятого Комитетом министров Совета Европы 19 сентября 2001 г.

Ежегодно при приеме на службу психологи органов внутренних дел проводят обследование свыше 100 тыс. кандидатов. В результате на этапе психологического отбора более 20 тыс. сотрудников включаются в группу повышенного психолого-педагогического внимания. Выделение этой группы позволяет дифференцировать виды, формы, методы, периодичность необходимой психологической помощи этим сотрудникам, организовать целенаправленную психопрофилактическую и психокоррекционную работу.

С целью совершенствования методического обеспечения профессионального психологического отбора внедряются новые психотехнологии, обеспечивающие выявление мотивов службы в милиции, исключающих поступление на службу лиц с корыстной мотивацией, склонных к нарушению законности и дисциплины.

Воздействие неблагоприятных факторов оперативно-служебной деятельности, боевой обстановки на сотрудников служит источником возникновения и развития у них состояний психической дезадаптации, неблагоприятных изменений личности. В настоящее время у 25 % сотрудников, принимавших участие в проведении контртеррористических операций в экстремальных условиях, выявляются дезадаптивные состояния, признаки острых и посттравматических стрессовых расстройств.

С целью снижения указанных негативных последствий в МВД России разработана Целевая комплексная программа психологического обеспечения деятельности сотрудников, выполняющих задачи на территории Северо-Кавказского региона. Программа регламентирует порядок осуществления организационных, психологических, социально-психологических мероприятий; формы и методы психологической работы с сотрудниками, со служебными коллективами, членами семей погибших.

Ежегодно мероприятия по психологической реабилитации и восстановления работоспособности проводятся более чем с 200 тысячами сотрудников. Примером эффективности психологической реабилитации сотрудников являются результаты ГУВД Челябинской области. Статистически достоверно установлено, что в подразделении, где было всего 8% лиц, прошедших психологическую реабилитацию, за год уволилось 18% сотрудников, 21% – нарушили законность и дисциплину, 23% – имели семейные проблемы. Там, где психологическую реабилитацию прошли 98% сотрудников, за тот же период семейные проблемы имели 4%, уволены – 4%, нарушителей дисциплины было не более 3% личного состава.

Эти данные свидетельствуют о прямой зависимости числа нарушений сотрудниками служебной дисциплины, возникающих у них семейных проблем, уволенных или переведенных в другие службы от числа лиц, прошедших психологические реабилитированные мероприятия.

Профессиональная деятельность сотрудников осуществляется в условиях интенсивного социального взаимодействия. Предупреждение и разрешение межличностных конфликтов, формирование благоприятного социально-психологического климата в служебных коллективах, обеспечение эффективной межличностной и межгрупповой коммуникации, совместимости сотрудников, адаптация молодых специалистов к службе обуславливают необходимость проведения социально-психологической работы.

Профилактика и устранение негативных социально-психологических явлений в коллективе возможны только тогда, когда принимаемые управленческие решения базируются на объективном анализе конкретной ситуации. Для этого необходимы не только управленческая грамотность руководителя, но и специальные знания, полученные с использованием научно-обоснованных психологических методов, в частности, – посредством объективного анализа социально-психологических внутригрупповых процессов и явлений на всех стадиях формирования служебного коллектива.

По второму направлению деятельности психологи в системе МВД России значительно внимание уделяют изучению и прогнозированию социально-психологических процессов в местах массового скопления людей, участию в разработке рекомендаций для принятия управленческих решений по ликвидации последствий террористических актов и других чрезвычайных обстоятельств, предупреждению групповых нарушений общественного порядка и массовых беспорядков.

В настоящее время на основе результатов научных исследований и значительного опыта работы в условиях чрезвычайных обстоятельств, связанных с захватом заложников, взрывами домов, возникновением различных чрезвычайных ситуаций разработано «Положение по организации психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел в условиях чрезвычайных обстоятельств», в том числе по освобождению заложников в условиях совершения террористических актов.

Данное положение определяет цели, задачи, функции и взаимоотношения психологической службы МВД России с организациями и ведомствами, участвующими в ликвидации чрезвычайных обстоятельств. Структура положения включает в себя организационные аспекты работы психологов, программу их специальной подготовки и материально-техническое обеспечение. Сводные группы психологического обеспечения созданы в каждом субъекте Федерации, укомплектованы из числа наиболее подготовленных психологов, психотерапевтов. Эти группы принимают участие в ликвидации последствий всех чрезвычайных ситуаций, происходящих на территории Российской Федерации.

Благодаря системной организации психологической работы с личным составом органов внутренних дел в течение 5 лет число самоубийств среди личного состава снизилось в 2 раза, число уволенных по отрицательным мотивам сократилось в 2,5 раза, уволенных на первом году службы почти в 3 раза, уменьшилось количество злоупотреблений спиртными напитками, количество тяжких преступлений, совершенных сотрудниками против личности (изнасилования, убийства, причинения тяжкого телесного вреда) ежегодно снижается, а за 5 лет уменьшилось на 35%.

В настоящее время для повышения эффективности деятельности психологов системы МВД России необходимо решение двух основных задач. Первое — это формирование самостоятельной психологической службы МВД России, создание структурных подразделений психологического обеспечения, способных выполнять задачи не только по направлению работы с личным составом, но и по психологическому сопровождению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел. Вторая задача — это организация подготовки и повышения квалификации психологов для сопровождения оперативно-служебной деятельности: психологическое консультирование решения оперативно-служебных задач, выработка стратегии и тактики ведения переговоров, участие в психологическом обеспечении переговорного процесса по освобождению заложников; составление психологических портретов подозреваемых в совершении преступлений; изучение и прогнозирование социально-психологических процессов в местах массового скопления людей; предупреждение групповых нарушений общественного порядка и массовых беспорядков.

Необходимость использования психологического сопровождения в деятельности сотрудников правоохранительных органов при расследовании преступлений

Т.Н. Попова (Москва)

Расследование преступной деятельности группой лиц сопрягается с рядом проблем психологического характера: установлением особенностей личности каждого участника, его индивидуальных качеств, а также специфики межличностных отношений внутри группы. Решение многих психологических вопросов помогает избрать правильную тактику следственного действия, определить линию расследования на определенном этапе (например, использовать выявленные противоречия в группе и т. д.)

Необходимо не забывать о том, что в противоправном поступке, поведении людей, всегда отражаются особенности их психологии. Достоверная информация о мотивах преступления, интересах, волевых чертах, интеллекте преступника может помочь объяснить их поведение и дать его нравственно-правовую оценку. Для выявления причин и поводов противоправного действия, действий необходимы данные о психологических особенностях участников уголовного процесса, используемые для характеристики личности в целом, оценки достоверности показаний и иных целей. «Психологический портрет» одного участника не может быть полным, если в нем представлены только психологические стороны его облика односторонне, без его социального окружения и, соответственно, он не может помочь создать «психологический портрет» группы.

Установление у субъектов преступления характера межличностных отношений, помогает в выявлении в преступной группе лиц, обладающими лидерскими качествами, позволяющими ему выдвинуться в лидеры, и наоборот, лиц, имеющих определенные свойства эмоционально-волевой сферы, в силу которой они заняли в группе подчиненное положение.

Следователь может воздействовать на уровень отношений личности подозреваемого, обвиняемого, а именно воздействие на межличностные отношения преступника и иных лиц. Суть данного воздействия сводится к тому, что сотрудник правоохранительных органов ведет к понижению или повышению уровня напряженности в межличностной сфере общения преступника и окружающих его лиц в зависимости от раскаяния в совершенном преступном деянии.

Составляющими данного воздействия может быть допрос в качестве свидетеля любых лиц, знакомых преступнику. Содержание подобных допросов может быть сведено к получению информации, как о преступлении, так и о личности подозреваемого (УПК РФ, ч. 2, ст. 79).

Кроме того, следователь, оперуполномоченный может воздействовать на уровень ценностей участников уголовного судопроизводства. В ходе проведения допроса следователь может демонстрировать уважение к той составной ценности допрашиваемого, которая отвечает за самоуважение, и это очень позитивно скажется на психических процессах допрашиваемого. Рольевую позицию следователя можно изменить путем замены стадий допроса, а именно — анкетную стадию допроса частично можно перенести на конец допроса. Но в полном объеме данное действие мы не можем перенести, ввиду того, что в соответствии с ч. 5, ст. 164 УПК РФ, следователь обязан ознакомить допрашиваемого с его правами и обязанностями. При этом законодатель не обязывает выяснять данные о допрашиваемом в начале процедуры, что позволяет отложить данное следственное действие. Но данный метод возможен лишь только в том случае, когда допрашиваемое лицо идет на контакт. Данный метод допроса возможно использовать при проведении допроса несовершеннолетних, т. к. ввиду возрастных особенностей самоуважение, является крайне актуальным, вне зависимости добровольно ли идет на контакт несовершеннолетний или создает противодействие должностному лицу. В случае, когда, участник уголовного процесса не идет на контакт со следователем, следователю необходимо четко выделить свое авторитарное превосходство над подозреваемым.

Для предупреждения противодействия со стороны лиц, совершивших преступления, установления роли каждого соучастника и выявления всех причастных к группе лиц должны эффективно использоваться такие методы психологического воздействия на членов преступной группы как убеждение, обращение к положительным сторонам личности, раскол группы путем обострения конфликта между ними и напряженности в группе.

При расследовании деятельности устойчивых преступных групп, неоднократно совершавших преступления, и имеющих сложную организационную структуру, выполнение этой задачи значительно затрудняется в тех случаях, когда соучастники умышленно скрывают организаторы. Поэтому в данном случае возможна помощь психолога-эксперта.

В связи с этим следователям рекомендуется ставить перед психологами-экспертами следующие вопросы:

- имеет ли испытуемый психологические особенности, качества, позволяющие ему занимать лидирующее положение в данной группе;
- обладает ли испытуемый особенностями личности: внушаемостью, подчинение авторитету, робость, склонностью к необдуманным поступкам (отставание в развитии);
- мог ли испытуемый осознавать значение своих поступков, последствий и конкретных действий.

Зачастую возникает возможность применения психологических знаний при даче подозреваемым, обвиняемым ложных показаний. Ведь индикаторами внутреннего состояния говорящего человека являются разнообразные характеристики речи: громкость, пауза, тональность. При этом эмоции могут обнаруживать двойную направленность: выражение субъективных мыслей, чувств и объективное воздействие на мысли и чувства других людей. Поэтому для фиксации результатов процессуальных действий необходимо использовать кино съемку, звуко- и видеозапись, которые могут служить самостоятельными источниками доказательств. Психолог может учитывать данные факторы при исследовании видео- и фонограмм следственных действий, когда нужно определить, не было ли незаконного воздействия со стороны следователя или оперуполномоченного. В процессе изучения речевых записей можно также установить, какой момент речи вызывает наибольшую напряженность, что можно интерпретировать как факт причастности подозреваемого к определенному деянию.

Таким образом, возникает возможность применения психологических знаний в форме экспертизы при даче обвиняемым ложных показаний. При этом эксперт-психолог не правомочен отвечать на вопрос о правдивости или ложности показаний. Однако он вправе определить соответствие или несоответствие характеристик того или иного психологического процесса, явления — объективным данным. Конечно же, вывод о лживости или правдивости показаний относится к компетентности следователя. Основанием же для данного вывода — заключение эксперта. Т. е. следователю рекомендуется поставить эксперту-психологу следующие примерные вопросы:

- с учетом анализа дела, прослушивания фонограммы и психологического исследования, можно ли полагать, что его показания являются данными в процессе естественного припоминания события, имевшего место в действительности, либо содержат признаки, указывающие на фантазию и воспроизведение по памяти ранее внушенной информации;
- какова психологическая характеристика испытуемого;
- с учетом психологических характеристик, отраженных в фонограммах допроса испытуемого, можно ли полагать, что в момент этого допроса он находится в стрессовом состоянии или в ином необычном состоянии.

Психологическое анализ, психологическое моделирование криминальной ситуации, преступного деяния, показаний, фонограммы участников преступления могут помочь выявлению и доказыванию вины организаторов преступной группы. Заключение эксперта-психолога может быть эффективным средством выявления заведомо ложных показаний. Вывод о ложности показаний должен делаться не только на основании заключения эксперта, но по совокупности всех доказательств.

При этом проведенное нами анонимное анкетирование осужденных за насильственные преступления показало, что 41,6 % опрошенных хотели бы, что во время проведения допросов, проведения следственных экспериментов проводилась видео- или звукозапись. т. к. они считают, что если подобные действия будут проводиться, то будут соблюдаться их законные права, правомерность воздействия сотрудников правоохранительных органов, и, кроме того, будет более полное и объективное решение по данному уголовному делу.

