

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№ 6/4

2008

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

Журнал зарегистрирован
Министерством РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуни-
каций от 15 мая 2002 г.
Свидетельство о регистрации ПИ № 10-4711

Учредитель – Южный федеральный университет
Главный редактор – член-корр. РАО, д.биол.наук,
профессор Ермаков П.Н.

Журнал издаётся с 1996 г., выходит 4 раза в год
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научно-практический журнал
2008 г ➤ № 6/4

Ответственный секретарь – Щербакова Л.В.
Компьютерная верстка – Кубеш И.В.

Редакционный совет

д.пед.наук, профессор Акопов Г.В.	д.пс.наук, профессор Марьин М.И.
д.пс.наук, профессор Асмолов А.Г.	д.пс.наук, профессор Перелыгина Е.Б.
д.пс.наук, профессор Аллахвердов В.М.	д.пс.наук, профессор Попов Л.М.
д.пс.наук, профессор Богоявленская Д.Б.	академик РАО, д.пед.наук, профессор Рубцов В.В.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Бондырева С.К.	член-корреспондент РАО, д.пс.наук, профессор Реан А.А.
д.пс.наук, профессор Дебольский М.Г.	д.пс.наук, профессор Рыбников В.Ю.
д.пс.наук, профессор Забродин Ю.М.	д.пс.наук, профессор Смирнов С.Д.
д.пс.наук, профессор Знаков В.В.	д.пс.наук, профессор Тхостов А.Ш.
д.пс.наук, профессор Зинченко В.П.	канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.
д.пс.наук, профессор Карпов А.В.	д.пс.наук, профессор Черноρίζов А.М.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Климов Е.А.	академик РАО, д.пс.наук, профессор Шадриков В.Д.
д.пс.наук, профессор Леонтьев Н.И.	д.пс.наук, профессор Шмелев А.Г.
д.пс.наук, профессор Малофеев Н.Н.	академик РАО, д.пс.наук, профессор Фельдштейн Д.И.

Редакционная коллегия

д.пс.наук, профессор Абакумова И.В.	д.пс.наук, профессор Рюмина Л.И.
д.биол.наук, профессор Бабенко В.В.	д.пс.наук, профессор Сидоренков А.В.
канд.пс.наук, профессор Васильева О.С.	д.пс.наук, профессор Скрипкина Т.П.
д.пс.наук, профессор Воробьева Е.В.	д.пед.наук, профессор Федотова О.Д.
д.пс.наук, профессор Джанерьян С.Т.	д.пед.наук, профессор Фоменко В.Т.
канд.пс.наук, доцент Дикая Л.А.	д.филос.наук, профессор Шкуратов В.А.
д.пс.наук, профессор Лабунская В.А.	

Адрес редакции:

344038, Ростов-на-Дону,
пр. Нагибина, 13, ком. 243.
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Подписано в печать 15.12.08.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 12,47.
Заказ № 39/09. Тираж 1000 экз.

Подготовлено и отпечатано DSM group.
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Казахская, 35.
E-mail: dsmgroup@yandex.ru, dsmgroup@mail.ru

Перепечатка материалов только по согласованию с Редакцией.
© Северо-Кавказский психологический вестник

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	5
<i>Бреус Е. Д.</i> Особенности затрудненного общения в ситуации взаимодействия: руководитель-подчиненный	5
<i>Введенский И.В.</i> Визуальная философия Александра Аксина	10
<i>Погонцева Д.В.</i> Представления современной молодежи о внешней и внутренней красоте женщины	14
<i>Рюмшина Л.И.</i> Бытийная сущность общения	18
<i>Сидоренков А.В.</i> Конфликт в малой группе: понятие, функции, виды и модель	22
<i>Шкурко Т.А.</i> Контролирующие тенденции в поведении Учителя и отношение к нему ученика	29
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ.	35
<i>Волков А.А., Исаакян О.В.</i> Психологические барьеры личности в ситуации жизненного кризиса	35
<i>Габдулина Л.И.</i> Удовлетворённость жизнью и её объективные детерминанты в период взрослости	42
<i>Зинченко Е.В.</i> Изобразительное творчество личности как основа диагностико-коррекционной работы психолога	49
<i>Коновалова Н.В.</i> Образ и нарратив: взаимодействие в цивилизации образа	54
<i>Терёхин В.А.</i> Конкурентоспособность выпускника вуза	60
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	65
<i>Окунева И.А.</i> Информационно-методический парк в образовательном учреждении инновационного типа как ресурс развития	65
<i>Федотова О.Д.</i> Классификационная проблема в современной педагогике ФРГ	68
<i>Числова А.С.</i> Эффективное применение информационных технологий в воспитании человека культуры	73
ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	79
<i>Васильева О.С., Устинова О.В.</i> Исследование взаимосвязи психического здоровья, агрессивности и социального статуса детей дошкольного возраста	79
<i>Калачинская О.А.</i> Конструктивные стратегии поведения Как регулятор социального здоровья личности	84
<i>Филатов Ф.Р.</i> Принципы и методы психологической помощи жертвам экстремальных ситуаций	92
РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	97
НАШИ АВТОРЫ/OUR AUTHORS	105

ОСОБЕННОСТИ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ В СИТУАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: РУКОВОДИТЕЛЬ-ПОДЧИНЕННЫЙ

Бреус Е. Д.

Статья посвящена вопросам затрудненного общения в деловом взаимодействии руководителя и подчиненного. Представления о подчиненном или руководителе как трудном партнере общения рассматриваются в качестве фактора, детерминирующего трудности общения в ситуациях руководства-подчинения. В статье изложены результаты эмпирического исследования и сравнения представлений руководителей и подчиненных друг о друге как трудном партнере общения. А также представлены результаты сравнительного анализа представлений о себе (у руководителей и подчиненных) и другом (о подчиненном и руководителе) как трудном партнере общения.

Ключевые слова: затрудненное общение, формально-содержательные характеристики представлений о трудном партнере, трудный партнер общения, представление о трудном партнере общения, представления о себе как трудном партнере общения, групповой портрет «трудного» партнера.

Одним из вопросов прикладной психологии является вопрос об эффективном взаимодействии руководителя и подчиненного – как одного из основных факторов эффективной деятельности организации. Общеизвестен факт того, что более 90% своего рабочего времени руководители заняты общением, а оставшееся время занимает аналитическая деятельность, связанная с принятием управленческих решений. Поэтому основная часть причин конфликтов в организации лежит сфере делового взаимодействия или системе коммуникаций в организации [1, 2, 3, 4].

По мнению В.А. Лабунской, Е.В. Цукановой [3, 5] к неэффективному, неблагоприятному, неналаженному, нарушенному, дискомфортному общению приводит широкий спектр явлений, который может рассматриваться как феномен затрудненного общения. Среди многочисленных причин затрудненного общения можно выделить, в качестве показателя когнитивной сферы личности, ее представления о другом (о партнере по общению). Эти представления могут быть как позитивными, так и негативными и соответственно могут выступать в качестве детерминант позитивного, или негативного отношения и поведения к другому.

«Профессионально правильно взаимодействовать с неправильными действиями другого человека означает одно: правильно формировать свои представления о неправильном» [4, с. 98]. Таким образом, изучение представлений руководителя о трудном партнере подчиненном и изучение представлений подчиненного о трудном партнере-руководителе может помочь процессу коррекции негативных представлений.

Основной задачей данного исследования было проведение сравнительного анализа представлений руководителей о «трудном» подчиненном и представлений подчиненных о «трудном» руководителе. Кроме этого, важно было сравнить представления о себе и другом как трудном партнере общения, с точки зрения позиций руководителя и подчиненного. В исследовании приняли участие 48 подчиненных и 35 руководителей среднего и высшего звена.

Для реализации поставленных задач была использована методика В.А. Лабунской «Социально-психологические характеристики субъекта общения» [3]. Методика «Социально-психологические характеристики субъекта общения» (1 часть) направлена на выявление особенностей представлений о другом как трудном партнере общения. В методике представлены пять групп характеристик общения, каждая из которых включает как позитивные, так и негативные черты, определяющие его эффективность. Первая группа (ЭР) включает экспрессивно-речевые характеристики субъекта общения. к ней относятся суждения: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41, 45, 49, 53, 57. Вторая группа (СП) включает социально-перцептивные характеристики субъекта общения. к ней относятся суждения: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42, 50, 54, 58. Третья группа (ОО) включает суждения, описывающие отношения-обращения субъекта общения. В нее входят суждения: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43, 47, 51, 55, 59. Четвертая группа (НВ) включает суждения, раскрывающие умения и навыки организации взаимодействия. В нее входят суждения: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44,

52, 56, 60. Пятая группа характеристик (УО) – условия общения – дает представления о влиянии на возникновение трудностей общения таких параметров, как интенсивность общения, количество партнеров, наличие свидетелей общения, возраст, пол, статус. Ее образуют суждения: 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68. Методика «Социально-психологические характеристики субъекта общения» (часть 2) позволяет получить представления о себе как трудном партнере общения.

Анализ формально-содержательных характеристик позволяет получить количественные и качественные показатели. Количественные показатели могут быть представлены в виде «Профиля психологических трудностей общения», как индивида, так и группы в целом и говорят о степени затрудненности характеристиками той или иной группы.

Качественный анализ заключается в составлении «Портрета трудного партнера общения». Те суждения, которые 50% и более процентов участников оценили как очень сильно (5 баллов) и сильно затрудняющие общения (4 балла), включаются в групповой «портрет трудного партнера общения».

Рассмотрим данные о степени затрудненности подчиненного характеристиками руководителя и степени затрудненности руководителя характеристиками подчиненного.

Таблица 1
Показатели степени затрудненности характеристиками общения друг друга руководителей и подчиненных

Характеристики общения	Среднегрупповая оценка (в баллах)	
	Подчиненный о руководителе	Руководитель о подчиненном
ЭР фактор	8,97	11,08
СП фактор	9,19	10,8
ОО фактор	9,85	10,8
НД фактор	8,65	9,9

Как видим, степень затрудненности у руководителей больше, чем у подчиненных, т.е., руководители оказываются более чувствительными к характеристикам общения подчиненных по всем группам.

Таблица 2
Показатели степени затрудненности руководителя характеристиками общения подчиненного; показатели степени затрудненности подчиненного характеристиками руководителя (на основании самооценки руководителей)

Характеристики общения	Среднегрупповая оценка (в баллах)	
	Руководитель о Подчиненном	Руководитель о себе
ЭР фактор	11,08	9,8
СП фактор	10,8	9,24
ОО фактор	10,8	9,4
НД фактор	9,9	9,3

Сравнение средних показателей, приведенных в таблице показывает, что руководители более чувствительны к характеристикам подчиненных, затрудняющих их общения и более терпимы к собственным характеристикам, затрудняющим общение подчиненных.

Таблица 3
Показатели степени затрудненности подчиненного характеристиками общения руководителя; показатели степени затрудненности руководителя характеристиками подчиненного (на основании самооценки подчиненных)

Характеристики Общения	Среднегрупповая оценка (в баллах)	
	Подчиненный о Руководителе	Подчиненный о себе
ЭР фактор	8,97	7,95
СП фактор	9,19	8,43
ОО фактор	9,85	8,25
НД фактор	8,65	7,68

Сравнительный анализ данных, приведенных в таблице 3 выявляет то же соотношение показателей: подчиненные более чувствительны к характеристикам руководителей, затрудняющих их общения и более терпимы к собственным характеристикам, затрудняющим общение руководителей. Иными словами и руководители, и подчиненные степень своих затруднений в общении в первую очередь связывают с характеристиками своего партнера по общению, а затем с собственными характеристиками.

Проведем содержательный анализ полученных данных и составим портреты «трудного» руководителя и «трудного» подчиненного на основании общегрупповых представлений.

Рассмотрим особенности представлений руководителей о «трудном» подчиненном и представления подчиненных о «трудном» руководителе. Из представленных данных видно, что выделенное количество характеристик, затрудняющих общения руководителей в несколько раз превышает количество характеристик, затрудняющих общение подчиненных. Содержательный анализ выделенных характеристик говорит о том, что в группе руководителей в качестве затрудняющих, выделены характеристики из всех предложенных для оценки групп характеристик. Это свидетельствует о том, что руководители проявляют высокую чувствительность к большому количеству характеристик общения подчиненных, в качестве затрудняющих. При этом, можно обратить внимание на особенности содержательной части выделенных характеристик, в качестве затрудняющих общение, в каждой из подгрупп. Так, наибольшее совпадение в представлениях руководителей и подчиненных о затрудняющих их общение характеристиках, относится к группе «Отношение-обращение». И руководителей, и подчиненных затрудняет неприязненное, властное

и высокомерное отношение. Показательным является особая чувствительность подчиненных к властному отношению к ним руководителей. Например, такая характеристика, как требовательное отношение воспринимается подчиненными адекватно и не рассматривается в качестве затрудняющей общение. Проявление высокой степени чувствительности подчиненных к властному отношению к ним руководителей, с нашей точки зрения, выявляет тонкий нюанс в проявлении статусно-ролевых позиций руководителя и подчиненного: если требовательное отношение является атрибутом управленческой позиции, то властное отношение предполагает отношение к подчиненному, как собственности, принижая тем самым его личность.

Таблица 4
Содержательные параметры представлений
руководителей о трудном партнере
подчиненном и представлений подчиненных
о трудном руководителе

Фактор	Характеристики общения	Руководитель о подчиненном	Подчиненный о руководителе
1	2	3	4
ЭР	Тихая речь	+	
	Застывшая поза, лицо партнера	+	+
	Длительные паузы в речи	+	
	Нежелание поддерживать зрительный контакт	+	
	Несоответствие выражения лица словам		
	Громкая речь	+	
	Быстрый темп речи	+	
Ц	Частые прикосновения	+	+
	Неумение соотносить действия и поступки людей с их качествами личности	+	+
	Неумение поставить себя на место другого человека	+	
	Неумение продемонстрировать понимание особенностей другого человека		
	Отсутствие проницательности	+	
	Привычка судить о человеке по его внешности	+	
	Умение читать по лицу чувства и намерения другого человека	+	
ОО	Проницательность: людей видит «насквозь»	+	
	Стремление оценивать людей на основе представлений, сложившихся в его окружении	+	
	Безразличное отношение к другому человеку	+	
	Неприязненное (враждебное) отношение к другим людям (ко мне)	+	+
	Властное отношение к другим людям (ко мне)	+	+
	Высокомерное отношение к другим людям (ко мне)	+	+
НД	Желание больше говорить, чем слушать	+	
	Привычка перебивать разговор	+	+
	Неумение аргументировать свои замечания, предложения	+	
	Неумение разнообразить речевые формы обращения к другому человеку	+	
	Стремление занимать в общении ведущую позицию	+	
	Желание навязать свою точку зрения		+

В портрет «трудного» подчиненного, как видим, входят 25 характеристик из всех групп. Трудный подчиненный, по мнению руководителей, это человек с тихой или громкой речью; застывшим лицом и позой; с длительными паузами в речи; нежеланием поддерживать зрительный контакт; с несоответствием выражения лица своим словам; быстрым темпом речи и частыми прикосновениями к партнеру. Кроме того, он не умеет соотносить действия и поступки людей с их качествами личности; не умеет поставить себя на место другого человека; не умеет продемонстрировать понимание особенностей другого человека; у него отсутствует проницательность; он имеет привычку судить о человеке по его внешности; умеет читать по лицу чувства и намерения другого человека; проницателен: людей видит «насквозь»; проявляет стремление оценивать людей на основе представлений, сложившихся в его окружении. В отношении к другим людям он проявляет безразличное отношение, неприязненное (враждебное) отношение, властное и высокомерное отношение. В общении больше говорит, чем слушает, имеет привычку перебивать разговор, не умеет аргументировать свои замечания и предложения, не умеет разнообразить речевые формы обращения к другому человеку, стремится занимать в общении ведущую позицию и навязать свою точку зрения.

Как видим, практически все характеристики, оцененные руководителями в качестве затрудняющих общение, могут в той или иной степени деструктивно влиять на процессы взаимодействия между руководителем и подчиненным. При этом руководителями выделены 2 характеристики из группы социально-перцептивных, которые в межличностном общении рассматриваются как характеристики, способствующие эффективному общению. Это умение читать по лицу чувства и намерения другого человека; проницательность: людей видит «насквозь». В ситуации взаимодействия: руководитель – подчиненный такие характеристики подчиненного рассматриваются руководителями в качестве затрудняющих их общение с подчиненным. По-видимому, в деловом взаимодействии руководитель не всегда может быть открыт и способность его подчиненных читать по лицу его чувства и намерения не облегчает, а затрудняет их общение.

Составляя групповой портрет «трудного» руководителя, можно сразу отметить то, что в его состав вошли всего лишь 8 характеристик. Итак, для подчиненного «трудным» является руководитель, который имеет застывшее лицо и неподвижную позу, часто прикасается к подчиненному, не умеет соотносить действия и поступки подчиненных с их качествами личности, проявляет неприязненное (враждебное) отношение к подчиненным, властное и высокомерное отношение. Имеет привычку перебивать разговор и постоянно навязывает свою точку зрения.

Как видим, в портрет «трудного» руководителя вошли характеристики, которые затрудняют понимание чувств и состояний руководителя подчиненными (застывшее лицо и неподвижная поза), нарушают персональное пространство подчиненного (частые прикосновения), выражают негативное отношение к подчиненному и нарушают психологическое равенство личности при взаимодействии: руководитель-подчиненный (властное, высокомерное отношение, привычка перебивать разговор и навязывать свою точку зрения).

Рассмотрим соотношение представлений руководителей о «трудном» подчиненном и о себе как трудном партнере общения.

Таблица 5
Содержательные параметры представлений
руководителей о трудном партнере подчиненном
и о себе как трудном партнере

Фактор	Характеристики общения	Руководитель о подчиненном	Руководитель о себе
1	2	3	4
ЭР	Тихая речь	+	+
	Застывшая поза, лицо партнера	+	+
	Длительные паузы в речи	+	
	Несоответствие выражения лица словам	+	
	Громкая речь	+	
	Быстрый темп речи	+	
	Частые прикосновения	+	
СП	Неумение соотносить действия и поступки людей с их качествами личности	+	+
	Неумение поставить себя на место другого человека	+	
	Неумение «читать» по лицу чувства и намерения другого человека		+
	Ошибки в оценке чувств и настроений другого человека		+
	Неумение продемонстрировать понимание особенностей другого человека	+	+
	Отсутствие проницательности		
	Привычка судить о человеке по его внешности	+	+
	Умение читать по лицу чувства и намерения другого человека	+	
	Проницательность: людей видит «насквозь»	+	
СО	Безразличное отношение к другому человеку	+	+
	Подозрительное отношение к другим людям (ко мне)		+
	Неприятное (враждебное) отношение к другим людям (ко мне)	+	+
	Властное отношение к другим людям (ко мне)		+
	Высокомерное отношение к другим людям (ко мне)	+	+
	Требовательное отношение к другим людям	+	+
НД	Желание больше говорить, чем слушать	+	+
	Привычка перебивать разговор	+	+
	Неумение аргументировать свои замечания, предложения	+	+
	Неумение разнообразить речевые формы обращения к другому человеку	+	+
	Стремление занимать в общении ведущую позицию	+	
	Желание навязать свою точку зрения	+	

Содержание представлений руководителей о трудном партнере подчиненном и о себе как трудном партнере говорят о том, что руководители оценивают достаточно большое количество характеристик, затрудняющих общение, не только у партнера, но и у себя. Себя руководители также рассматривают как партнера, характеристики которого могут затруднять общение подчиненных. Это является важной особенностью представлений руководителей о «трудном» подчиненном и о себе как трудном партнере. Практически по всем оцениваемым группам характеристик руководители и у себя и у партнера выделяют определенные характеристики, способные затруднять общение и негативно сказываться на деловом взаимодействии. Такая позиция характеризует субъект-субъектный (партнерский) вид общения, что предполагает разделение ответственности между руководителем и подчиненным в разрешении ситуации затрудненного общения.

Рассмотрим соотношение представлений подчиненных о «трудном» руководителе и о себе как трудном партнере общения.

Таблица 6
Содержательные параметры представлений
подчиненных о трудном партнере руководителе
и о себе как трудном партнере

Фактор	Характеристики общения	Подчиненный о руководителе	Подчиненный о себе
1	2	3	4
ЭР	Застывшая поза, лицо партнера	+	
	Частые прикосновения	+	
СП	Неумение соотносить действия и поступки людей с их качествами личности	+	
СО	Неприятное (враждебное) отношение к другим людям (ко мне)	+	+
	Властное отношение к другим людям (ко мне)	+	
	Высокомерное отношение к другим людям (ко мне)	+	
НД	Привычка перебивать разговор	+	
	Желание навязать свою точку зрения	+	

Анализ данных таблицы 6 позволяет сделать вывод о том, что подчиненные не проявляют большой чувствительности к характеристикам руководителей, затрудняющих их общение. В качестве затрудняющих подчиненные выделяют только 8 характеристик, тогда как руководители в качестве затрудняющих выделяют 25 характеристик подчиненного. Как видим, в основном это характеристики, которые выражают негативное отношение к подчиненному и нарушают психологическое равенство личности при взаимодействии: руководитель-подчиненный (частые прикосновения, властное, высокомерное отношение, привычка перебивать разговор и навязывать свою точку зрения).

Следует отметить, что себя в качестве партнера, затрудняющего общение руководителя, подчиненные не рассматривают. Выделена только одна характеристика, способная, по их мнению, создать затруднения у руководителей – это неприязненное (враждебное) к ним отношение подчиненных.

Такая позиция характеризует объект-субъектный вид общения, что предполагает перекалывание ответственности за трудности в общении и разрешение ситуации затрудненного взаимодействия на руководителя. С себя подчиненные ответственность снимают, так как не видят собственных характеристик, которые могли бы вызвать затруднения руководителей в общении с ними.

Таблица 7
Содержательные параметры представлений
руководителей и подчиненных о себе
как трудном партнере

Фактор	Характеристики общения	Руководитель о себе	Подчиненный о себе
1	2	3	4
ЭР	Тихая речь	+	
	Застывшая поза, лицо партнера	+	
	Нежелание поддерживать зрительный контакт	+	
	Несоответствие выражения лица словам	+	
	Быстрый темп речи	+	
СД	Неумение соотносить действия и поступки людей с их качествами личности	+	
	Неумение «читать» по лицу чувства и намерения другого человека	+	
	Ошибки в оценке чувств и настроений другого человека	+	
	Неумение продемонстрировать понимание особенностей другого человека	+	
	Отсутствие проницательности	+	
ОО	Безразличное отношение к другому человеку	+	
	Подозрительное отношение к другим людям (ко мне)	+	
	Неприязненное (враждебное) отношение к другим людям (ко мне)		+
	Властное отношение к другим людям (ко мне)	+	
	Высокомерное отношение к другим людям (ко мне)	+	
НД	Страх быть смешным в глазах других людей		
	Привычка перебивать разговор	+	
	Желание навязать свою точку зрения	+	

Рассмотрим данные таблицы 7. Из представленных данных видно, что руководители, в отличие от подчиненных могут признать собственные характеристики в качестве затрудняющих процесс общения, причем высокий уровень осознания себя возможной детерминантой затруднений общения партнера подтверждается выделением в качестве затрудняющих характеристик по всем представленным группам. В качестве затрудняющих общение подчиненного

выделяют 5 экспрессивно-речевых характеристик, 5 социально-перцептивных характеристик, 5 характеристик отношения-обращения и 5 характеристик навыков взаимодействия.

Таким образом, проведенное исследование показало наличие существенных различий в представлениях о трудном партнере у руководителей и подчиненных. Характеристики руководителей не вызывают практически большой степени затрудненности общения подчиненных. Затруднения вызывают в основном характеристики, которые выражают негативное отношение к подчиненному и нарушают психологическое равенство личности при взаимодействии: руководитель-подчиненный (частые прикосновения, властное, высокомерное отношение, привычка перебивать разговор и навязывать свою точку зрения).

С себя подчиненные не рассматривают в качестве детерминанты затруднений в общении партнера. Снятие с себя и перекалывание ответственности за ситуацию затрудненного взаимодействия на руководителя характеризует объект-субъектный вид общения.

Руководители, наоборот, проявляют высокую чувствительность к целому ряду характеристик общения подчиненных, представленных во всех группах. Собственные характеристики руководителей также рассматривают в качестве затрудняющих общение подчиненных. Это можно объяснить статусно-ролевой позицией руководителя, характеризующейся ответственностью за дело. Руководители рассматривают и себя и другого в качестве возможной детерминанты затруднений в общении, что предполагает равные психологические позиции и разделение ответственности в разрешении ситуации затрудненного общения. Такой вид общения приближается к субъект-субъектному виду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
2. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
3. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
4. Цой Л.Н. Организационный конфликт менеджмент: 111 вопросов, 111 ответов. – М.: Книжный мир, 2007. – 352 с.
5. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения. – Киев: Вища школа, 1985. – 160 с.

ВИЗУАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ АЛЕКСАНДРА АКСИНИНА

«Можно ли на это [проблему времени] ответить искусством? Увы, оно субъективно. Поэзия производит только словесное чудо, а не настоящее. Да и как реконструировать мир, неизвестно. Я посягнул на понятия, на исходные обобщения, что до меня никто не делал. Этим я провел как бы поэтическую критику разума – более основательную, чем та, отвлеченная» [4, Т.2, с.157].
Александр Введенский

Введенский И.В.

В статье анализируются социально-психологические, культурологические и философские аспекты творчества художника Александра Аксинина. Рассматриваются особенности и значимость таких сторон творчества художника как: соотношение визуальных и вербальных кодов, темпоральная организация визуального пространства, визуальная символизация и мифологизация.

Ключевые слова: визуальная коммуникация, визуальные/вербальные коды, абсурд, бытие, время, пространство, вечность.

Творчество уникального графика и выдающегося художника, «Львовского Дюрера» – Александра Аксинина (1949 – 1985) во многом предвосхитило, а частично и предразрешило узловые проблемы и тематизмы нынешнего века – века визуальности, виртуальности и медиальности. К его творческому наследию, как ни к кому другому, подходит такое выражение Михаила Эпштейна как «прото-»: прото-информационность, прото-коммуникативность, прото-визуальность [7, с.23-32]. А сам Аксинин о значимости понятия «пред» (или «прото») в своих дневниках писал: «Катарсис» – это исчерпание для индивидуума всех вариантов невозможного. Я предлагаю «пред-катарсис», то есть конструкции, которые исчерпывают все ситуации перед невозможным» [1, с.12].

Характерно и то, что, что важнейшим понятием философской концепции его визуального творчества было понятие «прецедента». Переходы от статической изобразительности к динамической медиальности, трансформация «классического прямоугольника» в самые разнообразные формы и способы организации визуального пространства, подвижность границ и рамок, противоречивость соотношений фигуры и фона, органический сплав повседневной коммуникативности и философской универсальности, и, наконец, почти «термоядерная» визуальная насыщенность практически крохотных офортов – все это предопределило уникальность, неповторимость и значимость творчества Александра Аксинина.

Аксинин Александр Дмитриевич родился 2 октября 1949 года в г. Львове. Рисовал с детства, был учеником вечерней художественной школы. В 1972 г. окончил Львовский полиграфический институт по специальности «Графика, художественное оформление и иллюстрация книги». Пять лет (с 1972 по 1977 год) работал художественным редактором в издательстве, служил в армии, работал художником-конструктором

в проектно бюро, а с 1977 года занимался только собственным творчеством. До 1974 года работал в технике тушь-перо, акварель. В 1974 году сделал первый офорт, и с тех пор техника офорта стала для него основной формой творческого самовыражения. При жизни было несколько персональных выставок – в Таллинне, Лодзи, Варшаве; дважды награждался почетной медалью на Международных выставках «Малые формы графики» (Лодзь – 1979, 1985). В лаконичной автобиографии начала 80-х годов Александр Аксинин писал: «В 1949 году вроде бы русский человек родился во вроде бы европейском городе Львове. Православный. 1972 год – диплом Полиграфического института, по специальности график. 1977 год – 1-ое откровение с сопутствующим ощущением времени. 1981 год – 2-ое откровение с сопутствующим ощущением вечности. 1979 год – первая персональная выставка в Таллине. 1981 – вторая в Польше. Все» [5].

Жизнь Александра Аксинина трагически оборвалась в 35 лет в авиакатастрофе недалеко от Львова 3 мая 1985 года. Чуть дольше, чем у Лермонтова и чуть меньше, чем у Пушкина. Творческое наследие Аксинина составляют около 350 офортов, более 130 акварелей, более 50 работ в технике тушь-перо и смешанной технике, несколько живописных работ и монотипий. За десятилетие, отпущенное ему для общения с Всевышним, художником создано более 500 произведений. В архивах художника – вербально-визуальный дневник: 27 томов с ежедневными записями и рисунками с 1965 по 1985 годы. Конспекты и отклики на прочитанные книги: классическая философия от Платона до Мишеля Фуко, труды по философии творчества, эстетике, психологии, истории искусств и художественная литература от классики до постмодернизма. Судя по записям в дневниках, он не просто читал, размышлял и рефлексировал, но, прежде всего, искал созвучия и «со-видения» собственным мыслям и идеям,

последовательно выстраивая свою философскую и эстетическую систему, и выражал ее на собственном визуальном языке. В дневниках Аксинина обнаружено более 200 проработанных для офортов эскизов и большое количество рисунков-идей, которых хватило бы на многие годы творческой деятельности.

В графическом наследии Аксинина значительное место занимает сложное, многослойное, а порой и «драматическое» взаимодействие различных художественных кодов: вербальных/текстуальных, с одной стороны, и визуальных/пластических, с другой. При этом – взаимодействие, взаимодополнение и взаимопроявление этих кодов реализуется на разных уровнях и слоях. Внешний, поверхностный слой, скорее связанный с функциональным предназначением или жанровым обозначением подавляющего большинства его произведений (экслибрисы, поздравительные и памятные листы, иллюстрации) уже отсылает к повседневной межличностной коммуникации и как бы завязывает узелки взаимодействия текстуальных и пластических кодов. Еще более явственно эти взаимосвязи проявляются в сериях визуальной интерпретации литературных произведений. Одна из первых серий – 8 офортов к книге Л. Кэрролла «Алиса в Стране Чудес» (1976 – 1977). В этой серии уже проявился интерес Аксинина к поиску «смысла в бессмыслице». В записях 1977 года можно прочесть: ««Поэзия абсурда» – «книга бессмыслиц». Художник и автор Эдвард Лир. У Лира образцовая бессмыслица, свободная от всякой содержательной нагрузки. Смысловая интенция сводится к тому, чтобы сдвинуть дремлющую мысль. Алиса (у Кэрролла) с безупречной разумностью странствует в джунглях бессмыслицы» [1, с. 12]. В этой серии появляется целый ряд графических знаков-вещей: стена, ящик, воронка и многие другие, последняя из названных – как символ страданий в постоянных метаморфозах Алисы. При этом Александр Аксинин находит собственные подходы и решения в соединении текстуального и визуального, отличающиеся не только от предшествующих опытов футуризма, кубизма и дадаизма, но и от современного концептуализма как западного, так и московского, а также и от западного поп-арта и российского соц-арта. Особенно явственно это проявляется в офортах – рассказах Энгелины Бураковской: «Бритва Оккама», «Катушка», «Больница» (в которых тексты рассказов чудесным образом превращаются в визуальные символические фигуры); в офорте-стихотворении Велимира Хлебникова «Любхо»; в философских акварелях: «Отчеты о прецедентах», «Беседы с Федором Михайловичем», большой серии «Метаязык».

В офортных сериях «Босхиана» и «Королевство абсурдов Дж. Свифта» (1977 – 1978) Аксинин продолжил разрабатывать проблематику абсурда, бессмыслицы и даже безумия. О роли последнего в дневниках Аксинина читаем: «Душевно больные гораздо ближе

к реальности, чем психически здоровые люди, так как последние есть сопротивление реальности. Безумие – наиболее чисто высказываемая реальность. Сущность человека вне отношения к безумию помыслить нельзя» [1, с. 12]. Художник создает собственные миры, визуальные картины мира и целостные вселенные на основе живописной пластики «безумного человечества» Босха в серии «Босхиана» (из 7 офортов) и литературного представления «абсурдности человеческого бытия» в серии «Королевство абсурдов Дж. Свифта» (состоящей из 11 офортов), «вселенский» характер которых воплощен различными пластическими и символическими средствами и только подчеркнут круговой формой офортных листов. В дневниках Аксинина о важности целого: «Искать смысл отдельного элемента не стоит, так как онтологическое просачивается через структуру, то есть важно взаимоотношение элементов» [1, с. 12] и далее: «Насколько возможно ощущение целого без потери определенных его составляющих? Субъект-объектное – всегда как разноразное, стоит им соотноситься «истинно» – то их нет. Всегда мир как целое» [2, Т. 1, с. 363].

Построение целостного мира, согласно Аксинину, возможно лишь на основе визуального «метаязыка», причем – языка всемирного, потенциально понятного везде и всегда. По Аксинину, сам процесс его формирования проходит целый ряд процедур (в терминах Аксинина и очень упрощенно): «регистрация всего на свете»; «система таблиц»; «гербарий структур»; первичный язык «описаний»; «построение вторичного языка на основе этого первичного: он должен быть недвусмысленным и универсальным». При этом есть два важных дополнения. Одно из которых относится к самому процессу – принципы «трансцендентальной эстетики» («трансцендентального супрематизма»): от «ложностей (спекуляции) зрения» через «число (время, пространство)», «метафизическое меню», «метафору – сведение к абсурду», «паузу (ритм, молчание)», «внутренний театр – эпистема», «S-медитацию», «попадание – откровение» до «введения (создание) иного». Другое – о значимости мифического: «Весь смысл лежит в выявлении последнего смысла, и это есть выявление мифологического», «мифическое – есть последний смысл и структура человеческого» [2, Т. 1, с. 352–363].

В качестве примера приведем толкование Аксининым символа «анонима» (ему посвящен как отдельный офорт, так и одним из персонажей изображен на ряде других): «Растворенность и подробность – это, как ни странно, распад. Что важно – не пытаться удержать картину мира и это выход за... и этот распад – свобода /Аноним/. «Распад целого и хаос есть характеристики особого целого – 0-0 [символ анонима]» [2, Т. 1, с. 365]. В акварельных работах и своих визуальных дневниках Аксинин составляет таблицы метаязыка: Метаязык-F (феноменов) и Метаязык-P (прецедентов),

где представлены геометрические фигуры, «большие предметы» (лестница, колодец, мост, бочка и т. д.), «вещи» (груша, шляпа, часы, игла и т. д.) – и каждый объект наделяется символическим значением, то есть становится знаком универсальной графической системы. А сами таблицы метаязыка (только в 1979 г. выполнено более 70 акварелей) являются своеобразным ключом к восприятию и пониманию его офортов.

Но многие офорты Аксинина сами по себе являются визуальной иллюстрацией, а точнее интерпретацией или в некоторых случаях репрезентацией его философских размышлений и разработанных им эстетических принципов. Так офорт «EXL И. В.» посвящен неоднозначности зрения и множественности «видения»; офорт «EXL Виктора Вольдемарова – «LUBIN» иллюстрирует важную для художника мысль метафизического превращения визуального в текстуальное и, наоборот: на офорте городской пейзаж с домами, башнями и соборами, которые как бы опадает камнями, как осенними листьями, превращаясь в буквы и слова «Большой книги», на которую, как на фундамент (подобно древним представлениям о земле, покоящейся на китах) опирается город и все его строения будто вырастают из букв и слов этой книги. В офорте «BENEDIKT» – видим схожее взаимоотношение-взаимопревращение символа христианского креста и книги (устава бенедиктинского монастыря). В дневниках Аксинина о значимости словестности для визуальных искусств: «Система, которая безопорна, ищет опоры в литературе, и система, которая – насквозь целое, стремится деконцентрироваться за счет литературы. Литература здесь должна артикулировать значение» [2, Т. 1, с. 32]. Помимо уже упоминавшихся Л. Кэрролла, Дж. Свифта и В. Хлебникова в офортах Александра Аксинина получили визуальную интерпретацию многие литераторы и их произведения: Николай Гоголь (превосходный графический символ «Птицы-тройки» в офорте, посвященном тридцатилетию художника), Александр Пушкин (офорт и акварель «Золотой петушок»), У. Фолкнер (офорт «Фолкнериана»), Федор Достоевский (офорт «In memoriam Достоевский» и акварель «Беседы с Федором Михайловичем»), Ф. Кафка и многие другие. В сериях «Слова» и «Звуки» художник продолжает поиски визуальных метафор для письменных слов и звуков речи. В офорте, посвященном одному из пионеров отечественной семиотики Юрию Степанову, прочитывается некоторое пирамидальное строение, в каркасе которого – треугольник Фреге, а внутри сооружения – некое живое существо, устойчиво опирающееся на закладной камень с текстовой надписью, которая выражает миссию художника: «Вавилонская башня будет построена», и которая как бы напоминает и подтверждает древнюю мечту человека об идеальном языке (синтез изображения и текста, с одной стороны, и пространства и времени, с другой).

Бытие, Время и Вечность – магистральное направление творческих устремлений Аксинина. Отдельные листы и серии офортов посвящены теме времени: знаковые дни (дни рождения – собственные и близких друзей, христианские и светские праздники – Рождество, Воскресение, 8 марта), месяцы (календарные и маркированные знаками зодиака), годы (как календарные, так и годы прожитой жизни). Причем временная тематика листов не столько служила символической презентации того или иного временного явления, сколько повод и возможность дальнейшего углубления в суть времени, проникновения в его внутреннее устройство. Времени посвящена и серия акварелей Аксинина – «Время пирамид», «Время яиц» и многие другие. Еще в 1976 году была задумана офортная серия «Вечность» (в эскизах она называлась «Гипотезы о мире»). И здесь можно проследить явную перекличку в интересе и страстности к проработке этой тематики с поэтом «ОБЭРИУ» Александром Введенским. В творчестве поэта Александра Введенского проблематика времени развивалась в поэтических произведениях – «Беседа часов» и «Сутки» [4, Т. 1, с. 139-152; с. 186-188], – «поэтическое исследование проблемы времени» «непонятливость времени для ума», со временем связаны «мотивы свечи» и «мотивы воды», животные и растения переплетены с темой времени. В философской прозе «Серой тетради» Александра Введенского: «Наша человеческая логика и наш язык не соответствуют времени ни в каком, ни в элементарном, ни в сложном его понимании. Наша логика и наш язык скользят по поверхности времени... Горе нам, задумавшимся о времени. Но потом при разрастании этого непонимания... станет ясно, что нету ни горя, ни нам, ни задумавшимся, ни времени» [4, Т. 2, с. 79].

О времени в дневниках Аксинина: «Время как трансцендентальная схема в отличии от простой последовательности моментов имеет определенную «фигуру» [1, с. 13]. «Разные характеристики течения времени, но с возвратом в то же или рядом (то же – идеальное) и это прорыв из бесконечного, из дурной бесконечности» [2, Т. 1, с. 365]. Интересны и рассуждения Аксинина о бытии: «О плотности бытия. Вопросы к небу. Во все этом, то есть под [всем этим] лежит одна схема. Путешествие и возврат в то же место и это конкретность, то есть то, чего нет ни у кого, а лишь у бога – того мешка, из которого ничто не пропадает» [2, Т. 1, с. 364].

И в заключении об этой проблематике приведем высказывание современного философа и историка искусства Глеба Смирнова: «Критерий, по которому можно судить о произведении... – насколько хорошо оно работает с духом времени... Дело в том, что у времени нет определенной формы, оно аморфно и поэтому жаждет воплощения. Оно ждет своего партнера,

и только художник в состоянии дать времени форму, создать логотип своего поколения, эпохи» [5].

Критерием и путеводной звездой своего визуального творчества Александр Аксинин считал «значимую форму». Вот как он ее понимал: «Значимая форма. Ближе всего к ней подошел Кафка. Кафка был эмоциональный человек и сверхчувствительно реагировал на поверхность. Между тем его произведения словно порождения автоматов, настолько они очищены от намека на эмоцию. При этом он пишет потрясающие по эмоциональной силе вещи, усвоив самый холодный тон сообщения о них. Наверное, он подошел к этому через то сильное очистительное страдание (катарсис), где эмоция выдыхается и надо замолчать, либо говорить холодно и ровно – даже слабый намек на эмоциональность прозвучит как сорвавшийся стон, как срыв. Возможно это единственный путь к значимой форме. Примеры найденной значимой формы: русская икона, произведения Достоевского, конструкции Мондриана» [1, с.12]. Наверное, можно было бы и продолжить этот ряд «найденной значимой формы» в современном визуальном искусстве: Илья Кабаков, Энди Уорхол, Билл Виола.

Кабакова и Аксинина при всей несхожести и даже внешней противоположности их подходов (тотальных инсталляций первого и персональных экслибрисов второго) роднит много общего. Это и метафизичность визуального текста, и неразрывная связь визуальности и текстуальности («текст как основа визуальности»), и «микроника», по выражению Михаила Эпштейна, художественного приема (пристальный интерес к малому, «умаление» знака использованием «индексального письма» наряду с иконическими и символическими знаками) [7, с.681-699]. В дневниках Аксинина о значимости малого: «Почему так мало? Потому, что каждого отдельного – мало. Потому мало, что есть сверхцелое. Потому и – свободно... Всегда мир как целое» [2, Т. 1, с. 363].

Энди Уорхола, при такой же несхожести общих подходов, связывает с Аксининым целый ряд параллелей. У Уорхола – интерес к повседневности, к миру моды, рекламы и брэндов, у Аксинина – установка, что «все может быть искусством», попытка «регистрации всего на свете». Сериальность визуальных изображений Уорхола, одной стороны, и повторяемость, вариативность и «встроенность» визуального и текстуального в офортах и акварелях Аксинина, с другой. Объединяет их также и использование различных типов игр при создании визуальных образов, в том числе и игры типа «Лего», выражающейся в презумпции визуального конструирования и свободного варьирования предметностью.

Билл Виола – основоположник и легенда современного видеоарта, также как и Аксинин, стремился

в своем творчестве воплотить и выразить время и вечность. Его произведения, подобно аксининским работам, часто порождались текстами и интерпретациями визуальной классики. Роднит их творчество и интересы к востоку, стремление к синтезу христианской и восточных культур, а также соединение визуальности и аудиальности.

О своем даре Аксинин написал в дневнике: «Дал (мне) господь такое свойство и я каждый раз думаю, что это будет такая форма, которую я буду повторять вечно, но наступает ее раскрытие в иную. И это движение точно и чудесно» [1 с.12]. Откликом, уже из нашего времени, на эту мысль художника могут служить слова петербургского поэта и переводчика, критика и ученого-коммунолога Ларисы Березовчук: ««Каждый о себе все знает». Эти слова произносились при мне очень разными людьми по разным поводам и в разных ситуациях. Но во всех случаях речь шла о понимании автором-художником своего места в творческом процессе в сравнении с результатами творчества современников, работающих в одном виде искусства. Печально, но это поразительное по стоицизму и мужеству высказывание я слышала только от авторов, которых сегодня без всяких оговорок можно, не стесняясь, назвать великими: Александр Аксинин – художник-график, Сергей Параджанов – кинорежиссер, Альфред Шнитке, София Губайдуллина и Валентин Сильвестров – композиторы, Геннадий Айги – поэт. Почему-то именно они способны были задать себе беспощадный вопрос «Чего стоит мое творчество», а не Путькин с Тюткиным, которым несть числа...» [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксинин Александр. Мысли // – «Галицька брама» №7(79), Олександр Аксінін – художник-мислитель». – Львов: Видавництво «Центр Європи», 2001.
2. Аксинин Александр. Из дневников 1979г. // Илюхина Л. (составитель) «Время и вечность Александра Аксинина» В 2-х томах (в печати).
3. Березовчук Лариса. «Фантазия № 2 на тему естественного отбора». URL: <http://spintongues.msk.ru/berezovchuk11.htm>
4. Введенский Александр Иванович. Полное собрание произведений: в 2 т., – М.: «ГИЛЕЯ», 1993. – 157 с.
5. Кривулин Виктор «Офорты Александра Аксинина» // «Toronto Slavic Quartely». – 2003. – №6: <http://www.utoronto.ca/tsq/06/krivulin06.shtml>.
6. Смирнов Глеб «Интервью обозревателю «Время новостей» 16.02.2005. – URL: <http://www.gif.ru/themes/culture/bi-2005/scepsis/>
7. Эпштейн Михаил. «Знак пробела». О будущем гуманитарных наук. – М.: Изд-во НЛО. – 2004.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ О ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ КРАСОТЕ ЖЕНЩИНЫ

Погонцева Д.В.

В данной статье рассматривается проблема представлений о внешней и внутренней красоте женщин современной молодежью. Рассмотрены представления о внешней красоте: выделены основные понятия. Выделены основные характеристики описания внутренней красоты женщины.

Ключевые слова: внешняя красота, внутренняя красота, волосы, глаза, пропорции, доброта, понимание, эмпатия, ум, представления, калокагатия.

Все чаще в публикациях отечественных и зарубежных авторов высказывается мысль о том, что внешность человека создает образ и внутреннюю структуру человека, что она типизирует его, отражает общность, к которой он принадлежит. Несмотря на это, до сих пор изучение внешней красоты человека в различных социальных контекстах остается на периферии научных интересов многих наук, в том числе и психологии. В свою очередь внутренняя красота, практически никогда не затрагивается. В.П. Зинченко [2] задал вопрос об «одушевление тела или овнешнение души?». И хотя в своей работе В.П. Зинченко рассматривает дихотомию тело – дух, именно данный подзаголовок имеет для нас огромное значение. Является ли красота внешней или внутренней, или это взаимосвязь, судить сложно, а достоверно измерить невозможно.

В последнее время все чаще учеными различных областей знаний поднимается проблема изучения представлений об идеальной внешности и красоте, что диктуется активным развитием рекламы косметических средств, фитнес-центров, спа-салонов, пластических операций). Каждая вторая реклама демонстрирует современные «идеалы красоты», стандарты, к которым следует стремиться. Следует так же подчеркнуть, что в данном контексте мы говорим об эстетическом идеале, как об образе «должной красоты», который существует в сознании человека, являясь «высшим субъективным критерием эстетического отношения к действительности во всех его видах» [6]. В свою очередь внешний облик – это конструкт который является полисемантическим, ценностно-смысловым образованием, на интерпретацию которого влияет весь комплекс характеристик ситуации общения, встроенной в определенный социокультурный контекст.

В.А. Лабунская указывает на то, что внешность личности определяется как совокупность устойчивых (физиогномика, индивидуально-конституциональные характеристики человека), среднеустойчивых (оформление внешности: прическа, косметика, украшения, одежда) и динамических параметров выражения (экспрессивное, невербальное поведение), организующихся в пространственно-временные структуры и перестраивающихся по ходу развития психофизиологических, психологических и социально-психологических компонентов структуры личности миром. Таким образом, можно отметить, что современная «индустрия красоты» влияет не только на изменения среднеустойчивых и динамических параметров, но и активно влияет на устойчивые параметры (фигура, телосложение). Что бы наглядно подтвердить данное предположение, мы подняли вопрос о представлениях современной молодежи о внешней красоте. Более того мы можем предположить, что именно молодежь станет ретранслятором тех представлений об «идеальной внешности» которые существуют в современной рекламе и СМИ. Большинство авторов Л. Кирквуд, Т. Лъечти, Д. Синг [8, 9, 12] и другие рассматривали различные аспекты влияния СМИ на отношение людей к себе, собственному телу и красоте в целом. Однако в России данный аспект оставался малоизученным. В свою очередь, понятие «внутренней красоты» не рассматривалось ни в Российских, ни в зарубежных исследованиях. Хотя в некоторых европейских и американских работах рассматривается соотношение «красиво – значит хорошо» (S.V. Paunonen, 2006; I. R. Olson, Ch. Marshuetz, 2005; R. Felson, G.W. Bohrnstedt, 1979).

Для изучения представлений современной молодежи о внешней и внутренней красоте женщины, нами были опрошены студенты различных ВУЗов

и факультетов г. Ростова-на-Дону (ЮФУ (факультет психологии, филологии), ДГТУ (технические специальности, художественное литье), РГСУ (экономическая специализация)). В исследовании приняло участие 341 человек; из них 134 молодых человека и 207 девушек, в возрасте от 16 до 25 лет. Студентам предлагалось дать свободное описание внешне и внутренне красивой женщины. Все полученные результаты были подвергнуты частотному анализу и проанализированы.

При описании внешней красоты из 341 человека, 14 человек не дали ответа (7 девушек и 7 молодых людей), за отсутствие ответа так же считались ответы «все женщины красивы» и «такая, как моя девушка/мама/бабушка». Таким образом, в дальнейшем анализировались ответы 327 человек. Всего было названо 1498 позиций, описывающих различные аспекты внешности «красивой женщины». При этом молодые люди давали меньшее количество ответов, в среднем 3,96; в то время как девушки в среднем давали 4,97 варианта.

Нами были выделены наиболее часто повторяющиеся характеристики, которые мы объединили в три категории: характеристики волос (вьющиеся, длинные, здоровые, пушистые, короткие, темные, светлые); характеристики фигуры (хорошая, правильная, «гитара», «песочные часы», стройная, пропорциональная); характеристики глаз (большие, выразительные, миндалевидные, цвет) (данные представлены на графике 1).

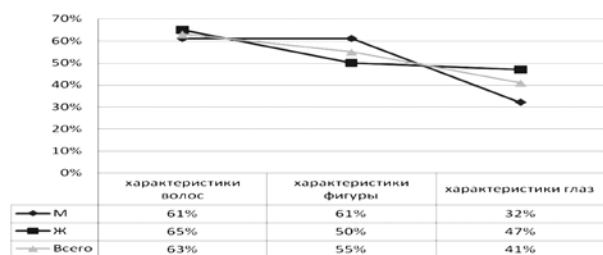


График 1. Процентное соотношение выбора различных характеристик внешности

Таким образом, мы можем отметить три наиболее значимые категории характеристик в описании внешности красивой женщины: это волосы, фигура и глаза. Следует так же подчеркнуть, что большинство рекламных сообщений содержат эти характеристики, однако наравне с этим данные характеристики, точно также описываются и в сказках, как русских, так и народов Европы. Поэтому на данном этапе мы не можем говорить об этимологии данных представлений, однако можно предположить что волосы, глаза и пропорции фигуры являются культурно и исторически обусловленными признаками здоровья и красоты. Категория волос является сакральной еще древности (миф о Самсоне) до современности (реклама шампуней, в которых подчеркивается значимость

красоты и здоровья волос). В русских потешках и сказках волосы также играют огромное значение. Примером может служить песня:

«Моя русая коса всему городу – краса;
Ребятushкам сухота
А девицам честь-хвала».

Отдельным фактором являются категории фигуры. к описанию красоты тела через пропорции обращались Аристотель, Дюрер, Да Винчи и др. в наше время изучением пропорций и выяснением того, какие параметры считаются более красивыми, в основном занимаются медики применительно к эстетической хирургии (коэффициент BMI – кг/м², WHR – соотношение объема талии к бедрам, симметрия лица и др.). Однако в современном мире на нас оказывают сильное влияние средства массовой информации, реклама и кино, которые пропагандируют определенные формы. В свою очередь молодежь, как основной потребитель, ретранслирует данные представления. Помимо описаний глаз по форме и цвету, в некоторых анкетах встречался афоризм «Глаза – зеркало души», что так же говорит о том, что описывая глаза, респонденты наделяли их неким дополнительным смыслом, не связанным на прямую с формой или цветом.

Другие характеристики встречались значительно реже, однако, учитывая, что вопрос был открытым, такая частота выбора может считаться значимой и показательной. Среди таких характеристик: полные, чувственные губы (36 человек); пышная, естественная грудь (29); узкая, осиная талия (19); широкие, округлые бедра (10); прямой, греческий, курносый нос (13); ровные, белые зубы (8). Интересно отметить, что одни и те же респонденты указывали на то, что внешне красивая женщина должна обладать пропорциями 90-60-90 (9) и при этом иметь узкую талию (7 из 9). Таким образом, можно уверенно говорить о том, что данные пропорции «взяты» из СМИ и рекламы, при этом респонденты не представляют, как именно эти пропорции выглядят. Таким образом, мы можем говорить о том, что молодежь репрезентирует стереотипы, существующие в обществе и рекламе.

Исходя из полученных результатов, если принимать во внимание более редкие ответы, возможно, построить некий образ, который существует в сознании современной молодежи. Это высокая или среднего роста (72 ответа) девушка, с симметричным/пропорциональным телосложением (50), с длинными волосами (78), с темными волосами (50), ухоженная (77), с большими глазами (39), с «модельной» и/или спортивной фигурой (30).

При описании внутренней красоты из 341 человека – 12 не дали ответа (6 девушек, 6 молодых людей). Таким образом, в дальнейшем анализировались ответы 329 человек. Всего было названо 1388 позиций, описывающих различные аспекты внутренней

красоты женщины. При этом молодые люди давали меньшее количество ответов, в среднем 3,25; в то время как девушки в среднем давали 4,83 варианта. Помимо того, что описывая внутреннюю красоту, было названо меньшее количество определений, можно так же отметить, что при описании внутренней красоты наблюдался большой разброс ответов. Однако, не смотря на это, можно выделить несколько групп характеристик, которые повторялись наиболее часто.

Наиболее часто используемая характеристика описания внутренне красивой женщины – доброта/доброжелательность – 159 упоминаний (49%), умная – 122 упоминание (37%). Так же довольно часто упоминаются различные аспекты помощи и понимания другого, такие как: заботливая (23), готова помочь (7), отзывчивая (43), понимающая (54), сочувствующая (4), толерантная (2), умеет выслушать (10), может поддержать (2). Таким образом, все упоминания различных аспектов «эмпатии» составляют около 42%. В свою очередь на ряду с понятием «умная» респонденты называли такие характеристики, как «мудрая» (39 человек), интеллектуальная (8), интересная в общении (25), не глупая (2), начитанная (2), образованная (10), разносторонне развитая (10), широкий кругозор (6). Таким образом, упоминания ума и образованности, составляют 60%. Категория ума имеет культурный контекст, поскольку проблема соотношения ума и красоты затрагивается в пословицах и поговорках: красота без разума пуста; красота – до венца, а ум до конца; ученье – красота, а неученье – сухота; бог красоте ума не привязал; сила да разум – краса человека; красавица без ума – что кошелек без денег; на красивую глядеть хорошо, а с умной жить легко и др.

Таким образом, мы можем выделить три основных характеристики внутренней красоты (график 2).

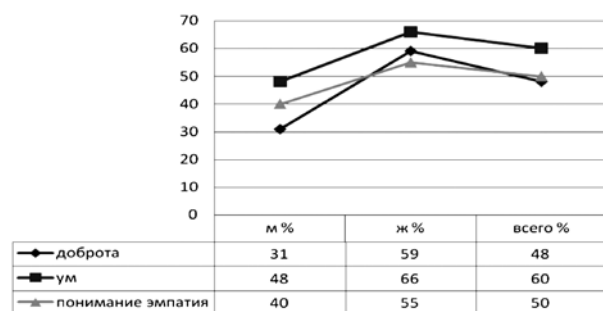


График 2. Процентное соотношение выбора характеристик внутренней красоты

Таким образом, мы можем говорить о том, что в представлениях о внутренней красоте женщины чаще всего называются три характеристики: доброта, ум и понимание/эмпатия.

В толковом словаре С.И. Ожегова под добротой понимается «отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим», в этой

связи возникает вопрос, возможно ли объединение категории добрая/доброжелательная с категориями отзывчивости. Не смотря на такое толкование «доброты», в данном контексте мы не стали объединять эти две категории, поскольку как отмечали, респонденты, большинство из них вкладывало в эти два определения разное наполнение. В связи с этим, эти два понятия относятся к разным категориям, хотя в другом контексте могут быть синонимичны. В то же время «доброта» имеет культурологическое значение для России. Доброту связывают с красотой как в пословицах и поговорках (Не ищи красоты, а ищи доброты; Красота до вечера, а доброта навек; Не одежда красит человека, а добрые дела и др.), так и в сказках: «Было у крестьянина три дочери. Старшая и средние завистливые и злые, а младшая Машенька, добрая, ласковая, работающая, неписанной красоты». Исходя из этого, можно говорить о том, что в сказочном фольклоре красота, объединяет красоту поступков, чувств, желаний и мыслей, и является синонимом понятий доброта, смелость, трудолюбие, сила, в итоге, красота внешняя сближается с внутренней красотой.

Интересно отметить, что одно из первых разделений красоты на внешнюю и внутреннюю можно наблюдать еще в Античный период – калокагатия. Калокагатия – это древнегреческая идея воспитания человека, сочетающая в себе совершенство телесного сложения и духовно-нравственного склада, единство Красоты и Доброты. Это так же идеал человека, сочетающего в себе совершенство тела и внутреннее нравственное благородство. Говоря о доброте, следует так же отметить, что описывая внешнюю красоту, несколько респондентов указали такие характеристики, как «излучает доброту» и «доброе лицо». Исходя из этого, данная категория не является однозначно «внутренней», но отражается во внешности.

Однако, не смотря на то, что другие характеристики используются реже, было бы неправильно не учитывать и их, поскольку при опросе респондентов не задавались критерии ответов, в связи с чем, хотелось бы так же выделить и другие описания, которые повторялись. Среди таких характеристик можно выделить: вежливая (7 человек); верная (9); воспитанная (8); гармоничная (9); тактичная (9); харизматичная (9); искренняя (23); ласковая (13); любящая (16); обаятельная (17); скромная (13); целеустремленная (8); честная (16); эмоциональная (9). Отдельное место следует выделить характеристикам с частицей «не», которые, в основном имели единичные повторы, в то время как их суммарное значение около 25%. к таким характеристикам относятся «не глупая», «не злая», «не слишком умная» и т.д.

В отдельную категорию можно вынести категорию улыбки, поскольку данной характеристикой респонденты описывали как внешнюю (22), так

и внутреннюю красоту женщины (11). Как отмечает И.А. Стернин [6] «в русском коммуникативном сознании существует императив: улыбка должна являться искренним отражением хорошего настроения и хорошего отношения. Не принято улыбаться «просто так», чтобы поднять настроение собеседника, чтобы сделать приятное, чтобы поддержать человека – этих функций у русской улыбки нет. Чтобы иметь право на такую улыбку, надо действительно хорошо относиться к человеку или быть в хорошем, приподнятом настроении». Таким образом, данное утверждение может являться отражением данного высказывания и тем более использование данной категории в соотношении и с внутренней, и с внешней красотой.

Как, в свою очередь, отмечает О.В. Дивненко [1, с. 39] противоречие между внешней красотой человека и его нравственной, эстетической сущностью порождает парадокс: человек может быть красив, но не прекрасен; человек может быть прекрасен, но не красив. Исходя из вышесказанного, мы можем говорить о том, что у современной молодежи есть довольно сформированное представление о внешней и внутренней красоте женщины, которая включает в себя несколько характеристик. В представление о внешней красоте входят характеристики волос, глаз и фигуры (пропорциональность, спортивность). В то же время в представления о внутренней красоте включены такие понятия, как доброта, эмпатия и характеристики ума. Однако трудно определить истоки возникновения данных представлений довольно сложно. Можно предположить, что современная молодежь синтезировала знания, полученные из сказок и русского фольклора, с одной стороны. И знания, полученные из современной рекламы и СМИ, с другой стороны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дивненко О.В. Эстетика. – М.: Изд. центр «А3», 1995. – 39 с.
2. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // Человек. – 2005. – №2,3. URL: <http://courier.com.ru/homo/index.html>.
3. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Изд-во «А3Ъ», 1992.
5. Стернин И.А. О некоторых особенностях русского общения // Болгарская русистика, 1992. – №2. – С. 23-24.
6. Столович Л.Н. Категория «прекрасного» и общественный идеал. – М.: Изд-во Искусство, 1969. – С. 8.
7. Felson R.B., Bohrnstedt G.W. "Are the Good Beautiful or the Beautiful Good?" The relationship between children's perception of ability and perceptions of physical attractiveness // Social Psychology Quarterly. – 1979. – Vol. 42. – № 4. – P. 386-392.
8. Kirkwood L. An Artist's Perspective on Body Image, the Media, and Contemporary Society // Journal of Nutrition Education and Behavior. – 2005. – Vol. 37. – Supplement 2. – P. S125-S132.
9. Liechty T. Body image and beliefs about appearance: maternal influences and resulting constraints on leisure of college-age women // A thesis submitted to the faculty of Brigham Young University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science, Department of Recreation Management and Youth Leadership Brigham Young University. – April 2004.
10. Olson I.R., Marshuetz Ch. Facial Attractiveness Is Appraised in a Glance // Emotion. – 2005. – Vol. 5. – Issue 4. – P. 498-502
11. Paunonen S.V. You are honest, therefore I like you and find you attractive // Journal of Research in Personality. – 2006. – Vol. 40. – Issue 3. – P. 237-249.
12. Singh D. An evolutionary theory of female physical attractiveness // Psi Chi. – Vol. 10. – № 3. – P. 18-19, 28-31.
13. Singh D. Is thin really beautiful and good? Relationship between waist-to-hip ratio (WHR) and female attractiveness Personality and Individual Differences. – 1994. – Vol. 16. – Issue 1. – P. 123-132.
14. Singh D. Waist-to-hip ratio and judgment of attractiveness and healthiness of female figures by male and female physicians. International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders. – 1994. – № 18 (11). P. 731-737.
15. Singh D., Randall P.K. Beauty is in the eye of the plastic surgeon: Waist-hip ratio (WHR) and women's attractiveness // Personality and Individual Differences. – 2007. – Vol. 43. – Issue 2. – P. 329-340.
16. Singh D., Young R.K. Body weight, waist-to-hip ratio, breasts, and hips: Role in judgments of female attractiveness and desirability for relationships // Ethology and Sociobiology. – 1995. – Vol. 16. – Issue 6. – P. 483-507.
17. Sparhawk J.M. Body image and the media: the media's influence on body image // Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree With a Major in Mental Health Counseling University of Wisconsin- Stout. – 2003. – P. 345-349.

БЫТИЙНАЯ СУЩНОСТЬ ОБЩЕНИЯ

Рюмшина Л.И.

В статье поднимаются важные вопросы, связанные с бытийной ролью общения и его онтологическим содержанием. Автором отмечается тесная связь общения с ценностями и смыслами, практически не изученная в отечественной психологии. Основываясь на онтологических идеях философов экзистенциалистов, неофрейдистов, представителей гуманистической психологии, а также отечественных ученых (М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и их последователей), автор создает онтологическую модель общения и показывает ее прогностические возможности.

Ключевые слова: онтология, ценности, смыслы, основные характеристики бытия, бытийная сущность человека, онтологическая модель общения.

Осознание того, что общение – универсальное условие человеческого бытия, где проявляется и переживается человеческая сущность, пришло в науку рано. Благодаря усилиям представителей экзистенциально-гуманистической психологии, такой ракурс рассмотрения общения становится приоритетным и в психологии. Несмотря на традиции, заложенные русской социально-философской мыслью, культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, экзистенциальными идеями М.М. Бахтина и онтологией человеческой жизни С.Л. Рубинштейна, экзистенциально-гуманистические идеи широкого распространения в советской психологии не получили. Этому не способствовала общественная ситуация, и сама психология была не готова к онтологическому уровню анализа психологических явлений, в связи с чем сами ученые рассматривали его как перспективу психологии XXI века.

Анализ человеческого бытия невозможен без обращения к понятиям «ценности» и «смыслы». Поэтому первый шаг в этом направлении был сделан с появлением интереса отечественных психологов к ценностно-смысловой проблематике, которая не только интенсивно осваивается российской психологией, но «ценности» и «смыслы» начинают претендовать на роль центральных понятий в новой неклассической, постмодернистской психологии.

Несмотря на значимость данных категорий для психологической науки, остается еще много непознанного и нерешенного в их анализе, но уже сейчас становится понятно, что «смыслы» и «ценности» – главные регуляторы жизнедеятельности человека, и они не сводимы ни к потребностям, мотивам,

убеждениям, ни к другим близким к ним понятиям, с которыми они тесно связаны. С одной стороны, они транситуативны, достаточно устойчивы, чтобы являться главным «стержнем» личности, с другой – могут изменяться, хотя это можно рассматривать как чрезвычайное событие. При этом усвоение и изменение их может идти не только в ситуации непосредственного, но и опосредованного (например, СМИ) общения. Благодаря интенсивному вниманию к внутреннему миру личности, представленному ценностями и смыслами, можно сказать, что интерес отечественной психологии постепенно от «психологической модели» [5] человека смещается к «онтологической».

Тесная связь общения с ценностями и смыслами отмечается многими учеными [1, 6, 11, 12 и др.]. Тем не менее, ценностно-смысловая детерминация общения практически не изучена, что значительно усложняет понимание его глубинных характеристик, а также других проблем, связанных с человеческим бытием.