Речь идет о видео-, звукозаписях, полученных при проведении оперативно-розыскных мероприятий как во время предварительной оперативной проверки и разработки, так и после начала предварительного следствия. Так, в соответствии со ст.ст. 6, 8 Федерального закона «Об оперативно-розыскной деятельности», разрешение на прослушивание телефонных переговоров, снятие информации с технических каналов связи, использование при проведении оперативно-розыскных мероприятий информационных систем видео-, аудиозаписи повысило бы значение при раскрытии и расследовании преступлений, в том числе групповых. Но видеозаписи, аудиозаписи не могут стать доказа-

тельствами без должного процессуального оформления и установления их подлинности. Одним из способов такой проверки является проведение фоноскопической экспертизы (ст. 10 ФЗ об ОРД). Изучение практики показывает, что «в 90% случаев при неправильном процессуальном оформлении или отсутствием экспертиз видео-документов, уголовные дела или возвращают на доследование, либо прекращается за недоказанностью, вследствие чего члены преступных группировок оказываются на свободе».

Таким образом, криминалистическая характеристика преступлений, а также преступлений, совершенных группой, во многом определяет закономерности их расследования, обуславливающие особенности доказывания организации расследования, поведения членов групп во время следственных мероприятий и определяющих методы психологического воздействия на них, выработки методики их расследования. Но без качественной подготовки сотрудников правоохранительных органов в области психологических знаний, а также без психологического сопровождения, заключающегося в грамотном привлечении психологов—экспертов к оперативно-следственной деятельности просто не возможно. При расследовании групповых преступлений должны использоваться экспертизы (психологическая, фоноскопическая и т. д.), поскольку они обладают большими возможностями по выявлению и доказыванию вины участников преступной группы.

Личностные особенности сотрудников органов внутренних дел, покончивших жизнь самоубийством

М.В. Смирнова (Москва)

Несмотря на значительное количество суицидологических исследований в нашей стране и за рубежом, проблема своевременного выявления лиц с высоким риском суицидальных реакций остается недостаточно изученной. Особую значимость приобретает эта проблема в органах внутренних дел Российской Федерации, т. к. самоубийства сотрудников милиции являются одним из видов наиболее тяжелых чрезвычайных происшествий, и каждый случай самоубийства сотрудника оказывает негативное влияние на психологическое состояние подразделения, подрывает престиж правоохранительных органов перед населением. Поэтому для повышения качества работы по профилактике суицидов среди сотрудников правоохранительных органов необходимо решить проблему качественной диагностики суицидального риска.

Для решения этой задачи было проведено исследование, включающее анализ завершенных суицидов среди сотрудников органов внутренних дел за 10 лет; их социально-средовых, социально-демографических факторов по данным эмпирического материала за этот же период; личностных факторов суицидального риска с помощью анализа данных психодиагностического обследования суицидентов, зарегистрированных в федеральной базе суицидальных происшествий.

При исследовании личностных факторов суицидального риска в основу интерпретации результатов исследования были положены концепция суицидального поведения А.Г. Амбрумовой и концепция ведущих тенденций Л.Н. Собчик, позволяющие по данным теста СМИЛ выявить личностные характеристики, особенности реагирования в стрессовых ситуациях и возможные варианты психической дезадаптации обследованных сотрудников органов внутренних дел.

Проведенный анализ статистической информации по фактам суицидальных происшествий показало, что в развитии суицидогенного конфликта существенную роль играют социально-средовые, социально-демографические, служебно-профессиональные, медицинские факторы суицидального риска. Однако по данным исследования среди указанных суицидогенных факторов новые группы не выявлены, кроме группы личностных факторов, обуславливающих суицидальный риск.

В результате исследования личностных факторов суицидального риска после процедуры факторизации данных психодиагностического обследования по методике СМИЛ в двух группах исследования были получены различные факторные модели личностных показателей суицидентов и работающих сотрудников. Выявлены отличия между ними в типах реагирования на стрессогенные ситуации, психологических защитных механизмах и особенностях состояний психической дезадаптации.

В факторной структуре, полученной в группе суицидентов, наиболее информативным является фактор 1 (28%). Максимальные (положительные) факторные нагрузки имеют: шкала 2 («Пессимистичность»), шкала 7 («Тревожность»), шкала 0 («Социальная интроверсия»), шкала 8 («Индивидуалистичность»). Эти переменные определяют положительный полюс фактора. На противоположном полюсе расположены противопоставляемые признаки: оптимистичность (активность), стеничность (агрессивность), экстраверсия, коммуникативность. Выявленные признаки отражают свойства гипостенического типа реагирования и преобладания тормозимых черт характера.

Кроме того, превышающие нормативные значения шкалы СМИЛ «Пессимистичность», «Тревожность», «Индивидуалистичность», «Социальная интроверсия» выявляют профиль психастенического типа. В нашем случае переменная (значение шкалы «Тревожность») имеет высокую факторную нагрузку и состояние дезадаптации может быть охарактеризовано навязчивыми страхами, беспокойством, ощущением надвигающейся беды.

Таким образом, можно говорить, что на одном полюсе фактора 1 расположен гипостенический тип реагирования на психотравмирующие ситуации с высокой вероятностью развития психастенического варианта дезадаптации, на другом – стенический тип реагирования с вероятностью развития экспансивного варианта дезадаптации. Данный фактор может иметь соответствующее название.

Известно, что каждая базовая шкала СМИЛ выявляет тот или иной механизм трансформации тревоги, т. е. тот или иной вариант защитного механизма. Следовательно, в полученных факторных моделях каждый фактор позволяет определить наиболее вероятные защитные механизмы психики, которые личность задействует в психотравмирующих ситуациях. Поэтому в случае психастенического варианта дезадаптации проявятся такие механизмы защиты, как отказ от реализации своих намерений, интеллектуальная проработка проблем, ограничительное поведение, направленное на избегание неуспеха и выраженное явлениями навязчивости, пассивного ухода от конфликта, отхода от социальной активности.

При стеническом типе реагирования с высокой вероятностью развития экспансивного варианта дезадаптации на психотравмирующие ситуации включаются такие защитные механизмы психики, как отрицание проблем, гиперкомпенсаторная активация, внешнеобвиняющие агрессивные реакции.

Фактор 2 имеет информативность 19%. Наибольшими положительными факторными нагрузками обладают: шкала 1 («Сверхконтроль»), шкала 3 («Эмоциональная лабильность»). Противоположный полюс определяется такими переменными, как спонтанность, ригидность, т. е. данный фактор выявляет две пары противопоставляемых признаков: сензитивность – спонтанность, лабильность – ригидность.

Выявленные признаки в данной ортогональной плоскости обнаруживают смешанный тип реагирования на психотравмирующие ситуации. Значения на отрицательном полюсе данного фактора по шкалам 4 («Спонтанность») и 6 («Ригидность»), которые выше нормативных, свидетельствуют о нарушении адаптации в виде поведенческих реакций асоциальной и антисоциальной направленности, а повышение значений на положительном полюсе по шкалам «Сверхконтроль» и «Эмоциональная лабильность» – о нарушениях адаптации в виде психосоматических реакций.

Таким образом, данный фактор может быть идентифицирован как выявляющий, с одной стороны, смешанный тип реагирования на психотравмирующие ситуации с высокой вероятностью развития психосоматического варианта нарушения адаптации, а с другой — стенический тип реагирования с тенденцией к импульсивным агрессивным реакциям.

В психотравмирующих ситуациях, касающихся субъективно значимых ценностей индивида, включаются такие защитные механизмы психики, как психосоматические проявления или импульсивные агрессивные реакции.

В факторе 3 (15%) наибольшую положительную факторную нагрузку имеет шкала 9 («Оптимистичность»). Данная переменная является доминирующей, и отрицательный полюс фактора 3 определяется такими характеристиками, как пессимистичность, пассивность. Соответственно, фактор 3 можно идентифицировать как фактор гипомании (стеничности) и прогнозировать гипертимный (экзальтированный) или гипотимный варианты реагирования в психотравмирующих ситуациях. Основными защитными механизмами при гипертимном варианте реагирования на стрессовые ситуации являются: снижение критичности, отрицание проблем, ажитированная активность; при гипотимном варианте: пассивность, бегство от проблем.

В факторной структуре работающих сотрудников наиболее информативными были другие факторы. В результате исследования личностных показателей в группах сравнения (суицидентов и работающих сотрудников) было установлено:

- 1) варианты психической дезадаптации суицидентов, в число которых относятся психастенический, сопровождающийся состоянием ажитации, и психосоматический; типы реагирования на стрессогенные ситуации: гипостенический с высокой вероятностью развития психастенического варианта дезадаптации, сопровождающийся ажитированной тревогой; смешанный с высокой вероятностью развития психосоматических нарушений;
- 2) защитные механизмы психики суицидентов: отказ от реализации своих намерений, интеллектуальная проработка проблем, ограничительное поведение, направленное на избегание неуспеха и проявляющееся в навязчивости; пассивный уход от конфликтов, отход от социальной активности, ажитированная активность;
- 3) существование в группе суицидентов проблемы подавленной враждебности, в то время как в группе работающих сотрудников выход отрицательных эмоций (агрессии) происходит за счет отреагирования вовне по внешнеобвиняющему типу;
- 4) смешанный тип реагирования в группе работающих с высокой вероятностью проявления непосредственных реакций на психотравмирующие ситуации. При этом сохраняется ориентация на социальные нормы. Психосоматические нарушения слабо выражены. Имеет место быть избирательная активность и общительность.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕРРОРИЗМУ»

Развитие антикоррупционного самосознания личности — один из значимых факторов обеспечения безопасности

В.П. Вишневецкая (Минск)

Проблеме обеспечения безопасности, как на государственном так и на межгосударственном уровнях посвящены многочисленные публикации ученых, различных областей знаний.

Вместе с тем, результаты теоретического анализа изучаемой проблемы свидетельствуют о неоднозначности ее понимания, многообразии дефиниций и подходов в ее рассмотрении. **Обращает на себя внимание наличие единичных исследований посвященных изучению развития антикоррупционного самосознания личности, правосознания у представителей ряда профессий.**

В этой связи проведено социально-психологическое исследование, цель которого заключалась в изучении динамики структуры профессионального самосознания, в общей системе формирования и функционирования эталонного образа специалиста-профессионала.

Рассматривая феномен профессионального самосознания как процесс и как результат осознания личностью собственного профессионального развития и личностного роста, в исследовании уделялось внимание изучению **условий и факторов, оказывающих влияние на динамику антикоррупционного самосознания.**

На основании обобщенного анализа полученных в ходе исследования данных можно заключить следующее.

1. Правосознание — явление, которое не может быть раскрыто в какой-то одной системе представлений. Оно имеет сложную многоуровневую структуру и зависит от степени развития сознания личности.

2. Высокий уровень развития антикоррупционного самосознания является одним из содержательных структурных компонентов правосознания, обеспечивающего формирование и **функционирование эталонного образа специалиста-профессионала.**

3. Психические процессы и состояния личности отражают важные особенности изменения психологических механизмов многоуровневого взаимодействия формирования и функционирования «эталонного образа специалиста-профессионала», с учетом значимости разнообразной информации, оценки и отношения к ней в процессе функционирования образов: **«Я-профессионал», «Эталонный образ профессионала».**

4. Динамика антикоррупционного самосознания личности в определенной степени зависит от значимости информационных потоков в осознании личности («**Я-реальный**», «**Я-идеальный**») и тесно связана с теорией построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности.

5. Профессиональное самосознание специалиста («**Образ Я-профессионал**») формируется на основе рефлексивных процессов самопознания, самоотношения, самооценки, саморегулирования.

6. Процесс формирования и функционирования «эталонного образа профессионала» — индивидуально-специфичен. Его структура подвержена постоянным изменениям под воздействием информационных потоков, включающих осознание «образа **Я-профессионал**» и отражение этого осознания в социальном поведении, профессиональной деятельности, построении личностной перспективы и карьерного роста.

7. **Изучение динамики структуры профессионального самосознания, в общей системе формирования и функционирования эталонного образа специалиста-профессионала, имеет исключительное значение, как для развития общей теории обеспечения безопасности, так и для решения прикладных задач.**

Морской терроризм как составляющая современного терроризма

А.А. Даниленко, Е.А. Серова (Санкт-Петербурге)

Безопасность — основное свойство, необходимое для всех видов транспорта. Однако применительно к морскому судоходству проблема безопасности и теснейшим образом связанная с ней проблема профессиональной (в том числе психологической) надежности плавсостава приобретают особое значение. Это обусловлено целым рядом факторов, связанных со специфическими, а нередко и экстремальными условиями жизнедеятельности моряков.

Прежде всего, это сложные и опасные технологии современного судоходства (значительные размеры морских судов, рост скоростей движения, увеличение интенсивности движения на морских путях, сложные погодные и морские условия плавания, качка, непривычные климатические условия и многое другое).

Кроме того, моряки подвергаются воздействию массы специфических психогенных факторов (условия депривации, десинхронизация, монотонность существования на борту судна, групповая изоляция, совмещенность зоны труда и отдыха и т. д.). Это осложняет профессиональную деятельность, вызывает психические перегрузки, психологический дискомфорт, явления психологической усталости и переутомления, что нередко является предпосылкой для возникновения аварийных ситуаций.

Следует особо отметить, что моряки работают в условиях повышенной ответственности и повышенного риска, в условиях, потенциально чреватых возникновением экстремальной ситуации. Неслучайно морская профессия относится к «острым» профессиям, где вероятность встретиться с экстремальной (осложненной или аварийной) ситуацией чрезвычайно высока. Причем анализ аварийности на морском транспорте показывает, что именно человек, «человеческий фактор» является основной причиной аварий и катастроф на море. По оценке специалистов, не менее 80% аварий и катастроф на морском транспорте имеет психологические причины (психологическая усталость, неумение наладить психологическое взаимодействие в сложных экстремальных условиях аварийной ситуации, низкая стрессоустойчивость, неумение справиться со стрессом и его проявлениями и др.). Все вышперечисленное не только выдвигает проблему безопасности мореплавания в наиболее приоритетную и актуальную проблему современного состояния и развития морского судоходства, но превращает психологическую подготовку плавсостава в важнейшее направление профессиональной подготовки моряков.

В современных условиях на морском транспорте преодолен прежний, односторонний подход, сфокусированный на технической, организационной стороне безопасности мореплавания и все больше внимания уделяется «человеческому фактору», психологическим аспектам безопасности. Это находит соответствующее отражение в различных директивных документах по безопасности мореплавания, в отечественных и зарубежных разработках и публикациях, в материалах конференций и семинаров по соответствующей тематике и т. д. В них подчеркивается необходимость целенаправленной психологической подготовки моряков и соответствующей сертификации плавсостава для обеспечения безаварийного плавания и эффективной трудовой деятельности.

Сейчас предпринимаются определенные шаги, направленные на то, чтобы в системе подготовки и переподготовки специалистов морского транспорта находили адекватное отражение вопросы специальной психологической подготовки моряков. Система специальной психологической подготовки (СПП) должна охватывать все этапы карьеры моряка и включать:

- профессиональный отбор при поступлении в морские учебные заведения;
- СПП в период первоначального обучения;
- СПП в процессе повышения профессиональной квалификации, переподготовки плавсостава.

Так, в Государственной морской академии им. адм. С.О. Макарова курсанты помимо изучения «Общей психологии», проходят курс прикладной психологии «Психологические основы управления на морском транспорте», а в программу переподготовки плавсостава в «Морском учебном тренажерном центре» Академии (МУТЦ) включены такие психологические блоки, как «Психологические феномены личностного и группового поведения в экстремальной ситуации», «Психологическая усталость на борту судна и меры по ее преодолению», «Психологические основы управления судовым экипажем» и др.

Отдельную проблему для безопасности на морском транспорте в современных условиях представляет угроза терактов на море и пиратских нападений. Здесь следует отметить, что эскалация современного пиратства превратила его в актуальнейшую проблему международного судоходства, бросающую вызов мировому морскому сообществу. Особого внимания заслуживает и угроза морского терроризма. Теракты на море, в какой-либо из узловых точек мирового судоходства (Гибралтар, Панамский и Суэцкий каналы, Босфор, Малаккский пролив и др.) способны, помимо всего прочего, парализовать судоходство на важнейших водных путях и потрясти экономику не только отдельной страны, но и мира в целом.

На предотвращение морского терактов и пиратских нападений и был направлен вступивший в силу с 1 июля 2004 года «Международный Кодекс по охране судов и портовых средств» (МК ОСПС). В соответствии с требованиями МК ОСПС на старший командный плавсостав судов возлагаются функции «officer security». В связи с этим в МУТЦ ГМА имени адм. С.О. Макарова с августа 2003 года по настоящее время проходят соответствующую подготовку представители командного плавсостава судов и портовых служб, ответственные за обеспечение безопасности. В программе обучения значительное место отводится психологическому блоку («Психологическое обеспечение мероприятий по охране судов и портовых средств»). Включение в подготовку по МК ОСПС блока психологических вопросов естественно и закономерно и ни у организаторов курсов, ни у самих слушателей необходимость рассмотрения вопросов психологического обеспечения борьбы с терроризмом и пиратством сомнения не вызывает.

Психологическая составляющая обучения включает такие вопросы как психологическая природа терроризма; учет психологических аспектов террористической деятельности; особенности психологии личности террориста; навыки психодиагностики, использование невербальных сигналов как средства экспресс-психодиагностики для выявления террористов и других потенциально опасных лиц; психологические правила поведения в момент террористической акции и в положении заложников и многое другое.

В ходе обучения у слушателей формируется установка на постоянную бдительность и самодисциплину. Они получают необходимые психологические знания и навыки, позволяющие при столкновении с такой чрезвычайной и психотравмирующей ситуацией, как террористическая акция или нападение пиратов, выработать оптимальную модель поведения и пройти ее с наименьшими потерями и жертвами. Психологическая составляющая данного обучения позволяет слушателям не только приобрести необходимые психологические знания и усвоить методические основы психодиагностики, но и дает возможность лично решать определенные проблемы обеспечения безопасности в пределах своей компетенции.

Особенности личности, телосложения и дерматоглифики мужчин с параноидной шизофренией

А.А. Зайченко, Е.А. Лебедева (Саратов)

Целью работы явилось выявление личностных, соматических и дерматоглифических особенностей мужчин, больных параноидной шизофренией.

Исследуемая группа: 25 мужчин 38,2±2,2 лет с диагнозом «параноидная шизофрения» (МКБ-10 – F20.0), проходившие лечение в стационаре Саратовской областной психиатрической больницы Св. Софии. *Группа сравнения:* 27 мужчин 36,5±2,7 лет, не состоящие на учете у психиатра и нарколога. Группы не имеют статистически значимых различий по возрасту ($p=0,491$).

Методы исследования:

- 1) *психодиагностические методики* «Big5», «Hand-test»;
- 2) *антропометрия* с измерением тотальных размеров тела – длины тела, массы (веса) тела и окружности грудной клетки; рассчитывали отношение массы тела к его длине и окружности груди, которое является простым и универсальным показателем плотности и массивности тела, площадь поверхности тела по В. Isaksson; вычисляли индекс Ливи – Бругша, характеризующий пропорции тела по шкале узкосложенности – широкосложенности; индекс Пинье, описывающий телосложение между полюсами астеничности – гиперстеничности и индекс талии и бедер (WHR); длины 2-го и 4-го пальцев (2D:4D);
- 3) *дактилоскопия* с выделением пяти типов пальцевых узоров – «дуга» (A), «завиток» (W), «ульнарная петля» (LU), «радиальная петля» (LR), «двойная петля» (LD). Рассчитывали дерматоглифические индексы (индексы пальцевых узоров, индексы узорных типов) Данкмейера, Полла, Фуругаты и Гайпеля.

Обработку первичных данных проводили с помощью программного обеспечения Statistica 8.0. Для оценки статистической достоверности результатов (включая значимость различий между группами) использовался непараметрический статистический критерий Манна – Уитни (U) и, в том случае, если изменчивость переменных подчиняется закону нормального распределения, – параметрический критерий Стьюдента (t). Проводили корреляционно-регрессионный и дискриминантный анализы.

Результаты исследования и их обсуждение

В группе мужчин с параноидной шизофренией, уровни «экстраверсии» и «открытости опыту» («Big 5») достоверно ниже, чем в группе сравнения. «Hand-test» в группе больных в связи очень высокой изменчивостью диагностируемых личностных параметров позволяет констатировать лишь тенденции к высокому уровню «психопатологии», «уходу от реальности» и «личностной дезадаптации» (различия в группах не достоверны). Существует положительная достоверная корреляция «степени личностной дезадаптации» и «психопатологии» с возрастом, что подтверждает прогрессивность расстройства.

Масса тела и все расчетные показатели, включающие этот параметр (индекс массы, площадь поверхности тела, плотность и массивность тела, индекс Пинье, характеризующий телосложение), статистически достоверно не различаются в группе больных и группе сравнения. Из трех тотальных размеров тела в группе мужчин с параноидной шизофренией достоверно меньше окружность груди и окружность бедер. Индекс Ливи – Бругша (отношение окружности груди к длине тела), характеризующий пропорции тела, достоверно меньше в группе больных за счет малой окружности груди. Т. е., для мужчин с параноидной шизофренией характерна такая особенность пропорций тела, как «узкосложенность» («лептоморфия», «лептосомия»), обусловленная малыми величинами окружностей тела (главным образом – окружности груди, в меньшей степени – бедер), совокупность которых в значительной степени является интегральным показателем размеров и формы тела в горизонтальной плоскости, что в очередной раз подтверждает хорошо известные взгляды Эрнста Кречмера.

В группе больных выявлены отрицательные корреляции уровня «дружелюбия» с окружностями грудной клетки и бедер, а также «степени личностной дезадаптации» – с окружностью грудной клетки. Следовательно у больных, особенностью которых является максимально выраженная узкосложенность, характерны склонность к содру-

ничеству, кооперации, альтруизм и одновременно – нарушение механизмов психического приспособления. Присутствуют отрицательные корреляции уровня «агрессивности» с длиной тела, площадью поверхности тела и массой тела, что позволяет сделать предположение о том, что для мужчин с параноидной шизофренией характерно увеличение уровня «агрессивности» при тенденции к «микросомии». Наиболее выраженная (и достоверная на самом высоком уровне безошибочных суждений) отрицательная корреляция «агрессивности» с длиной тела делает возможным предложить уравнение прямой регрессии изменений «агрессивности» (А) по длине тела (L): $A = -0,8787L - 155,77 \pm 1,51$. Коэффициент прямолинейной регрессии «агрессивности по длине тела» $R = -0,8787 \pm 0,188$ свидетельствует о том, что увеличение «агрессивности» при уменьшении длины тела на 1 см в среднем составляет около одного балла (приблизительно 0,9, от 0,5 до 1,25 балла). Представляется, что высокая отрицательная корреляция агрессивности и длины тела может отчасти объясняться ранним окостенением эпифизарных хрящей нижних конечностей (и, следовательно, торможением роста) у субъектов с высоким уровнем тестостерона (как гормонального маркера агрессивности) в пубертате.

В группе мужчин с параноидной шизофренией статистически достоверно реже, чем в группе сравнения, встречается самый распространенный пальцевый узор «ульнарная петля»: если в группе сравнения в среднем он встречается на семи пальцах, то в группе больных – лишь на пяти. Частота остальных традиционно выделяющихся пальцевых узоров (W, LR и A) в группе больных недостоверно выше, чем в контрольной группе. Однако представляется, что особого внимания заслуживают статистически достоверные различия частоты такого редкого сложного составного узора как «двойная петля». В группе мужчин с параноидной шизофренией он встречается почти в пять раз чаще, чем в группе сравнения: если в контрольной группе этот узор обнаружен в среднем лишь у одного из десяти мужчин, то в группе больных он присутствует у каждого второго.

В группе мужчин с параноидной шизофренией имеются различия с характерным для популяций Среднего Поволжья распределением узоров по пальцам («тропность узора к пальцу»). При этом в группе больных частота «завитка» на III пальце левой кисти превышает его частоту в группе сравнения, что позволяет наряду с другими признаками рассматривать подобную «тропность» узора в качестве одного из дерматоглифических маркеров параноидной шизофрении у мужчин.

Обнаружено, что флуктуирующая асимметрия всех дерматоглифических индексов выше в группе сравнения, чем в группе мужчин с параноидной шизофренией. Представляется, что этот феномен можно интерпретировать следующим образом: существующая в группе сравнения высокая флуктуирующая асимметрия пальцевых узоров о высокой степени эпигенетических влияний на 6–17 неделе внутриутробного развития (в период формирования пальцевых узоров), тогда как в группе больных параноидной шизофренией относительно велика степень реализации генотипа, что может являться очередным косвенным подтверждением большой роли генетической детерминации в генезе шизофрении.

Исследование статистической достоверности различий психо-биометрических показателей в двух группах и изучение связей личностных особенностей с показателями частных соматической и дерматоглифической конституций позволило выявить 8 маркеров риска развития параноидной шизофрении, 6 из которых являются биометрическими: малая окружность грудной клетки; низкий показатель индекса Ливи – Бругша; малая окружность бедер; наличие пальцевого узора «двойная петля»; низкая встречаемость пальцевого узора «ульнарная петля»; узор «завиток» на III пальце левой кисти; низкий уровень «экстраверсии»; низкий уровень «открытости опыту».

Дискриминантный анализ предлагает набор показателей, позволяющий отделить группу мужчин с параноидной шизофренией от группы мужчин без психических заболеваний с помощью следующих классификационных функций:

$y_1 = -292,107 + 4,404 \text{огк} + 1,691e + 6,497 \text{LU} - 1,273 \text{LD} + 3,543a - 17,636 \text{LR} - 0,275 \text{ip(л)}$,
 $y_2 = -348,642 + 4,785 \text{огк} + 1,958e + 7,259 \text{LU} - 2,996 \text{LD} + 3,887a - 20,426 \text{LR} - 0,331 \text{ip(л)}$,

где y_1 – классифицированные значения для группы мужчин с параноидной шизофренией; y_2 – классифицированное значение для группы сравнения; огк – окружность грудной клетки (см); e – уровень фактора «экстраверсия» по шкале опросника «Big 5» (баллы); LU – «ульнарная петля» (количество); LD – «двойная петля» (количество); a – уровень фактора «дружелюбие» по шкале опросника «Big 5»; LR – «радиальная петля» (количество); ip(л) – индекс Полла левой ладони.