На наш взгляд, большинство вопросов разрешилось, если бы на сегодняшний день не наблюдалось определенной разорванности в изучении ценностно-смысловой сферы личности, как регулятора всей ее жизнедеятельности, и проявлении ее в реальных ситуациях взаимодействия. Первый аспект до сих пор считается прерогативой психологии личности, психологии сознания, общей психологии. Второй – социальной психологии. Но без сведения их воедино, нарушается самая главная особенность ценностно-смысловой регуляции (о которой, кстати, говорят все исследователи, занимающиеся

ее изучением) – целостность и активность. И если общая психология и психология личности сейчас перешли к интегрированному подходу, попыткам создания целостных психологических теорий, то социальная психология, на наш взгляд, только приблизилась к нему. Вероятно, этому есть объяснение. Отечественная психология всегда стремилась к разработке общепсихологических понятий и концепций, на которых базировалась социальная психология. Подтверждением этому может служить и тот факт, что в отличие от зарубежной психологии, где понятия «ценности» и «смыслы» тесно связаны с философскими учениями, отечественная психология в их анализе делает основной акцент на их общепсихологическом осмыслении. Однако в целом она повторила исторический путь развития представлений о ценностно-смысловой проблематике, и пока еще в немногочисленных исследованиях ценностно-смысловой детерминации общения прослеживаются две линии их анализа: с позиций деятельностного оценивания, осуществляемого с точки зрения полезности или нужности, и с точки зрения представлений о хорошем и плохом, с позиций должного.

В наибольшей степени ценностно-смысловая детерминация изучена в русле деятельностного подхода, где общение рассматривается, как частный случай совместной деятельности, другой и другие отражаются и включаются в психологическую ситуацию партнера или как носители определенных знаний, или как «помощники» при решении задачи. Спектр возможного отношения к другому достаточно широк. В целом он связан с ответами на вопросы: зачем он, другой нужен? Что я могу с ним сделать (вместе)? Ответы на эти вопросы предполагают смысловое или ценностное принятие человека, который включается в действительность как актуальная реальность, носящая взаимный, активный и детерминированный характер [7].

Другая линия анализа идет от идей, связывающего ценности и смыслы со значимостью для человека других людей, с этическими проблемами и жизнедеятельностью человека в целом (с осмыслением его бытия, ценности Другого) [3, 10 и др.]. В ней большей степени представлен процесс общения и его результат безотносительно к конкретному виду деятельности. В русле социально-психологического исследования координации, трансформации и других движений смысловых реалий лежит представление, что на процесс общения влияют как сформировавшееся отношение партнеров к другим людям, так и ход общения, который может корректировать эти отношения [6]. Последнее время учеными все чаще акцентируется внимание, что от них во многом зависит наличие у человека отношения к другому как к ценности или его антипода – отношения к нему

как к лишенной души вещи. Кардинальная разница в этих отношениях глубочайшим образом влияет на развитие и на работу интеллекта личности, когда он оказывается направленным на познание и на оценку другого человека. Основываясь на трудах В.Н. Мясищева, А.А. Бодалева объясняет это тем, что при отношении к другому, как к ценности, познавательные процессы (восприятие, память, воображение, внимание, мышление) оказываются более продуктивно и результативно функционирующими. Что очень важно, при таком отношении не накапливаются стереотипы, мешающие межличностному общению, и развиваются интуитивные формы проникновения во внутренний мир другого человека (там же). Таким образом, немногочисленные социально-психологические исследования смысловых процессов, выполненные в этой традиции, в большей степени «наделяют» душой и переживаниями процессы установления контактов, взаимопонимания и т.д., рассматривая общение как процесс, в котором задействован внутренний мир личности, складывающийся именно в ходе общения и благодаря ему. На наш взгляд, именно эти исследования, выводящие общение за рамки выполнения деятельности (пусть даже совместной), максимально приближают психологию к изучению бытийной сущности общения. Они возвращают общению его исконный онтологический статус, позволяя сделать то, к чему стремились отечественные психологи – объяснить роль общения в жизни отдельного человека, группы, общества.

Основываясь на онтологических идеях философов экзистенциалистов, неофрейдистов (А. Адлера, Э. Фромма, К. Юнга), представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэя, Г. Олпорта, В. Франкла и др.), отечественных ученых (М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна), а также, учитывая исследования, выполненные в этой традиции (А.А. Бодалева, К.А. Абульхановой-Славской, Б.С. Братуся и др.), можно создать онтологическую модель общения.

Так как онтология – учение о бытии как таковом, а сущность – философская категория, отражающая внутренние, глубинные связи, основу предмета, онтологическая модель общения должна отражать бытийную сущность общения, т.е. его внутренние, глубинные связи, воплощенные в главных признаках. Обобщая идеи вышеназванных авторов, можно отметить следующее.

Существуют различные способы существования, различные уровни человеческого бытия. Рассматривая человека внутри бытия (пространства человеческой жизни), в его специфическом отношении к нему, можно говорить о наличии смысла целого (по терминологии различных авторов, смысла Вселенной, смысла истории, смысла бытия и т.д.), в свете которого

приобретает смысл человеческая жизнь. Смысловая реальность (совокупность коллективных смыслов, накопленных человечеством) не сводится к психологической реальности, не поддается объяснению через психологические, тем более, биологические механизмы, не может изучаться традиционными психологическими методами. Это виртуальная реальность. Однако смыслы не только укоренены в бытие, но и опредмечиваются в языке, в отраженных и порожденных образах, в символах, в мифах. Так они даны человеку, и по этим «продуктам» можно судить о коллективных смыслах.

Из коллективного смыслового поля человек «черпает» свой смысл жизни. Он уникален, но «истинность» его определяется тем, что его разделяют и другие люди. Содержательно смысл жизни – творческий вклад, служение общему делу, связан с постановкой духовных и культурных целей, обретением своей родовой человеческой сущности. Смысл человеческой жизни, таким образом, всегда связан с реализацией себя в обществе (транцендированием себя). Смысл жизни обеспечивает нормальную и продуктивную жизнь человека, утрата его может иметь трагические последствия. Несовпадение личностного смысла с коллективными смыслами – причина отклоняющегося поведения (наркомания, алкоголизм и др.), неврозов (А. Адлер, В. Франкл), потери душевного здоровья (К. Юнг), личностной ущербности (Б.С. Братусь). По терминологии А. Адлера, это «ложный смысл».

Смыслы, воплощаясь в целях человека, отражают основные ценности жизни и культуры, ценности, ставшие личностно значимыми. Таким образом, ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека. Выражают то, что в мире значимо для человека. Ценности, свойственные всему человечеству, являющиеся результатом культурного процесса – общечеловеческие ценности. Они соответствуют естеству человеческой природы, избирательно присваиваются, усваиваются человеком, делаются его собственными, и не приобретаются упражнениями или подкреплением.

Соотношение индивидуальных и общечеловеческих ценностей связано с нравственной позицией. Она составляет духовную силу человека, является основой, внутренним условием этического отношения человека к человеку, приобретением родовой сущности.

Для человеческого существования фундаментальным является существование Другого человека, причем не как субъекта познания, а как условия жизни, человеческого существования. Это связано со значимостью другого как части бытия. Еще на ранних этапах существования человечества Другие неотделимы от жизни, способствуют выживанию, что

в дальнейшем приводит к включению их в смысл жизни. Сначала появляется значимость (ценность) Других. Лишь затем по мере развития самосознания формируется ценность «Я». Отношения с другими людьми, таким образом – часть отношения к миру, ко всему бытию. Более того, смысл жизни, выражающийся в том или ином поступке человека, определяется только в соответствии содержания всей его жизни с другими людьми. Сама по себе жизнь вообще такого смысла не имеет.

Человеческая личность возникает и существует в общении с другими личностями. Иными словами, человеческие отношения непосредственно «входят» в смысл бытия. При этом для человека «Я» связывается с Другим конкретным комплексом переживаний. Применительно к общению бытийные (экзистенциальные) переживания могут быть охарактеризованы как недифференцированные, выходящие за рамки обычного эмоционального сопровождения коммуникативного акта к осознанию себя, другого, жизни в целом. Они сопровождают ответы на вопросы: «Для чего существую Я? Другой человек? Какое место он или они занимают в моей жизни? Как я влияю на их жизнь, и как они могут повлиять на мою?».

Однако, на наш взгляд, в описанных выше идеях отражается в большей степени бытийная сущность человека (его онтологическая модель), но в них также представлены основные характеристики бытия и показана значимость других в жизни человека. Исходя из чего, становится ясно, что общение является необходимым атрибутом человеческого бытия. Выполняя социализирующую функцию, общение, кроме того, способствует развитию «человеческого в человеке», наполнению жизни смыслами и ценностями, объединению людей, организации совместности (как в широком, так и узком значении) человеческого существования.

Человек живет в пространстве смыслов и приходит в мир, где благодаря общению уже существует определенное смысловое поле, смысловая реальность, созданная человеческой культурой. Ценности превращают жизненный мир личности в действительность, пространство «здесь и теперь», сближающее человека с другими людьми в силу определенной тождественности их миров, которая определяется единым источником. Из него «базовые» смысловые реалии, человек (избирательно) усваивает и делает своими собственными благодаря общению.

Согласно экзистенциально-гуманистическим воззрениям, можно выделить следующие основные характеристики бытия – многоуровневость, гармоничность, осмысленность, целостность, взаимозависимость. Исходя из роли общения, без которого нет человеческого бытия, они также являются его глубинными признаками, основами общения: оно

делает людей взаимозависимыми, осмыслено (наполнено ценностно-смысловыми образованиями), целостно, так как существует «смысл целого», связывающий отдельного человека с другими людьми, что отражает его многоуровневость, показывает существование общения на экзистенциальном, социальном и индивидуальном уровнях, общение обеспечивает единство этих уровней, гармонию, соответствие их друг другу.

Таким образом, общение является, по сути, человеческим бытием, характеризуется его особенностями (многоуровневостью, гармоничностью, осмысленностью, целостностью, взаимозависимостью). Осмысленность, содержание которой составляют ценностно-смысловые образования, является субстанциональным признаком общения, а само оно предстает как целостное, гармоничное, ценностно-смысловое образование, зависящее от ценностно-смысловых отношений партнеров, но к ним несводимое.

Такой взгляд на общение позволяет, во-первых, изучить его не только «по горизонтали», с точки зрения его этапов, видов, но и «по вертикали», с учетом погружения в глубину его ценностно-смыслового содержания, культурно-историческую и общественную реальность. Иными словами, позволяет рассмотреть его роль на различных уровнях общего, особенного и индивидуального.

Первая и, на наш взгляд, главная роль общения – в формировании общего смыслового поля и общечеловеческих ценностей, которые и составляют то общее, что объединяет человечество и выделяет его из всех других биологических видов. Как уже отмечалось, зародившись еще на заре человеческого существования, они согласуются с природой человека, в их основе лежат базовые жизненные тенденции. По данным различных авторов к ним могут быть отнесены доброта, благость, единство, уникальность, справедливость, совершенство, истина, красота, прекрасное, любовь как утверждение бытия и др. Поэтому не случайно, что человечество на протяжении многих веков обращается к ним и пытается каждый раз по-своему определить, что такое справедливость, истина и т.п.

Из этого общего смыслового поля и общечеловеческих ценностей каждая культура берет и делает приоритетными те или иные ценности, то есть делает их особенными социокультурными ценностями. В каждой культуре есть ценности безусловные и относительные, и оригинальность каждой из культур, отмечал К. Леви-Стросс [цит. по 8], прежде всего, в ее собственном способе размещения ценностей, которые общи всем людям. Только значимость их никогда не бывает одинаковой в разных культурах [2; 4; 9; и другие]. Кроме того, каждое общество

формирует уникально-своеобразную конфигурацию ценностей. Таким образом «вплетение» индивидуального в социальную реальность содержит в себе еще социокультурный контекст и общественный, определяемый реальной системой индивидуальных и социальных связей этноса.

Общечеловеческие ценности, преломляясь в социокультурных, тесно связанных с общественными ценностями и создают тот особенный ценностно-смысловой фон, из которого человек создает свой индивидуальный внутренний мир. Но чем ближе он к общечеловеческим ценностям, чем больше соответствует ему, тем ближе человек к своей человеческой сущности и тем выраженнее у него осознание собственной ценности, ценности Другого и общения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл. – 2001. – 416 с.
3. Бахтин М.М. к философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80-160.
4. Белявский И.Г., Шкуратов В.А. Проблемы исторической психологии. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского госуниверситета. – 1982. – 224 с.
5. Бобнева М.И. Нормы общения и внутренний мир личности // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция А.Л. Свенцицкого. – СПб.: Питер. – 2000. – С. 339-362.
6. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1996. – 256 с.
7. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ. – 2002. – 360 с.
8. Культурология. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2002. – 608 с.
9. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII-начало XIX века). – СПб.: Искусство, 1994. – 399 с.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
11. Рюмина Л.И. Ценностно-смысловой подход к общению. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета. – 2004. – 176 с.
12. Рябикина З.И., Бякова П.Ю. Проблема синхронизации процессов со-бытия в ситуациях общения // Психология общения: социокультурный анализ. Материалы конференции. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2003. – С. 278-280.

КОНФЛИКТ В МАЛОЙ ГРУППЕ: ПОНЯТИЕ, ФУНКЦИИ, ВИДЫ И МОДЕЛЬ

Сидоренков А.В.

В соответствии с современными представлениями выделены подходы к пониманию конфликта, обозначено соотношение между конфликтом и противоречиями, между конфликтом и конкуренцией, обобщены позитивные и негативные функции конфликта в группе, а также представлено несколько типологий конфликта. Описана многомерная модель проявления конфликта в малой группе. Выделены уровни проявления этого феномена: межличностный, микрогрупповой, межмикрогрупповой, групповой конфликт. Обозначены детерминанты, особенности выраженности и динамики этих уровней проявления конфликта. Установлены два вида межличностного и группового конфликта: персонифицированный и деперсонифицированный.

Ключевые слова: малая группа, неформальная подгруппа, конфликт и противоречие, конфликт и конкуренция, функции и виды конфликта, уровни проявления конфликта.

Источники изменения системы (социальной, социально-психологической и психической) связывают, как правило, с противоречиями и конфликтами. Причем противоречия являются предметом изучения преимущественно диалектики как направления философии, а конфликты – конкретных научных дисциплин, таких как психология, социология, политология, конфликтология. Однако противоречия иногда выступают предметом исследования и в психологии, например, в области малой группы. Если в диалектике можно наблюдать более или менее однозначное понимание противоречия, то в специальных дисциплинах имеется множество дефиниций конфликта, существуют различные подходы к пониманию конфликта и его роли в активности личности, группы, общества.

Большинство определений конфликта можно сгруппировать по нескольким блокам.

Конфликт как несоответствие сторон. Например, конфликт – это осведомленность вовлеченными в конфликт сторонами о различиях, несоответствиях, несовместимых желаниях или противоречивых требованиях [16].

Конфликт как форма общения. В этом значении конфликт определяется как форма отношений между субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями [7].

Конфликт как форма общения, имеющая в своей основе противоречие. Под конфликтом понимается вид общения, в основе которого лежат реальные

или иллюзорные, объективные или субъективные, но в различной степени осознанные противоречия в целях общающихся субъектов [3], проявление объективных или субъективных противоречий во взаимодействии противоборствующих сторон [5].

Конфликт – это противоречие, возникающее между людьми в связи с решением тех или иных вопросов социальной и личной жизни, но не всякое противоречие можно назвать конфликтом. Противоречия приводят к конфликтам тогда, когда они затрагивают социальный статус личности или группы, материальные или духовные интересы людей.

Конфликт как острейшая форма противоречия и конкуренции. В традиционном понимании отечественной социологии конфликт представляет собой предельный случай обострения социальных противоречий, выражающийся в столкновении различных социальных общностей [8], силовое динамическое воздействие между индивидами или социальными группами на основе действительного или мнимого несовпадения интересов или нехватки ресурсов [6]. В этом же русле за рубежом есть подобные определения конфликта, например, как борьбы за статус, власть или ограниченные ресурсы, в которой целями конфликтующих сторон является достижение желаемого, а также нанесение ущерба или устранение соперника [9].

Конфликт как способ разрешения противоречия в определенной форме общения. Например, конфликт представляет собой «наиболее острый способ разрешения противоречий, возникающих в процессе

взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [2]. Противоречие разрешается посредством конфликта, т.е., для своего разрешения оно должно воплотиться в действиях, в их столкновении [13].

Важная проблема заключается в *соотношении противоречия и конфликта*, так как от того или иного способа ее решения зависит расстановка акцентов в понимании их сути и их роли в процессах изменения [10]. *Во-первых*, противоречие представляет собой внутреннее и сущностное свойство индивида. Расхождение противоположностей в противоречии наиболее отчетливо выражается на идеализированном (когнитивном) уровне активности индивидов. Диалектическое противоречие как самопротиворечивость объектов отображает глубокую внутреннюю природу всего сущего и является основанием самодвижения и саморазвития. Внешнее взаимодействие противоположностей, антагонизм следует рассматривать как результат, как формы проявления самопротиворечивости объектов. Следовательно, конфликт – это внешняя форма активности, проявляющаяся в столкновении, противодействии групп, подгрупп и индивидов.

Во-вторых, в основе возникновения конфликта лежит противоречие. Однако его возникновение не является единственным следствием проявления противоречия. Противоречие может порождать разные формы дезинтегративного (и, даже, интегративного) взаимоотношения и взаимодействия сторон. Конфликт является одной из форм дезинтегративного общения наряду с конкуренцией и соревнованием, избеганием и бездействием. Таким образом, всякий конфликт есть противоречие, но не всякое противоречие порождает конфликтное взаимодействие сторон.

В-третьих, конфликт как дезинтегративный процесс взаимодействия изначально несет с собой изменение, но сам по себе не порождает какое-то другое изменение. Конфликт оказывает влияние только на противоречие, которое его инициировало или какое-то другое, а уже изменение противоречия (например, сглаживание или обострение) поддерживает прежнюю или порождает новую форму дезинтегративной или, наоборот, интегративной активности группы, подгруппы, индивида.

Итак, *конфликт* можно определить как *порождаемую обострением противоречия одну из форм дезинтегративного взаимодействия и взаимоотношения между субъектами, выражающуюся в их активно-негативной направленности относительно друг друга* [10].

Конфликт имеет следующие признаки: наличие субъекта или субъектов как носителей конфликтов, биполярность, активность, негативность

взаимодействующих субъектов [4]. Например, межличностные конфликты имеют следующие особенности: наличие как минимум двух субъектов-индивидов, противопоставленность этих субъектов, их активность по разрешению обострившихся противоречий и достижению своих целей, антипатия и противодействие субъектов друг другу.

Важный вопрос также заключается в проведении общих и разграничительных линий между *конфликтом* и *конкуренцией*. Для конфликта характерны такие же, как и для конкуренции, сочетания способов взаимодействия субъектов: противодействие-противодействие, противодействие-бездействие, противодействие-уклонение от взаимодействия.

Однако конфликтное взаимодействие имеет не только общие, но и отличительные признаки по сравнению с конкуренцией:

- конкуренция выражается прежде всего как взаимодействие, а конфликт – одновременно как взаимодействие и взаимоотношение;
- конкуренция не всегда предполагает непосредственный контакт между субъектами, тогда как конфликт всегда протекает при непосредственном контакте между субъектами;
- конкуренция проявляется прежде всего в направленности активности субъектов на достижение собственных целей и успеха, а конфликт – в направленности активности субъектов друг на друга;
- конкуренция приводит к абсолютному или относительному успеху и неудаче каждого из субъектов, тогда как конфликт часто не приводит к однозначному успеху или неудаче субъектов;
- конкуренция может предполагать разные типы отношений между субъектами (симпатию, антипатию, безразличие), а конфликт всегда предполагает антипатию между субъектами.

Конфликт может выполнять разнообразные *позитивные и негативные функции*.

Позитивные функции конфликта:

- конфликт как форма дезинтеграции обеспечивает уникальность и автономность каждого из взаимодействующих субъектов в отдельности;
- конфликт обеспечивает развитие отношений между субъектами;
- конфликт представляет собой способ получения информации о возможностях противодействующих субъектов;
- конфликт высвобождает накапливающееся внутреннее напряжение, тем самым обеспечивая сохранение связей;
- конфликт актуализирует разные позиции и мнения по поводу возникающих в группе/подгруппе проблем и, тем самым способствует поиску оптимальных способов их решения;

- внешний конфликт группы/подгруппы усиливает групповую/микрогрупповую идентичность и сплоченность.

Негативные функции конфликта:

- разрушение психологической целостности группы и неформальных подгрупп, вплоть до их распада;
- блокирование развитие отношений между субъектами;
- снижение социальной, экономической, социально-психологической эффективности группы, подгруппы, индивида;
- нанесение противоборствующими субъектами одностороннего или взаимного серьезного морального, материального или физического ущерба.

Существует несколько *типов конфликтов*.

1. Конструктивный и деструктивный конфликт.

Конструктивный конфликт выполняет позитивные функции и проявляется тогда, когда:

- цели и потребности конфликтующих индивидов или подгрупп не противоположны целям, ценностям и нормам группы (точно так же, цели и потребности конфликтующих индивидов внутри подгруппы не противоречат целям и нормам этой подгруппы);
- в группе имеется гибкая социально-психологическая структура, т.е. относительная открытость подгрупп и динамичные связи между ними, между представителями подгрупп и не включенными в них членами;

Деструктивный конфликт выполняет негативные функции и проявляется в тех случаях, когда:

- цели и потребности конфликтующих субъектов радикально расходятся с целями, ценностями и нормами группы/подгруппы;
- существует жесткая групповая структура, т.е. закрытость подгрупп по отношению к группе и явное доминирование дезинтегративных связей между ними, а также между представителями подгрупп и не включенными в них членами;

2. Реалистический и нереалистический конфликт.

Первый вид конфликта возникает из-за наличия у субъектов конкурентных целей и фрустрации (негативных переживаний по поводу невозможности реализации собственных целей и удовлетворения потребностей). Этот конфликт связан с достижением целей и непосредственно направлен на объект-фрустратор.

Второй вид конфликта обусловлен не наличием у субъектов конкурентных целей, а необходимостью разрядки напряжения, по крайней мере, для одного из субъектов. Лежащая в основе такого конфликта агрессивность может быть легко высвобождена разными способами и по отношению к разным субъектам или их заместителям. То есть, в качестве фрустратора выступает один субъект, а агрессия может быть направлена на другого субъекта или какой-то объект.

3. *Конфликт интересов (ресурсов) и когнитивный (информационный) конфликт.* За рубежом существует два соответствующих направления в исследованиях конфликтов в малых группах [15; 23].

Конфликт интересов обусловлен мотивационными факторами и ситуацией, в которой цели каждого члена не совпадают с целями других. Конфликт ресурсов предполагает отсутствие соглашения между субъектами по поводу ресурсов. Исследование этого конфликта имеет исторические связи с теорией кооперативной игры, которая включает в себя обязательные соглашения, и теорией некооперативных игр, которая не предполагает такие соглашения. Ядром обеих теорий игр является модель рационального выбора. Такая модель предполагает заинтересованных субъектов, которые последовательно и условно действуют в соответствии с принципами ожидаемой выгоды. Исследование конфликта ресурсов затрагивает такие темы, как переговоры, формирование коалиции и социальные дилеммы.

Когнитивный конфликт проявляется тогда, когда цели всех членов группы совпадают, но их позиции различны. Исследование конфликта по информации фокусируется на интеллектуальных или оценочных проблемах, связи между внутригрупповым конфликтом и деятельностью группы.

4. *Конфликт отношений, задачи и процесса.* Эти три вида группового конфликта наиболее активно исследовались в последнее десятилетие в организациях [14, 19, 20, 21].

Конфликт отношений (иначе, социальный конфликт) – разногласие между членами группы по личным вопросам и проблемам, не относящимся к выполняемой работе. Этот вид конфликта часто связан с несовместимостью и враждебностью между субъектами. Он забирает столько усилий и энергии, которые могли быть израсходованы на объединение вокруг общей цели и выполнение задач. Поэтому конфликт отношений оказывает негативное влияние на эффективность совместной деятельности и удовлетворенность членством в группе.

Конфликт задачи и конфликт процесса объединяются общим названием – инструментальный (деловой) конфликт. Конфликт задачи связан с различием точек зрения относительно групповых целей и задач. Открытое обсуждение и споры по поводу задачи увеличивают результативность деятельности группы, потому что индивиды предлагают и оценивают различные решения, тем самым достигая оптимальных решений и результатов.

Конфликт процесса возникает по поводу проблем, возникающих относительно технологии и способов решения поставленной задачи, распределения между субъектами ролей и ответственности. Мера выраженности этого конфликта зависит от стадии решения

групповой задачи. Высоко исполнительные команды имеют умеренный конфликт процесса на ранней стадии решения задачи, так как решающее значение имеют аргументы тех, кто имеет более высокую квалификацию для исполнения стоящей задачи. Низкий уровень конфликта наблюдается в середине процесса решения задачи, так как индивиды все свое внимание фокусируют на задаче и её исполнении. Небольшое усиление конфликта происходит на завершающей стадии решения задачи, когда индивиды активно обсуждают роль каждого, процесс выполнения задачи и полученный результат.

В отличие от конфликта отношений, умеренный уровень инструментального конфликта оказывает позитивное влияние на многие виды групповой деятельности. Однако связь между уровнем конфликта и результативностью группы опосредована типом задачи, желательным результатом (т.е., удовлетворенность, продуктивность, инновация) и нормами группы. Если задача, которую решает группа, сложная и нестандартная, то умеренный уровень *конфликта задачи и конфликта процесса* будет больше способствовать принятию оптимальных решений и созданию высококачественных продуктов, чем полное отсутствие конфликта. Это обусловлено тем, что группы, выполняющие сложные познавательные задачи, извлекают существенную пользу из различий мнения относительно выполняемой работы

Если задача стандартна и постоянно повторяется, если стандартна процедура её выполнения, то, наоборот, низкий уровень *конфликта задачи* будет более полезен для завершения задачи.

Если руководитель и сотрудники заинтересованы в том, что бы поддерживать в группе хорошие отношения, то любой вид конфликта будет расцениваться как нежелательный. Избегание конфликта задачи и конфликта процесса приведет к снижению производительности работы.

Если группы имеют нормы, которые поощряют обсуждение задачи, но препятствуют персональным нападениям, необоснованной критики и осуждению, то группа, более вероятно, будет демонстрировать высокий уровень результативности, а её члены будут удовлетворены общением в группе.

Конфликт в области малых групп традиционно рассматривается в связях индивид–индивид (межличностный конфликт) и группа–группа (межгрупповой конфликт). Однако проявление конфликта в группе имеет более сложную картину, что обусловлено наличием в группе социально-психологической структуры – неформальных подгрупп и не включенных в них индивидов, связей между ними. Поэтому актуальной задачей является разработка многомерной модели конфликта, которая бы интегрировала разные аспекты проявления этого феномена. Такая

модель создана в рамках *микрогрупповой теории* [10, 11, 12].

В качестве уровней групповой активности выступают: *индивид, подгруппа, группа*. Так как каждый из них может выступать не только субъектом, но и объектом отношения, то имеют место следующие уровни проявления конфликта в группе:

- *межличностный*: конфликт между индивидами внутри неформальных подгрупп, между членами разных неформальных подгрупп, между «самостоятельными» членами группы, между представителями неформальных подгрупп и «самостоятельными» членами группы.
- *микрогрупповой*: конфликт между индивидом и неформальной подгруппой;
- *межмикрогрупповой*: конфликт между неформальными подгруппами в группе;
- *групповой*: конфликт между индивидом и группой (рис. 1).

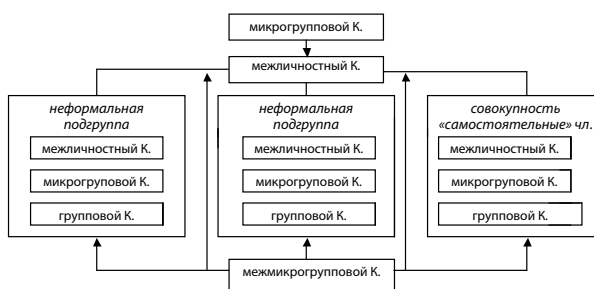


Рис. 1. Уровни конфликта и социально-психологическая структура группы

Межличностный конфликт в социально-психологической структуре группы. Проявление такого конфликта имеет ряд особенностей.

Первое. Межличностные конфликты по наиболее значимым для индивидов основаниям реже возникают внутри устойчивых подгрупп, а чаще проявляются между членами разных подгрупп, среди «самостоятельных» членов, между представителями подгрупп и «самостоятельными» членами. Такая тенденция представляет собой *асимметрию проявления межличностных конфликтов в групповой структуре*. Это обусловлено рядом факторов. В устойчивой подгруппе имеются общезначимые основания объединения людей, а значит меньше вероятность возникновения конфликтов по ключевым, личностно значимым основаниям. Естественно, что общезначимые основания объединения в некоторых подгруппах со временем претерпевают трансформацию, что может приводить к обострению ведущих противоречий и возникновению на их основе конфликтов.

Для поддержания отношений и сохранения неформальной подгруппы, ее члены стремятся сдерживать перерастание обострившихся противоречий

в конфликт. Как пишет Л. Коузер, чем выше эмоциональное участие, тем больше проявляется тенденция подавлять враждебные чувства, а значит, сдерживать проявление конфликта [9]. Поэтому, вероятно, внутри подгруппы индивиды чаще стремятся к сотрудничеству и уступчивости, использованию мягких способов (тактик) поведения в возникающем конфликте.

Второе. Межличностные конфликты внутри устойчивой подгруппы более скоротечны и чаще имеют иное значение и последствие для их участников, чем конфликты между представителями разных структурных компонентов группы. С одной стороны, высокий уровень интенсивности взаимодействия в подгруппе и стремление ее членов сохранить отношения создают благоприятную почву для быстрого конструктивного «выяснения отношений» и разрешения возникшего конфликта. С другой стороны, конфликт внутри подгруппы часто расценивается как конфликт «между своими», своего рода как семейный конфликт. Он может быть внешне бурным и субъективно глубоко переживаться, но при этом в конечном счете не вызывать крайнее обострение отношений до вражды или разрыва связей. В целом же в устойчивых подгруппах существует более высокий уровень толерантности, готовности оказания поддержки, чем между представителями разных структурных компонентов группы.

Третье. Межличностные конфликты могут определяться:

- индивидуальными особенностями членов группы;
- микрогрупповым конфликтом;
- межмикрогрупповым конфликтом;
- групповым конфликтом (рис. 2).

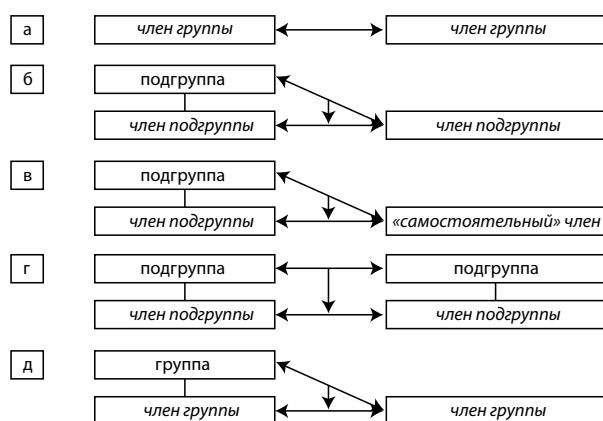


Рис. 2. Персонифицированный и деперсонифицированный межличностный конфликт в групповой структуре

В первом случае возникновение и протекание межличностных конфликтов основывается на противоположности индивидуальных целей и потребностей, ценностных ориентаций и социальных установок,

а также личных антипатий. Подобного рода межличностные конфликты являются *персонифицированными* и *непосредственными* (рис. 2, а). Здесь характерно высказывание типа: «Я конфликтую с этим человеком, потому что он затронул мои интересы, «перешел мне дорогу», «Я конфликтую с этим человеком, потому что он мне неприятен или меня раздражает».

Во втором случае межличностный конфликт внутри неформальной подгруппы является *деперсонифицированным* и *опосредованным* конфликтными отношениями между одним из индивидов и подгруппой в целом (рис. 2, б). Точно также конфликт между представителем подгруппы и «самостоятельным» членом может быть обусловлен конфликтным отношением всей подгруппы с этим «самостоятельным» членом (рис. 2, в). Для этого случая типично высказывание: «Я конфликтую с этим человеком, потому что с ним конфликтует моя подгруппа».

В третьем случае межличностные конфликты определяются не столько индивидуальными позициями индивидов, сколько позицией и взаимоотношениями неформальных подгрупп, в которые они включены. Межличностный конфликт между представителями разных подгрупп является *деперсонифицированным* и *опосредованным* конкурентными и конфликтными отношениями между их подгруппами (рис. 2, г). Для этого случая характерно высказывание типа: «Я конфликтую с этим человеком, потому что конфликтуют между собой моя и его подгруппа».