Исследуемый относится к группе мужчин с параноидной шизофренией, если классифицированное значение « y_1 » будет большим, и наоборот – к группе сравнения, если большим окажется значение « y_2 ».

При апостериорной классификации с использованием этих переменных правильное отнесение субъекта к группе больных параноидной шизофренией происходит в 95,8%, а к группе сравнения – в 85,2%, т. е. разделение групп происходит на уровне 90,2%.

Таким образом, выявленные личностные, соматические и дерматоглифические особенности мужчин, больных параноидной шизофренией, делают возможным выделение групп риска развития этого расстройства и осуществление мониторинга с фокусированием донозологических экспресс-диагностических и реабилитационных программ.

Исследование оценки террористической угрозы в различных регионах Южного федерального округа РФ

Т.Г. Самойлина, Н.В. Середина (Ростов-на-Дону)

В современном обществе терроризм как негативный социальный феномен получил небывало широкое распространение во всем мире. Он постоянно меняет формы, его методы становятся все более изощренными и разрушительными, а его распространенность приобретает поистине глобальный масштаб (Антонян Ю.М., 2001). Возрастающее число жертв насилия, неспособность государств остановить террор, мощный общественный резонанс, бесконтрольная деятельность СМИ способствуют росту напряженности и социальной нестабильности. Все чаще террористические акты совершаются наиболее опасным способом, приводящим к тяжким последствиям (применение устройств с использованием значительного количества взрывчатых веществ, осуществление террористических актов в местах массового скопления людей (Асанов Е.В., 1992).

Анализ литературных источников позволяет сделать вывод, что в настоящее время в России недостаточно изучено представление, складывающееся в разных группах населения о террористах и террористическом акте, слабо разработаны рекомендации действий в случае совершения террористического акта, отсутствует должная система подготовки специалистов, предназначенных для проведения переговоров с террористами. Вместе с тем, решение указанного круга вопросов становится все острой (Антонян Ю.М., 2001).

С целью изучения психологических особенностей образа террориста, а также оценки террористической угрозы были обследованы с помощью опросника «Оценка террористической угрозы» (Н.В. Серединой, Т.Г. Самойлиной) жители различных регионов Южного федерального округа Российской Федерации.

Описание методики

Методика представляет собой опросник, состоящий из двадцати открытых вопросов, на которые опрашиваемый дает ответы в свободной форме.

Опросник структурно представлен тремя блоками:

- 1) психологическое содержание представлений о террористе.
- 2) представления о террористическом акте, местах совершения и способах его избежания;

3) представления о поведении заложников и собственном поведении опрашиваемого в случае захвата.

Рекомендации по проведению исследования с помощью опросника «Оценка террористической угрозы».

Опрос проводится анонимно. Для получения оптимальных результатов исследование желательно проводить в индивидуальной форме. В случае проведения опроса в группе следует обеспечить самостоятельность ответов, поскольку наибольшую ценность для исследования представляет индивидуальное мнение каждого.

Инструкция испытуемым.

«Просим Вас ответить на вопросы, оценивающие уровень террористической угрозы для Вас и Ваших близких в настоящее время. Нас интересует именно Ваше мнение по каждому из предлагаемых вопросов. Благодарим Вас за участие в исследовании».

Ваш Пол _____ Возраст _____

Город/Населенный пункт _____ Род занятий _____

1. Как выглядит террорист? Опишите его внешность.
2. Какова национальная принадлежность террориста?
3. Какого он пола? Возраста?
4. Каково социальное положение (семейное положение, материальный, образовательный, профессиональный уровень) террориста?
5. Каковы религиозные убеждения террориста?
6. Какими чертами характера обладает террорист?
7. Как террорист относится к другим к людям?
8. Каковы моральные ценности и идеалы террориста?
9. Как террорист относится к самому себе?
10. Что побуждает террориста совершить теракт?
11. Чем террорист может отличаться от других людей в толпе?
12. В каких местах вашего города может произойти теракт?
13. Как нужно вести себя при теракте?
14. Как могут вести себя заложники в случае захвата?
15. Какие действия заложника могут сохранить ему жизнь?
16. Есть ли шансы у заложника остаться в живых?
17. Угрожает ли Вам терроризм или Вы считаете, что это явление Вас никогда не коснется?
18. Может ли теракт когда-нибудь коснуться ваших близких и родных?
19. Как можно сегодня предотвратить террористические акты?

Какие действия следует предпринять, чтобы избежать теракта?

Предварительный анализ полученных результатов показал следующее.

По мнению респондентов всех обследованных регионов Южного федерального округа РФ, террористы либо имеют искаженные моральные ценности (жажда крови, жажда наживы, религиозный фанатизм и др.), либо вообще не имеют таковых.

По мнению опрошенных респондентов, террориста побуждает совершить теракт внутреннее ему убеждение, что он попадет в рай, нужда и безысходность, воздействие наркотиков, психическое воздействие («зомбирование»), принуждение к свершению террористических действий с помощью угроз, несправедливость государственного строя, обида на весь мир и деньги.

На вопрос «Угрожает ли вам террористический акт?» 98% респондентов республики Дагестан дали ответ «да, угрожает». Причем, 18% из их числа связывают эту угрозу с пребыванием в республике: «угрожает, пока я в Дагестане». 7% жителей Дагестанской республики при ответе на этот вопрос отметили, что они реально находились в ситуации угрозы теракта, избежать которого «удалось лишь по счастливой случайности». Угрозу для своих близких отмечают 97% респондентов республики Дагестан, и только 3% такой угрозы для своих близких не видят.

Все 100% опрошенных жителей Северной Осетии полагают, что для них существует угроза теракта, а 90% не исключают угрозы терроризма для их родных и близких.

95% респондентов Кабардино-Балкарии считают, что теракт может коснуться их близких или уже коснулся, и только 5% уверены, что этого не случится. Только 5% респондентов Кабардино-Балкарии полагают, что теракт им не угрожает, ост. 95% считают, что угрожает, или надеются, что это их не коснется.

54% респондента Чеченской республики, ответили, что терроризм может коснуться каждого ее жителя, 57% надеются, что теракт не коснется их родных и близких и только 11,5% уверены, что терроризм им не угрожает.

В настоящее время нами продолжается исследование проблемы террористической угрозы в регионах Южного федерального округа РФ.

Концептуализация «конечных областей значения» психологической безопасности и психологии «без-опасности»

С.Н. Тесля, И.Б. Шуванов (Сочи)

Систематизируя исследования психологии безопасности, пришли к выводу: «психология безопасности» и «психологическая безопасность» считаются синонимами. Это вносит путаницу и в выведение intersubъективной структуры психологической безопасности, и в понимание сущности самого феномена «безопасность». Мы и предприняли попытку определить «конечные области значений» как «психологической безопасности», так и «психологии безопасности». «Психология безопасности», постепенно, оформилась в концепт «психология без-опасности», показав не только уместность «различия» этих понятий, но и эвристичность их «разведения», связанную и с переосмыслением направленности деятельности современного практического психолога, и с пониманием того контекста, в рамках которого объяснимы феномены терроризма, экстремизма, национализма, а, значит, могут быть понятны стратегии их «предупреждения». Таким образом, мы готовим почву для моделирования деятельности психолога в ином ключе, нежели тот, к которому он «допущен» сегодня. Этот «иной ключ» связан с «поворотом» психолога к «психологии без-опасности».

Мета-контекстом понимания сущности и структуры психологической безопасности и психологии «без-опасности» выступила идея «человека». Но началом суждения послужил не «человек» как таковой, а те фактические формы его исторического существования, каковыми мы признаем «этнос» и «социального субъекта». Исходное рассуждение о существовании психологической безопасности и психологии «без-опасности» это признание того, что есть два субъекта: один «отвечает» за психологическую безопасность (социальный субъект), другой – за психологию «без-опасности» (этнос).

Потребовалось конкретизировать сущность этноса и социального субъекта по отношению к мета-системе «человек». С этой целью введена метафора фрактала – известная в современной синергетике как идея фрактала, – шире, «голографическая» метафора, выступившая парадигмой всей концепции.

Условная аксиома в этом ключе – утверждение, что «этнос» и «социальный субъект» суть фракталы «человека», и соотносятся они фрактально.

Такая «концептуализация» позволила ввести не только принцип связи этноса и социального субъекта, но и более сущностно их проблематизировать. Так, этнос как фрактал, показывает себя *диадной* структурой, имеющей определенный принцип единства. А фрактал «социальный субъект» обнаруживает *полиморфизм (дуализм)*, также содержащий принцип связи, но, отличный от принципа единства «единиц» этноса.

Ограничиваясь рамками психологического исследования, этнос и социальный субъект рассматриваются в контексте субъективности. Тезис таков: и этнос, и социальный субъект обладают субъективностью. Введены два концепта, описывающие осо-

бенности субъективности этноса и социального субъекта — «идентичность и «идентификация». Конкретный индивидуум представляет собой единство идентичности и идентификации. Это — процессы, имеющие каждый свою направленность и содержание. Направленность идентичности «схватывается» в понятии «себя». Направленность идентификации «выражена» в понятиях «селф», «Я», «самость». Для того чтобы определить особенности каждого процесса, были введены также два концепта и, одновременно, два подхода, раскрывающие содержание идентичности этноса и идентификации социального субъекта и подсказывающие последовательность их интерпретации. Первое понятие — «субъектностность». Второе — «субъектность».

Смысл субъектностности этноса — в способности и потребности *производить* идеальное (содержание) жизни, преобразующее реальное (жизни). Смысл субъектностности — в *порождении образа* или гештальта бытия. Направленность субъектностности — на взаимодействие с «ничто». Через отношение к ничто возникает первообраз себя или «нечто». Это «нечто» мы кодифицируем как «*среду*» как таковую.

Смысл субъектности социального субъекта — в способности и потребности *преобразовывать, изменять среду согласно своим целям*, при условии редукции ее к «объекту», перевода в *среду-объект*. Основной страх социального субъекта — быть «переведенным» в ничто. Социальный субъект, в отличие от этноса, бежит от «ничто».

Обоснована *уровневая структура* субъективности этноса и, соответственно, социального субъекта. Уровни субъективности этноса, являющиеся и уровнями идентичности, позволили определить направленность и динамику генеалогии этноса, а уровни субъективности социального субъекта — динамику генеалогии социальности.

Введенная дифференциация субъективности потребовала конкретизировать и *структуру* этноса и социального субъекта соответственно каждому уровню. Социальный субъект развернут в «ресурсную» типологию, стоящую на трех «измерениях», каждое из которых коррелирует с определенным уровнем идентификации социального субъекта. Определены и «ставшие» единицы этноса, согласующиеся с тремя выделенными уровнями идентичности.

Поскольку жизненные задачи этноса и социального субъекта различны, потребовалось конкретизировать *жизненную мотивацию этноса и социального субъекта на уровне установок, представленных в языковой модели мира*.

Остановимся на одной из ведущих семантических оппозиций идентификации — «опасность/безопасность». Именно на нее делают ставку террористы и экстремисты. Пробуждая мотив страха, добиваются политических целей, используя его как инструмент политического шантажа.

Изначально мы определили психологический, т. е., относящийся к субъективности, статус понятий «опасность» и «безопасность». Причем, они уместны и действительны только в социальном бытии и по отношению к социальному субъекту, заикленному на идентификацию. Тревога и страх — эмоциональные *эффекты* восприятия идентификационной слабости жизненной ситуации, являются *мотивами «перевода»* ее в психологический гештальт «опасность», которые позволяют рационализировать и интенсифицировать «ответную» активность. Цель этой активности — восстановление «субъектной» позиции, при которой субъект чувствует себя комфортно, в безопасности. Соответственно, и «безопасность» это психологический феномен, выражающий потребность социального субъекта в о-хранении, со-хранении и спасении, защите своей идентификационной границы, и государству (власти) при этом, как бы, предоставляются ведущие рычаги регулирования отношения к опасности и воздействия на ее восприятие группами населения. Потребность в безопасности — не что иное как психологический (мотивационный) механизм социальной легитимности и востребованности жесткой идентификации как гаранта социальной стабильности.

Предложена *классификация видов психологической безопасности*. Психологическая безопасность, по сути, одна, но преломляется в определенной среде и проявляется на уровне дискурса и поведения людей по-разному. Так, в социальной среде это — *психологическая безопасность в социальной среде*, в информационной среде — *психологическая безопасность в информационной среде*, в образовании — *психологическая безопасность в образовательной среде* и т. д.