В четвертом случае межличностный конфликт между двумя и более индивидами также приобретает *деперсонифицированную форму* и является *опосредован* конфликтным отношением всей группы с каким-то из этих индивидов (рис. 11, д). Здесь характерно высказывание типа: «Я конфликтую с этим человеком, потому что с ним конфликтует вся группа».

Четвертое. Некоторые члены группы (например, «самостоятельные»), в случае возникновения между ними конфликта, могут объединяться в подгруппы. В частности, зарубежные исследования в области ведения переговоров показывают, что противоположность позиций индивидов нередко приводит к формированию коалиций [17, 22], которые могут благоприятствовать достижению оптимального соглашения между противоборствующими сторонами. Эти коалиции быстро формируются, но недостаточно стабильны и легко распадаются, если индивиды в полной мере не выполняют взятых на себя обязательств [18]. Нестабильность может снижаться посредством введения правил, регламентирующих ведение переговоров, выравнивание статуса между субъектами и др.

Микрогрупповые конфликты. Эти конфликты возникают между индивидом и своей или чужой подгруппой в группе. В первом случае подгруппа чаще использует мягкие способы воздействия на

индивида и старается «не выносить сор из избы». Однако, если намерения и активность индивида идет в разрез с интересами всей подгруппы, он не подчиняется требованию подгруппы по наиболее важным для нее вопросам, то подгруппа начинает использовать более жесткие санкции, вплоть до исключения индивида из подгруппы. Во втором случае активность подгруппы относительно «чужого» члена группы более вероятно будет сопровождаться использованием жестких способов воздействия.

Межмикрогрупповые конфликты. Неформальные подгруппы, как и индивиды, могут выступать субъектами конфликта в группе, но при этом оказывать более существенное влияние на жизнедеятельность всей группы.

Конфликты между подгруппами имеют такое же содержание, которое характерно для конфликтов между группами. Предмет межмикрогруппового конфликта связан с целями и интересами конфликтующих подгрупп. То есть, индивиды выражают не столько свое личное мнение, свой непосредственный интерес, сколько мнение и интерес своей подгруппы в целом (интересы подгруппы и отдельных индивидов часто совпадают). Причем мнение членов подгруппы представляет собой не среднюю позицию, а прототипическую позицию, которая наилучшим образом представляет подгруппу как единое целое (в некоторых случаях эти две позиции могут совпадать).

Типы и способы поведения подгрупп в конфликте зависят от их статуса и меры активности в группе, внутреннего единства и значимости предмета конфликта, а также от групповой нормы, регламентирующей поведение в конфликте. Чем более высок статус и активность, выражена внутренняя целостность и значимость предмета противоборства, тем более вероятно подгруппа будет использовать соперничество и жесткие способы поведения.

В конфликтах каждый индивид рассчитывает не только на собственные силы, но и на поддержку членов своей подгруппы или прагматично рассматривает ее как мощный инструмент для подспудного решения личных задач.

Групповые конфликты.

Конфликт между индивидом и группой определяется:

соотношением индивидуальных целей, потребностей членов группы и характеристик группы;
конфликтом между подгруппой и группой.

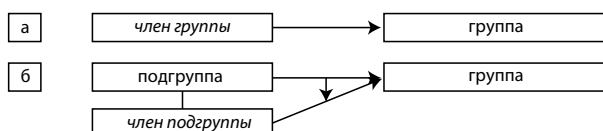


Рис. 3. Персонифицированный и деперсонифицированный конфликт индивида с группой

Во-первых, конфликт между индивидом и группой возникает в случае обострения противоречий между целями, потребностями индивида и возможностями удовлетворения их в группе. Например, обострение противоречия между проявлением человеком своей индивидуальности и готовностью группы принимать это проявление, между стремлением индивида к лидерству и готовностью группы воспринимать его как лидера.

Такой конфликт является *непосредственным* и *персонифицированным* (рис. 3, а). Для него характерно высказывание типа: «Я доверяю (не доверяю) группе, потому что хорошо знаю, что она представляет собой, на что способна».

Во-вторых, конфликт между членом неформальной подгруппы и группой может быть *опосредованным* конфликтом между подгруппой и группой, а значит *деперсонифицированным* (рис. 3, б). Для этого случая уместно высказывание типа: «Я доверяю (не доверяю) группе, потому ей доверяет (не доверяет) моя подгруппа, которой я доверяю (не доверяю)».

Группа может использовать разные типы и способы поведения в конфликте, что зависит от статуса индивида в группе и содержания его девиации относительно групповых интересов и норм, от статуса в группе подгруппы, к которой принадлежит индивид. Если высок статус индивида или подгруппы, к которой он принадлежит, то группа будет реже использовать открытое противоборство и жесткие тактики влияния в конфликте, чем тогда, когда индивид или его подгруппа имеют низкий статус.

В целом, потенциал группы в конфликте значительно выше потенциала одного человека.

Динамика проявления уровней конфликта. Уровни проявления конфликта в группе находятся в динамическом соотношении, так что изменение одного уровня проявления конфликта приводит к изменению другого уровня.

Если малая группа вступает в конфликтное взаимодействие с другой группой и в то же время характеризуется внутренним согласием по основным вопросам, то это приводит к размыванию границ и повышению открытости неформальных подгрупп, к повышению сплоченности группы. Все члены группы кооперируют свои усилия по обеспечению позитивного исхода конфликта для своей группы. Процесс единения и взаимодействия с внешней средой будет более успешным, если в качестве организующего субъекта выступит не отдельный лидер, а авторитетная подгруппа во главе с лидером. Такая активность приведет к снижению межличностных, микрогрупповых и межмикрогрупповых конфликтов внутри группы. Когда в группе нет единства мнений, то межгрупповой конфликт может с самого начала усилить внутренние конфликты в группе.

В случае продолжительного межгруппового конфликта и регулярной не успешности в нем какой-то группы произойдет перенаправление активности извне во внутрь группы и возрастание конфликтов внутри группы (прежде всего, межмикрогрупповых). Например, частое поражение группы в межгрупповом соперничестве в сочетании с некоторыми другими обстоятельствами, в конечном счете приводит к обострению внутригрупповых конфликтов [1].

В условиях относительной социальной изоляции группы более выраженными будут межмикрогрупповые и межличностные конфликты по группе в целом.

При конфликте подгруппы с другой подгруппой или какой-то частью группы ослабевают межличностные и микрогрупповые конфликты (если имеют место) внутри подгруппы. Однако продолжающиеся, но неуспешное внешнее взаимодействие подгруппы в конфликте может инициировать и усилить внутренние конфликты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: МГУ, 1990.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 1999.
3. Глоточкин А.Д., Пирожков В.Ф. Психология коллектива заключенных. Лекция. – М.: ВШ МООП СССР, 1968.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб: Питер, 2000.
5. Дмитриев А.В. Социальный конфликт: общее и особенное. – М.: Гардарики, 2002.
6. Зайцев А.К. Социальный конфликт на предприятии. – Калуга: КИС, 1993.
7. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. – М.: Аспект Пресс, 1995.
8. Конфликт // Социологический словарь / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани и Н.И. Лапина. – Минск, 1991. – С. 80.
9. Коузер Л. Основы конфликтологии. – СПб.: Светлячок, 1999.
10. Сидоренков А.В. Динамика неформальных подгрупп в группе: социально-психологический анализ. – Ростов н/Д: РГУ, 2004.
11. Сидоренков А.В. Микрогрупповая концепция // Российский психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 21-40.
12. Сидоренков А.В. Неформальные подгруппы в малой группе: социально-психологический анализ. – Ростов н/Д: АПСН СКНЦ ВШ, 2003.
13. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск, 1996.
14. Amason A.C. Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams // Academy of Management Journal. – 1996. – 39. – P. 123-148.
15. Becker-beck U. Methods for Diagnosing Interaction Strategies: An Application to Group Interaction in Conflict Situations // Small Group Research. – 2001. – 32. 3. – P. 259-282.
16. Boulding K.E. Conflict and defense. – NY: Harper and Brothers, 1962.
17. Caplow T.A. A theory of coalitions in the triad // American Sociological Review. – 1956. – 21. – P. 489-493.
18. Fiorina M.P. & Plott C.R. Committee decisions under majority rule: An experimental study // American Political Science Review. – 1978. – 72. – P. 575-598.
19. Jehn K. & Mannix E.A. The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performances // Academy of Management Journal. – 2001. – 44. – P. 238-251.
20. Jehn K.A. A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict // Administrative Science Quarterly. – 1995. – 40. – P. 256-282.
21. Jehn K.A. A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups // Administrative Science Quarterly. – 1995. – 42. – P. 520-557.
22. Murnighan J.K. Organization coalitions: Structural contingencies and the formation process // Research on negotiation in organizations. Vol. 1 / Eds. R. Lewicki, B. Sheppard & M. Bazerman. Greenwich. – CT: JAI., 1986. – P. 155-173.
23. Sell J., Iovaglla M.J., Mannix E.A., Samuelson C.D. & Wilson R.K. Investigating conflict, power, and status within and among groups // Small group research. – 2004. – 35. – № 1. – P. 44-72.

**КОНТРОЛИРУЮЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОВЕДЕНИИ
УЧИТЕЛЯ И ОТНОШЕНИЕ К НЕМУ УЧЕНИКА****Шкурко Т.А.**

Данная статья «Контролирующие тенденции в поведении учителя и отношение к нему ученика» написанная Т.А. Шкурко, посвящена анализу контролирующих тенденций поведения учителя в связи с отношением к нему администрации и учеников. Статья содержит введение в проблему контроля в межличностных отношениях, описание процедуры проведенного исследования и обсуждение полученных результатов. Статья написана на достаточно высоком профессиональном уровне, качественно и грамотно.

Ключевые слова: контроль, контролирующие тенденции, потребность в контроле, контролирующая личность, локус контроля, система отношений, социально-психологический портрет педагога.

Контроль присутствует во всех сферах человеческой жизни. Очевидно, что контроль является неотъемлемой частью некоторых видов профессиональной деятельности. Для менеджера это «контроль эффективности деятельности рабочих групп», для преподавателя – «контроль знаний» и т.д. Как утверждают известные теоретики менеджмента М.Х. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури, контроль начинается с того момента, когда сформулированы цели и задачи и, цитируя Питера Друкера, заявляют: «Контроль и определение направления – это синонимы» [6, с. 432]. Подобное представление о контроле, перенесенном на почву социальных контактов, отношений человека, сформулировал еще в 1959 году Э. Гоффман, автор теории социальной драматургии, в книге «Представление себя другим в повседневной жизни». Взаимодействие Гоффман определяет как взаимное влияние индивидов на действия друг друга, когда они находятся в присутствии друг друга. Человек, который представляет другим себя, может иметь разнообразные намерения относительно вызываемого им впечатления: «он может хотеть, чтобы они были о нем высокого мнения, или думали, что он высокого мнения о них, или воспринимали то, как он в действительности относится к ним, или не имели четкого представления; он может пожелать обеспечить достаточную согласованность для поддержания взаимодействия, или обмануть, отделаться, привести в замешательство, ввести в заблуждение, вызвать вражду, или нанести им оскорбление» [4, с. 189]. Даже пользующаяся обычно дурной славой «потеря честного имени», как отмечает Х. Абельс [1], может оказаться на деле очень тонкой драматической

постановкой. Независимо от конкретного намерения, индивид заинтересован в контроле за поведением других, воздействуя на определение ими ситуации. Такой контроль он осуществляет, подавая себя таким образом, чтобы другие люди, интерпретируя соответствующим образом ситуацию взаимодействия, добровольно действовали в соответствии с его планами.

Г. Тибо и Дж. Келли в рамках иной теоретической концепции – теории взаимозависимости – в 1978 году [15] выделили две разновидности власти одного человека над другим. Первую они назвали управление судьбой. Если, варьируя свое поведение, партнер А оказывает влияние на результаты В независимо от того, что делает В, А управляет судьбой В. Если каждый обладает такого рода властью, получается модель взаимного управления судьбой. Другая разновидность власти названа авторами управлением поведением. Если варьируя свое поведение, А может сделать так, что В тоже пожелает изменить свое поведение, тогда А управляет поведением В. Если каждый обладает такого рода властью, получается модель взаимного управления поведением.

Поведение каждого из партнеров, таким образом, зависит, так или иначе, от поведения другого, и каждый из партнеров, организуя свое поведение, контролирует поведение другого человека. Многие психологи и психотерапевты [9-12] считают потребность контролировать свое поведение и поведение другого человека одной из важнейших социальных потребностей личности.

В. Шутц, автор известной теории межличностных отношений [12], предложил типологию

межличностного поведения в зависимости от уровня выраженности социальных потребностей (в его теории, наряду с потребностью в контроле, рассматриваются также потребности в социальных контактах и близких эмоциональных отношениях как три фундаментальные социальные потребности, определяющие социальное поведение человека). В результате удовлетворения – неудовлетворения вышеуказанных потребностей ближайшим окружением человека в каждой из областей межличностного поведения (в сфере включения, контроля и любви) формируются следующие типы поведения: дефицитное (человек прямо не пытается удовлетворить потребности); чрезмерное (человек неустанно пытается удовлетворить свои потребности); адекватное (человек адекватно удовлетворяет свои потребности); патология. В сфере контроля В. Шутц выделяет такие типы поведения, как абдикратическое (тенденция к подчинению, отказ от власти), автократическое (тенденция к доминированию, поиск власти) и демократическое (гибкое поведение в сфере контроля, может как контролировать, так и быть контролируемым). Патология в данной сфере связана с психопатическим поведением, с неспособностью к контролю и следованию социальным нормам.

Исследователи также выделяют особый тип личности, которая в общении стремится к контролю взаимоотношений, к тому, чтобы брать на себя ответственность за себя и других людей, ответственность за развитие отношений. В литературе такой тип личности назван «раненый целитель» (Г. Крейг), «женщина, которая любит слишком сильно» (Р. Новруд) [9], «контролирующая личность» (Д. Рейнуотер) [10], «субъект помогающих отношений» (Э. Игли), «преследователь» (Р.У. Ричардсон) [11], «невротическая личность с потребностью в контроле себя и других» (К. Хорни). В целом, анализ литературы и различных понятий, определяющих данный тип личности (В.Н. Дружинин, 2001; А.А. Кроник, Е.А. Кроник, 1998; В.Д. Москаленко, 1991; Р. Норвуд, 1994; К. Витакер, 1997; Дж. Рейнуоттер, 1992; Р.У. Ричардсон, 1994; Г. Крейг, 1996), позволил сконструировать следующую модель такого типа личности: центрация на другом; высокий уровень ответственности; высокая потребность в контроле как компенсация базовых потребностей в любви, принятии, безопасности; низкая толерантность к неопределенности, в частности, к неопределенности в развитии межличностных отношений; помогающее поведение [16]. Практически все авторы утверждают, что наиболее часто такой тип личности встречается в «помогающих» профессиях – врача, медсестры, социального работника, педагога, психолога. Очевидно, что чрезмерно высокая степень активности, ответственности, ориентация на всеобъемлющий контроль за ситуацией может явиться

фактором психоэмоциональной дезадаптации личности и различных нарушений в системе отношений со значимыми другими.

Ранее [16] мы уже сообщали о результатах проведенного нами исследования, целью которого являлось изучение социально-психологических особенностей женщин – профессиональных психологов как представителей «помогающей» профессии: сферы межличностных потребностей, особенностей проявления субъективной активности в межличностном взаимодействии и системы отношений (к семье, к значимым другим, к профессии). Исследование показало, во-первых, что в структуре межличностных потребностей женщины – профессионального психолога потребность в контроле выражена экстремально высоко, кроме того, она взаимосвязана с двумя другими потребностями: в установлении близких эмоциональных отношений (в любви) и во включении в различные социальные группы (во включении). Также сфера контроля оказалась наиболее насыщенной по объему интеракций. Преобладающей тенденцией женщин – профессиональных психологов в межличностном взаимодействии является инициирование взаимоотношений, занятие активной, позиции, особенно в сфере включения и контроля. В сфере любви обнаружена тенденция к избеганию близких эмоциональных отношений.

Во-вторых, анализ локуса контроля показал, что женщины – профессиональные психологи характеризуются высоким уровнем субъективного контроля во всех основных жизненных сферах (семейной, профессиональной, в сфере межличностных отношений в целом, в сфере отношения к своему здоровью).

В-третьих, для женщин – профессиональных психологов характерно позитивное, с достаточно высокой степенью интенсивности отношение к такой категории, как «помощь». Между отношением к «помощи» и активностью в сфере контроля обнаружена прямая зависимость.

В-четвертых, значительная часть экспериментальной группы (в качестве контрольной группы выступали женщины-экономисты, значимость различий определялась с помощью критерия Манна-Уитни, уровень значимости 0,05) рассматривали свою профессию как «состояние души, образ жизни, попытку помочь себе и другим, попытку что-то изменить в своей жизни благодаря полученным знаниям и навыкам» и лишь немногие – «как работу, такую же, как и все другие специальности». Представители контрольной группы в подавляющем большинстве рассматривали свою профессию как способ достижения материального благополучия, способ зарабатывания денег.

Проведенное исследование позволило выстроить эмпирическую модель изучаемого типа личности, ядерной (наиболее выраженной) потребностью

которого является потребность в контроле себя и других, связанная с потребностью в любви и включении в различные социальные группы. Это личность с высоким уровнем субъективного контроля, склонная к принятию ответственности в различных сферах жизнедеятельности. Личность, которая выступает автором своей жизни и своих отношений, осуществляя контроль через принятие ответственности за отношения, через оказание помощи другим людям.

В дальнейшем развитии этой темы мы задались вопросом: как связаны контролирующие тенденции субъекта помогающей профессии и отношение к нему других людей? В качестве эмпирического объекта исследования мы обратились к педагогу средней школы. Во-первых, социально-психологический портрет личности педагога, так же, как и психолога, изучен в большей степени с точки зрения профессионально-важных качеств, навыков, умений [2,7,8,13]. Сфера межличностных отношений и потребностей педагога вне контекста профессиональной деятельности недостаточно изучена [3, 5]. Во-вторых, современное развитие школы и педагогической науки требует кардинального отхода от старых образцов педагогической деятельности, ставит во главу угла творческие, доверительные отношения Учителя и Ученика [8, 14, 17]. Тем самым предполагается постоянный анализ, развитие, конструирование педагогом собственной личности и своих отношений с другими.

Целью проведенного нами совместно с И.В. Воликовой исследования выступило изучение контролирующих тенденций поведения у учителя средней школы и отношения к нему учеников. Предметом исследования явились выраженность потребности в контроле, локус контроля, различные компоненты системы отношений педагога и отношение к нему учеников.

Объектом исследования выступили 99 женщин – учителей средней школы (СШ № 1 и СШ № 2 районного центра Тарасовский Ростовской области) и учащиеся Тарасовской средней школы № 2 (1- 11 классы) общей численностью 361 человек. Всего в исследовании приняло участие 460 человек.

Все исследуемые педагоги были разделены на 2 группы: в первую группу общей численностью 45 человек вошли те педагоги, которых администрация школы (директор, завуч) охарактеризовала как наиболее активных и успешных (в нее вошли 21 учитель СШ № 1 и 24 учителя СШ № 2). Вторую группу составили 54 преподавателя, охарактеризованные администрацией школ как менее активные и успешные (в нее вошли 26 учителей СШ № 1 и 28 учителей СШ № 2). Далее по тексту группа № 1 будет называться «успешные» учителя, группа № 2 – «менее успешные» учителя.

В исследовании были поставлены следующие эмпирические задачи: 1) провести сравнительный

анализ социально – психологических потребностей и уровня локуса контроля у «успешных» и менее «успешных» учителей; 2) выявить значимые различия компонентов системы отношений «успешных» и менее «успешных» учителей; 3) сравнить отношение учеников к учителям, имеющим различия в степени выраженности контролирующих тенденций поведения.

Для реализации поставленных задач были выбраны следующие методы:

1. Опросник межличностных отношений В. Шутца, адаптированный А.А. Руковишниковым (1992) – использовался с целью диагностики выраженности 6 основных социальных потребностей личности: потребности принадлежать к различным социальным группам; потребности контролировать других; потребности в близких эмоциональных отношениях; потребность в том, чтобы другие включали субъекта в свою деятельность; потребность в контроле со стороны других и потребность в том, чтобы другие устанавливали близкие отношения. Каждая потребность была диагностирована в двух вариантах: в виде выраженного и требуемого от других поведения, или инициирования и получения.

2. Опросник «Локус контроля» Д. Роттера, модифицированный Е.Г. Ксенофонтовой для выявления локализации контроля в различных сферах жизнедеятельности. Содержит следующие показатели: ИО – интернальность общая, Ж – интернальность в суждениях о жизни, Я – при описании личного опыта, ИД – в сфере достижений, ИН – в сфере неудач, Поб – предрасположенность к самообвинению, ИП – в профессиональной сфере, ИМ – в межличностных отношениях, ИС – в семейных отношениях, ИЗ – в отношении к своему здоровью, ОА – отрицание активности, а также ряд дополнительных показателей.

3. Методика «Тест ситуаций», разработанная Т.А. Шкурко и О.С. Скидановой (2003) для исследования преобладающей позиции личности во взаимоотношениях, тенденции к занятию ответственной, иницирующей позиции.

4. Цветовой тест отношений (А.М. Эткинд, 1987) – был использован для изучения неосознаваемых личностью отношений к себе, другим, профессии, а также для изучения отношения учащихся к учителям. В качестве категорий ЦТО выступили: «Профессия «Учитель», «Моя семья», «Супруг», «Идеальный учитель», «Мои дети», «Я сам», «Я как учитель», «Ученики моей школы», «Контроль»

Сравнительный анализ социально-психологических потребностей и уровня локуса контроля «успешных» и «менее успешных» учителей

В данном разделе статьи рассмотрим значимые различия таких параметров двух групп испытуемых, как: выраженность 6 основных межличностных потребностей, локализация контроля в различных

сферах жизнедеятельности и тенденция к принятию ответственности во взаимоотношениях, диагностированных с помощью опросников В. Шутца, Е.Г. Ксенофоновой и «Теста ситуаций». Для сравнения использовался критерий Манна – Уитни. В таблице № 1 приведены значимые различия между группами «успешных» и «менее успешных» учителей по выше-названным параметрам.

Таблица 1
Значимые различия в системе социальных потребностей и локусе контроля у «успешных» и «менее успешных» учителей

№ п/п	Параметр сравнительного анализа	Средний ранг 1 группы	Средний ранг 2 группы	Уровень значимости различий
1.	Общая интернальность (Ио)	68,63	34,47	<0,05
2.	Интернальность в суждениях о жизни вообще (Ж)	63,94	38,38	<0,05
3.	Интернальность при описании личного опыта (Я)	65,77	36,86	<0,05
4.	Интернальность в профессиональной деятельности (Ип)	59,18	42,35	<0,05
5.	Профессионально – социальный аспект деятельности (Пс)	59,71	41,91	<0,05
6.	Интернальность в сфере семейных отношений (Ис)	56,26	44,79	<0,05
7.	Отрицание активности (Оа)	33,64	63,63	<0,05
8.	Готовность к планированию и осуществлению деятельности (Дс)	60,53	41,22	<0,05
9.	Потребность контролировать других, брать на себя ответственность (контроль – выраженное поведение)	58,19	43,18	<0,05
10.	Потребность в контроле со стороны других людей (контроль – требуемое от других поведение)	41,47	57,11	<0,05
11.	Тенденция к принятию ответственности в отношениях	67,26	35,62	<0,05

Как видно из таблицы, «успешные» учителя, в целом, характеризуются большей интернальностью, чем «менее успешные». Им в большей степени характерны уверенность в собственном влиянии на свою судьбу, принятие активности за свою деятельность, и, следовательно, внутренний локус контроля. У «менее успешных» преподавателей, в сравнении с первой группой, чаще встречается экстернальный локус контроля.

Также обнаружены различия ряда параметров, свидетельствующих о локализации контроля в тех или иных сферах жизнедеятельности. У первой группы преобладает больший уровень интернальности в суждениях о жизни вообще и при описании личного

опыта по сравнению со второй группой. Также более высокие показатели по шкале интернальности в профессиональной деятельности у первой группы характеризуют данных преподавателей как людей, понимающих, что получаемые результаты зависят от качества их собственных действий. Такие преподаватели чаще проявляют склонность к принятию ответственности на себя, чем представители второй группы. В частности (см. дополнительный параметр Пс), представители первой группы более склонны к проявлению инициативы и принятию ответственности на себя в сфере социальных отношений на производстве, как с руководством, так и с коллегами, чем представители второй группы. Также обнаружены различия в результатах по шкале Дс, характеризующей готовность к самостоятельному планированию и осуществлению деятельности.

В области семейных отношений «успешные» учителя также более интернальны, склонны брать на себя ответственность, как за позитивные, так и за негативные варианты развития отношений в семье.

Группе «менее успешных» преподавателей свойственны более высокие показатели по шкале отрицания активности, что, по словам Е.Г. Ксенофоновой, характеризует многих из них как «убежденных экстерналов».

Сравнительный анализ социально-психологических потребностей «успешных» и «менее успешных» учителей обнаружил значимые различия только в одной из трех диагностированных сфер – сфере контроля. Ни в сфере социальных контактов, ни в сфере близких эмоциональных отношений (сферы включения и любви, в соответствии с терминологией В. Шутца) значимых различий обнаружено не было. Значимые различия обнаружены как в выраженном поведении в сфере контроля, так и в требуемом от других. У «успешных» учителей потребность контролировать, брать на себя ответственность, выражена в большей степени, чем у «менее успешных», а потребность «принимать» контроль, иными словами, стремление к контролю со стороны других людей выражена в меньшей степени.

При сравнении результатов диагностики преобладающей позиции личности во взаимоотношениях было обнаружено, что представители первой группы испытуемых чаще занимают позицию «инициатора» отношений, принимающего на себя ответственность за их развитие.

Таким образом, «успешные» учителя характеризуются (по сравнению с «менее успешными») более высоким уровнем активности и инициативы в профессиональной и семейной сферах и, в целом, более интернальны. Для них характерно стремление к контролю других людей, принятие на себя ответственности и избегание контроля со стороны других. Они

чаще занимают позицию «инициатора» отношений

Сравнительный анализ различных компонентов системы отношений «успешных» и «менее успешных» учителей

Для изучения различных компонентов системы отношений «успешных» и «менее успешных» учителей использовался Цветовой тест отношений А.М. Эткинда. Были изучены частично неосознаваемые человеком отношения к самому себе («Я сам», «Я как учитель»), к конкретным другим людям или группам людей («Мои дети», «Ученики моей школы», «Моя семья», «Супруг») и обобщенным другим («Идеальный учитель»), а также к профессии («Профессия «Учитель») и понятию «Контроль».

Также процедура ЦТО была применена к каждому из 361 учеников Тарасовской средней школы № 2 для диагностики их частично неосознаваемых отношений к учителям, которые вели у них занятия. В результате по каждому учителю СШ № 2 были получены средние оценки отношения к ним учеников, с которыми они имели совместную учебную деятельность. Так как в группе учителей данной школы также были выделены подгруппы «успешных» и «менее успешных», то мы будем анализировать эти данные параллельно с другими, оговорившись тут, что отношение учеников изучалась только к части испытуемых, а именно к 52 учителям СШ № 2. Подобная процедура исследования была использована только в одной из изучаемых школ по причине особой трудоемкости (в каждом классе с 1-го по 11-тый каждый ученик «оценивал» каждого учителя, который ведет у него занятия).

Сравнительный анализ выраженности различных компонентов системы отношений учителей двух изучаемых групп, проведенный с использованием критерия Манна – Уитни, обнаружил значимые различия во всех изучаемых элементах системы отношений: 1) отношение к себе – компонент «Я как учитель»; 2) отношение к другим – компоненты «Моя семья» и «Идеальный учитель»; 3) отношение к профессии («Профессия «Учитель») и категории «Контроль». Результаты критерия Манна-Уитни приведены в таблице №2.

Таблица 2
Значимые различия компонентов
системы отношений «успешных»
и «менее успешных» учителей, полученные
по критерию Манна-Уитни

№ п/п	Параметр сравнительного анализа	Средний ранг 1 группы	Средний ранг 2 группы	Уровень значимости различий
1.	Профессия «учитель»	57,08	44,11	<0,05
2.	Моя семья	43,67	55,28	<0,05
3.	Идеальный учитель	56,54	44,55	<0,05
4.	Я как учитель	61,19	40,68	<0,05
5.	Контроль	59,08	42,44	<0,05
6.	Отношение учеников	19,31	32,66	<0,05

Представители первой группы («успешные» учителя) более позитивно оценивают себя с точки зрения профессиональной деятельности, их отношение к себе как к учителю более позитивно, характеризуется большим принятием и более эмоционально насыщено. Также более интенсивно выражены принятие, позитивная оценка своей профессии и такой категории, как «Идеальный учитель». Отношение к категории «Контроль» у «успешных» учителей более позитивно, чем у «менее успешных».

Вместе с этим, отношение к своей семье у «успешных» учителей менее позитивно в сравнении со второй группой. Также был обнаружен парадоксальный факт – отношение учеников к «успешным» учителям менее позитивно, характеризуется меньшим принятием и симпатией, чем отношение к «менее успешным». Анализ отношений учеников к преподавателям показал, что к представителям второй группы учителей дети относятся с большей теплотой и приязнью. Подобная разница не прослеживается при анализе показателей интенсивности отношений учителей к ученикам школы: как более, так и менее успешные преподаватели оценивают свои взаимоотношения с учащимися как достаточно позитивные. Для выяснения связей между различными компонентами системы отношений учителя и отношением к нему учеников мы провели корреляционный анализ Спирмена. Не анализируя здесь все обнаруженные нами связи, приведем только главную из них. Оказалось, что отношение учеников к учителю связано прямопропорциональной связью (на уровне значимости 0,05) с интенсивностью отношения учителя к ученикам. То есть, ученики эмоционально тепло, приязненно, позитивно относятся к тем учителям, которые, в свою очередь, эмоционально тепло, приязненно, позитивно относятся к ученикам своей школы. В данном случае полученные данные подтверждают обнаруженную во многих исследованиях фундаментальную закономерность функционирования отношений – отношения стремятся к взаимности.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Тенденция к контролю поведения других людей опосредует оценку успешности профессиональной деятельности педагога.

2. Тенденция к контролю поведения других у учителей средней школы сопряжена с амбивалентным отношением к ним администрации и учеников.

3. Отношение учеников к учителю связано с обобщенным отношением учителя к ученикам своей школы.

4. Социально-психологический портрет учителя, оцениваемого руководством как успешного, включает следующие черты: выраженная потребность брать на себя ответственность, принимать решения

и контролировать других людей; избегание контроля со стороны других; внутренний локус контроля. Для него характерна интернальность при описании своего жизненного опыта и при суждениях о жизни вообще – он уверен, что является источником всех событий, происходящих в его жизни, особенно в профессиональной сфере и семейных отношениях. Он позитивно оценивает свою профессию и себя с точки зрения профессиональной деятельности, его отношение к себе как к учителю характеризуется принятием и симпатией. Такой учитель позитивно относится к понятию «Контроль», считает его значимым элементом учебной и внеучебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. – СПб: «Алетейя», 2000. – С. 10-46, 101-136, 187-246.
2. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. – 1997. – №6.
3. Гаврилова Т.А., Маркова О.В. Экзистенциальные страхи в жизни учителей // Прикладная психология. – 2002. – № 3.
4. Гофман Э. Представление себя другим // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 189 с.
5. Григорович Л.А. «Сапожник без сапог» или о том, как педагоги воспитывают своих детей // Психология и психотерапия семьи. – 1999. С. 77–83.
6. Мескон М.Х., Альберт М. и Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1998. – 800 с.
7. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. – 1998. – № 3.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта. – 1998.
9. Норвуд Р. Надо ли быть рабой любви? – М.: Мирт, 1994.
10. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. – М., 1992. – 240 с.
11. Ричардсон Р.У. Силы семейных уз. – СПб.: «Акцидент», 1994. – 136 с.
12. Рукавишников А.А. Опросник межличностных отношений. – Ярославль: НПУ, Психодиагностика, 1992. – 47 с.
13. Симонова Н.М. Профессиональная деформация в педагогической деятельности учителя // Психология сегодня. – 1996. – Том 2. – Вып. 3. – С. 169-170.
14. Скрипкина Т.П. Доверие – аксиологическая составляющая личностно-развивающего педагогического общения // Психология общения: социокультурный анализ. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2003. – С. 294–295.
15. Келли Г., Тибо Д. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 61-81.
16. Шкурко Т.А. Контролирующая личность как объект социально-психологического исследования // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2003. – № 1, С. 90-99.
17. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. – М.: ПЕР СЭ – Пресс, 2004.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ ЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА

**Волков А.А.,
Исаакян О.В.**

Целью данной статьи является презентация роли различных психологических барьеров в возникновении кризисов личности. Для этого, как нам кажется, уместным оказалось бы раскрытие всех тех потенциальных плоскостей, которые вместе образуют многомерное пространство психологических препятствий личности.

Ключевые слова: творчество, психологический барьер, познавательные барьеры, коммуникативные барьеры, переживания, ситуации жизненного кризиса.

Барьеры психологические (от франц. *barriere* — преграда, препятствие) — специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения. Эти психические состояния, как правило, связаны с неадекватно острыми отрицательными переживаниями по поводу конкретных проблем и актуальных ситуаций.[1] Психологические барьеры субъективно переживаются личностью как серьезные трудности в организации коммуникативных связей и взаимоотношений и сопровождаются чувством самонепудовлетворенности, самонеприятием и самонепринятием, неоправданно заниженными самооценкой и уровнем притязаний, что нередко приводит к внутриличностным конфликтам, патологическим страху, стыду, тревоге и чувству необоснованной вины [3].

Познавательные барьеры.

Нет сомнения, механизм творчества является одним из труднейших для понимания мыслительной деятельности человека, а деятельность психической фильтрации, наряду с другими факторами, направляет и выбирает русло творческого процесса. Безусловно, чтобы осуществлялся выбор, должны существовать механизмы торможения одних потоков и стимулирование других. Каждый поток есть определенным образом сформированные информационно-смысловые и другие виды структур [7]. Проблему торможения и стимулирования рассматривал философ Б.М. Кедров. Кедров предложил необычную теорию о том, как человек делает открытия и изобретения. В основе его теории лежит анализ движения творческой мысли, на пути которой, по мнению Кедрова, в сознании стоят познавательно-психологические барьеры (ППБ). Эти барьеры имеют две основные функции. Философ

полагал, что цель первой функции – тормозить движение творческой мысли, а цель второй – стимулировать процесс развития [3, 4, 5].

Смысл тормозящей функции ППБ можно описать с помощью оригинальной метафоры: когда хотят создать водоем, то реку перекрывают плотиной – задерживая воду, и она обеспечивает наполнение водоема. Так и в сознании – барьеры препятствуют замене старой информации новой. Оградительная функция барьеров напоминает русло реки с обеих сторон окаймленное высокими берегами и определяющими ее течение. Творческая мысль человека, двигаясь к истине, находится в некотором ограничивающем ее русле, за пределы которого ей выйти не просто [6]. Идею Кедрова поддержал нейрофизиолог академик П.В. Симонов, утверждая, что диалектика развития психики такова, что коллективный опыт человечества, сконцентрированный в сознании, должен быть защищен от случайного, сомнительного, не подтвержденного практикой. И потому мозг бережет фонд знания от причудливого смешения следов полученных ранее впечатлений, подобно тому, как природа оберегает генетический фонд наследственности от превратности внешних влияний [7]. По сути, Кедров и Симонов говорят о наличии в сознании или, более того, в мозгу некоторых механизмов фильтрующих информацию в желательном для сознания направлении. Это есть свидетельство консерватизма сознания, но фильтр, не изменяющий своих параметров в соответствии с изменяющейся ситуацией, всегда консервативен и настроен на те сигналы, которые попадают в полосу его пропускания. Такой консервативный фильтр работает в режиме усиления только для сигналов в области строго определенных частот, если перевести процесс

филтрации в частную область. Такой фильтр ставит непреодолимые барьеры на пути любой информации, не соответствующей некоторым устоявшимся представлениям [2].

О консерватизме сознания до Кедрова говорил Фрейд. По Фрейду, сознание есть система восприятия раздражений, приходящих из внешнего мира, она должна лежать на границе внешнего и внутреннего. Она обращена к внешнему миру и облекает другие психические системы. Фрейд образно сравнил живой организм с пузырьком как органом раздражимой субстанции: «Этот кусочек живой материи носится среди внешнего мира, заряженного энергией огромной силы и, если бы он не был снабжен защитой от раздражения, он давно бы погиб от действия этих раздражений» [3 с. 119]. И, чтобы не погибнуть, он вырабатывает предохраняющие приспособления.

По Кедрову, предохраняющими приспособлениями являются познавательно-психологические барьеры, препятствующие непрерывному переполнению мозга новой информацией. Другими словами, сознание не только воспринимает, оно еще тщательно фильтрует все то, что вызывает его ответную реакцию. Таким образом, первая функция ППБ, защищающая мозг от переполнения информацией – стабилизирует поведение человека, создавая ему относительно комфортную среду психического обитания. В этом ее положительная роль [2].

Парадокс состоит в том, замечает Симонов, что, препятствуя появлению новых гипотез, тормозящая функция несет в себе стремление к их возникновению [2]. И потому в теории Кедрова появляется вторая функция, вступающая в противоборство с первой.

В философии впервые качественный скачок был рассмотрен Гегелем. Обобщив фактический материал, Кедров показал, что сначала ученый собирает частные факты, анализирует их и выделяет из них особенное, структурируя связи и понятия, затем видит противоречия известных фактов в рамках прежних представлений. Чтобы разрешить противоречие, исследователь должен создать новую теорию. Но старые знания, как оковы, не дают это сделать, они становятся барьером на пути к новому. Эти оковы есть результат деятельности психических фильтров. Кедров видоизменяет схему, дополняя ее новым элементом, который он назвал познавательно-психологическим барьером, не пропускающим творческую мысль ученого к выходу на уровень нового знания. Перед барьером Кедров ставит трамплин, который представляет собой ассоциативную подсказку. В приведенной предельно упрощенной схеме творчества, почти не объясняется: каковы психические нейрофизиологические механизмы преодоления прежних представлений и каков механизм открытий или создания произведения искусства, а,

следовательно, нет выводов относительно того, как происходит процесс творчества [7]. Когда трамплин, образно говоря, подбрасывает мысль ученого над барьером, и в этот момент происходит перескок на новую ступень познания – всеобщее знание. На рисунке изображена схема процесса познания по Кедрову. Однако в ней мы видим одно упущение, связанное с отсутствием дедуктивных рассуждений на первом и втором этапах процесса познания.

Здесь X и Y – два независимых ряда движения творческой мысли, X – путь движения к истине, на котором исследователь собирает единичные факты – E, затем путем сортировки выделяет в них особенное – O, но обобщить их, связав воедино (обнаружить всеобщее – B), мешает познавательно-психологический барьер (ППБ), который всегда стоит на пути к истине. E, O, B – категории диалектической логики. E – единичное, O – особенное, B – всеобщее, Y – неожиданно и независимо вклинивающийся ряд, T – трамплин-подсказка, C – точка пересечения рядов X и Y.

В схеме Кедрова дедукция до барьера не присутствует, так как до ППБ он рассматривал только индуктивные рассуждения, что является недостатком его идеи. В момент движения творческого процесса в направлении X преодолеть психологический барьер можно только тогда, когда независимо и, как правило, неожиданно от ряда X появляется и вклинивается ряд Y.

Открытия в науке очень редки [1]. Преодолеть барьер при помощи скачка удастся немногим, и, очевидно, что эти немногие обладают даром гения, именно у них присутствует необычайная способность продуцировать идеи и гипотезы. Именно у гениев есть дар далекого интуитивного предвидения. Но и интуиция бессильна, если на помощь не приходит случай. Кедров делает вывод, что мысль ученого в момент ее максимального напряжения и постоянной направленности на разрешение противоречия – подбрасывается ассоциативной подсказкой как трамплином, и «перепрыгивает» через барьер. Что такое ассоциативная подсказка? Это не что иное, как образное целостное метафорическое представление нового знания или, другими словами, информационно-смысловых структур [5].

Д.И. Менделееву образ его знаменитой таблицы приснился во сне в виде пасьянса игральных карт. Хотя, на первый взгляд, схема познания Кедрова обладает динамикой, но Кедров дает только ее срез, в котором не видны непрерывно изменяющиеся потоки взаимосвязанных частей, вовлеченных в некоторое скрытое от наблюдателя целое. Эти потоки интерферируют между собой, являя общую картину. Нужно отметить, что ассоциации, воспринимаемые сознанием, интерферируют в сознании с сигналами,

отображающими прежние представления. Новые сигналы, имея эмоциональную окраску, выступают в двух ролях: союзников и противников прежних образов. Поэтому одновременно происходит как усиление, так и ослабление старых взглядов [6].

Любые внешние объекты состоят из различных образов. Каждый образ характеризуется присущим ему информационным смыслом. Когда индивид воспринимает целостный внешний объект, в силу неоднородности по смыслу его различных частей, возникает эффект сортировки в сознании приемлемых и неприемлемых смыслов. Сознание индивида избирательно настраивается на близкие ему смыслы и отвергает нежелательные. Из внешнего объекта в сознание индивида идет суммарный поток сигналов.

Предположим, что ученый обдумывает идеи своей теории. Те сигналы, которые соответствуют его взглядам, идейным представлениям – усиливаются, развивая теорию. А те части суммарного сигнального потока, которые опровергают новые представления – подавляются. Так протекает в сознании ученого интерференция сигналов от внешних объектов. Одна ассоциация порождает другую – возникает ассоциативный поток, в котором сознание и внешние локальные объекты динамически взаимодействуя друг с другом, изменяются в стремлении проникнуть в скрытую внутреннюю сущность познаваемого объекта. Этот процесс непрерывного динамического участия в познании двух элементов мира – сознания и внешнего объекта входит в систему холодвижения (революционная модель Вселенной, разработанная в физике Д. Бомом). Д. Бом рассматривал материю и сознание только как абстракции неявного порядка, являющиеся интегральной частью холодвижения.

Коммуникативные барьеры.

В условиях человеческой коммуникации могут возникать совершенно специфические коммуникативные барьеры. Они не связаны с уязвимыми местами в каком-либо канале коммуникации или с погрешностями кодирования и декодирования, а носят социальный или психологический характер. С одной стороны, такие барьеры могут возникать из-за того, что отсутствует понимание ситуации общения, вызванное не просто различным языком, на котором говорят участники коммуникативного процесса, но различиями более глубокого плана, существующими между партнерами. Это могут быть социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, которые не только порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но и вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание. Такого рода барьеры порождены объективными социальными причинами [3], принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам,

и при их проявлении особенно отчетливо выступает включенность коммуникации в более широкую систему общественных отношений. Коммуникация в этом случае демонстрирует ту свою характеристику, что она есть лишь сторона общения. Естественно, что процесс коммуникации осуществляется и при наличии этих барьеров: даже военные противники ведут переговоры. Но вся ситуация коммуникативного акта значительно усложняется благодаря их наличию. С другой стороны, барьеры при коммуникации могут носить и более чисто выраженный психологический характер. Они могут возникнуть или вследствие индивидуальных психологических особенностей общающихся (например, чрезмерная застенчивость одного из них (Зимбардо, 1993), скрытность другого, присутствие у кого-то черты, получившей название «некоммуникабельность»), или в силу сложившихся между общающимися особого рода психологических отношений: неприязни по отношению друг к другу, недоверия и т.п. [7]. В этом случае особенно четко выступает та связь, которая существует между общением и отношением, отсутствующая, естественно, в кибернетических системах. Все это позволяет совершенно по-особому ставить вопрос об обучении общению, например, в условиях социально-психологического тренинга, что будет подробнее рассмотрено ниже.

Смысловые барьеры.

Если коммуникативный барьер напрямую связан с теми трудностями, которые возникают у личности, прежде всего, при планировании и организации его актуального общенческого акта, то смысловой барьер связан с взаимонепониманием между людьми, так как для них одно и то же событие или явление имеет различный смысл. При этом, как правило, значение, например, слов просьбы или приказа понятно обеим общающимся сторонам, но несовпадение смыслов приводит к разрушению взаимодействия, обуславливает непродуктивность контакта, закладывает основы возможного межличностного конфликта. Практически невозможно назвать ту сферу взаимодействия людей, которая была бы гарантирована от смысловых барьеров. В то же время наиболее часто смысловые барьеры возникают в ходе взаимодействия детей и взрослых, а также в отношенческих системах «руководитель — подчиненный» и «подчиненный — руководитель». Понятно, что смысловое недопонимание принимает особо острые формы и приводит к особенно болезненным последствиям в обстоятельствах кардинальной смены социальных ориентиров в социуме, деформации ценностной системы общества [6].

Классическим примером психологического барьера является ситуация, в которой потенциальные субъекты взаимодействия в буквальном смысле

говорят на разных языках в отсутствии переводчика. На практике подобные барьеры чаще всего имеют место при прохождении той или иной информации через многочисленные передаточные звенья в так называемых коммуникационных сетях организаций. Это может носить характер фильтрации, либо блокирования информации. Под фильтрацией понимается сознательное либо неосознанное искажение входящего сообщения передаточной инстанцией. Классическое исследование фильтрации послания в коммуникативных сетях организации построенной по иерархическому принципу, проведенное в 60-е гг. XX века американским психологом Р. Николсом показало, что «...около 80 % информации, содержащейся в послании, терялось к тому моменту, когда оно доходило от тех, кто занимал высшие посты в организационной иерархии, до отдельных работников среднего звена». Аналогичные искажения происходят и при прохождении информации «снизу вверх». Блокирование означает полное перекрытие коммуникативного канала. Примером может служить «синдром гонца, доставившего дурные вести», когда руководству не докладывается информация негативного характера, дабы избежать «снятия голов». Количество коммуникативных барьеров в организации, как правило прямо пропорционально и является показателем степени ее бюрократизации [3].

Смысловые барьеры часто являются следствием не только культурных, социальных, профессиональных, но и внутриличностных различий. Наиболее наглядно это проявляется во взаимодействии представителей разных психологических типов в рамках типологии Майерс — Бриггс. Вот как описывает менеджер одной из фирм встречу с руководителем. «Когда я, ENTJ прихожу к своему ENTP — начальнику за советом, он часто приказывает мне то, что я никак не могу сделать. Принимая во внимание мой характер и прочие препятствия. Я начинаю сердиться, однако потом мне становится ясно, что он всего лишь обсуждал вместе со мной проблему, а не давал указания, что мне следует делать. Теперь я могу слушать его более спокойно и извлекать из беседы известную пользу».

Барьеры в психоанализе.

Совокупность действий, нацеленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего цельности и устойчивости биопсихологического индивида. Поскольку эта устойчивость воплощается в Я, которое всячески стремится ее сохранить, его можно считать ставкой и действующим лицом в этих процессах.

В целом речь идет о защите от внутреннего возбуждения (влечения) и особенно от представлений (воспоминаний, фантазий), причастных к этому влечению, а также о защите от ситуаций, порождающих

такое возбуждение, которое нарушает душевное равновесие и, следовательно, неприятно для Я. Подразумевается также защита от неприятных аффектов, выступающих тогда как поводы или сигналы к защите.

Защитный процесс осуществляется механизмами защиты, в большей или меньшей мере интегрированными в Я [5].

Будучи отмечена и пронизана влечениями, тем, против чего она в конечном счете направлена, защита подчас становится навязчивой и проявляет себя (по крайней мере отчасти) бессознательным образом.

Возникновение собственно фрейдовской концепции психики, в отличие от взглядов его современников, было обусловлено выходом понятия защиты на первый план в истерии, а затем и вскоре в других видах психоневроза (см.: Истерия защиты). В «Исследованиях истерии» (Studien über Hysterie, 1895) обнаруживается вся сложность отношений между защитой и осуществляющим ее Я. Фактически Я — это личное «пространство», которое должно быть защищено от любого вторжения (например, от конфликтов между противоположенными желаниями). Я — это также «группа представлений», противоречащих какому-то «несовместимому» с ними представлению, о чем свидетельствует чувство неудовольствия. Наконец, Я — это инстанция защиты. В тех трудах Фрейда, где развивается понятие психоневроза защиты, всегда подчеркивается именно этот момент несовместимости того или иного представления с Я; различные формы защиты суть не что иное, как различные способы обращения с этим представлением, особенно если речь идет об отделении этого представления от связанного с ним изначально аффекта. Кроме того, как известно, Фрейд очень рано начал противопоставлять психоневрозы защиты актуальным неврозам*, или, иначе, той группе неврозов, при которых внутреннее напряжение становится из-за отсутствия разрядки сексуального возбуждения невыносимым и проявляется в виде различных соматических симптомов. Важно, что в случае актуальных неврозов Фрейд не говорит о защите, хотя при этом обнаруживаются особые способы охраны организма и делаются попытки восстановить его равновесие.

Психологические кризисы [6].

Понятия «стресс», «кризис», «напряженность» прочно вошли в словарь современного человека. Чаще всего мы употребляем эти понятия, придавая им отрицательную окраску, не задумываясь о том, что эти неизбежные спутники нашей жизни могут одновременно с неприятностями помогать нам пересматривать жизненные ценности, заставляют нас двигаться вперед, совершенствоваться. Каждый человек имеет некое содержательное психологическое «ядро»,

называемое смыслом жизни. Активность человека реализуется через интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и другие механизмы. Однако вдруг наступает момент, когда человек, имея внешние возможности осуществлять свою активность, перестает чувствовать потребность в ее осуществлении, как бы переставая понимать, зачем ему это нужно. Невозможность осуществлять жизненные замыслы и составляет суть психологического кризиса. Из кризисной ситуации человек выходит либо нравственно обновленным, с новыми ценностными ориентациями, либо духовно сломленным.

Причинами кризисов могут быть такие психотравмирующие ситуации как:

- смерть близкого человека,
- расставание с родителями, с семьей,
- возрастные кризисы,
- резкая смена профессии или уход на пенсию,
- тяжелые заболевания,
- понижение или повышение социального статуса,
- женитьба, замужество, рождение детей,
- переживание ситуации насилия.

Дети, так же, как и взрослые, подвержены психологическим кризисам, а последствия кризисов и стрессовых ситуаций, перенесенных в детстве, могут повлиять и на дальнейшую взрослую жизнь человека. Поэтому важно знать возрастные особенности психологических кризисов.

Рассмотрим очень типичную для нашего общества ситуацию распада семьи, уход одного из родителей, развод и т.д.

Ребенок 3–6 лет переживает эту ситуацию наиболее тяжело, так как именно для этого возраста участие обоих родителей в воспитании ребенка наиболее важно для развития здоровых установок по отношению к другим людям. Ребенок 3–6 лет, переживая психологический кризис, становится более агрессивным, замкнутым, капризным, эмоционально неустойчивым, плохо спит, теряет те навыки, которые приобрел ранее, может принимать на себя вину за развод родителей («Папа ушел от мамы потому, что я ее не слушался, плохо кушал и т.п.»).

У детей 7–10 лет такая ситуация вызывает страх перед будущим, появляется комплекс неполноценности («у всех есть мама и папа, а у меня только мама»), изменяется поведение в школе, ухудшается успеваемость.

Эмоциональные реакции на развод родителей 11–14-летних подростков и 15–18-летних юношей схожи: злость и гнев на одного из родителей или на обоих, стыд из-за происходящего в семье, страх одиночества, боязнь осуждения со стороны социума, боязнь финансовых затруднений.

Задача взрослых в этой ситуации – не забыть о ребенке, поддержать его в трудную минуту, вдохнуть

в него веру в то, что все наладится, придет в норму, и что он от этого не пострадает. Попробуйте разрешить все детские сомнения и отвести страхи, поговорив с ребенком откровенно (насколько это позволяет его возраст), создайте оптимистические установки на будущее, по возможности чаще бывайте вместе и не показывайте ребенку, что вам тяжело. Ведь в случае семейной драмы ребенок переживает две боли – свою и вашу.

Все психологические процессы, или переживания, имеют свои внутренние цели. Невозможность реализации этих целей приводит к разным видам психологических кризисов.

Первый тип кризиса – **кризис удовольствия**. Связан он с невозможностью получить желаемое удовлетворение и состоит в отбрасывании всего негативного, в уходе из реальности. Включаются механизмы психологической защиты, и человек как бы замирает, впадает в «летаргический сон», не реагируя на внешние воздействия, замыкается в своей оболочке. Так психика защищается от непосильных переживаний.

Выход из этого кризиса – в межличностных отношениях, в общении, в эмоционально теплой атмосфере, в новых знакомствах, смене круга общения [7].

Второй тип кризиса – **фрустрация** – возникает в том случае, если нет средств для удовлетворения сильной потребности. При этом для преодоления внешнего препятствия человек выбирает некие формы поведения и идет к желанной цели. Однако попытка (одна, вторая, третья) не увенчалась успехом. Человек понимает, что его поведение не дает желаемого результата, но продолжает вести себя так же, только слегка модифицирует свои действия. Происходит «застывание» на способе достижения цели.

Выход из кризиса – поиск новых поведенческих форм, возможно – пересмотр цели и отказ от нее.

Третий тип кризиса – **ценностный**, в его основе – борьба мотивов. Человек включен в многообразные отношения, реализуемые разными видами деятельности, каждая из которых имеет свои мотивы. Борьба отношений выступает как борьба мотивов. Выбор мотива связан с системой ценностей данной личности. При этом мотив всегда индивидуален, а ценность – это не только личное, но и общественное, социально одобренное. Возникает конфликт – планируемое на языке ценностей может оказаться слабо мотивированным, и наоборот. Помните, в фильме «Влюблен по собственному желанию» герой Олега Янковского, работая на станке, повторяет: «Я – рабочий, я – гегемон, я стою у этого станка, благодаря мне все вертится, я создаю... и т.д.» И тут же останавливает себя: «Не то, не то, не греет!» Главный герой фильма утратил прежнюю систему ценностей (ушел

из спорта), а новой не приобрел. Жизнь его потеряла смысл, и вернуть его к полноценной жизни может только обретение новых ценностей, приведенных в соответствие с внутренними мотивами.

Четвертый тип кризиса – **целостный кризис**, или кризис воли и творческого процесса. В структуре сознания человека выделяются теоретическая и практическая составляющие. Теоретическое сознание – это полет нашей творческой мысли, в нем работают ценности и мотивы. Практическое сознание переводит на практический язык, ставит на реальную основу планы теоретического сознания. Воля – механизм, который обеспечивает согласие и соответствие обоих видов сознания. Если вся система (теоретическое, практическое сознание и воля) устойчива, то психологического кризиса нет. Однако процесс реализации замыслов часто сталкивается с препятствиями, изменяющими мотивы, и желаемое становится менее привлекательным. Потеря воли, прекращение творческого процесса рушат всю систему ценностей и мотивов. Выход из этого кризиса – воля вместе с напряженно работающим творческим блоком, создающим новые ценности, мотивы, эмоции. Такой кризис сопровождается разрывом отношений с близкими людьми. Потеря отношений с окружающими людьми – это потеря самого человека. Задача близких – поддержать человека, укрепить его волю в этот трудный для него момент жизни [5].

Основываясь на концепции профессионального становления личности, кризисы можно определить как резкие изменения вектора ее профессионального развития. Непродолжительные по времени, они наиболее ярко проявляются при переходе от одной стадии профессионального становления к другой. Кризисы протекают, как правило, без ярко выраженных изменений профессионального поведения. Однако происходящая перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция и ревизия социально-профессиональной позиции подготавливают смену способов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях — к смене профессии.

Подробнее рассмотрим факторы, детерминирующие кризисы профессионального развития. В качестве детерминант могут выступать постепенные качественные изменения способов выполнения деятельности. На стадии первичной профессионализации наступает момент, когда дальнейшее эволюционное развитие деятельности, формирование ее индивидуального стиля невозможны без коренной ломки нормативно одобряемой деятельности. Личность должна совершить профессиональный поступок, проявить *сверхнормативную активность* либо смириться. Сверхнормативная профессиональная

активность может выразиться в переходе на новый образовательно-квалификационный либо творческий уровень выполнения деятельности [4].

Другим фактором, инициирующим кризисы профессионального становления, может стать возросшая социально-профессиональная активность личности вследствие ее неудовлетворенности своим социальным и профессионально-образовательным статусом. Социально-психологическая направленность, профессиональная инициатива, интеллектуально-эмоциональная напряженность нередко приводят к поиску новых способов выполнения профессиональной деятельности, путей ее совершенствования, а также к смене профессии или места работы.

В качестве факторов, порождающих профессиональные кризисы, могут выступать социально-экономические условия жизнедеятельности человека: ликвидация предприятия, сокращение рабочих мест, неудовлетворительная зарплата, переезд на новое местожительство и др. [1].

Факторами, обуславливающими кризис профессионального развития, становятся возрастные психофизиологические изменения: ухудшение здоровья, снижение работоспособности, ослабление психических процессов, профессиональная усталость, интеллектуальная беспомощность, синдром «эмоционального сгорания» и т.д.

Профессиональные кризисы нередко возникают при вступлении в новую должность, участии в конкурсах на замещение вакантной должности, аттестации и тарификации специалистов.

Наконец, фактором длительного кризисного явления может стать полная поглощенность профессиональной деятельностью.

Канадский психолог Барбара Киллинджер в книге «Трудоголики, респектабельные наркоманы» отмечает, что специалисты, одержимые работой как средством достижения признания и успеха, иногда серьезно нарушают профессиональную этику, становятся конфликтными, проявляют жесткость во взаимоотношениях.

Кризисы профессионального развития могут инициироваться изменениями жизнедеятельности (смена местожительства; перерыв в работе, связанный с уходом за малолетними детьми; «служебный роман» и т.п.).

Кризисные явления нередко сопровождаются нечетким осознанием недостаточного уровня своей компетентности и профессиональной беспомощностью. Иногда наблюдаются кризисные явления при уровне профессиональной компетентности, более высоком, чем требуется для выполнения нормативной работы. Как следствие возникает состояние профессиональной апатии и пассивности.

Л.С. Выготский при анализе возрастных кризисов выделил три фазы: предкритическую, собственно критическую и посткритическую. По его мнению, в первой фазе происходит обострение противоречия между субъективной и объективной составляющими социальной ситуации развития; в критической фазе это противоречие начинает проявляться в поведении и деятельности; в посткритической – противоречие разрешается путем образования новой социальной ситуации развития.

Основываясь на этих положениях, можно анализировать кризисы профессионального развития личности [6].

1. *Предкритическая фаза* обнаруживается в неудовлетворенности существующим профессиональным статусом, содержанием деятельности, способами ее реализации, межличностными отношениями. Эта неудовлетворенность не всегда отчетливо осознается, но проявляется в психологическом дискомфорте на работе, раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководителями и т.п.

2. *Критическая фаза* отличается осознанной неудовлетворенностью реальной профессиональной ситуацией. Намечаются варианты ее изменения, проигрываются сценарии дальнейшей профессиональной жизни, усиливается психическая напряженность. Противоречия усугубляются, и возникает *конфликт*, который становится ядром кризисных явлений.

Анализ конфликтных ситуаций в кризисных явлениях позволяет выделить следующие типы конфликтов профессионального развития личности:

- мотивационный, обусловленный потерей интереса к учебе, работе, утратой перспектив профроста, дезинтеграцией профориентации, установок, позиций;
- когнитивно-деятельностный, детерминированный неудовлетворенностью содержанием и способами осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности;
- поведенческий, обусловленный противоречиями в межличностных отношениях в первичном коллективе, неудовлетворенностью своим

социально-професс. статусом, положением в группе, уровнем зарплаты и т.п.

Конфликт сопровождается рефлексией, ревизией учебно-профессиональной ситуации, анализом своих возможностей и способностей.

3. *Разрешение конфликта* приводит кризис в *посткритическую фазу*. Способы разрешения конфликтов могут иметь конструктивный, профессионально-нейтральный и деструктивный характер.

Конструктивный выход из конфликта предполагает повышение профессиональной квалификации, поиск новых способов выполнения деятельности, изменение профессионального статуса, смену места работы и переквалификацию. Такой путь преодоления кризисов требует от личности проявления сверхнормативной профессиональной активности, совершения поступков, которые прокладывают новое русло для ее профессионального развития.

Профессионально-нейтральное отношение личности к кризисам приводит к профессиональной стагнации, равнодушию и пассивности. Личность стремится реализовать себя вне профессиональной деятельности; в быту, различного рода хобби, садоводстве и т.п.

Деструктивные последствия кризисов выражаются в нравственном разложении, профессиональной апатии, пьянстве, безделье [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Боев И.В. Аномальная личность. – М.: Класс, 2001. – 476 с.
2. Кедров Б.В. О творчестве в науке. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
3. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу. – СПб: Восточно-Европейский ин-т психоанализа, 1997. – 315 с.
4. Мазурина Е.Г. Социальная психология. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
5. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Академия, 2000. – 180 с.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
7. Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства. – М.: Класс, 2001. – 459 с.

УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ЖИЗНЬЮ И ЕЁ ОБЪЕКТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

Габдулина Л.И.

Статья посвящена малоизученной в отечественной психологии проблеме. На основе имеющихся, главным образом, в зарубежной психологии исследований в ней описывается большое разнообразие детерминант удовлетворённости жизни и подчёркивается сложность и неоднозначность как самого изучаемого феномена удовлетворённости жизнью, так и его детерминации. В ней анализируются также новые эмпирические данные, полученные на российской выборке респондентов, находящихся на разных этапах периода взрослости. Приводятся данные о динамике удовлетворённости жизнью в целом и отдельными её аспектами, а также об изменении степени значимости разных её объективных детерминант на протяжении взрослого периода индивидуальной жизни.

Ключевые слова: удовлетворённость жизнью, счастье, социальная фрустрированность, объективные и субъективные факторы удовлетворённости жизнью, взрослость как период индивидуальной жизни, объективная логика индивидуальной жизни.

Преобладающая часть исследований удовлетворённости жизнью сосредоточена на изучении источников этого феномена. В результате проведённых исследований как у нас в стране, так и за рубежом было выявлено множество факторов, влияющих на уровень удовлетворённости жизнью. Их принято разделять на объективные и субъективные. к объективным факторам относят социально-экономическое, семейное положение (М. Айзенк и Г. Айзенк), здоровье (Куликов Л.В., Панина Н.В.), возраст, социальные связи (М. Аргайл, Т. Шибутани) и др. Группу субъективных факторов составляют совпадение достижений и притязаний (К.А. Абульханова-Славская), последовательность в достижении жизненных целей и интерес к жизни (Панина Н.В.), внутренний локус контроля (А. Кэмпбэлл), субъектная жизненная позиция (Габдулина Л.И.), стратегия дистанцирования и проблемно-решающая стратегия в сложных жизненных ситуациях (Джидарьян И.А.), социальные сравнения (Тернер), такие личностные особенности, как экстравертированность (Брадберн) и оптимизм (П. Коста и Р. Маккри). к настоящему моменту уже накоплено немало сведений, преимущественно в зарубежной психологии, об особенностях и характере влияния вышеперечисленных факторов на переживание человеком удовлетворённости собственной жизнью.

При этом в теоретико-методологических исследованиях правомерно указывается, что субъективные

индикаторы дополняют объективные. Это обусловлено следующими причинами. Во-первых, они могут отражать различия в том, как разные люди «взвешивают» внешние переменные. Во-вторых, глобальные ответы могут и не быть простой линейной суммой реакцией первого порядка. В-третьих, индивиды могут по-разному реагировать на одни и те же внешние обстоятельства в зависимости от их ценностей, ожиданий и желаний и др. [20].

Согласно современным американским исследованиям, соотношение объективной окружающей среды и субъективного опыта сложно. Общая оценка людьми своего существования является суммой оценок частных сфер. Все внешние факторы благополучия при любых объективных характеристиках по самой природе психики не могут действовать на переживание благополучия непосредственно, они действуют лишь через субъективное восприятие и субъективную оценку, которые обусловлены особенностями всех сфер личности.

По мнению большинства исследователей, субъективные факторы оказывают более значимое влияние на удовлетворенность жизнью, чем объективные. Было предложено говорить не о реальном уровне благополучия, а употреблять термин «декларируемое», или «признаваемое» счастье (avowed happiness) [11]. Подобная ориентация исследователей проблемы субъективного благополучия связана с тем принципиальным положением, что

оно оценивается исключительно самим индивидом с позиций его ценностей и целей. Поскольку последние всегда индивидуальны, то универсальной для всех структуры благополучия быть не может, и единственное, что остается – изучать субъективные факторы, которые влияют на это чувство счастья и удовлетворенность.

Однако нельзя преуменьшать и значение объективных факторов в индивидуальной жизни личности, во многом определяющих её логику.

Так, по результатам исследований, на счастье и удовлетворенность жизнью влияют пол, возраст, жизненный цикл, национальность, социально-экономическое положение. Однако, их влияние незначительно, и люди, обладающие молодостью, богатством, высоким социальным положением, необязательно счастливы, как необязательно несчастны пожилые и бедные [2, 5, 14].