«Опасность» может быть «внедрена», в том числе искусственно, с определенной целью, в любой идентификационный комплекс отношений, актуализируя потребность в безопасности. Выделив три уровня идентификации социального субъекта, мы этим трем уровням априори приписали возможность «опасности», но на каждом из них — «своя» опасность. Определили три уровня восприятия «опасности» и на их основе — *структуру психологической безопасности*. Это позволило обосновать гипотезу о прогнозировании «слабых мест» идентификации в определенной среде активности социального субъекта и предупреждении возникновения зон искусственного нагнетания опасности.

Социально-психологические угрозы безопасности личности со стороны тоталитарных сект

Г.Ю. Фоменко (Краснодар)

В данной статье приводятся результаты экспертного анализа пропагандистских изданий саентологов — книг Л.Р. Хаббарда «Как противостоять опасному окружению» и «Общении». Подобная работа психологов помогает сотрудникам силовых ведомств более профессионально противостоять деструктивной идеологии тоталитарных сект.

Ввиду ограниченности объема статьи излагается (в сокращенном варианте) ответ только на первый вопрос, сформулированный перед экспертами: имеются ли в данной литературе методы, применяемые в современной психологии?

Проведенный анализ соответствующих изданий дает основание утверждать, что в данной литературе используется довольно широкий набор методов, применяемых в современной психологии. Выявляется комплексное использование сочетания различных технологий убеждения, внушения (прямого и косвенного), заражения, подражания.

Данные методы в изолированном варианте стандартны и неспецифичны. Однако саентологами они используются комплексно в русле реализации скрытой целевой направленности организации, которая не совпадает с декларируемой открыто («улучшение мира, в котором мы живем», с. 1–1).

Используются разные, но взаимосвязанные и соподчиненные наборы методик на двух уровнях: на уровне пропаганды общей идеологии учения (саентологии) и на уровне конкретной технологии (дианетики — технологии духовного исцеления).

Позиционирование саентологии как прикладной религиозной философии является претензией на решение мировоззренческих вопросов («Саентология состоит из особых аксиом, которые останавливают основные причины и принципы существования, а также очерчивают обширную область исследования человеческой природы; ее философия в буквальном смысле слова применима к жизни во всех ее проявлениях», с. 1–1) и приписывание себе возможностей якобы позитивного влияния на формирование индивидуального и общественного сознания («предлагающая точный путь, следуя которому каждый может обрести истину и простоту своего духовного Я», с. 1–1).

Обращение к *псевдорелигиозности* — может быть рассмотрено и расценено как реализация организацией поддерживающей функции, претензия на роль «терапевтического» сообщества. Это обещание человеку справиться (с помощью предлагаемых религии, философии и овладения конкретной технологией) с личным кризисом («совершенствование духовного самосознания человека и обретения им свободы», с. 1–1) и трудностями социальной жизни («улучшение каждого аспекта нашего существования,

способы создания совершенно нового способа жизни», с. 1–1). При этом исповедуется *упрощенное* понимание миропорядка и провозглашается ясная перспектива на будущее («Но перед лицом правды хаос и беспокойство терпят крах... С приходом правды в общество будет создано более спокойное окружение...», с. 9–1). Это может способствовать на определенном этапе (начального вовлечения в организацию) снижению тревоги о будущем, переживаний по поводу неопределенности и пугающих перспектив (В подтверждение приводится надуманная «статистика»: Отношение к будущему. Вопрос: «Пугает ли вас будущее?». Ответ «да»: несаентологи – 29%, саентологи – 0%, с. 22–1)

Для реализации этого предлагается (а по формам, скорее – навязывается) обучение конкретной технологии – приемам успешной жизни, в частности искусству общения. При этом делаются необоснованные заявления, рассчитанные на неосведомленность и низкий уровень общей образованности человека: «Люди знали, что общение – это важная часть жизни, но до настоящего времени никто никому никогда не мог сказать, как нужно общаться. До саентологии предмету общения не придавалось никакого значения и его не изучали...В саентологии общению *дано* определение («Общение – это обмен идеями между людьми через пространство), которое привело к гораздо более глубокому пониманию самой жизни», с. 3 – 2 и с.52 – 2).

Предлагаемая технология решения имеющихся у человека жизненных проблем ориентирована на возможность достижения душевного комфорта *без длительных усилий*, что отвечает существующей потребности у различных категорий населения.

В процессе занятий задается серия примитивных, но ступенчатых стандартов, реально достижимых для любого человека и через систему положительных подкреплений – «подтверждение», «победа», «значительная устойчивая победа» (*поведенческая терапия*) обеспечивается возможность возврата *самоуважения*, которое, как известно, растет по мере того, как человек приближается к стандартам, установленным им для самого себя и задаваемым референтным (субъективно значимым) окружением. Благодаря этому у человека культивируется чувство *избранности*. Иллюзия упрощения ситуаций и облегчения общения способствует неадекватно высокой оценке своих возможностей. С помощью сочетания приемов *поведенческой* и *когнитивной* терапии осуществляется формирование новой системы убеждений человека, трансформирующих его само- и мировосприятие.

В данной литературе присутствуют методы как *прямого* («вам необходимо усвоить ряд простых аксиом; «вышеописанные представления об общении общеприняты во вселенной. И живые существа этой вселенной используют именно эти представления»; «все используют именно эти представления об общении» – безальтернативность на фоне псевдообобщений; «это правила, от которых нельзя отклоняться – окружающие не поймут – человек окажется вне общения», с. 12–2), так и *косвенного внушения*.

Комплекс методов, применяемых саентологами, относятся к разряду приемов *манипулятивного воздействия* с использованием *универсальных* мишеней: чувство безопасности; стремление к успешности в жизни в целом и в межличностном взаимодействии, в частности; повышение своей значимости через влияние и т. п.

К разряду манипуляций также относится навязывание *новояза* – использования «специального» языка. В нем сложные проблемы редуцируются до коротких и очень простых конструкций. Создаются легко запоминающиеся, всеохватывающие абстракции. С этой целью используются различные «ключевые слова», т. е. словарь, который имеет особое, исключительное значение для адептов, непонятный для непосвященных (аффинити, оригинация и т. п.). Манипуляция словами осуществляется путем приписывания новых, дополнительных значений обычным словам или даже придания им значений противоположного свойства («конфронтировать – находиться лицом к лицу с кем-либо или с чем-либо, не уклоняясь и не избегая этого. Способность конфронтировать – способность присутствовать где-либо комфортно и воспринимать», с. 28–1),

а также введения новых терминов. В результате использования таких ключевых слов адепты начинают чувствовать себя приближенными к неким потаенным, сокрытым знаниям (включается воздействие *тайны!*). Особый язык облегчает формирование нового, упрощенного мира адепта. В нем он начинает вести свое «виртуальное» существование. Выход в мир реальности (заклейменный как опасный) может становиться все более трудным и неприятным. В результате человек начинает ощущать себя более комфортно, общаясь с членами организации, чем с недавно еще близкими людьми. Образуется поляризованный менталитет «мы – они» («Огромное количество людей являются профессиональными *создателями* опасного окружения....Они «продают» людям опасное окружение. Это основа их деятельности, Они считают, что если они не будут торговать опасным окружением, то быстро вылетят в трубу», с. 3–1), способствуя отождествлению адепта с организацией.

Применяются методики, с помощью которых создаются специальные условия, повышающие подверженность человека постороннему влиянию и обеспечение тотальности этого воздействия через дестабилизацию состояния с помощью изоляционистских тенденций («мы живем в мире, полном риска, мы живем в опасном окружении», с. 2–1; внушается негативистское отношение ко всему внегрупповому социуму; все зло во вне; осуществление функции *фильтра* информации, отбирающего из внешней социальной среды только те нормы и ценности, которые наиболее значимы для данной группы; прямые запреты – «не читайте газет», «избавьтесь от того, что расстраивает» и т. п.).

Изменение состояния человека достигается и использованием *транса* – монотонные многочасовые повторения стандартных примитивных упражнений (с. 45–2). Посредством повторения идея водворяется в умах до такой степени прочно, что, в конце концов, она уже принимается как доказанная истина. С помощью предлагаемых тренировочных упражнений по общению осуществляется влияние на установку через поведение; действия становятся убеждениями и через исполнение ролей.

Осуществляется также *заражение* единым эмоциональным настроением как через выполнение комплекса обучающих методик, так и постоянным подчеркиванием масштабности организации. В связи с этим через принадлежность человека к данной группе на начальном этапе приобщения к организации *вытесняются* мучившие ранее человека ощущения социальной *несостоятельности, одиночества*. Они замещаются сознанием значимости собственной группы, ее привилегированности. Сравнение с другими, более успешными людьми перестает быть болезненным.

С помощью внушения в сознании человека формируется *временной перекоп*: прошлое постепенно начинает восприниматься человеком как череда ошибок и невезения. Фокус сознания перемещается в будущее – «вечный путник». Формируется установка, согласно которой человеческая ценность заключается в том, кем они собираются стать в будущем, а вовсе не в том, кем они являются в настоящем.

Вся совокупность технологий является *«лично-ориентированной»* («В конечном счете, работник социальной сферы не достигает успеха, потому что он никогда не предлагает человеку сделать хоть что-то, что тот может сделать» с. 16 – 1) в контексте стратегической задачи – изменить принципы человека (как потенциально новообращенного) и его поведение настолько, чтобы он смог вступить в организацию.

Предпринимается попытка изменения основных ценностных ориентаций человека как с помощью убеждения, так и с помощью внушения.

Таким образом, можно сделать вывод, что отчетливо просматривается массивное использование против личности комплекса психологических технологий из арсенала поведенческой, когнитивной, лично-ориентированной терапии, а также введение человека в трансовые состояния. Выявляется манипулятивная направленность использования сочетания различных приемов убеждения, внушения (прямого и косвенного), заражения, подражания.

Типы виртуальной реальности и возможности ее применения в психологии

Р.С. Шилко (Москва)

(Исследование выполнено в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.)

Понятие виртуальной реальности (ВР) в современной науке допускает различные определения. Некоторые авторы определяют виртуальную реальность как совокупность специальных технологий и устройств, другие используют метафорические образы, заимствованные из художественной литературы и фильмов, в том числе стереокино.

Специалисты нечасто употребляют термин «виртуальная реальность». Гораздо чаще специалистами, работающими в этой области, используется понятие виртуального окружения (*virtual environment*), понимаемого как обобщенная среда, охватывающая многие аспекты организации взаимодействия реального мира человека с виртуальным пространством, синтезированным компьютером. Виртуальную реальность обычно определяют как технологию, которая построена на обратной связи между человеком и миром, синтезированным компьютером, а также как способ, с помощью которого человек визуализирует симулируемый компьютером мир, манипулирует им и взаимодействует с содержащимися в нем объектами.

Выделяют несколько типов виртуальной реальности по степени активности испытуемого (наблюдателя), действующего в виртуальном пространстве.

Пассивная виртуальная реальность (passive virtual reality) — автономное графическое изображение вместе со звуковым сопровождением (обычно не управляется человеком, выступающим в роли наблюдателя).

Обследуемая виртуальная реальность (exploratory virtual reality) — графическое изображение вместе со звуковым сопровождением, предоставляющее возможность наблюдателю выбора вариантов сценариев изображения и звука, но в ограниченном количестве.

Интерактивная виртуальная реальность (interactive virtual reality) — виртуальная среда, в которой пользователь может сам управлять и манипулировать с учетом правил симулируемого мира посредством специальных устройств, в том числе обладающих функцией трекинга. Трекинг в виртуальной реальности — это особая технология, лежащая в основе взаимодействия человека с виртуальным миром, она направлена на точное определение координат и позиции реального объекта (например, руки, головы или устройства) в виртуальной среде с помощью трех координат его расположения и трех углов, задающих его ориентацию в пространстве.

Внутри интерактивной виртуальной реальности выделяют несколько подтипов.

Наиболее сложная система интерактивной виртуальной реальности — иммерсионная (от англ. *immerse* — погружаться). Она обеспечивает как частичное, так и полное погружение пользователя в виртуальную среду.

Еще один тип интерактивных систем виртуальной реальности — расширенная и смешанная реальность (*augmented and mixed reality*) — реальность, дополненная виртуальной составляющей. В этом случае компьютерные данные накладываются на объекты реального мира.

Полноценная система ВР должна уметь распознавать и идентифицировать реальный объект в своем компьютерном пространстве, отслеживать его перемещения. Кроме того, она должна распознавать сигналы и реагировать на действия объекта так, как заложено в программе. При соблюдении этих условий технологии виртуальной реальности предоставляют весьма широкие возможности для применения в психологии, причем не только в исследованиях, но и в практической деятельности, а также в образовании.

Тревожные подростки: жертвы или агрессоры

Е.И. Шлягина, Е.Н. Львова (Москва)

В настоящее время все большее внимание привлекает к себе проблема безопасности, которая затрагивает различные аспекты жизни современного человека. В частности, в последние годы особое беспокойство вызывает стремительный рост числа людей, вступающих на путь противоправной деятельности. Проблема девиантного поведения связана, главным образом, с подростковым возрастом и ранней юностью. Именно в этом возрастном периоде феномен девиантного поведения является наиболее распространенным.

Большинство исследователей рассматривают подростков как наиболее восприимчивых к негативным внешним воздействиям, уязвимых и подверженных стрессовым и конфликтным ситуациям (Сирота Н.А, Ялтонский В.М. 2001; Гишинский Я.И., 2004; Змановская Е.В., 2004). Среди причин, влияющих на рост отклонений именно в подростковом и юношеском возрасте, выделяют следующие: внутренние трудности переходного возраста; статусно-ролевая неопределенность, пограничность социального положения юношества; противоречия, обусловленные перестройкой механизма социального контроля (Кон И.С., 1989).

Д.А. Леонтьев отмечает, что основной причиной девиантного поведения является нарушение смысловой регуляции жизнедеятельности (Леонтьев Д.А., 2007). Развитая смысловая регуляция позволяет человеку управлять своим поведением, подчиняя его устойчивым внеситуативным факторам. Мощным психологическим ресурсом и составляющими сформированной сферы смысловой регуляции являются хорошо развитый уровень субъективного контроля, высокий уровень личностной толерантности, конструктивные и адекватные стратегии совладания со стрессовыми и проблемно-конфликтными ситуациями.

О несформированности или нарушениях в сфере смысловой регуляции личности может сигнализировать высокий уровень личностной тревожности у подростков, который может стать как причиной тяжелой невротизации, так и поводом к девиантному поведению. Коррекция и предупреждение как одного, так и другого нежелательного развития личности возможны лишь при своевременной дифференциальной психодиагностике состояния основных и конституирующих элементов сферы смысловой регуляции личности у тревожных подростков.

В проведенном нами исследовании была предпринята попытка диагностики основных ресурсных элементов сферы смысловой регуляции личности у тревожных подростков. Нас интересовало, какие стратегии совладания с критическими ситуациями выбирают тревожные подростки в зависимости от уровня субъективного контроля и степени выраженности личностной толерантности.

Так как сфера смысловой регуляции личности предполагает представленность в ней и осознаваемых, и неосознаваемых уровней, в нашем исследовании были использованы опросные и проективные методики.

Высокий уровень личностной тревожности был выделен нами в качестве причины тяжелой невротизации или повода к девиантному поведению, а уровень субъективного контроля, высокий уровень личностной толерантности, конструктивные и адекватные стратегии совладания с критическими ситуациями как мощные психологические ресурсы. Проективные методики позволили верифицировать данные, полученные после проведения опросных, методик, и рассмотреть особенности психологических ресурсов личности во всей их полноте и объеме.

Главным итогом исследования стало эмпирическое доказательство факта противоречивого отношения представлений большинства тревожных подростков о своем по-

ведении в конфликтных ситуациях к содержанию их неосознаваемых смысловых установок, которые являются мотивами реального поведения в критической ситуации.

Полученные результаты дают основания говорить о несформированности сферы смысловой регуляции, свидетельствуют о психологическом нездоровье тревожных подростков и могут рассматриваться как предрасположенность к девиантному поведению. При этом несформированность сферы смысловой регуляции может проявляться двумя полярными тенденциями.

На одном полюсе располагаются тревожные подростки с высоким уровнем самоконтроля и высоким уровнем личностной толерантности, с толерантными, однако неконструктивными стратегиями совладания: избегание, поиск социальной поддержки. Им будет свойственен пассивный уход из ситуации, требующий решения в условиях повышенной неопределенности и острая потребность в социальной поддержке, ощущение внутренней несостоятельности, которые могут спровоцировать серьезные психосоматические нарушения и невротизацию личности у этой группы тревожных подростков.

На другом полюсе находятся тревожные подростки с низким уровнем самоконтроля и низкой личностной толерантностью, не имеющие в качестве ресурса конструктивных стратегий совладания для преодоления стресса и решения критических ситуаций, а использующие интолерантную стратегию совладания — соперничество. Именно эти подростки с агрессивным статусом могут попасть в зону особого риска асоциального противоправного поведения.

Такой психологический статус, по мнению автора монографии «Психология террора» Д.В. Ольшанского (2002), анализирующего работы ирландских конфликтологов, изучающих психологию террористов ИРА, и испанских конфликтологов, исследующих террористов организации ЕТА, является ярким свидетельством серьезных дефектов эмоциональной атмосферы воспитания, воспитания в духе мира.

Все испытуемые нашего исследования по комбинаторике своих результатов распределились в континууме от одного до другого полюса. Полученные результаты дают основания говорить, что все тревожные подростки нуждаются в психологическом сопровождении. Их представления о своем поведении в стрессовых и конфликтных ситуациях часто находятся в несоответствии с их неосознаваемыми, агрессивными или защитными смысловыми установками, что требует серьезной психокоррекционной работы, в рамках которой должна формироваться устойчивость к асоциальному поведению.

Особенности психологической безопасности субъектов отношений

Т.В. Эксакусто (Таганрог)

Исследования безопасности в современном обществе становятся все более востребованными, в силу интенсивных (и зачастую неблагоприятных) изменений политических и социально-экономических условий, ухудшения экологической ситуации, и, что особенно важно, в силу усиления психологического давления, социально-психологического воздействия: манипулирования субъектом со стороны различных социальных институтов. При этом, осуществляемая государством программа развития страны, предполагает обращение именно к человеческому ресурсу, к личности, субъекту как главной действующей силе, активно взаимодействующей с социальным пространством, творчески решающей поставленные задачи. Таким образом, встает вопрос исследования и обеспечения психологической безопасности человека как условия благополучия развития общества.

Понятие безопасности трактуется на сегодняшний день достаточно широко и чаще всего понимается как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Таким образом, во-первых, возникает закономерный вопрос относительно того, что именно угрожает человеку (об-

шеству и государству), в каких случаях, и каковы причины этих угроз. Во-вторых, многомерность и аморфность понятия безопасности приводит к необходимости выделения множества сфер жизнедеятельности человека, в которых она может проявляться: экология (влияние на безопасность экологической среды), социум (влияние на безопасность общественно-политических и социально-экономических явлений), информационная среда (влияние процессов массового сознания, системы ценностных ориентаций и нравственных норм, декларируемых в обществе через СМИ), производство и средства технического прогресса (влияние промышленных технологий, сложных (высокоорганизованных) орудий труда). В-третьих, самостоятельно выделяемые направления в исследовании безопасности («техногенная», «информационная», «экологическая» и т. п.) не отражают действительного содержания и сложности аспектов обеспечения безопасности и межаспектных взаимодействий (Никаноров С.П., 2006). Так, например, военные действия могут привести к экологическим, политическим, психологическим и многим другим последствиям. А психологические особенности людей в условиях большой физической нагрузки, могут приводить к необратимым нарушениям безопасности экологической, политической, экономической. Таким образом, становится очевидной бесперспективность узконаправленных исследований безопасности. В-четвертых, неоднозначно определяется соотношение категории «безопасность» с другими базовыми философскими, социальными, психологическими категориями: «защищенность», «сохранность», «надежность», «устойчивость» и др. «Благодаря» такому положению дел наблюдается терминологическое многообразие в исследовании проблемы безопасности, что приводит к необходимости выделения базовой категории в соотношении с понятием безопасности.

Представляется, что возникающие трудности в процессе изучения психологической безопасности возможно и необходимо рассмотреть не только с точки зрения системных, структурных, функциональных ее описаний, а с точки зрения человека, личности, субъекта безопасности в процессе его становления в социуме, в системе социальных связей. Это связано с тем, что «...любая ситуация не дается человеку извне, в ней объекты не существуют отдельно от наблюдателя. ...Ситуация приобретает психологическое содержание в результате того, как человек ее воспринимает, категоризирует, понимает и, соответственно, как себя в ней ведет» (Знаков В.В., 2007, с. 426). Именно человек (а точнее субъект), совокупность его индивидуально-психологических особенностей и прежде всего система взглядов, мировоззрений, отношений к миру и их «соотношение» с условиями окружающего мира создает возможность преодоления различного рода неблагоприятных воздействий для обеспечения своей безопасности, сохранения целостности.

Опираясь на понятие субъекта, (как категории являющейся определяющей в настоящем исследовании), необходимо подчеркнуть его структурный и динамический аспект. Первый представляет собой совокупность отношений человека к природе и другому человеку. Так, еще С.Л. Рубинштейн (1969), указывал, что отношения выступают как условие существования человека и все формы отношений (взаимоотношений человека с миром) составляют сущность субъекта. На наш взгляд именно отношения являются той основополагающей категорией, через призму которой должна рассматриваться психологическая безопасность субъекта. От того как человек «относится» к миру, к себе и другим (по С.Л. Рубинштейну), какую систему отношений выстраивает с социальным пространством, во многом зависит его психологическая безопасность. Второй аспект субъектности характеризуется через разные виды активности – познание, действие, созерцание, индивидуальное развитие (Знаков В.В., 2000). Таким образом, очевидным становится необходимость рассмотрения активности во взаимосвязи с категорией отношений субъекта в контексте психологической безопасности. Проявление социальной активности субъекта неразрывно связано с его социальной

удовлетворенностью и удовлетворенностью жизнью в целом. Результатом активности становится общая удовлетворенность личности, которая в свою очередь может выступать одним из условий активности. Таким образом, удовлетворенность — неудовлетворенность субъекта, предполагающая оценку того, как он реализует себя в жизни, способствует повышению или понижению активности (Абульханова К.А., 1999), обуславливает устойчивость — неустойчивость системы отношений, что требует ее рассмотрения в контексте психологической безопасности.

Исходя из этого можно предположить, что психологическая безопасность есть состояние динамического баланса отношений (к миру, к себе, и другим), активности, удовлетворенности субъекта и их соответствия различным (угрожающим) влияниям внешнего и внутреннего мира, что позволяет сохранить целостность субъекта, реализовать его духовно-психический потенциал в процессе жизнедеятельности.

Таким образом, психологическую безопасность можно представить в виде целостной, динамической структуры, где вершины треугольника: отношение (к себе, к миру, к другим), удовлетворенность жизнью и социальная активность равноценно «вписаны» в систему (круг) психологической безопасности субъекта, что создает пространство позитивных (либо нейтральных) отношений, социальной толерантности, защищенности от угроз (насилия, манипулирования, оскорблений и т. п.), удовлетворенности (потребности в безопасности, основных потребностей и ценностей), пространство активного и адекватного взаимодействия с социумом.

Представленная структура психологической безопасности с одной стороны, подчеркивает автономность, уникальность и неповторимость каждого субъекта в системе социальных связей, с другой — отражает взаимозависимость людей и тот факт, что социум (социальные связи) является целостностью, т. е. представляет нечто большее, чем просто сумма составляющих его индивидов. Другими словами, психологическая безопасность каждого субъекта определяется с одной стороны собственными отношениями, активностью, удовлетворенностью, с другой — отношениями, активностью, удовлетворенностью окружающих его субъектов и особенностями социума в целом (как уникальной совокупности отношений, активности, эмоционально-оценочных реакций, не сводимых к сумме составляющих его индивидов).

Проводимые нами исследования людей с разным отношением к миру, себе и другим (методика Р. Янов-Бульман) показали, что существуют различия в оценке ими своей безопасности и безопасности окружающего мира (методика ЦТО). Так субъекты с позитивным отношением к миру, себе и другим дают достаточно высокую оценку безопасности мира, при этом свою личную безопасность оценивают амбивалентно (демонстрируют стремление к полной безопасности и неограниченной свободе, т. к. чувствуют себя ограниченными в свободе выбора). К своей безопасности субъекты с позитивным отношением к людям и себе, но негативным к миру относятся амбивалентно, испытывая некоторую настороженность к социуму. Безопасность мира оценивается ими достаточно низко, мир представляется несправедливым, эгоистичным и жестоким. Результаты оценки своей безопасности и безопасности мира людьми с негативным отношением и к миру, и к себе, и к другим оказались достаточно низкими. Эти субъекты не чувствуют себя в безопасности, поскольку считают мир несправедливым, людей неискренними, а сами испытывают депрессию, разочарование и неуверенность, проявляя при этом пассивность. Достаточно близкими к описанным, были результаты, полученные в группе людей с негативным отношением к миру и другим и позитивным отношением к себе. Так свою безопасность и безопасность мира они оценивают достаточно низко, испытывая при этом подчиненность и зависимость от социального окружения. Субъекты с позитивным отношением к миру и к себе, но негативным отношением к людям оценивают свою безопасность амбивалентно, а безопасность мира достаточно низко, что связано с оценкой других людей как непривлекательных, эгоистич-

ных, враждебных. В дальнейшем планируется проанализировать результаты изучения активности и удовлетворенности жизнью людей с разным отношением к миру, себе и другим, выделив на основе этого типы психологической безопасности.

Таким образом, очевидна перспективность дальнейших исследований отношений субъекта, его активности и удовлетворенности жизнью как основы психологической безопасности. Создавая программы, направленные на развитие потенциала субъекта психологической безопасности, проводя мониторинг отношений субъекта к миру себе и другим, его активности и удовлетворенности жизнью можно прогнозировать и обеспечивать его психологическую безопасность, а значит обеспечивать благополучие общества.