Молодые люди меньше удовлетворены жизнью, чем люди в возрасте. Уровень удовлетворенности всеми аспектами жизни, кроме здоровья, растут вместе возрастом. Однако оценка качества жизни пожилыми людьми зависит от состояния жилья и от здоровья [2].

Что касается этничности, то американцы азиатского происхождения более довольны жизнью, чем другие этнические группы, а черные и чиканос (испаноязычные американцы) чуть меньше ею довольны, чем в среднем по США. Международные исследования показывают много общего в оценке степени удовлетворенности жизнью в разных странах [5].

Три области жизнедеятельности – общение, работа и отдых – являются основными сферами получения удовлетворения. Далее, степень удовлетворения зависит от конкретных характеристик образа жизни (состоит индивид в браке или нет, имеет работу или нет и т.д.).

Вся совокупность отношений с другими, основанная на заботе, социальной поддержке и уважении, является фактором, влияющим на показатель жизненной удовлетворенности.

Здоровье тесно связано со счастьем, а счастье в свою очередь является фактором здоровья. Особенно важен фактор здоровья в отношении пожилых людей и тех, у кого есть проблемы с ним [2].

Положительное значение материальной обеспеченности (усиление положительных эмоций) особенно очевидно в отношении состоятельных слоев, в то время как снижение интенсивности отрицательных эмоций более характерно для людей, находящихся на нижних ступенях экономической лестницы. Английский психолог Рансиман выяснил, что работники, занятые физическим трудом и получающие сравнительно высокую зарплату, более удовлетворены своим материальным положением,

чем аналогично зарабатывающие работники умственного труда. Рансиман объясняет это тем, что первые сравнивают себя с другими работниками физического труда, а не с иными категориями работающих, зарплата которых может быть значительно выше. Более поздние исследования показали, что удовлетворенность заработной платой, жилищными условиями и т.д. зависит в основном от сравнения с условиями жизни окружающих, а также от сравнения с собственными условиями жизни в прошлом [по 12].

Для обеспеченных людей характерна большая сосредоточенность на проблеме денег. Они считают, что деньги играют первостепенную роль в их жизни, представляют собой самоцель, являются способом выхода из сложных ситуаций и т.д. Кроме того, они рассматриваются как инструмент повышения собственного веса в глазах окружающих (Furnham, 1984).

Молодые люди не склонны напрямую связывать счастье с доходом, как это делают пожилые люди. Возможно, это происходит потому, что пожилые в большей степени нуждаются в деньгах.

Образование является одним из компонентов социального статуса. В США проведено множество исследований, посвященных отдельному анализу влияния образования и уровня дохода на благополучие. Среди исследователей широко распространено мнение о том, что образование является фактором счастья для людей с низким уровнем материального благосостояния. Люди же имеющие высокий доход, как правило, не склонны рассматривать уровень образования как фактор счастья и благополучия. Логично было бы предположить, что счастье коррелирует с интеллектом по той причине, что наличие последнего позволяет успешнее справляться с проблемами. Ряд исследований не подтвердил наличия сколько-нибудь заметной зависимости. Быть умным, значит видеть и осознавать проблемы, а это «скорее рождает неудовлетворение, чем счастье» [5, с. 266].

Данные широкого опроса, проводившегося в США в 1965-1966 годах, показали, что чтение, занятия спортом, просмотр телевизионных передач и другие формы проведения досуга менее значимы как источники удовлетворенности, чем социальные связи.

Исследователи из Мичиганского университета включили удовлетворенность досугом в число показателей составленного ими Индекса общего благополучия (Campbell, Converse and Rodgers, 1976). Однако, досуг в более узком его понимании, сосредоточенный на хобби, не обнаруживает тесной связи с благополучием; по оценке значимости он также находится не на первом месте. И все же досуг в широком смысле слова – как «жизнь за пределами работы» – является одним из основных факторов общего благополучия [5].

Роль досуга как источника удовлетворенности объясняется тем, что он дает простор для деятельности, связанной с внутренней мотивацией, способствует получению удовлетворения от общения, укреплению чувства идентичности, дает возможность отдыха и разрядки.

Существует некоторая взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и внешностью. Физическая привлекательность, не являясь в целом важным фактором, всё-таки имеет весьма большое значение для ощущения счастья у женщин, особенно молодых. Кроме того, существует довольно распространенное мнение, что внешне привлекательные люди обладают и многими другими желательными свойствами, они вызывают симпатию у других, особенно у людей противоположного пола (Berscherid and Walster, 1974). Некоторые авторы считают, что привлекательность сказывается на социальном статусе. Есть также основания полагать, что привлекательные люди обладают более высокими коммуникативными навыками, очевидно, в силу более легкого вхождения в социальное окружение [2].

Таким образом, среди детерминант жизненной удовлетворенности исследователи выделяют такие объективные факторы, как возраст, этническая принадлежность, здоровье, доход, образование, досуг, внешность, отношения в семье, на работе, с друзьями и соседями. Однако, все вышеперечисленные факты – не о наших соотечественниках, поскольку в нашей стране подобных масштабных исследований до последнего времени не проводилось

Особенно актуально изучение удовлетворенности жизнью взрослых людей, адаптирующихся сегодня к новым социально-экономическим условиям и несущих в себе потенциал здорового развития общества. Период взрослости в индивидуальной жизни личности потенциально наиболее продуктивен. Этот этап индивидуальной жизни и развития личности наиболее благоприятен для постановки и решения вопросов, связанных с осознанием и оценкой собственной жизни. Осознание и оценивание человеком собственной жизни является прерогативой людей именно этого периода. Можно полагать, что со сменой этапов взрослости происходит смена критериев оценки качества жизни и изменение степени значимости факторов, определяющих жизненную удовлетворенность. Каждый из этапов взрослости имеет свои нюансы, связанные со спецификой жизненных задач и жизненных отношений, обусловленных объективной логикой индивидуальной жизни. Соответственно, на разных этапах взрослости определяющее влияние на удовлетворенность жизнью будут оказывать разные факторы. Иначе говоря, можно предположить, что удовлетворенность жизнью (в целом и ее отдельными аспектами) и её объективные детерминанты будут различаться и характеризоваться определенными

особенностями у лиц, находящихся на разных этапах периода взрослости.

В данной статье приводятся результаты исследования, в котором была предпринята попытка верификации этого предположения. В работе была поставлена цель изучить удовлетворенность жизнью и ее объективные детерминанты на разных этапах периода взрослости. Для достижения поставленной цели была изучена и проанализирована общая удовлетворенность жизнью и удовлетворенность отдельными её аспектами в связи с её объективными детерминантами у лиц, находящихся на разных этапах периода взрослости.

Участниками исследования стали женщины и мужчины следующих возрастных групп: 20-29 лет, 30-44 лет, 45-55 лет (в количестве 90 человек), находящиеся, соответственно, на этапах ранней, средней и поздней взрослости. Это – студенты в возрасте 20-29 лет, люди среднего возраста – в основном работающие женщины и мужчины, имеющие среднее специальное и высшее образование, в возрасте 30-44 лет, люди в возрасте 45-55 лет.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: опросник самооценки жизненной удовлетворенности, разработанный Н.В. Паниной, опросник измерения уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана, авторская анкета. Для обработки данных использовались методы корреляционного и факторного анализа, а так же процедуры описательной статистики и установления значимости различий.

Результаты исследования и их обсуждение

Общая удовлетворенность жизнью и удовлетворенность отдельными её аспектами у лиц, находящихся на разных этапах периода взрослости

Среднегрупповой показатель жизненной удовлетворенности участников нашего исследования составил 27 баллов (макс. - 40). При этом он несколько возрастает к 44 годам, после чего начинает снижаться (20-29 лет – 27 баллов, в группе респондентов 30-44 лет – 29 баллов, в группе 45-55 лет – 27 баллов).

Удовлетворенность социальными достижениями на всех этапах взрослости практически не отличается и, согласно квалификационной шкале использованной нами методики Л.И. Вассермана, имеет средний уровень: среднегрупповые показатели социальной фрустрированности у представителей трех возрастных групп составили 1,4, 1,5 и 1,4 соответственно.

Для более глубокого анализа жизненной удовлетворенности мы изучили ее связь с удовлетворенностью отдельными аспектами жизни. По нашим данным, влияние некоторых жизненных аспектов на удовлетворенность жизнью в целом возрастает с переходом от одного этапа взрослости к другому. К таким показателям относятся, в частности,

неудовлетворенность проведением досуга и возможностью проведения отпуска.

Уровень неудовлетворенности такими жизненными аспектами, как содержание работы, положение в обществе, материальное положение, обстановка в государстве, сфера услуг, проведение досуга, образ жизни в целом, увеличивается к 30-44 годам, затем снижается.

Однако из вышеперечисленных значимо различаются только показатели неудовлетворенности работой возрастных групп 20-29 лет и 45-55 лет (при $p \leq 0,03$). У лиц 20-29 лет она значительно выше.

Решая задачу выявления связи между общей удовлетворенностью жизнью и удовлетворенностью ее отдельными аспектами, мы выделили в каждой возрастной группе крайние группы (с низким и высоким уровнями удовлетворенности) для сравнения их между собой. Группы значимо (при $p \leq 0,01$) различались между собой по показателям общей удовлетворенности жизнью.

Таблица 1

Удовлетворенность жизнью, социальными достижениями и отдельными аспектами жизни у лиц с низким и высоким уровнями удовлетворенности жизнью

Показатели	Группы		20-29		30-44		45-55	
	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В
Удовлетворенность жизнью	19	34	21	37	15	35		
Социальная фрустрация	1,8	1	1,9	1,1	1,7	1,2		
Неудовл-ть образованием	2,2	0,7	2	0,4	1,4	0,4		
Неудовл-ть отношениями с коллегами	1,5	0,9	1,2	0,5	1,2	0,4		
Неудовл-ть отношениями с администрацией	1,3	1,4	1,2	1	1,2	1,1		
Неудовл-ть отношениями с субъектами проф. деятельности	1,9	0,9	0,8	0,8	1	0,75		
Неудовл-ть содержанием работы	1,9	1,4	1,8	1,3	1	0,4		
Неудовл-ть условиями работы	2,6	1,3	1,7	0,9	1,4	0,75		
Неудовл-ть положением в обществе	1,8	1	2	0,9	2	0,2		
Неудовл-ть материальным положением	2,7	1,6	2,8	1,1	2	1,5		
Неудовл-ть жилищно-бытовыми условиями	2	1,3	2,4	1,5	1,4	0,5		
Неудовл-ть отношениями с супругом	-	-	1,8	0,8	1,4	0,9		
Неудовл-ть отношениями с детьми	-	-	0,5	0,6	0,9	0,5		
Неудовл-ть отношениями с родителями	0,7	0,7	1,1	0,4	1,4	0,8		
Неудовл-ть обстановкой в государстве	3	1,7	2,4	2,2	2,7	1,75		
Неудовл-ть отношениями с друзьями	1,1	0,4	0,9	0,5	0,9	0,4		
Неудовл-ть сферой услуг	2,1	1,1	2,1	2,1	2,3	2		
Неудовл-ть медицинским обслуживанием	2,6	2,2	2,8	2,1	2,3	2,3		
Неудовл-ть проведением досуга	1,9	0,3	1,6	1,1	2,7	0,9		
Неудовл-ть возможностью проведения отпуска	1,6	1	1,4	1,3	1,7	1,3		
Неудовл-ть возможностью выбора места работы	2,9	1,7	2,8	1,6	2,2	1,9		
Неудовл-ть образом жизни в целом	2,1	1,7	1,6	1	1,7	0,5		

Н – низкий уровень удовлетворенности

В – высокий уровень удовлетворенности.

Респонденты 20-29 лет, имеющие низкий и высокий уровни удовлетворенности, отличаются друг от друга по таким показателям, как удовлетворенность

образованием, отношениями с коллегами, субъектами профессиональной деятельности, друзьями, условиями работы, материальным положением, жилищно-бытовыми условиями, обстановкой в государстве, сферой услуг, проведением досуга, возможностью выбора места работы. Высокоудовлетворенные жизнью люди этого возраста заметно более удовлетворены данными аспектами жизни. Не оказывают влияние на общую жизненную удовлетворенность лиц этого возраста такие факторы, как взаимоотношения с администрацией, родителями, медицинским обслуживанием.

В целом, вышеприведенные данные позволяют сделать вывод о том, что материальное положение, взаимоотношения на работе и образование оказывают на жизненную удовлетворенность большее влияние в возрасте от 20 до 44 лет и меньше влияют на нее у людей 45-55 лет. Проведение досуга и обстановка в государстве имеют значение для жизненной удовлетворенности в возрасте 20-29 лет и в возрасте 45-55 лет и почти не влияют на нее у людей 30-44 лет. Жилищно-бытовые условия важны для человека в возрасте 30-55 лет и менее значимы для молодых людей 20-29 лет.

Проведенный нами факторный анализ позволил выделить наиболее тесно связанные с жизненной удовлетворенностью аспекты жизни на разных этапах взрослости (см. таблицу 2).

Таблица 2

Матрица факторных нагрузок показателей удовлетворенности жизнью, социальными достижениями и отдельными аспектами жизни

Параметры	Факторные веса		
	20-29 лет	30-44 лет	45-55 лет
Удовлетворенность жизнью	0,811	0,689	0,746
Социальная фрустрированность	-0,936	-0,831	-0,446
Удовлетворенность образованием	0,715	0,731	
Удовлетворенность отношениями на работе	0,504	0,714	
Удовлетворенность отношениями с близкими	0,450	0,461	0,777
Удовлетворенность досугом	0,775	0,313	0,470
Удовлетворенность социальным положением	0,492	0,518	
Удовлетворенность материальным положением	0,584	0,396	
Удовлетворенность содержанием работы	0,355	0,349	

По результатам факторного анализа, общая удовлетворенность жизнью образует единый фактор с социальной фрустрированностью, имеющей отрицательный факторный вес. При этом наименьший факторный вес (почти в 2 раза меньший, чем в двух других группах) имеет показатель социальной фрустрированности у лиц 45-55 лет. Видимо, с возрастом удовлетворенность социальными достижениями всё меньший вклад вносит в общую удовлетворенность жизнью.

В возрастных группах 20-29 лет и 30-44 лет удовлетворенность жизнью образует фактор с одними и теми же показателями, при этом некоторых из них

отличает разный факторный вес. Так, для группы 20-29 лет наиболее важны удовлетворенность досугом и удовлетворенность образованием, тогда как для группы 30-44 лет, помимо образования, важна удовлетворенность отношениями на работе, а досуг значительно (более, чем в 2 раза) менее важен, чем для самых молодых респондентов. Удовлетворенность отношениями с близкими, удовлетворенность социальным положением, удовлетворенность содержанием работы продолжают сохранять тот же, что и на предыдущем этапе взрослости, уровень значимости для общей удовлетворенности жизнью. Несколько уменьшается значимость удовлетворенности материальным положением у лиц 30-44 лет, по сравнению с более молодыми респондентами

У возрастной группы 45-55 лет удовлетворенность жизнью образует фактор с меньшим, чем у других групп, количеством показателей: с удовлетворенностью отношениями с близкими и удовлетворенностью досугом. При этом удовлетворенность отношениями с близкими у старших респондентов имеет гораздо больший факторный вес, чем у первых двух групп.

Таким образом, на протяжении периода взрослости имеет место некоторая динамика удовлетворенности жизнью. Показатель общей удовлетворенности увеличивается к возрасту 30-44 лет, после чего снижается. Удовлетворенность социальными достижениями при переходе от одного этапа взрослости к другому заметно не меняется. Имеет место изменение степени значимости отдельных аспектов жизненной удовлетворенности на протяжении взрослого периода индивидуальной жизни. Так, удовлетворенность взаимоотношениями с близкими чрезвычайно важна для общей удовлетворенности жизнью у людей 45-55 лет, тогда как представители возрастной группы 20-29 лет на первое место по влиянию на жизненную удовлетворенность помещают удовлетворенность досугом и образованием. Для людей в возрасте 30-44 лет наиболее значимыми факторами общей жизненной удовлетворенности оказываются удовлетворенность образованием и взаимоотношениями на работе. Несколько уменьшается у них, по сравнению с более молодыми респондентами, значимость удовлетворенности материальным положением. Наименее важным для общей жизненной удовлетворенности лиц 20-29 лет оказалась удовлетворенность содержанием работы, а для лиц 30-44 лет – удовлетворенность досугом, значимость которой постепенно возрастает к концу периода взрослости.

Объективные детерминанты удовлетворенности участников исследования собственной жизнью

Для анализа объективных факторов жизненной удовлетворенности мы использовали авторский опросник, включающий в себя вопросы, касающиеся социально-демографических характеристик личности (см. таблицы 8, 9, 10)

Сравнивая группы с низким и высоким показателями удовлетворенности жизнью в каждой возрастной группе, мы выяснили, что в группе 20-29 лет среди удовлетворенных жизнью 56% с неоконченным высшим образованием, продолжающие обучение. Среди неудовлетворенных – 50% имеющих высшее образование. В группе 30-34 лет среди низкоудовлетворенных жизнью респондентов людей с высшим образованием 100%, тогда как в группе высокоудовлетворенных жизнью их меньше – 89%. В группе 45-55 лет среди низкоудовлетворенных жизнью людей 92 % тех, кто имеет высшее образование, а в группе высокоудовлетворенных жизнью – 100%. Иными словами, можно констатировать, что высшее образование – более значимый фактор общей жизненной удовлетворенности у лиц старшего возраста, тогда как в возрасте 30-44 лет оно меньше способствует удовлетворенности жизнью.

Материальный достаток у высокоудовлетворенных жизнью респондентов 20-29 лет не отличается от низкоудовлетворенных жизнью. У опрошенных 30-44 лет материальный достаток высокоудовлетворенных людей превышает материальный достаток низкоудовлетворенных. В возрастной группе 45-55 лет материальный достаток респондентов с низким уровнем удовлетворенности в 2.2 раза ниже, чем у респондентов с высоким уровнем жизненной удовлетворенности. Однако же, анализируя взаимосвязь общей удовлетворенности жизнью с удовлетворенностью ее отдельными аспектами, мы обнаружили, что общая удовлетворенность связана с удовлетворенностью материальным положением у лиц 20-29 лет и 30-44 лет и не связана у лиц 45-55 лет. Иначе говоря, можно полагать, что удовлетворенность жизнью у респондентов 20-29 лет в большей степени зависит от оценки ими собственной материальной обеспеченности, чем от объективного материального достатка. У респондентов же 45-55 лет – больше от объективного материального достатка, чем от его оценки, у респондентов 30-44 лет – и от того, и от другого.

Проведенный нами факторный анализ позволил выделить наиболее тесно связанные с жизненной удовлетворенностью объективные факторы на разных этапах взрослости.

Таблица 3

Матрица факторных нагрузок показателей удовлетворенности жизнью и социально-демографических характеристик

Параметры	Факторные веса		
	20-29лет	30-44лет	45-55лет
Удовлетворенность жизнью	0,975	0,871	0,641
Материальный достаток	0,214	0,558	0,587
Возраст			-0,803
Годы брака		0,359	-0,664
Количество детей		0,312	-0,646

По результатам факторного анализа (см. табл.3), у респондентов 20-29 лет удовлетворенность жизнью образует фактор только с материальным достатком. При этом показатель его не достиг необходимого уровня значимости, поэтому связь между материальным достатком и удовлетворенностью жизнью у этих участников исследования должна рассматриваться лишь как тенденция. Отсутствие взаимосвязи удовлетворенности жизнью с такими показателями, как годы брака и количество детей, объясняется тем, что 77% респондентов не имеют супруга и 93% – детей в силу особенностей возраста.

У респондентов 30-44 лет жизненная удовлетворенность образует фактор прежде всего с материальным достатком, а также с годами брака и количеством детей. Иначе говоря, чем дольше они живут в браке, чем больше у них детей и больше материальный достаток, тем более они счастливы.

У опрошенных 45-55 лет удовлетворенность жизнью образует фактор с теми же показателями, но годы брака и количество детей связаны с жизненной удовлетворенностью с отрицательным факторным весом. Кроме того, данные показатели у респондентов возраста 45-55 лет превышают показатели респондентов 30-44 лет почти в два раза в абсолютных числах. Получается, что с увеличением количества лет брака и количества детей уменьшается жизненная удовлетворенность. Вместе с тем обнаружена отрицательная связь удовлетворенности жизнью и возраста: чем старше становится человек после 45 лет, тем ниже уровень его удовлетворенности жизнью.

Таким образом, заключая обзор полученных данных, можно констатировать. Существует некоторая связь удовлетворенности жизнью и наличия высшего образования, которое снижает показатель общей удовлетворенности к 30-44 годам и, наоборот, способствует ей в возрасте 45-55 лет. С возрастом увеличивается влияние материального достатка на жизненную удовлетворенность. При этом удовлетворенность жизнью у респондентов 20-29 лет в большей степени зависит от оценки собственной материальной обеспеченности, чем от объективного материального достатка. У респондентов же 45-55 лет – больше от объективного материального достатка, чем от его субъективной оценки, у респондентов 30-44 лет – и от того, и от другого.

Большую значимость с возрастом приобретают годы брака и количество детей. Они оказывают положительное влияние на показатель удовлетворенности жизнью в возрасте 30-44 лет и отрицательное – в возрасте 45-55 лет. У людей 45-55 лет с возрастом повышается уровень неудовлетворенности жизнью, чего не наблюдается на предыдущих этапах взрослости.

На основании результатов проведенного нами исследования удовлетворенности жизнью и ее объективных детерминант на разных этапах взрослости можно сделать следующие *выводы*.

1. В период взрослости имеет место некоторая динамика общей удовлетворенности жизнью. Ее показатель незначительно увеличивается к возрасту 30-44 лет, после чего – снижается. Удовлетворенность социальными достижениями при переходе от одного этапа взрослости к другому заметно не меняется и имеет средний уровень.

2. Существует некоторая динамика влияния удовлетворенности отдельными аспектами жизни на общую жизненную удовлетворенность. Удовлетворенность социальными достижениями при переходе от одного этапа взрослости к другому остаётся важным фактором общей жизненной удовлетворенности на протяжении всего периода взрослости; наименьшее значение она имеет в период 45-55 лет. Имеет место изменение степени значимости отдельных аспектов жизненной удовлетворенности на протяжении взрослого периода индивидуальной жизни. Так, удовлетворенность взаимоотношениями с близкими чрезвычайно важна для общей удовлетворенности жизнью у людей 45-55 лет, тогда как представители возрастной группы 20-29 лет на первое место по влиянию на жизненную удовлетворенность помещают удовлетворенность досугом и образованием. Для людей в возрасте 30-44 лет наиболее значимыми факторами общей жизненной удовлетворенности оказываются удовлетворенность образованием и взаимоотношениями на работе. Заметно меньшее для них, по сравнению с более молодыми респондентами, значение имеет удовлетворенности материальным положением. Наименее важной для общей жизненной удовлетворенности лиц 20-29 лет оказалась удовлетворенность содержанием работы, а для лиц 30-44 лет – удовлетворенность досугом, значимость которой постепенно возрастает к концу периода взрослости.

3. Жизненная удовлетворенность связана с такими объективными факторами, как образование, материальный достаток, годы брака и количество детей. Наличие высшего образования несколько снижает показатель общей удовлетворенности к 30-44 годам и более положительно влияет на неё в 45-55 лет. С возрастом увеличивается влияние материального достатка на жизненную удовлетворенность. При этом удовлетворенность жизнью у респондентов 20-29 лет в большей степени зависит от оценки собственной материальной обеспеченности, чем от объективного материального достатка. У респондентов же 45-55 лет – больше от объективного материального достатка, чем от его оценки, а у респондентов 30-44 лет – и от того, и от другого.

Большую значимость постепенно приобретает продолжительность брака и количество детей. Они оказывают положительное влияние на показатель удовлетворенности жизнью в возрасте 30-44 лет и отрицательное – в возрасте 45-55 лет. У людей 45-55 лет с возрастом повышается в целом уровень общей неудовлетворенности жизнью, что, видимо, связано с приближающейся перспективой выхода на пенсию и пожилого возраста.

Таким образом, полученные эмпирические данные убедительно говорят о заметных изменениях удовлетворенности жизнью в целом и ее отдельными аспектами, а также об изменении степени значимости основных ее объективных детерминант: возраста, образования, материального достатка, продолжительности семейной жизни в браке, количества детей на протяжении всего периода взрослости. Выявленная динамика обусловлена спецификой жизненных задач и жизненных отношений каждого этапа взрослости, объективной логикой индивидуальной жизни личности. На разных этапах взрослости определяющее влияние на удовлетворенность жизнью оказывают разные факторы, однако, важно помнить, что в каждом конкретном случае существенный вклад в оценку и переживание индивидуальной жизни будут вносить субъективные факторы. И то и другое, несомненно, необходимо учитывать при анализе конкретных случаев в консультативной практике.

ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
- Айзенк Г., Айзенк М. Фактор счастья // Исследование человеческой психики. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
- Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – М.: Наука, 1973.
- Антонов В.В. Искусство быть счастливым. – Л., 1984.
- Аргайл М. Психология счастья – М.: Прогресс, 1990.
- Габдулина Л.И. Жизненная удовлетворенность, счастье и их обусловленность ценностными и смысло-жизненными ориентациями // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2003. – № 1.
- Габдулина Л.И., Кузьмищенко И.Н. Направленность в общении и отношения со значимыми другими удовлетворенных жизнью студентов // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2004. – № 2.
- Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. – СПб: Алтейя, 2001.
- Джидарьян И.А. Счастье и его типологические характеристики // Психология личности: новые исследования. – М.: ИПРАН, 1998.
- Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
- Куликов Л.В. Психогигиена личности: вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. – СПб.: Питер, 2004.
- Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / Ред. В.Ю.Большаков. – СПб., Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000.
- Куликов Л.В. Психогигиена личности: вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. – СПб.: Питер, 2004.
- Панина Н.В. Индекс жизненной удовлетворенности // Life-Line и другие новые методы психологии жизненного пути. – М.: Прогресс, 1993.
- Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М., 1976.
- Рябикина З.И., Сомова Е.Г. Личность и ее самоактуализация в общении с другим // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 83-88.
- Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992.
- Цыганова Н.И. Значение изучения категории счастья и несчастья в психологии // Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1996.
- Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
- Шилова Л.С. Характер проведения семейного досуга и удовлетворенность браком // Стабильность семьи как социальная проблема / Под ред. Янковой А.В. – М., 1978.
- Шукшин Н.А. Психология счастья // Простые решения сложных вопросов. – Урал: Аркаим, 2004.
- Шульга Н.А. Полнота жизни // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ДИАГНОСТИКО-КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА

Зинченко Е.В.

В статье проводится анализ проблематики изобразительного творчества в контексте диагностико-коррекционной деятельности психолога. В ней даны различные подходы отечественных психологов к феномену творчества, приводятся определения творчества разных авторов. Классификации видов творчества представлены в виде таблицы с указанием критериев классификаций.

Продукты изобразительного творчества личности рассматриваются как ценный материал, который может использовать психолог для решения задач психодиагностики и психокоррекции. Акцентируется внимание на том, что терапия изобразительным творчеством помогает личности избавиться от многих психологических проблем. Указывается на эффективность работы таким методом с тревожностью, агрессивностью, низкой ситуативной самооценкой.

Статья содержит как теоретический материал, так и анализ некоторых практических наработок автора.

Ключевые слова: *творчество, изобразительное творчество, этапы творческого процесса, диагностико-коррекционная деятельность, терапия изобразительным творчеством, арт-терапевтические занятия.*

Творчество – одна из сущностных характеристик человека, фундаментальная основа его жизнедеятельности, условие развития каждой личности и культуры в целом.

Попытки научного осмысления проблемы творчества предпринимались многими известными философами: Платоном, И. Кантом, Г. Гегелем, И. Фихте, М. Хайдеггером, К. Ясперсом, А. Шопенгауэром, А. Камю, Н. Бердяевым, М. Бахтиным, П.А. Флоренским, В. Соловьёвым и другими [11]. В психологии к рассмотрению феноменологии творчества в разное время обращались В. Вундт, З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм, Р. Ассаджоли, К. Роджерс, А. Маслоу, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, П. Торренс, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский и целый ряд других учёных.

Современные психологи при изучении этого явления подходят к нему с различных сторон и зачастую затрагивают совершенно разные его пласты. Так, под творчеством в широком смысле слова может пониматься всё творчество природы. Например, Л.Б. Ермолаева-Томина видит в творчестве все формы создания и появления нового на фоне существующего, стандартного [4]. Я.А. Пономарёв определяет его как механизм развития; взаимодействие, ведущее к развитию. Автор считает творчество необходимым условием развития материи, образования её новых форм, вместе с возникновением которых меняются

и сами формы творчества [14]. При таком понимании творчество человека представляет собой только одну из его многообразных форм или творчество в узком смысле.

Творчество человека, в свою очередь, тоже трактуется по-разному. С одной стороны, как особый, нестандартный взгляд на мир, когда личность обладает так называемым творческим сознанием. То есть она активно включает себя в инновационные процессы, фиксирует происходящие в обществе, в искусстве, в текущих событиях изменения, в том числе изменения ценностей и потребностей разных слоёв общества. Например, Д.А. Леонтьев понимает творчество как открытость человека новым возможностям [по 10]. Д.Б. Богоявленская считает, что творчество – это выход личности за рамки требуемого [2]. К.А. Абульханова-Славская описывает творчество как высшую стадию развития личности [по 11].

С другой стороны, творчество рассматривается в психологии как некий процесс, в результате которого рождается оригинальный продукт. Так, С.Л. Рубинштейн понимал творчество как деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что входит не только в историю развития самого творца, но и в развитие науки, искусства и т.д. [17]. М.Г. Ярошевский вкладывает в это понятие созидание нового, включающие как преобразования в сознании и поведении

человека, так и порождаемые им продукты, которые он отдаёт другим людям [22]. Оригинальная трактовка творчества предложена Л.А. Китаевым-Смыком, который предлагает рассматривать истинное творчество как стресс, активно расходующий резервные силы организма [7].

С.В. Максимова в своём определении творчества обращается к феномену неадаптивной активности. Она предлагает объединить личность творящего, продукт творения и процесс его создания: «Творчество можно определить как процесс усмотрения и реализации новых возможностей собственной активности, сопровождающейся чувством вдохновения и завершающийся созданием субъективно нового продукта» [11, с. 59].

Творчество каждой личности разнообразно по формам своего проявления. В психологической литературе представлен целый ряд классификаций видов творчества. Иногда один автор рассматривает сразу несколько классификаций, акцентируя внимание на различных сторонах и возможностях творчества. При этом за основу берутся самые разнообразные критерии. Одной из основных классификаций выступает разделение творчества на художественное и научно-техническое [3, 22]. Иногда последние два вида рассматриваются как самостоятельные [13], иногда объединяются в один. Л.Б. Ермолаева-Томина дополняет эту классификацию оперативным творчеством [4]. К последнему она относит деятельность, которая побуждает субъекта к постоянному поиску «индивидуального творческого стиля». Её продуктом является нахождение нового способа действия, отличающегося неповторимостью и конкретностью.

В научно-техническом творчестве особо выделяется изобретательское творчество. Художественное, в свою очередь, подразделяют на изобразительное [4, 21], литературное [18], музыкальное [13], сценическое. Или же на исполнительское [1, 3, 4] и импровизационное [3]. В литературном отдельно стоит журналистское творчество [15]. Причём, при рассмотрении изобразительного творчества некоторые авторы склонны отождествлять его с художественным. В качестве одной из основных специфических особенностей художественного творчества Р. Гут считает трудность вычленения его мыслительного компонента [3].

Л.А. Китаев-Смык выделяет компилятивное, проективное и инсайтно-креативное творчество, видя в них уровни творчества [7]. Низшим уровнем он считает компилятивное творчество, которое характеризуется проведением мыслительных манипуляций с уже известными разрозненными фактами и знаниями: их собиранием, классификацией, ранжированием, рубрикацией. Среднему уровню соответствует проективное творчество, которое включает создание новых знаний на базе созданных

ранее. Высшему – инсайтно-креативное творчество, которое происходит через осмысление не замеченных изначально особенностей изучаемого объекта: его скрытых на первый взгляд закономерностей и свойств. Такое творчество, по мнению автора, часто выпадает из поля зрения многих психологов, которые ограничиваются изучением творчества на первых двух уровнях.

В основе деления творчества Е.И. Николаевой на интегрированное и дезадаптивное лежит наличие или отсутствие невротического изменения личности [13]. Жизнестойкость и интеграция личности, согласно её точке зрения, способствуют проявлению творчества.