КРУГЛЫЙ СТОЛ «ПСИХОЛОГИЯ ГЛАЗАМИ ФИЛОСОФОВ И ФИЗИОЛОГОВ»

Во вступительных докладах В.А. Лекторского и Ю.И. Александрова, а также в выступлениях участников дискуссии (проф. В.М. Аллахвердова, проф. Г.А. Балла, Ф.И. Барского, член-корр. РАО Б.С. Братуся, канд. психол. наук И.Е. Гарбер., докт. психол. наук А.Н. Гусева, докт. психол. наук В.В. Знакова., докт. психол. наук В.А. Мазилова, член-корр. РАО С.Б. Малыха, проф. Т.Д. Марцинковской, докт. филос. наук А.П. Назаретян, член-корр. РАН В.Ф. Петренко, докт. психол. наук В.А. Сонина, канд. психол. наук С.В. Чернова, канд. филос. наук А.В. Чусова, проф. А.Н. Чумакова, член-корр. РАН А.В. Юревича, докт. психол. наук В.А. Янчука) отмечалось, что психология, которая в свое время возникла из философии и сохраняла с ней в течение длительного времени тесную связь, пыталась полностью отделиться от нее в 20–40-е гг. XX в. – время доминирования бихевиористской парадигмы. Начиная с 60-х гг. прошлого столетия начинается процесс сильного взаимодействия психологии и философии. Это связано с несколькими обстоятельствами. Во-первых, с «когнитивной революцией» в психологии, которая стимулировала дискуссию по вопросам статуса ментальных репрезентаций, взаимоотношения «внутреннего» и «внешнего», причинных зависимостей (нейронных взаимодействиях), нормативных правил и т. д. Во-вторых, с новыми концепциями в социальной психологии и психологии личности, для которых центральными становятся проблемы смысла, ценности, субъективности и др. В-третьих, в самой философии в это время происходят большие изменения: прокламировавшийся в течение многих десятилетий антипсихологизм философии сознания сменился установкой на необходимость философского осмысления и концептуального анализа предпосылок психологии и других когнитивных наук. Такие философские направления, как аналитическая философия, а затем феноменология и герменевтика участвуют в осмыслении современного психологического знания. В последние годы в мировой психологии растет интерес к деятельностному и культурно-историческому подходам, в разработке которого отечественные философы и психологи имеют серьезные результаты. Сегодня одной из самых обсуждаемых вновь становится проблема сознания, исследование которой невозможно без интеграции усилий философов, психологов и психофизиологов. Это одна из центральных проблем науки XXI века, решение которой возможно лишь при преодолении жестких дисциплинарных границ.

Подчеркивалось, что в настоящее время в психологии отмечается резкое возрастание числа работ, в которых применяются методы естественных наук, позволяющие картировать активность мозга не только в простых задачах, но и при общении, в экономических играх, при решении

моральных дилемм, при определении суровости и заслуженности наказания, при определении политических симпатий и т. п. Экспансия работ с картированием мозга настолько выражена, что статьи подобного рода можно обнаружить в журналах которые, казалось бы, не имеют никакого отношения к физиологии. Экспансия, как это видно из далеко не полного перечня задач, отмечается не только в психологии, но и в экономике, юриспруденции, политологии и пр. Наряду с положительными, имеется и отрицательное следствие отмеченной тенденции. Последнее состоит в «анатомировании абстракции» – локализации психологических «функций» в структурах мозга (эту практику Р. Стернберг удачно назвал поисками Святого Грааля). Н.И. Чуприкова в своем выступлении в качестве поддержки данного положения отметила, что, при наличии высоких технологических достижений интерпретация физиологами результатов этих исследований опирается не на психологические теории, а на чисто быденные представления.

Были обсуждены попытки определения сознания и высказано представление о том, что оно должно быть обязательно определено: должно быть указано какой именно аспект сознания, из множества возможных, анализируется в данной работе.

Отмечалось, что контакт физиологии и психологии не обязательно ведет к редуционизму. Его можно избежать, принимая двухаспектный подход в решении психофизиологической проблемы. С позиций этого решения психическое и физиологическое являются двумя аспектами единой реальности: системных общеорганизменных процессов.

В выступлении проф. Н.Г. Багдасарьян рассматривались также пути взаимодействия психологии и культурологи, в том числе проблемы ген-культурной коэволюции.

На круглом столе выступили также докт. мед. наук, профессор кафедры физиологии человека ММА Е.А. Юматов и докт. мед. наук, зав. лабораторией функций и методов управления здравоохранением ММА проф. И.А. Гундаров. Он представил большой статистический материал, свидетельствующий об огромной роли влияния на здоровье нации духовно-эмоциональных факторов.

В заключение выступила Вице-президент РПО, председатель Московского регионального отделения РПО, почетный член РАО, проф. Д.Б. Богоявленская. Она отметила не только глубину раскрытия проблематики ведущейся дискуссии, но и страстность позиций, что так необходимо для развития науки, и пояснила, почему проводимый «Круглый стол» планировался на отдельный – третий день конференции. Открытие и проведение пленарного заседания 26 марта в актовом зале МГУ связано с тем, что Московское психологическое общество было основано по инициативе заведующего кафедрой философии Московского государственного универ-

ситета М.М. Троицкого. После проведения конференции 27 марта в здании МГППУ, обеспечившим работу 40 секций, в которых приняло участие около 1300 человек, участники конференции 28 марта вернулись в Челпановскую аудиторию Психологического института. Выбор этой аудитории для проведения «круглого стола» как завершающего этапа конференции был неслучаен. Данная аудитория носит имя Г.И. Челпанова, поскольку именно по его инициативе, когда он был заместителем председателя (Лопатина) Московского психологического общества, был построен Психологический институт, и на протяжении уже почти 100 лет Московское психологическое общество находится в этих стенах. Даже когда председатель Общества не был сотрудником Института, как, например, А.В. Брушлинский, Общество размещалось и работало здесь, и прежде всего, в этой аудитории.

Г.И. Челпанов считал, что философская образованность — необходимая составляющая профессионализма психолога. Без нее науке грозит профанация, поскольку философия заставляет нас концептуализировать имеющиеся факты и рефлексировать то основание, на котором оно строится. Это определило название круглого стола: «Психология глазами философов и физиологов». Эта альтернатива вызвана тем, что, как говорил Василий Васильевич Давыдов, психологии грозит два вида редукции: философская и физиологическая. Правда он говорил, что предпочитает философскую. Прошедшее обсуждение показывает, что речь идет не о редукции. Бонифатий Михайлович Кедров поместил психологию в центре квадрата всех наук и все считают, что это почетное место. Однако это не почетное, это самое сложное место. Оно обязывает психологию к интеграционным исследованиям.

Мысль Т. де Шардена о том, что материя в своем развитии достигает такой формы, которая становится способной, а, следовательно, призвана, познать самое себя, и мысль С.Л. Рубинштейна, о том, что наличие особенностей самого субстрата, психики являются теми внутренними условиями, через которые преломляется влияние социальной среды, формирующей личность, то есть социальную сущность человека, определяют постановку обсуждаемой проблемы.

Богоявленская благодарит всех выступающих за высокий профессионализм и в годовщину 125-летия Московского психологического общества подтверждает, что Общество следует и всегда будет следовать традициям, заложенным его основоположниками.

В заключение была обсуждена и принята Резолюция конференции, обосновано ходатайство перед Министерством юстиции РФ о присвоении Московскому региональному отделению РПО имени Анатолия Александровича Смирнова, первого Президента Общества психологов СССР (1958—1963г.), директора Психологического института (1945—1973 гг.).

ТОМ 4. СОДЕРЖАНИЕ

Секция «Педагогическая психология»	3
Теоретические основы индивидуально-центрированного образования человека	3
<i>А.А. Аксенов (Москва)</i>	
Становление профессиональной метарефлексивной позиции у студентов – будущих педагогов	5
<i>Т.Д. Барышева (Мурманск)</i>	
Исследование мотивации учебной деятельности студентов разных вузов	7
<i>И.М. Басина (Тула)</i>	
Культурно-ориентированный учебный диалог в востоковедческом образовании	9
<i>Н.В. Бастун (Киев)</i>	
Психологический подход в процессе изучения русского языка как иностранного	11
<i>М.В. Боровикова (Москва)</i>	
Влияние стереотипов учебного опыта на становление способов решения задач	13
<i>Г.А. Вайзер (Москва)</i>	
Применение социально-психологического тренинга с выпускниками вуза с целью повышения качества их профессиональной и социально-психологической адаптации.	14
<i>Е.В. Воробьева (Дубна)</i>	
Базовые характеристики действия: самостоятельность и механизм ее обеспечения	17
<i>Т.В. Габай (Москва)</i>	
Профессиональная мобильность педагогов: личностно-компетентностный аспект	19
<i>Е.И. Горанская (Минск)</i>	
К проблеме преемственности в освоении учащимися нравственных ценностей	21
<i>Г.П. Иванова (Москва)</i>	
Лонгитюдное комплексное исследование овладения письмом	22
<i>О.Б. Инишкова, Т.В. Ахутина, М.Н. Воронова, А.А. Корнеев (Москва)</i>	
Особенности оценки и самооценки интеллектуального потенциала учащихся	24
<i>В.А. Кривова (Москва)</i>	
Цели, функции и механизмы воспитания в социализационном процессе	26
<i>В.В. Люкин (Глазов)</i>	
Развитие познавательных и учебных умений в процессе обучения	28
<i>О.Е. Мальская, И.Л. Можаровский (Москва)</i>	
Развитие Службы практической психологии муниципальной системы образования города Ярославля на период до 2012 года	30
<i>И.В. Нагорнов, Т.В. Румянцева, Т.В. Швецова (Ярославль)</i>	
Развитие личности педагога средствами поэтической мастерской	32
<i>Н.Т. Оганесян (Москва)</i>	
Психодидактический подход в системе образования	35
<i>И.В. Плаксина (Владимир)</i>	
Формирование умения децентрироваться и его влияние на уровни сформированности логических операций классификации, сериации и понимание принципа сохранения у старших дошкольников	37
<i>И.Н. Погожина (Москва), Люй Голяо (КНР)</i>	
Педагогическое регулирование состояния ученика как процесс инициирования саморегуляции	38
<i>С.И. Попова (Москва), Е.В. Манюкова (Череповец)</i>	

Подготовка учителей к развитию ценностно-нравственной структуры личности средствами образно-символического мышления	41
<i>Л.Т. Потанина (Москва)</i>	
Школьный экзамен и стресс	43
<i>Р.Е. Прохоров (Москва)</i>	
О конструктивной позиции учителя в учебно-педагогическом конфликте	45
<i>Т.Д. Пускаева (Москва)</i>	
Художественная практика как фактор развития детской одаренности	46
<i>А.И. Савенков (Москва)</i>	
Поликультурное образование и его педагогические риски	48
<i>Н.Ю. Синягина (Москва)</i>	
Трансформация психологических проблем современного образования	51
<i>Б.А. Сосновский (Барнаул)</i>	
Профессиональное самоопределение учащихся как форма повышения их учебной мотивации	53
<i>Д.И. Федоровский, М.Н. Кисляков (Москва)</i>	
Психологическое сопровождение детей 7–8 лет, имеющих трудности в чтении	55
<i>С.В. Феоктистова (Москва)</i>	
Реальное и идеальное Я педагога в представлениях учителей начальных классов	56
<i>Т.Н. Шайденкова, И.Л. Фельдман (Тула)</i>	
О роли учебных задач «на ориентировку» в современном образовании	58
<i>С.А. Шаповал (Москва)</i>	
Секция «Преемственность в системе непрерывного образования»	60
Роль технологии преемственности в формировании здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении	60
<i>Н.Н. Гаврилова (Москва)</i>	
Опыт реализации технологии преемственности в системе непрерывного образования: детский сад, начальная школа, основная школа, старшая школа	62
<i>Е.В. Емельянова, И.В. Иншакова, Н.А. Лукьянова, Е.А. Борзенкова, Е.А. Галкина (Москва)</i>	
Управление личностного развития ученика в системе проектирования учебно-воспитательного процесса	64
<i>В.А. Киричук (Киев)</i>	
Опыт реализации технологии преемственности в ГОУ детский сад общеразвивающего вида № 2410	66
<i>Н.П. Майская, Л.В. Пивоварова, А.И. Антонова, К.В. Назарова (Москва)</i>	
Роль и значение преемственности в работе дошкольного образовательного учреждения	68
<i>Е.Б. Мисожникова (Москва)</i>	
Организация взаимодействия субъектов образовательной деятельности в дошкольном учреждении	70
<i>Л.П. Поповкина, Г.В. Кечина (Москва)</i>	
Роль технологии преемственности в выстраивании работы образовательного учреждения с учетом прогноза развития системы образования будущего	72
<i>В.Н. Просвиркин (Москва)</i>	
Роль технологии преемственности в построении траектории развития дошкольного учреждения	74
<i>Т.А. Серебрякова, О.Ю. Романова, Л.Н. Сергеева (Москва)</i>	

Проблема преемственности и пути взаимодействия между МДОУ детский сад №2 и начальным звеном МОСШ №3	76
<i>Л.В. Смирнова (Заволжск)</i>	
Система взаимодействия ДОУ, школы и семьи как основа преемственных связей дошкольного и начального образования	78
<i>С.А. Созинова (Заволжск)</i>	
Ранняя адаптация детей к дошкольному учреждению через «Центр игровой поддержки ребенка»	80
<i>Е.Б. Титаренко (Москва)</i>	
Секция «Мыследеятельностный подход в психологии»	82
Мыследеятельностный подход к способностям:	
анализ становления способности воображения	82
<i>Э.С. Аكوпова (Москва)</i>	
Смысл как организованность в процессах мыследеятельности	84
<i>Л.Н. Алексеева (Москва)</i>	
Современные онтологические схемы способностей. Возможности деятельностного подхода и синэргийной антропологии в постановке проблемы способностей	86
<i>О.И. Глазунова (Москва)</i>	
Обновление знаний в сфере образования: проблемы диагностики	88
<i>Н.В. Громько (Москва)</i>	
Экспертиза и диагностика детско-взрослой образовательной общности и типология включенности	91
<i>Е.Ю. Иванова (Москва)</i>	
Процессы понимания и самоопределение в культуре	93
<i>Н.Б. Ковалева (Москва)</i>	
Понимание смысла: в тексте и за его пределами	96
<i>Н.Б. Ковалева, Е.В. Коврижкин (Москва)</i>	
Лабиринт как процессуальная диагностика развития мышления младшего школьника	98
<i>А.А. Литвинок, И.В. Нестеренко-Костенко (Москва)</i>	
Социокогнитивная концепция развития интеллекта	100
<i>Л.Ф. Обухова, М.К. Павлова (Москва)</i>	
Связь коммуникационного пространства человека с действием в обеспечении деятельности учения-обучения. Новый профессионализм в педагогике	103
<i>М.В. Половкова (Москва)</i>	
Секция «Психология и педагогика чтения»	106
О содержание понятия «речь» в свете современной коммуникативной практики ..	106
<i>Е.В. Алехина (Санкт-Петербург)</i>	
Применение герменевтического метода М. Хайдеггера в работе с читателями публичной библиотеки	108
<i>Ю.Ф. Андреева (Санкт-Петербург)</i>	
Индивидуальные особенности понимания студентами учебного текста	110
<i>О.В. Бойко (Горловка, Украина)</i>	
Квалиметрия и квалиметрия читательского развития: психолого-педагогический аспект	112
<i>В.А. Бородин, С.М. Бородин (Санкт-Петербург)</i>	

Сформированность психологической структуры чтения как фактор понимания текста младшими школьниками	114
<i>Т.В. Волкова (Ярославль)</i>	
Проявление индивидуальной интраструктуры совладающего поведения в структуре читательских предпочтений личности	116
<i>О.И. Даниленко, М.С. Янкелевич (Санкт-Петербург)</i>	
Представления современных студентов о нравственном потенциале русской народной сказки	119
<i>О.В. Защиринская (Санкт-Петербург)</i>	
Психология читательского здоровья	121
<i>И.Н. Казаринова (Санкт-Петербург)</i>	
Психолингвистическое раскрытие возникновения штампов в поэзии	124
<i>А.А. Локиев (Санкт-Петербург)</i>	
Потенциальные возможности чтения первоклассников и второклассников Санкт-Петербурга	127
<i>Е.М. Плюснина (Санкт-Петербург)</i>	
Развивающий эффект чтения перед сном: возрастно-психологический подход	128
<i>О.Б. Чеснокова (Москва), Е.В. Субботский (Ланкастер, Великобритания)</i>	
Секция «Психология общения»	130
Кризис системы отношений личности в связи со значимыми жизненными событиями	130
<i>В.Д. Альперович (Ростов-на-Дону)</i>	
Направления исследования качества «общительность личности» в аспекте создания значимого облика	132
<i>Н.А. Ананьева (Москва)</i>	
О состоянии и неотложных задачах изучения общения	134
<i>А.А. Бодалев (Москва)</i>	
Психологическая поддержка межэтнических отношений подростков в поликультурной среде школы	137
<i>А.А. Борискина (Москва)</i>	
Особенности эмоционального общения в интернет-пространстве	138
<i>Г.М. Газизова (Уфа)</i>	
Коммуникативный потенциал кино	139
<i>М.М. Данина, Н.В. Кисельникова (Москва)</i>	
Общение как феномен: структура и модель процесса	140
<i>Н.Л. Карпова (Москва)</i>	
Специфика рефлексивно-диалогического взаимодействия в переговорах	143
<i>М.В. Коваль (Москва)</i>	
Социально-психологическая типология удовлетворенности внешним обликом	145
<i>В.А. Лабунская (Ростов-на-Дону)</i>	
Речь как психический процесс	147
<i>И.Г. Маланчук (Красноярск)</i>	
Возможности тренинга психической саморегуляции в снижении уровня эгоцентризма и повышении эффективности общения	150
<i>Т.И. Пашукова (Москва)</i>	
Особенности психологической защиты в общении психологов и педагогов	151
<i>О.Б. Полякова (Москва)</i>	

Индивидуальные особенности выбора основных способов выражения психического состояния в юношеском возрасте	154
<i>К.М. Романов, И.С. Осипова (Саранск)</i>	
Общение с «особыми» детьми и взрослыми	155
<i>А.В. Суворов (Москва)</i>	
Коммуникационные риски в управленческой деятельности как объект коммуникационного менеджмента	157
<i>Е.В. Цуканова (Москва)</i>	
Проявления социального интеллекта у детей в ситуации расхождения интересов с партнером (на примере понимания детьми сообщений со скрытым смыслом)	160
<i>О.Б. Чеснокова, Ю.В. Мартиросова (Москва), Е.В. Субботский (Ланкастер, Великобритания)</i>	
Изучение восприятия человека человеком на примере исследования подростков с высоким уровнем интеллекта	161
<i>И.А. Шишкина (Иркутск)</i>	
Секция «Психология массовых коммуникаций»	164
Психологические особенности взрослых игроков в компьютерные игры	164
<i>А.А. Аветисова (Москва)</i>	
Влияние СМК на особенности образа России у представителей Пермского края ...	166
<i>Т.Я. Аникеева (Москва)</i>	
Психология массовой коммуникации как учебная дисциплина	168
<i>К.Н. Верховцев (Тюмень)</i>	
Психический образ речевого поведения в диалогах	170
<i>А.И. Виноградская (Москва)</i>	
Общепсихологические основания киберпсихологии	171
<i>А.Е. Войскунский (Москва)</i>	
Субъективная оценка результатов поиска в автоматизированной информационной системе	172
<i>Л.Н. Горюнова (Санкт-Петербург)</i>	
Телевидение как фактор, влияющий на представления об опасности	174
<i>Е.В. Лаврова (Москва)</i>	
Роль СМИ в формировании образа России в картине мира жителей страны	176
<i>Л.В. Матвеева (Москва)</i>	
Представление о России у журналистов как создателей образа России в СМИ	177
<i>Ю.В. Мочалова (Москва)</i>	
Роль ценности самосовершенствования в формировании сетевой идентичности ...	178
<i>Н.Ю. Нагибина, Н.Ю. Федунина (Москва)</i>	
Коммерциализация массовых коммуникаций в эпоху брендинга	179
<i>Ю.К. Пирогова (Москва)</i>	
Реалити-шоу как медиа-вирус: принципы медиапсихологической экспертизы	182
<i>Е.Е. Пронина (Москва)</i>	
К вопросу об эффективности манипулятивных приемов в рекламе	184
<i>Л.И. Рюмина (Ростов-на-Дону)</i>	
К вопросу о мотивации геймеров (на материале изучения участников многопользовательских онлайн-ролевых игр)	187
<i>Л.А. Саранина (Москва)</i>	
Ценностная семантика языка СМИ (на основе программы «Интегрум»)	188
<i>Л.Г. Свитич (Москва)</i>	

Особенности коммуникации, опосредованной сетью Интернет	191
<i>В.В. Скворцов (Ярославль)</i>	
Негативный аспект влияния средств массовой коммуникации на детей: Россия и Япония	192
<i>В.В. Сорокина (Москва)</i>	
Перспективы психологических онлайн исследований	195
<i>А.Н. Стражкова (Новосибирск)</i>	
СМИ как институт гендерной социализации	197
<i>О.А. Тихомандрицкая (Москва)</i>	
Психические состояния личности и коммуникативные детерминанты их регуляции	198
<i>Т.А. Тихонина (Магнитогорск)</i>	
Потребительское поведение как предмет социально-психологического анализа	199
<i>Т.В. Фоломеева (Москва)</i>	
Стили телесмотрения и радиослушания: новейшие факты и тренды	203
<i>А.В. Шариков (Москва)</i>	
Межличностная коммуникация посредством социальных сетей Web 2.0 как феномен XXI века	205
<i>А.Р. Шишкова (Ярославль)</i>	
Психологические особенности конструирования образа партнера в интернет общении	207
<i>П.Р. Юсупов (Барнаул)</i>	
Секция «Военная психология»	210
Становление профессионального самосознания сотрудника пограничных органов у курсантов в процессе обучения в вузе	210
<i>Н.П. Грищенко (Голицыно)</i>	
Научные подходы к изучению проблемы управляемости	212
<i>И.В. Дубинин (Москва)</i>	
Место управленческих навыков в структуре профессиональной деятельности офицеров	214
<i>В.Б. Ионкин (Москва)</i>	
Приложения психологии к боевой практике войск: проблема востребованности ...	216
<i>А.Г. Караяни (Москва)</i>	
Методические аспекты психологической помощи инвалидам боевых действий	219
<i>Ю.М. Караяни (Москва)</i>	
Соотношение самооценки и референтности	220
<i>Е.И. Кузьмина, В.А. Холмогоров (Москва)</i>	
Психология принятия решений в опасных профессиях: лично-ориентированный подход	222
<i>Н.Д. Лысаков, И.В. Короткий (Москва)</i>	
Экопсихологический подход к проблеме девиантного поведения представителей силовых структур	224
<i>А.С. Марков (Рязань)</i>	
Влияние личностных характеристик на межличностные конфликты в воинских коллективах	226
<i>В.В. Пехтерев (Ярославль)</i>	

Социально-психологический аспект ролевого поведения формального лидера в воинском подразделении	228
<i>М.М. Трягин (Голицыно)</i>	
Взгляды отечественных психологов на проблему профессионального становления.	229
<i>В.А. Фролов (Москва)</i>	
Секция «Психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности в системе МВД России»	232
Тревожность и страхи осужденных женщин	232
<i>Л.С. Акоюн (Самара)</i>	
Противоречия ценностных предпочтений сотрудников органов внутренних дел ...	234
<i>Е.Р. Куашева (Майкоп)</i>	
Социально-психологические аспекты профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов	236
<i>К.В. Кучеренко (Москва)</i>	
Контент-анализ вербальной продукции как метод диагностики агрессивности в органах внутренних дел	238
<i>Е.В. Лучинина, А.Н. Воронин (Москва)</i>	
Система психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел	239
<i>М.И. Марьин (Москва)</i>	
Необходимость использования психологического сопровождения в деятельности сотрудников правоохранительных органов при расследовании преступлений	242
<i>Т.Н. Попова (Москва)</i>	
Личностные особенности сотрудников органов внутренних дел, покончивших жизнь самоубийством	245
<i>М.В. Смирнова (Москва)</i>	
Секция «Психология безопасности и противодействия терроризму»	248
Развитие антикоррупционного самосознания личности – один из значимых факторов обеспечения безопасности	248
<i>В.П. Вишневецкая (Минск)</i>	
Морской терроризм как составляющая современного терроризма	249
<i>А.А. Даниленко, Е.А. Серова (Санкт-Петербург)</i>	
Особенности личности, телосложения и дерматоглифики мужчин с параноидной шизофренией	250
<i>А.А. Зайченко, Е.А. Лебедева (Саратов)</i>	
Исследование оценки террористической угрозы в различных регионах Южного федерального округа РФ	253
<i>Т.Г. Самойлина, Н.В. Середина (Ростов-на-Дону)</i>	
Концептуализация «конечных областей значения» психологической безопасности и психологии «без-опасности»	255
<i>С.Н. Тесля, И.Б. Шуванов (Сочи)</i>	
Социально-психологические угрозы безопасности личности со стороны тоталитарных сект	257
<i>Г.Ю. Фоменко (Краснодар)</i>	
Типы виртуальной реальности и возможности ее применения в психологии	260
<i>Р.С. Шилко (Москва)</i>	

Тревожные подростки: жертвы или агрессоры	261
<i>Е.И Шлягина, Е.Н. Львова (Москва)</i>	
Особенности психологической безопасности субъектов отношений	262
<i>Т.В. Эксакусто (Таганрог)</i>	
Круглый стол «Психология глазами философов и физиологов»	266
Содержание	269