Фиксируя возможность развития творчества личности, многие авторы используют понятие творческого потенциала, определяя его как образующееся поле видимых, но ещё не реализованных творческих возможностей личности [12], как свойство личности, обладающее определенной структурой, организационной целостностью, определяющее меру возможностей в интеллектуальном самоосуществлении и самореализации [20].

Определяя возраст субъекта творчества, психологи говорят о детском или взрослом творчестве [13]. Причём взрослое творчество не всегда является следствием детского. Иногда авторы выделяют совместное творчество взрослого и ребёнка.

Наличие такого множества классификаций, которое мы попытались отразить в таблице (см. табл. 1), помогает осмыслить всю сложность и широту творчества как психологического феномена, на пути к изучению которого возникают значительные трудности.

Д.А. Леонтьев выделяет 3 основные линии в понимании и исследовании творчества: 1) как особой характеристики личности; 2) как фактора, связанного со способностями, одарённостью, интеллектом, дивергентным мышлением и пр. 3) как деятельности [по 10].

С.В. Максимова вводит понятие творческой устремлённости (как установки субъекта на творчество, особой направленности личности), в развитии которой она выделяет 4 стадии: стремление к новизне, стремление к выявлению и разрешению противоречий, стремление к созиданию ради самопознания и стремление к созиданию ради самотрансценденции [11].

В данной статье остановлюсь подробнее на изобразительном творчестве личности, так как именно с ним, на мой взгляд, довольно часто сталкивается психолог в своей психодиагностической и психокоррекционной работе.

Любое творчество, в том числе и изобразительное, носит процессуальный характер. Выделяют следующие фазы творческого процесса: пусковую (побудительную, подготовительную), поисковую, исполнительную [4]. На первой стадии проявляется

готовность к творчеству, на второй – осуществляется поиск средств и способов для реализации задуманного, на третьей – происходит непосредственное воплощение идеи с помощью выбранного способа. П.М. Якобсон применительно к художественному творчеству характеризует эти стадии как появление замысла, его разработка и воплощение [21].

Таблица 1

Виды творчества

№	Автор	Виды творчества	Критерий
1	Л.Б. Ермолаева-Томина	1) геотворчество 2) биотворчество 3) творчество разума 1)научно-техническое 2) оперативное 3)художественное III. 1) индивидуальное 2) коллективное	I. вид и характер преобразования материи II. характеристика деятельности (цель, средства, продукты) III. количество участников (субъектов творчества)
2	С.В. Максимова	I. 1)проявленное 2)творческий потенциал II. 1) творчество в широком смысле 2) творчество в узком смысле: а) научное б) художественное в) техническое	I. реализованность II. продукт
3	Л.А. Китаев-Смык	1) компилятивное 2) проективное 3)инсайтно-креативное 1) предтворчество 2) творчество Ш.1)псевдотворчество (эрзац-творчество) 2) творчество	I.уровень творчества II.этап процесса творчества Ш. способность к истинному креативному мышлению
4	Е.И. Николаева	I. 1)дезадаптивное 2)интегрированное II.1)детское 2) взрослое III.1) художественное 2) интеллектуальное 3) техническое IV. 1) индивидуальное 2) совместное	I. жизнестойкость и интеграция личности II. возраст субъекта творчества III. тип продукта IV. количество участников

В результате творческого процесса мы имеем дело с оригинальным (качественно новым, неочевидным) продуктом, который подвергается субъектом критической оценке.

Л.Б. Ермолаева-Томина выделяет три типа основных продуктов творчества личности: открытия (происходят на всех уровнях), изобретения (направлены на совершенствование способов адаптации человека к среде через орудия труда и способы организации деятельности и взаимодействия с окружающими), создание новой материи (начиная от каких либо материалов до произведений искусства) [4]. Продукты изобразительного творчества мы можем отнести к третьему.

Продукты изобразительной деятельности можно условно разделить на спонтанные (непроизвольные, кинестетические) рисунки и рисунки-экспромты [9]. Первые осуществляются по инициативе самого автора, вторые – в соответствии с инструкцией или по просьбе специалиста-психолога. Рисунки-экспромты включают свободные (тема рисунка не задаётся) и тематические (предлагается конкретная тема) работы [там же]. В последнем случае рисунок несет гораздо больше диагностической информации для специалиста, который умеет её «считывать».

Говоря об изобразительном творчестве, следует отметить, что психологу не всегда удастся наблюдать весь его процесс. Иногда он имеет дело только с результатом, продуктом. Однако любой продукт изобразительного творчества имеет высокий диагностический потенциал, выступая источником сведений о его авторе. Рисунок может рассматриваться как рассказ о субъекте творчества в образной форме [16]. Даже бессмысленные на первый взгляд каракули (каляки) несут ценную для психолога информацию о социальной зрелости личности, степени сформированности её самосознания, наличии отклонений в развитии и других факторах [9, 13, 19]. Так, например, известно, что хорошо адаптированные и эмоционально развитые дети используют в своих рисунках обычно до 10 цветов [16]. При рассмотрении рисунка как психодиагностического объекта и понимании его смысла можно обратиться к классификации рисунков Г. Риды, которая применима к субъектам творчества, независимо от их гендерных, возрастных и профессиональных особенностей, (см. табл.2).

Таблица 2

Типология рисунков Г. Риды

№ n/n	Тип рисунка	Его характеристика
1	Экспрессивный	Стремление передать эмоциональную окраску ощущений, впечатлений
2	Галпический	Характеризуется изображением болезненных ощущений
3	Структурный	Отражает структуру целого, включая необходимые элементы. Может быть абстрактным и конкретным.
4	Ритмический	Изображает движение любого объекта
5	Органический	Содержит изображение живой природы
6	Перечисляющий	Включает множество слабо связанных между собой отдельных объектов
7	Декоративный	Содержит попытку передачи сочетания цвета и форм (узоры, орнаменты)
8	Имагинарный	Может содержать отдельный сюжет какого-либо произведения, отдельный персонаж, отражать фантазии самого субъекта творчества

В случае же, когда психолог присутствует при создании продукта изобразительного творчества

и затем использует его в последующей коррекционной работе с личностью как субъектом творчества, мы можем говорить о применении арт-терапевтического метода. Это обусловлено тем, что важными критериями выделения арт-терапии в самостоятельную область деятельности психолога как раз и входят такие признаки, как использование различного изобразительного материала для самовыражения, создание специальных условий и обязательное присутствие психолога [5, 8, 19].

Опыт преподавания курса по арт-терапии и проведения практических семинаров-тренингов для студентов-психологов показал, что изобразительное творчество личности может выступать основой диагностико-коррекционной деятельности специалиста-психолога. Изобразительное творчество способствует самовыражению клиента в невербальной форме. Оно позволяет человеку любого возраста и пола, любой профессии и национальности, разного уровня психического и физического развития предъявлять актуальные проблемы, глубинные чувства и переживания, снимая или минимизируя контроль сознания. При этом субъект творчества зачастую испытывает катарсический эффект, снимая внутреннее напряжение [5, 8].

Любая творческая работа помогает устанавливать и поддерживать контакт между психологом и клиентом, поэтому психолог может предлагать клиенту творческое задание по созданию изобразительного продукта на любом этапе диагностико-коррекционной работы в зависимости от стоящих на этот момент исследовательских и практических задач.

Используя продукты изобразительного творчества в психодиагностических целях, психолог отмечает для себя, по каким характеристикам определенный объект выделяется или выпадает из общего контекста в одном изображении или из серии аналогичных объектов, например, рисунков. Такими признаками могут быть: использование отличной цветовой гаммы (скажем, черно-белого цвета) в одном из рисунков по сравнению с другими, повторяемость образов или конкретного сюжета в серии рисунков, высокая эмоциональность при описании отдельного рисунка, непонимание инструкции при создании продукта творчества на заданную тему и пр. Все эти признаки помогают специалисту сконцентрироваться на определенном материале, что способствует вычленению актуальной на данный момент проблемы клиента, которую он далеко не всегда сам осознаёт, а, следовательно, и предъявляет. Выдвинутая диагностическая гипотеза затем проверяется на практике, в беседе с субъектом творчества.

Выбор личностью материала для изобразительного творчества предполагает необходимость некого

структурирования, организации форм и цветов, что способствует активации работы по разрешению внутриличностных конфликтов, то есть уже на этом этапе начинается и психокоррекционная деятельность психолога.

Непосредственная работа с продуктами изобразительного творчества в терапевтическом ключе (например, с применением конкретных психотерапевтических техник) и их обсуждение (с психологом в случае индивидуальной работы или группой в случае групповой) помогает клиенту вывести проблему на уровень сознания, выработать психологический ресурс для её разрешения.

Нами было проведено небольшое эмпирическое исследование, касающееся изменения самооценки различных особенностей личности, её психических процессов и состояний в процессе арт-терапевтических занятий. Объектом выступили 42 психолога – участники нескольких арт-терапевтических групп, которые оценивали себя по 10-бальной шкале до и после групповых занятий по 27 заданным параметрам, включающим различные характеристики, которые могли, согласно литературным источникам, претерпевать определённую динамику в ходе занятий изобразительным творчеством. Полученные данные подвергались математической обработке. Результаты показали, что у участников таких групп наблюдались позитивные сдвиги порядка 2-3 баллов по отдельным критериям. Такие изменения мы расценивали как наличие некоторого психокоррекционного эффекта, субъективно ощущаемого и осознаваемого студентами-психологами. Можно сказать, что наблюдались следующие изменения: снижение агрессивности и конфликтности, повышение эмпатии, толерантности, желания принятия партнера по общению, готовности к восприятию и пониманию его проблем. Возросла креативность, уверенность в себе и самооценка себя как профессионала. Намечившиеся изменения мы расцениваем как тенденции, для закрепления и усиления которых требуется дальнейшая арт-терапевтическая работа.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ и практические наработки по проблеме творчества, в частности изобразительного, показали, что

Вопрос о критериях творчества до сих пор остаётся открытым.

Многообразие классификаций видов творчества указывает на сложность описания и формализации самого феномена и заключения его в какие-либо рамки. Попытки систематизации хотя и помогают исследовать феномен творчества, но изначально противоречат самой его природе, как явления, снимающего ограничения, обеспечивающего выход за очерченные границы, существующие пределы.

Изобразительное творчество является одной из разновидностей творчества, характеризующейся всеми его отличительными особенностями (процессуальностью, наличием оригинального продукта, отражением характерных черт и проблем самой личности как субъекта творчества).

Продукты изобразительного творчества личности могут являться основой диагностико-коррекционной деятельности психолога в работе с различными клиентами.

Работа с продуктами изобразительного творчества является важной частью процесса подготовки квалифицированных специалистов-психологов. Она способствует стабилизации эмоционального состояния студентов, развитию их коммуникативных способностей, навыков самоанализа и психологического анализа изобразительной продукции других людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности // *Вопр. психологии*. – 1990. – № 6. – С. 25–34.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 320 с.
3. Гут Р. О творчестве в науке и технике // *Вопр. психологии*. – 2007. – № 2. – С. 130–139.
4. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2003.
5. Зинченко Е.В. Введение в теорию и практику арт-терапии: Методические указания по спецкурсу «Основы арт-терапии». – Ростов-на-Дону, 2006. – 38 с.
6. Калошина И.П. Психология творческой деятельности: Учебное пособие для вузов. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 431 с.
7. Китаев-Смык Л.А. Факторы напряжённости творческого процесса // *Вопр. психологии*. – 2007. – № 3. – С. 69–82.
8. Копытин А.И. Системная арт-терапия. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
9. Лебедева Л.Д. Рисунок в психологической диагностике и арт-терапии // *Национальный психологический журнал*. – 2007. – № 1 (2). – С. 132–136.
10. Леонтьев Д.А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // *Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского: 4-я Междунар. Конфер.* – М.: РГГУ, 2004. – С. 214–223.
11. Максимова С.В. Творчество: созидание или деструкция? – М.: Академ. Проект, 2006.
12. Максимова С.В. Творческая активность у лиц с наркотической зависимостью // *Вопр. психологии*. – 2006. – № 1. – С. 118–127.
13. Николаева Е.И. Психология детского творчества. – СПб.: Речь, 2006. – 220 с.
14. Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976.
15. Пронина Е.Е. Психология журналистского творчества: Уч. пособие. – КДУ, 2006.
16. Ромицына Е.Е. Здоровье глазами детей: опыт психологического анализа детских рисунков // *Вопросы психологии*. – 2006. – № 1. – С. 39–47.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – С. 49–93.
18. Страхов И.В. Психология литературного творчества. – М.: Институт практической психологии, 2001.
19. Сусанина И.В. Ведение в арт-терапию: Уч. пособие. – М.: Когито-центр, 2007. – 95 с.
20. Шульц О.Б. Развитие творческого потенциала учащихся в личностно-ориентированном образовании: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2005.
21. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. – М. Знание, 1971. – 47 с.
22. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // *Вопр. психологии*. – 1985. – № 6. – С. 14–26.

ОБРАЗ И НАРРАТИВ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЦИВИЛИЗАЦИИ ОБРАЗА

Коновалова Н.В.

В статье рассматривается специфика изучения образа, медиаобраза и нарратива в их взаимодействии в видеоцивилизации, анализируются телепередачи с помощью моделей трояственной картины мира, трельяжа и визуальных инстанции.

Ключевые слова: нарратив, наррадика, образ, медиаобраз, цивилизация образа.

Исторический путь изучения понятия «образ» длинный и интересный. Исследование образа тесно связано со становлением психологии. В античности изучением образа занимались крупнейшие философы – Платон и Аристотель. Платон под образом понимал копию копии существующих а priori идей, которая находится вне души. В жизни человека образы могут играть как положительную, так и отрицательную роль: в положительном смысле они помогают сохранить опыт, в отрицательном – способствуют подмене реальности иллюзией, заставляя принимать копию за оригинал. По мнению Аристотеля, источником образа является не идеальный, а материальный мир, точнее, сенсорные данные о нем. «Ум и чувственность воспринимает образы без материи. Но при этом органы чувств все же подвержены материальному воздействию воспринимаемых объектов... Причина здесь в том, что чувственные образы есть «материальные смыслы» и существуют и воспринимаются вместе с определенным движением материи...» [1]. Образы рождаются во внутреннем мире человека и служат посредниками между чувствами и разумом. Главной является связь между внутренним миром сознания и внешним миром материальных объектов.

В средние века образ рассматривается как копия, отражение «истинного» источника смысла – божественного идеала, недоступного человеку. Р. Сент-Викторский описывает образы как некий психический «покров», необходимый для того, чтобы «одеть» рациональные идеи и тем самым вывести их за пределы внутреннего мира, сделав понятными другим. В Новое время образ понимался двояко [2]. С одной стороны, Д. Юм и др. психологи отмечали, что образ – копия пережитого, впечатление, спрятанное в недрах сознания. Основной задачей образа является связь человеческого существования с реальностью [5, 13]. Юм выделяет психический

образ – все, что может познать человек, и в отличие от античных философов отмечает, что образ лишается какого-либо идеального или материального источника и выступает как функция подмены реальности субъективного мира. С другой стороны, Дж. Бруно под образом понимает изначальную творческую силу, действующую внутри человеческой природы. Образ является продуктом воображения [13].

К моменту становления психологии как самостоятельной науки анализ образа формируется с позиции двух разных направлений: с одной стороны, образ как источник мира идей – пассивная копия объектов внешнего мира, связывающая человека с реальностью, а с другой – образ является активным творческим началом, порождающим сознание и дающим возможность познания действительности.

В XIX в. образ исследовался в рамках структурализма. Э.Б. Титченер рассматривал образ как элемент идей, отражая переживания, которые не связаны с текущим моментом. Образы обладают четырьмя основными признаками: качеством, интенсивностью, длительностью, отчетливостью. По мнению Э.Б. Титченера, образы являются элементами сознания наряду с ощущениями и эмоциональными состояниями. Наиболее полное научное исследование образа можно провести методом психоанализа [17].

Исследуя природу бессознательного и его роль в психическом развитии, З. Фрейд анализирует психические образы, рассматривает их как воспроизведение в сознании инстинктов и влечений. Психические образы в его понимании связывают человека не с объективной реальностью, а с внутренним миром, отражая его подводные течения и коллизии. Именно образам З. Фрейд отводит роль репрезентаторов патологических зон в личностной сфере. Исследованию подвергаются «впечатления», «переживания», «мысли» и т.д. Однако рядоположенность понятия «образ»

анализируемого феноменам, а внутренней реальности имеет теоретические и практические основания. З. Фрейд помещает образы между двумя отдельными психическими системами – сознательного и бессознательного, тем самым продолжая идею «образ – мост между двумя парами противоположностей», традиционную для западной философской мысли. Однако функцию образа Фрейд видит иначе: в психоанализе образ предстает как транслятор искаженных реалий действительности, представленных во внутреннем (бессознательном) мире человека [14].

Образ становится одной из центральных фигур в исследованиях К.Г. Юнга [18]. Развивая основные теоретические положения психоанализа, Юнг находит радикально новый подход к проблеме образа, представляя их в качестве первичных активных феноменов душевной жизни. По мнению Юнга, способность психики создавать образы дает человеку возможность переживать реальность, поскольку «мы непосредственно живем исключительно в мире образов». Образы у Юнга – не просто репрезентация, а феномен, выполняющий активную созидательную функцию. Он наделяет образы функцией осознания личного опыта, связывая тем самым воедино сферу сознательного и бессознательного. Образы «появляются из темной психической подпочвы и тем самым сообщают о процессах, происходящих в бессознательном». Образ у Юнга, является тем материалом, который наполняет архетипические схемы и переводит их из бессознательной сферы в пространство сознания. Основная функция образа – преобразование психической энергии, повышение ее качества [19].

В середине XX в. возникает новое направление психологической науки – когнитивизм, предметом которого становится организация и функционирование внутренних мыслительных процессов (процесс переработки информации). Рассматриваемая в рамках проблемы хранения и воспроизведения информации категория образа получает новое теоретическое осмысление.

Современные исследователи образ представляют не как переход от бессознательного к сознательному или как характеристику переработки информации, а как продукт средств массовой коммуникации. Средства массовой коммуникации создают образ, основой которого являются не мыслительные процессы или ассоциации, а технические средства. Другими словами, образ средств массовой коммуникации носит электромагнитный характер. Наиболее известной теорией медиаобраза является концепция М. Маклюэна [9], рассматривающая образ через призму технических средств. Телеобраз предлагает получателю около трех миллионов точек в секунду. Из них он принимает каждое мгновение лишь несколько

десятков, из которых складывается образ. Человеку приходится прилагать большие усилия, чтобы сформировать свое впечатление, он склонен воспринимать образ целиком. Телеобраз, создаваемый телевидением, представляет собой мозаичную смесь светлых и черных пятен. М. Маклюэн утверждает, что телеобраз лишен трехмерности, т.к. представляет собой плоскую двухмерную мозаику. Иллюзия трехмерности – по большей части перенос на телеэкран привычного видения фотографии или кинофильма. М. Маклюэн рассматривает телеобраз как двухмерную модель, которая передается с помощью технических средств и воспринимается человеком как мозаика разрозненных образов.

Зарубежная психология медиаобраз рассматривает и как техническое изображение, и как семиотику образа. П. Вирилио, Г. Гросклаус, З. Краусберг и др. [11, 20] рассматривают медиаобраз как техническое изображение, отмечая, что технические изображения изменили процесс восприятия. До эпохи средств массовой коммуникации восприятие определялось принципом близости, продуктом восприятия были артефакты вещей. Средства массовой коммуникации принцип близости заменили принципом дистанции, указывая зрителям на знаковый характер изображения. Технические изображения отображают не саму сущность вещей, а знаки и символы, которыми наполнен образ.

Медиаобраз как семиотика рассматривается через концепции анализа кинофильма и соединения кинофильма с текстом (Ю.М. Лотман, Дж. Монако, Дж. Бергер, К. Мец и др.) [5, 12, 13]. Многие исследователи рассматривают медиаобраз как информацию, которая передается по слуховому, зрительному и психомотормному (движения на экране) каналам. Личность использует, одинаковы по своей сути образы, но различные способы интерпретации кинофильма, телепередачи или текста. Способом интерпретации выступает не толкование или понимание сюжета, идеи, текста, а правильность считывания теле- и визуального кода. Кинематографические и телевизионные коды включают и жанр, и операторскую работу (крупный план, движение камеры, ракурс, композиция), и монтаж (способы монтажных склеек, темп, ритм), и саундтрек, и просто способ рассказа истории. Например, съемка с плеча, на бегу, «некомфортный» кадр является кодом документальности и употребляется сознательно как формальный прием, особенно если есть возможность использовать стедикам – устройство, которое крепится оператором для стабилизации камеры при движении. К. Мец [12] добавил к кинематографическим кодам код авторского стиля и ввел понятие «под-код» (определенный выбор в рамках кода, например, мелодрама в рамках жанрового кода). К. Пирс [20] называл знаки в не

смонтированной визуальной среде индексами (а не иконами). Он хотел подчеркнуть, что означаемое на пленке не просто напоминает означающее, а является его воспроизведением, последствием и определяется средой, каналом передачи информации. Однако многие семиотики считают, что аудиовизуальные знаки все-таки иконы, а не индексы, ведь они очень похожи на то, что означают, а эмоционально, и семантически воздействуют на зрителя сами по себе, без дополнительных культурных коннотаций, без работы воображения.

В отечественной психологии, в частности медиапсихологии, медиаобраз понимается как коммуникация, т.е. результат общения с аудиторией или как производная процесса восприятия. Л.В. Матвеева и ее ученики [9, 10] рассматривают медиаобраз через призму телевизионного общения и через образ телепередачи, ведущего. По мнению Л.В. Матвеевой, образ телепередачи включен в целостный образ мира, представляет собой результат социального конструирования реальности и понимается как сочетание установок аудитории, прошлого коммуникативного опыта зрителей, культурных и нормативных ценностей и индивидуальных особенностей восприятия. В.А. Аникеева выделяет идеальный и реальный образ телепередачи. Образ «идеальной передачи» – какой ее хотели бы видеть зрители и стремились создать авторы, а образ «реальной программы» – восприятие авторами и зрителями уже идущих в эфире телепрограмм. Образ ведущего оценивается эмоциональным откликом зрителей по следующим параметрам: внешний облик, речь, владение материалом и вниманием аудитории [9].

Медиаобраз как производный процесса восприятия рассматривает Е. Заяц [7], по мнению которой медиаобраз несет в себе некий имманентный пласт коммуникации, основанной не на интерактивности и действии, а на уровне воспоминания. Просматривая в режиме зеппинга каналы, мы в каждый момент времени включены в систему узнавания нам показываемого, вырывая минуты из середины программы, фильма, сериала, натываясь на титры и рекламу. В каждый момент неприятельного просмотра телеобраз попадает в режим его соотношения с пластом других похожих. В каждый момент нашего узнавания включен процесс припоминания уже виденного. Таким образом, медиаобраз рассматривает как продукт средств массовой коммуникации, техническое изображение, как коммуникация и как производное от процесса восприятия.

В научных работах по психологии, лингвистике и психотерапии понятие «нарратив» рассмотрен как способ самовыражения личности, репрезентации модусов прошлого, настоящего и будущего, или как наррадиigma. Несмотря на множество

подходов к пониманию нарратива, нет его четкого и однозначного определения. В.А. Шкуратов [14] под нарративом понимает культурно-исторический канал, данный человеку для самовыражения. Данное определение позволяет выделить следующие функции нарратива:

- общечеловеческая универсальность, например прямохождение и речь человека, присущие человеку с раннего возраста;
- общедоступность: писателю требуется бумага и ручка для создания художественного произведения;
- произвольность: человек учится писать стихи, рассказы спонтанно, произвольно, «когда приходит вдохновение»;
- полиморфность и гибкость, способность видоизменяться от беллетристики до высокого искусства;
- синкретизм разнообразных составляющих: слова, буквы, прямая речь, изображения.

Нарративы – формы, внутренне присущие нашим способам структурирования, восприятия мира, упорядочивания опыта.

В психотерапии нарратив понимается как рассказ клиента о событиях жизни; тематическая сюжетная линия, охватывающая жизненный путь человека, или представление реальных и вымышленных событий во временном следовании. К. Лабов и П. Валецки под нарративом понимают один из способов репрезентации прошлого опыта при помощи последовательности упорядоченных предложений, которые передают временную последовательность события посредством этой упорядоченности. Они выделяют следующие компоненты нарратива [2].

Ориентация-писание места, времени действия, текущих событий, персонажей и действий, осуществляемых ими. Ориентация-место создает фон для описания событий, упоминаемых в кульминационных или конфликтных ситуациях;

Конфликт – ядро рассказываемой истории. Противоречие – возникновение препятствий, интересного события, необычных, странных, непонятных действий участников;

Оценка-выражение авторского отношения, мнения и эмоций, относительно описываемых действий и событий;

Размышление или развязка: за осложнением ситуации в рассказе, как правило, следует сцена, которую можно определить как развязку, т.е. Разрешение конфликта или затруднения, создаваемого этим противоречием. Проблема или осложнение может иметь как психологическую, так и физическую природу. Действия при решении конфликта направлены на нормализацию течения жизни героев и сюжетной линии произведения в целом;

Кода или заключение повествования и возвращение в ситуацию «здесь и теперь», из повествования делаются выводы. Иными словами, заключение можно расценивать как наставление, мораль или совет, которые автор предлагает читателю сделать самостоятельно.

По мнению К. Лабова и П. Валецки, все компоненты нарратива в произведении редко встречаются.

У. Квастхоф считает недостатком такого деления соотношение выделенных компонентов с разными сторонами нарратива, например, ориентировочный и оценочный компоненты относятся к прагматическому аспекту, а конфликт, разрешение – к семантическому. Данное разделение предполагает замену компонентов «конфликт» и «разрешение» критерием «неожиданность», когда запланированный ход событий нарушается непредвиденными обстоятельствами и требует введения незапланированных действий [2, 6].

Нарратив можно представить как специфическую форму дискурса. Термин «дискурс» является центральным понятием в постмодернистской философии, базирующимся на представлениях о языке как основном средстве конструирования реальности, в частности – реальности личного опыта человека. Главная проблема постмодернистской философии заключалась в соотношении мышления и вещественного мира, акцентировав внимание на проблеме языка, языковой симантики сознания. Если мир рассматривать только через призму его осознания, то он будет восприниматься только через призму культуры и письменности. Постструктуралисты самопознание личности сводят к сумме текстов, к той массе текстов различного характера, которая, по их мнению, и составляет мир культуры. Д. Деррид отмечает, что ничего не существует вне текста. Личность находится как внутри текста, так и внутри исторического сознания, что позволяет определить границы интертекстуальности [1].

В.А. Шкуратов вводит понятие «наррадигма», означающее формирование гуманитарного знания от возникновения источника в виде текста, личности, произведения искусства, культурной эпохи и т.п., до признания непогрешимости, его рефлексии, которые входят в парадигмальное знание. Наррадигма отражает сюжетный материал, зафиксированный в качестве образца, и формирует отношение к нему на различных этапах его существования в реальности. Наррадигма представляет собой двухсторонний факт. С одной стороны, автор от делитанских попыток переходит к совершенным произведениям, с другой стороны, он должен пройти социальное одобрение [14].

Наррадигма состоит из нескольких стадий: апокриф, канонизация, стадия гуманизации, стадия гуманитаризации и человекознания.

Первая стадия наррадигмы характеризуется набором текстов и фактов, не вошедших в общий свод общепринятых источников, например черновики произведения, не отвечающие критериям общепризнанного мастерства, или факты, противоречащие общественным нормам. Специфика второй стадии наррадигмы заключается в закреплении строго определенных фактов и текстов. Эта стадия характеризуется как созданием новых норм, так и их включением в систему общепринятых норм. На этой стадии появляются источники, которые конструируют канонический образ, где исключаются личность автора, биографические данные, не соответствующие идеалу, произведения, не вписывающиеся в общепринятый стандарт. Фаза гуманизма, наоборот, характеризуется включенностью личности в и произведение, разрушением статического образа созданного на стадии канонизации. Особенность фазы гуманизации заключается в своеобразной беседе с автором. Эта беседа раскрывает понимание, особенности, факты, детали того, что было вычеркнуто классическими анналами. Фаза гуманитаризации характеризуется появлением критического отношения к тексту, собирая факты, способы, методы, при помощи которых автор добивается результата. Человековедческая фаза выпадает из наррадигмального цикла, т.к. исследования текста подвергается классическим канонам, которые удерживаются доминирующей парадигмой. Человековедение не предполагает эмоциональных откликов, только строгое научное исследование, например монографии, статьи и т.п. Наррадигма в узком смысле означает трансформацию индивидуального опыта в социальные каноны (нормы, стереотипы).

Таким образом, нарратив можно определить как способ организации опыта личности в упорядоченную последовательность, построение картины мира.

В современных средствах коммуникации сложно выделить, где представлен медиаобраз, а где – нарратив. Анализ телепередач соединяет в себе медиаобраз и нарратив. В.А. Шкуратов в книге «Искусство экономной смерти» предлагает три модели анализа телепередач. Первая модель представленная небесным верхом, водно-земный низ и то, что посредине – земля, сообщество людей [15]. Тройственное вертикальное разделение присутствует во многих передачах, и не менее отчетливо в литературном произведении. Небесный верх отмечен высшей ценностью совершенства, поскольку является чертогом Бога; туда допускаются самые благие души. Нижний подземно-водный мир – это преисподняя; там кишат гады, чудовища, демоны, царит зол под предводительством Сатаны истязают грешников. Средний мир людей отличается неопределенностью, аксеологический «плюс» и «минус» сбалансированы

во взаимодействии и как бы нейтрализованы, только после смерти человеку дается высшая оценка. Аксиология масс-медиа, по мнению В.А. Шкуратова, имеет, но ее привязанность к этому делению мира не так однозначна. В.А. Шкуратов приводит примеры по каждому делению. Небесный мир представлен в новостях цепью трагических авиакатастроф летом 2006 года, подземно-водный мир – наводнениями в августе 2006 г., а срединный – дракой фанатов на матче сборной России и Японии.

Второй моделью анализа программ является трельяж, помогающий выстраивать конструкцию «верх–середина–низ», в которой наиболее ярко высвечивается верх, низ или середина. В.А. Шкуратов отмечает, что трельяж – медийный способ образования ситуативных и глобальных картин, раскрывающий медийную динамику освещения события. В модели трельяжа для освящения события используются литературные жанры. К медийным жанрам можно отнести триллер, мелодраму, комедию, боевик или экшн. Например, взрыв автобуса в Тольятти в новостных передачах представлен в жанре мелодрамы, пожар в Калифорнии – экшн, беспорядки в Грузии – боевик. В модели трельяжа исследуются те события, которые «взорвали» сетку вещания, носящего катастрофический характер. В данной форме анализа метрика видимого мира смята и отодвинута на второй план. Информация в триллере география – культура – геополитика настолько систематизированы, что почти отменяются или становятся условными. Фэнтэзи обходится без привязки к реальности.

Последняя модель анализа передачи – визуальные инстанции, представляющая собой систему «зрелище – репрезентация – зритель». Видимый мир состоит из однонаправленных устойчивых цепочек посланий. Медиаряд только отвлекает человека от визуального восприятия события в целостном объеме. Искусственное зрелище вытесняет правдивый взгляд на природу вещей и вписывает человека в виртуальный мир. В технологическом конструировании человек представляется как материя информационно-образного производства. В.А. Шкуратов предлагает структуру видеоинстанции, где человек занимает различное положение при конструировании медиасобытия.

«Человек-зрелище» является первым элементом в структуре визуальной инстанции, выполняя роль визуального схематизма. В медиакommunikации человек-зрелище – это тот, кем и на ком начинается и обрывается цепочка медиаряда. В данном компоненте цепочка представления события может прерываться, т.к. человек не может показать то, что видит, не скажет об этом, где камера фиксирует его гибель, бездыханное тело или шоковое состояние, поэтому он исключается из медиаряда. Например,

в новостях сообщают о пожаре в ночном клубе, где погибло 10 человек. Новостной ролик начинается с выноса тел погибших в черных целлофановых пакетах из сгоревшего здания. За кадром рассказывают, как начался пожар, сколько времени его тушили, о количестве пожарных расчетов и т.д., затем дали слово свидетелям происшествия. Ролик заканчивают показом черных целлофановых мешков с телами погибших и называют их цифру.

Второй элемент структуры визуальной инстанции – «зритель-участник», т.е. тот, кто видит человека-зрелище, или что-то делает с ним. Зритель-участник может выступать как спасатель или как преследуемый человека-зрелище. В данной структуре зритель-участник может давать интервью, при этом выступая материалом для зрелища и теряя автономность. Например, сотрудники МЧС спасли олененка от издевательств хозяина и до прибытия ветеринарной службы оказали ему первую помощь. У бригадира отряда взяли интервью, в котором он подробно рассказал о ходе операции по спасению. Бригадир отряда МЧС является зрителем-участником.

«Зритель-транслятор» – третий элемент видеоинстанции. Он – ключевой момент конструирования медиасобытия. Его видение опосредовано объективом камеры. Он отделяет зрелище от действенного контекста, транслирует его, например, это любой репортер, передающий репортаж с места события.

«Зритель-координатор» – человек, который вносит сообщение в информационный выпуск. Он соединяет отдельные картинки в информационное полотно дня, месяца и т.д., руководствуясь неким представлением о ходе события или информационными рейтингами. В этом элементе видеоинстанции объединены два аспекта: первый – нарративный, а второй – визуальный. Их сочетание зависит от различных обстоятельств.

«Зритель-критик» – функцию критика может выполнять любой человек – журналист, корреспондент, ведущий и т.д. Медиакритик выставляет оценки тем, кто участвует в конструировании медиареальности, осмысливая медиасобытие комментаторскими, аналитическими, повествовательно-художественными способами.

Последний компонент визуальной инстанции – «зритель-зритель» т.е. аудитория.

Таким образом, рассматривая специфику изучения образа, медиаобраза и нарратива в их взаимодействии в видеоцивилизации, проанализированы телепередачи с помощью моделей тройственной картины мира, трельяжа и визуальных инстанции. Каждая модель анализа новостей в той или иной степени отражает соотношения визуального и письменного мира. На наш взгляд, наиболее полно отражают такое отношение модели трельяжа и визуальный

инстанций. Трельяж сочетает литературную аксиологию и способы представления визуальности зрителю, визуальные инстанции – расчленяют визуальный мир на элементы, которые при сложении дают образ медийной картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адо П. Что такое античная философия? – М., 1999.
2. Барт Р. S/Z. – М.: Эдиториал УРСС, 2001.
3. Гостев А.А. Образная сфера человека. – М., 1992.
4. Гостев А.В. Проблема человеческого мышления в трактате Аристотеля «О душе» // Вопросы философии. – 1997. – № 12. – С. 73-95.
5. Ждан А.В. История психологии от Античности до наших дней. – М., 1999.
6. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. – М., 1986.
7. Заяц Е. Реалити-шоу и Интернет: способы репрезентации vs. способы присутствия // <http://www.ruhr-uni-bochum.de/russ-yb/library/texts/ru>
8. Маклюен М. Понимание медиа: внешние расширения человека. – М.: Жуковский, 2003.
9. Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я. Психология телевизионной коммуникации. – 2000.
10. Матвеева Л.В., Шкопоров Н.Б. Связь с аудиторией в телевидении. – М., 1990.
11. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История психологии. – М., 1994.
12. Семиотика в ТВ и кинематографе // <http://www.semiotika.com.ru>
13. Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1989.
14. Шкуратов В.А. «Рассказывать и нормальность» // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2003. – № 1.
15. Шкуратов В.А. Искусство экономной смерти. – Ростов-на-Дону: Наррадигма, 2006.
16. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. – СПб., 2002.
17. Юнг К.Г. Алхимия снов. – СПб., 1997.
18. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М., 1994.
19. Этика СМИ. – М.: «КноРус», 2003.

**КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ
ВЫПУСКНИКА ВУЗА****Терёхин В.А.**

Решающим фактором, позволяющим подготовить специалистов, отвечающим требованиям современного общества, является система образования, цель которой на сегодняшний день заключается в формировании конкурентоспособной личности, востребованной на рынке труда и адаптированной к реалиям современной российской действительности. Но для того, чтобы подготовить действительно высокопрофессионального, конкурентоспособного работника, важно знать, каковы психологические особенности становления специалиста на этапе профессиональной подготовки, на развитие каких индивидуальных, личностных качеств, свойств, следует обратить внимание в процессе его обучения. Степень соответствия личности требованиям профессии можно рассматривать как уровень профессиональной пригодности, который отражается в таких характеристиках структуры личности, как ее способности и профессионально важные качества. Высокий уровень профессиональной пригодности, высокий уровень развития интегральных характеристик личности, в частности компетентности, способствует благоприятному имиджу молодого человека, который оказывает сильное влияние на его конкурентоспособность и эффективность, а, следовательно, и успешность в его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкурентные преимущества, конкуренция, социальные ожидания, самоопределение, самосознание, субъектность, профессиональная пригодность.

В период экономических преобразований общества возрастает интерес к человеку, его личности, его возможностям, и в частности, возможностям его адаптации к быстро меняющейся социально-экономической и культурной среде. Изменения и преобразования, которые диктуются современностью, затрагивают всех без исключения людей и, как следствие, предъявляют особые требования к специалистам различного профиля в разнообразных сферах деятельности.

Связующим звеном, позволяющим подготовить специалистов, отвечающим требованиям современного общества, является система образования, цель которой на сегодняшний день заключается в формировании конкурентоспособной личности, востребованной на рынке труда и адаптированной к реалиям современной российской действительности. Но для того, чтобы подготовить действительно высокопрофессионального, конкурентоспособного работника, важно знать, каковы психологические особенности становления специалиста на этапе профессиональной подготовки, на развитие каких индивидуальных, личностных качеств, свойств,

следует обратить внимание в процессе его обучения. Но, прежде всего, необходимо определить, что включает в себя понятие «конкурентоспособная личность», дать характеристику ее составляющим.

Стоит отметить, что понятие «конкурентоспособность» достаточно разработано в экономике, маркетинге, но этого нельзя сказать о психологии.

В Большом энциклопедическом словаре, «конкуренция» определена как «соперничество, соревнование людей, групп, организаций в достижении сходных целей, лучших результатов, в определенной общественной сфере. Кроме того, «конкуренция – существенная черта различных видов деятельности, в которых происходит столкновение интересов» [6, с. 562-563]. Здесь также указано, что существует и «биологическая конкуренция», раскрываемая как «взаимоотношения активного соревнования между особями одного или различных видов за средства существования и условия размножения, одна из форм борьбы за существование» [6, с. 562-563].

Н.Д. Эриашвили, К. Ховард, Ю.А. Ципкин, Б.А. Соловьев, В.В. Федосеев также определяют конкуренцию как «соперничество на каком-либо поприще

между отдельными лицами, заинтересованными в достижении одной и той же цели каждый для себя лично» [25, с. 598].

По мнению В.А. Алексунина, конкуренция – это «экономический процесс взаимодействия, взаимосвязи и борьбы собственников товаров и услуг за наиболее выгодные условия производства и реализации» [14, с. 584].

Важно отметить, что если «конкуренция», по мнению Р.А. Фатхутдинова, – «процесс управления субъектом своими конкурентными преимуществами» [24, с. 30], то «конкурентоспособность», как считают Н.Д. Эриашвили, К. Ховард, Ю.А. Ципкин, Б.А. Соловьев, В.В. Федосеев, – это «совокупность преимуществ», которые «способствуют успешной реализации (в том числе и товара) в условиях конкуренции» [25, с. 597-598].

Конкуренция возникает не только на рынке товаров и услуг. На рынке труда и рабочей силы работники конкурируют, чтобы занять и сохранить за собой рабочее место. Следовательно, наряду с конкурентоспособностью товаров и услуг можно говорить и о конкурентоспособности специалиста, в частности – выпускника вуза.

Оценку конкурентоспособности, по мнению Р.А. Фатхутдинова, следует осуществлять, исходя из конкурентных преимуществ субъекта, которые бывают внешними и внутренними [24, с. 277].

Здесь необходимо отметить, что конкурентоспособность выпускников вуза в данном случае необходимо рассматривать в двух аспектах: социальном (внешнем) и психологическом (внутреннем). Что касается первого, то внешнее конкурентное преимущество будущих выпускников во многом определяется конкурентоспособностью учебных заведений. Здесь учебное заведение является своего рода «гарантией» того, что по его окончании молодой специалист будет востребован на рынке труда и рабочей силы. При анализе внешнего аспекта стоит рассмотреть и социальные ожидания, т.е. каким хотят видеть выпускника (молодого специалиста) общество и работодатели, какие требования они предъявляют к внешним данным и внутренним (профессионально значимым свойствам, включающим способности и характерологические черты). Таким образом, взаимодействие личности и общества «не есть взаимодействие двух изолированных сущностей, находящихся одна вне другой. Исследование личности есть всегда другая сторона исследования общества». Следовательно, важно с самого начала рассматривать личность в некотором «социальном контексте», или, как говорит Г.М. Андреева, «раскрыть конкретный механизм «вплетения» индивидуального в ткань социальной реальности» [4, с. 69].

Для понимания сущности конкурентоспособности личности необходимо выделить группу конъюнктивных, т.е., различного рода сближающих людей, объединяющих их, чувств. Таким образом, в каждом случае такого межличностного отношения другая сторона выступает как желаемый объект, по отношению к которому демонстрируется готовность к сотрудничеству, к совместным действиям. Возникновение такого рода чувств и будет являться «конкурентным преимуществом» субъекта.

Что касается психологических (внутренних) составляющих конкурентоспособности, то здесь необходимо отметить, что С.Л. Рубинштейн выделял значение личностного целого как совокупности внутренних закономерностей, через которые преломляются все внешние воздействия на человека [3].

По К.А. Абульхановой-Славской, «больше возможностей», а, следовательно, и преимуществ, имеет та личность, которая обладает психологической, личностной и жизненной перспективой. Личностная перспектива – это «не только когнитивная способность предвидеть будущее, но и целостная готовность к нему в настоящем, установка на будущее» [1, с. 77].

М.П. Гурьянова, говоря о жизнеспособности личности, вкладывает в это понятие все то, чему должна соответствовать конкурентоспособная личность. Автор утверждает, что жизнеспособность – это стремление человека выжить, не деградируя, в ухудшающихся условиях социальной и культурной среды, стремление стать индивидуальностью, сформировать смысложизненные установки, самоутвердиться, реализовать свои задатки и творческие возможности [9, 12]. В личностном контексте, по ее мнению, жизнеспособность проявляется в высоком уровне социальной активности, направленной, прежде всего, на формирование самого себя в соответствии с заданными целями.

По мнению Л.М. Митиной, конкурентоспособность – «это способность предвидеть, обновляться и использовать все возможности для развития» [15, с. 23].

Такой же смысл заключен в понимании Е.А. Климовым термина «самоопределение», определяя его как «поиск возможностей беспредельного развития» [11, с. 93]; как «важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [11, с. 39].

Л.И. Божович считает «самоопределение» личностным новообразованием, связанным с формированием внутренней позиции взрослого человека, которым завершается критический переходный период. Формируется оно во второй фазе подросткового возраста в 16-17 лет (согласно многим классификациям, в период ранней юности), когда

в условиях скорого окончания школы возникает проблема выбора своей будущей профессии [5].

Л.М. Митина считает, что профессиональное развитие неотделимо от личностного, поэтому определяет период юности, как этап личностного и профессионального самоопределения. Для этого периода жизни, по ее мнению, характерно «становление нового уровня развития самосознания, выработка собственного мировоззрения, поиск смысла жизни, – все это активизирует процессы самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии» [15, с. 5-6].

Один из самых известных исследователей проблемы самосознания И.С.Кон также полагает, что развитие самосознания – это центральный психический процесс переходного возраста [13, с. 84]. Он дает следующее определение этому феномену: «Совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представления о самом себе складываются в определенный образ «Я»» [12].

А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский отмечают, что «фактически у человека фиксируют не один образ его Я, а множество сменяющих друг друга Я-образов, попеременно выступающих то на передний план самосознания, то утрачивающих свое значение в данной ситуации социального взаимодействия» [17, с. 361].

Л.М. Митина утверждает, что самосознание человека как бы зеркально отражает реакции на него других. Именно в этом отражении она видит источник профессионального развития: «основной движущей силой развития профессионала является внутриличностное противоречие между Я-действующим и Я-отраженным» [15, с. 13].

Таким образом, несовпадение социальных ожиданий, т.е., каким хотят видеть выпускника (молодого специалиста) общество и работодатели (Я-отраженного), с Я-действующим вызывает противоречие, которое побуждает человека к осознанию тех характеристик собственной личности, которые будут способствовать приближению внутренних критериев к внешним (Я-действующего к Я-отраженному). Вполне очевидно, что Я-отраженное выступает как необходимый ориентир для развития и самосовершенствования личности.

К.А. Абульханова-Славская разрешению различного рода противоречий между своими желаниями, потребностями и объективными препятствиями на пути их удовлетворения, выделяет как основной критерий активности субъекта.

Мнение ряда авторов (Е.А. Сергиенко, А.П. Петровского, В.А. Терехина) сходны с мнением К.А. Абульхановой-Славской в том, что разрешение

противоречий обеспечивает развитие субъекта как индивида и как личности. «Именно эти разного уровня противоречия, – как пишет Е.А. Сергиенко, разрешаемые субъектом, целостность которого является системообразующим фактором психической организации и регуляции, обеспечивают его развитие и как индивида, и как личности. Активность субъекта, разрешающего актуальные противоречия, созидает психическое, носителем которого является субъект» [8, с. 101].

Необходим ряд причин, побуждающих индивида к росту-развитию. Развитие есть там, где противоречие, т.е. на определенном этапе своего развития индивид сталкивается с наличием избыточного требования к ситуации, на этой основе возникает чувство неудовлетворенности. Именно чувство неудовлетворенности является двигателем любого прогресса [23].

При разрешении различного рода противоречий, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, личность развивается, совершенствуется, достигает качества субъекта. Не имея способности разрешать противоречия, личность не становится субъектом или утрачивает его статус [8].

Можно отметить и мнение Л.И. Анцыферовой, утверждающей, что «высокое развитие человека как личности невозможно без столь же высокого развития его как субъекта» [20, с. 41].

Таким образом, проблему конкурентоспособности можно еще определить и как проблему «психологического обеспечения» возможности личности быть эффективным, успешным субъектом жизни.

Еще в 20-х годах XX века, определив субъект как центр организации бытия, С.Л. Рубинштейн показал центральную позицию человека в мире. Он раскрыл, что у субъекта есть способности саморазвития, самоопределения, самосовершенствования, этим признавая за субъектом активную преобразующую роль [21].

Согласно В.В. Знакову, «субъектом можно назвать только внутренне свободного человека, принимающего решения о способах своего взаимодействия с другими людьми прежде всего на основании сознательных нравственных убеждений. Говорить о человеке как о субъекте можно только при таком понимании им собственного бытия, при котором он, сознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой для их решения» [22, с. 23].

Детальный обзор истории и методологии психологической проблемы субъекта дан А.В. Брушлинским. «Субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализированном для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности» [7, с. 21]. Но, в то же время, он указывает на неразрывно развивающееся единство, целостность всех

его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных. Он подчеркивает, что человек не рождается субъектом, а становится им. Важнейшую основу психического развития А.В. Брушлинский видит в деятельности субъекта и его активности, здесь же проявляется и целостность: «Целостность субъекта означает, прежде всего, единство, интегральность его деятельности и вообще всех видов его активности» [7, с. 208].

Человек как субъект целенаправленно изменяет внешний мир (природу и общество), а тем самым, также себя. Способствует этому деятельность (игровая, учебная, трудовая), определяющая «существенную роль в развитии и саморазвитии людей» [7, с. 21].

Для психологии субъекта одной из главных является проблема активности. Как утверждает В.А. Петровский: «Субъектность человека проявляется в его деятельности, – особой активности, посредством которой человек воспроизводит себя, свое собственное бытие в мире» [16, с. 8].

По мнению Е.В. Прокопьевой, «формирование субъектной активности обеспечивает человеку успешность в деятельности и в различных аспектах социальной адаптации» [18]. По ее мнению, кроме активности, в качестве основных показателей субъектности можно выделить инициативность; самостоятельность; осознанность; предметность; целенаправленность; избирательность; ответственность в выборе и принятии решений; умелость; индивидуальность и творчество; конструктивность; способность и готовность к сотрудничеству [18].

Е.Н. Азлецкая выделяет следующие характеристики субъекта: ответственность, высокий уровень эмоциональной зрелости, способность к внутреннему контролю, осознанность действий, эмпатия [22, с. 68].

Таким образом, проблема субъекта и его активности разрабатывается в психологии, главным образом, на методологической основе субъектно-деятельностного подхода.

Определяющим фактором в развитии субъекта деятельности, по мнению В.А. Бодрова, выступает степень соответствия личности требованиям профессии, т.е., уровень профессиональной пригодности. Как считает автор, с одной стороны, ее необходимо рассматривать как совокупность качеств, свойств человека, предопределяющих успешность формирования пригодности к конкретной деятельности, с другой – как совокупность наличных, сформированных профессиональных знаний, умений, навыков, а также психологических, физиологических и других качеств и свойств, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных задач [19, с. 10].

Психологическое содержание понятия «профессиональная пригодность» он усматривает в таких

характеристиках структуры личности, как ее способности и профессионально важные качества.

На наш взгляд, можно утверждать, что «профессиональная пригодность», рассматриваемая как соотношение требований профессии к индивидуальным особенностям человека, является еще одним фактором, определяющим конкурентоспособность выпускника вуза.

Степень соответствия личности требованиям профессии можно рассматривать как уровень профессиональной пригодности, который отражается в таких характеристиках структуры личности, как ее способности и профессионально важные качества. Высокий уровень профессиональной пригодности, высокий уровень развития интегральных характеристик личности, в частности компетентности, способствует благоприятному имиджу молодого человека, который оказывает сильное влияние на его конкурентоспособность и эффективность, а, следовательно, и успешность в его профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999.
2. Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2001.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
4. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. – М.: Аспект Пресс, 2003.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.
6. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2002.
7. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – СПб.: Алетейя, 2003.
8. Время как фактор измерений личности: Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Поликарпова. – Минск: ЕНУ, 2003.
9. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 12-18.
10. Зеер Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
12. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978.
13. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.

14. Маркетинг в отраслях и сферах деятельности: Учебник / Под ред. В.А. Алексунина. – М.: Дашков и К°, 2002.
15. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.
16. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
17. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: Академия, 2000.
18. Покопьева Е.В. Индивидуально-типические особенности представления о себе как о профессионале на начальных этапах профессионализации психологов // Психологический вестник РГУ (выпуск 4). – 1999. – С. 236-245.
19. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Учебное пособие / Под общ. ред. В.А. Бодрова. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
20. Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной, В.Н. Дружинина. – М.: Академический Проект, 2000.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.
22. Субъект, личность и психология человеческого бытия: труды института психологии РАН / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
23. Терехин В.А., Строкова С.А. Проблема оптимальной реализации потенциала личности в процессе совместной деятельности // Психологический вестник РГУ (выпуск 5). – 2000. – С. 338-346.
24. Фатхутдинов Р.А. Управление конкурентоспособностью организации: Учебник. – М.: Эксмо, 2005.

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПАРК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ

Окунева И.А.

В статье изложены основные достоинства организации информационно-методического парка в образовательных учреждениях и особенности функционирования образовательных учреждений инновационного типа.

Ключевые слова: парк-школа, инновационные процессы, научно-методический парк.

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции личностно ориентированной педагогики. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

В последние несколько десятилетий стало весьма распространенным и модным понятие инновация. Это понятие все чаще выступает одним из центральных в самых разных контекстах: в технико-технологических и гуманитарных, социально-экономических и философских. В российском образовательном контексте это понятие также начинает получать права полного гражданства и восприниматься все более серьезно.

Термин инновация происходит от латинского *innovati* – нововведение. Инноватика складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии. Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий инновация, инновационный процесс и др. Понятие нововведение (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику.

Исследователи инновационных процессов (А.Г. Кругликов, Н.И. Лапин, А.И. Пригожий, Б.В. Са-зонов, Н.Л. Степанов и др.) выделяют два подхода к изучению структуры инновационных процессов: предметно-феноменологический или предметно-технологический на микроуровне индивидуального новшества, а также макроуровень взаимодействия отдельных нововведений.

Новизна – один из основных критериев оценки педагогических исследований, это основной результат творческого процесса, это свойство и самостоятельная ценность любого нововведения. Новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что ново для одного учителя, может быть не новым для другого. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи конкретно-исторического этапа, новшество может быстро стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой, или устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Одним из новшеств в образовательной системе является обучение в системе школа – парк.

Парк-школа, или школа-парк – образовательная система, автором которой является известный российский педагог Милослав Александрович Балабан (1927-2005). Ее экспериментальная апробация проведена двумя федеральными экспериментальными площадками: на базе московского НПО «Школа самоопределения» (с 1995 г. по настоящее время; О.М. Леонтьева, Т.С. Шагова) и на базе екатеринбургской школы № 95 (1993-2001; А.М. Гольдин).

Образовательная система «Школа-парк» основана на модели знания-органа, в которой развитие знания происходит в ходе сложного взаимодействия индивида с культурной, информационной и предметной средой. Содержанием образования является совокупность способов деятельности индивида, приводящая

к развитию его знания-органа (усложнению предметностей этой деятельности, то есть, индивидуальной картины мира и наружной сферы деятельности).

В таком подходе преодолевается социоцентризм, то есть понимание культуры как надличностного «взрослого» феномена, подлежащего «усвоению» или «присвоению» ребенком. В противоположность традиционному классно-урочному представлению о содержании образования как о некоем «учебном материале» (будь то «основы наук», накопленные старшими поколениями способы дискурсивной и предметной деятельности или априорно отобранные взрослыми «базовые компетентности») в школе-парке содержанием образования является система способов и предметностей совместной деятельности учащихся и педагогов, направленной на увеличение членораздельности индивидуальной картины мира, усложняющаяся в ходе своей реализации.

Организационно школа-парк – это набор, или парк, открытых разновозрастных студий. Под студией понимается свободное объединение учеников вокруг учителя-мастера для совместного обучения. При этом состав студий определяется, с одной стороны, составом имеющихся учителей, их реальными знаниями и умениями, а с другой стороны — образовательными потребностями учеников. Таким образом, состав студий не является постоянным, он меняется, подчиняясь закону спроса и предложения на рынке образовательных услуг.

Учащиеся парк-школы не делятся на классы, и при этом каждый из них самоопределяется по отношению к каждой студии: либо он является ее постоянным членом (членом «команды»), либо клиентом, либо посетителем (гостем). Таким образом, все учащиеся парк-школы добровольно распределяются по студиям в качестве постоянных членов. Каждый ученик является постоянным членом одной студии (но может изменить этот выбор в любое время); в качестве клиента или гостя он может посещать любые студии без ограничений.

Каждая студия в течение недели или дня работает в двух режимах: в закрытом, только со своими постоянными членами, и в открытом, для клиентов и гостей. Разница между клиентом и гостем состоит в том, что клиент активно участвует в работе студии, в то время как гость лишь наблюдает за ее работой. Кроме того, у каждого учителя существуют «выращенные им» из постоянных членов студии подмастерья – ученики, активно помогающие ему в работе с другими постоянными членами или клиентами. Любой ученик парк-школы может в любое время изменить свой статус по отношению к данной студии – из посетителя стать клиентом, затем постоянным членом, затем подмастерьем (последнее, конечно, по взаимному

согласию с учителем); возможно изменение статуса и в обратную сторону.

Парк-школа работает 5 или 6 дней в неделю, причем занятия организуются блоками по 2-3 академических часа, соответственно 3 или 2 блока в день. Составляется учебный план, где недельный бюджет времени, обеспеченный финансами, распределяется между студиями (понятно, что у учебного плана парк-школы и у традиционного школьного учебного плана общее только название — учебный план школы-парка лишь распределяет время между студиями, никак не детерминируя «обязательные» недельные объемы посещения студий учащимися в зависимости от классов — последних в школе-парке попросту нет), и график работы студий, определяющий время и место работы каждой студии в течение недели. График составляется так, что во время каждого блока одновременно работает несколько студий; при этом в нем отражается работа каждой студии в двух режимах: на некоторых блоках – только для своих постоянных членов, в закрытом режиме, на остальных блоках – в открытом режиме обслуживания клиентов и гостей.

Копия графика работы выдается каждому ученику парк-школы. Он обязан ежедневно ходить в школу, но какие именно студии выберет ученик для своей работы – он решает сам, причем этот выбор каким бы то ни было учебным планом, расписанием занятий, списком «обязательных предметов» и тому подобными документами не регламентируется. Исключением, естественно, является деятельность студий в закрытом режиме, когда все ее постоянные члены обязаны участвовать в работе.

Из принципа открытости студий следуют следующие параметры образовательного процесса парк-школы.

- 1) Состав студий на каждом занятии является переменным и разновозрастным. Учитель, собираясь утром на работу, не знает заранее, кто придет к нему сегодня в студию (кроме единственного случая, когда студия работает в закрытом режиме) и чем они будут заниматься.
- 2) В этих условиях «проходить школьные программы» становится попросту невозможным — мало того, что все дети разного возраста (и с разным личным знанием), так еще и любой ребенок может в любой момент как подключиться к работе студии, так и «выпасть» из нее. Именно поэтому в студии возможны только способы работы, ориентированные на разновозрастность и делающие возможными свободный вход в студию и выход из нее в любое время.
- 3) Учитель в принципе не может написать заранее «план урока»; он фиксирует итоги работы (личные учебные достижения каждого ребенка) после

занятия. Таким образом, перспективное планирование традиционной школы в парк-школе заменяется ретроспективным анализом.

Таким образом, в студиях не изучаются какие бы то ни было учебные программы; содержанием ее работы является повышение членораздельности восприятия окружающего мира (в предметной области, соответствующей профилю студии) каждым учащимся – обучение, которое О.М. Леонтьева назвала фрактальным. Оно организуется в различных видах совместной деятельности учащихся разных возрастов и учителя; главное, что отличает его от традиционного обучения – принципиально иная цель. Если целью подавляющего большинства образовательных систем является усвоение учащимися определенной образовательной программой «системы знаний» (пусть не в готовом виде, не репродуктивно, а в более тонких образовательных технологиях), формирование у них заданных заранее умений и навыков, то цель фрактального обучения — увеличение членораздельности, или фрактальности, индивидуальной картины мира каждого учащегося.

Принципиально отличающимися от традиционных являются и способы работы в студиях, разработанные М.А. Балабаном (1) и детализированные в ходе экспериментальной апробации образовательной системы (2). Основными являются активное молчание, направляемое чтение, антиципационное чтение, неспецифическое чтение, неспецифическая классификация, модальная классификация, лабораторные туры, обзорное чтение, обращенное чтение, обращенный пересказ, метод проектов.

В условиях фрактального обучения в открытых разновозрастных студиях бессмысленной является любая аттестация учащихся, понимаемая как сравнение их личных, индивидуальных знаний с эталонами или измерение этих знаний по стандартным шкалам. Поэтому в парк-школе все виды аттестации (кроме итоговой, которая пока, к сожалению, обязательна) заменяются резюме личных достижений учащегося в студиях; эти резюме не несут оценочной нагрузки и не калибруют личные достижения по каким бы то ни было стандартным шкалам. Естественно, что

в конце своего обучения в школе-парке все ее выпускники проходят стандартные процедуры итоговой аттестации и получают стандартные документы об образовании.

Внедрение системы обучения школа-парк требует значительных усилий: организационных, методических, дидактических и прочих. Просветительская работа с родителями также требует значительных усилий со стороны педагогов. Компромиссом инноваций и традиций является так называемый информационно-методический (научно-методический) парк.

«Научно-методический парк» это ресурс в виде электронного образовательного издания гипертекстового характера, имеющий иллюстративный видеоряд для презентаций и визуализаций.

Научно-методический парк служит для совершенствования имеющихся и разработки новых педагогических технологий, связанных с применением мультимедийных и информационных технологий, групповых творческих и исследовательских методик.

Научно-методический парк позволяет создать для педагогов и лицеистов системы компьютерного банка информацию о теоретическом, методологическом и методическом ресурсе науки и образования.

Управление инновационным учебным заведением непрерывно осуществляющийся процесс, имеющий циклический характер. Каждый цикл является замкнутым, что необходимо для обеспечения его собственного воспроизводства, накопления необходимого потенциала для очередного управляющего воздействия. Важнейшая цель управления состоит в том, чтобы добиться организационного единства школьного коллектива на основе общности целей и решаемых им задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балабан М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. – М.: Первое сентября, 2001. – 208 с.
2. Школа-парк защищает ученика от опыта неудач // Газета «Первое сентября». – № 9. – 1999. (2 октября 1999 г.).

КЛАССИФИКАЦИОННАЯ ПРОБЛЕМА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ФРГ

Федотова О.Д.

Статья является результатом исследования актуальной проблемы науки – проблемы классификации в педагогической науке. Рассматривается ситуация, связанная с необходимостью методологического переопределения границ педагогической науки. Статья адресована магистрам и аспирантам, обучающимся по направлению «Педагогика», а также научным работникам и работникам сферы образования.

Ключевые слова: глобализация, транснациональное образование, европейское измерение образования и многие другие.

Классификационная проблема в науке всегда являлась сложным теоретико-методологическим вопросом, имеющим многоаспектный характер. С Нового времени мыслители активно обращались к поиску оснований, позволяющих соотнести «порядок вещей» и «порядок идей». Методологический срез стал необходимым компонентом исследований, обращенных к образованию, хотя и не всегда в полной мере осознавался рядом теоретиков. Проблемы, связанные с типологизацией современного педагогического знания и исследований в области образования, актуализируются как в связи с необходимостью исследования динамики внутрисистемных процессов, характеризующих современный этап развития педагогической науки, вступившей в период постмодерна, так и в контексте осмысления изменений, возникших после подписания нашей страной 19 сентября 2003 года совместного коммюнике участников конференции министров образования европейских стран в Берлине.

Для современного состояния педагогической науки характерно одновременное сосуществование двух динамических процессов:

1) развитие *наддисциплинарной рефлексии*, обращенной к осознанию закономерностей функционирования и строя знания в наиболее общей логико-философской форме;

2) развития *внутринаучной рефлексии*, направленной на исследование свойств объектов, а также способов и форм научного познания.

Взаимодействия данных процессов отразились в оформлении ряда типологий, построенных с учетом различных типобразующих факторов. Возникшие в различные исторические эпохи педагогические концептуализации учитывают различные признаковые

пространства и построены по различным основаниям: по способам освоения действительности (педагогика как наука и как искусство) [4], формам научного познания (эмпирическая и теоретическая педагогика) [5], особенностям сфер педагогической действительности [6], видам познавательных способностей (инстинктивная, интуитивная, рациональная) [7], ведущим педагогическим школам (гербартианство, песталлоццианство, гештальтпедагогика и др.) [8], правилам регуляции поведения (нормативная, девиантная), типам мировоззрения (религиозная, философская, материалистическая и др.) [9], научным функциям (рефлексивная, критическая, праксеологическая) [10], временному, предметному, проблемному признакам и другим критериям, а также многочисленные авторские систематики, сочетающие самые различные и даже противоречивые типологические основания.

На ход предметного самоопределения педагогики оказали существенное влияние традиции неокантианства, согласно которым наука отличается не предметом или сферой исследуемой действительности, а методом, определяющим все другие факторы познания, и принципами его выбора и размещения. Идея поиска оснований, гарантирующих принципиальную правильность метода, которому придавалась самостоятельная порождающая знание функция и свойство внутреннего самодвижения, последовательно реализовались как в отечественной, так и в немецкой педагогике, в виде оригинальной методологической концептуализации, осмысливающей свою проблематику в логике и категориях способа познания (экспериментальная, диалектическая, сравнительная, герменевтическая педагогика). Новыми, с разной степенью отчетливости проявляющимися тенденциями,

связанными с попытками переосмысления объекта и границ педагогической науки, являются педагогика поддержки инициатив молодежи [1], трансцендентальная дидактика [2], медиапедагогика и др., в которых фиксируются самые различные стороны современной педагогической действительности и представления о ней, характеризующие как измерения эмпирического мира, так и предметы метафизического познания. В этой связи отметим, что данная тенденция отмечена В.М. Полонским, который справедливо утверждает, что «изобретение новых понятий, терминов и даже категорий педагогики становится чуть ли не самоцелью» [3, с. 189]. Действительно, широта нового терминологического «веера», фиксирующего вновь заявляемые направления развития педагогического знания и отрасли педагогической науки, не находится в соответствии со степенью разработанности оснований, позволяющих судить хотя бы о границах контуров данных направлений, не говоря уже об основных компонентах теории: о специфике эмпирических основ, включающей множество зафиксированных фактов, достигнутых в ходе эмпирических исследований разнообразных педагогически значимых феноменов, об исходной теоретической основе, описывающей идеализированный объект теории, о логике теории и содержательном наполнении основного массива теоретического знания.

Не отрицая значимости ни одной из систематик, подчеркнем, что в настоящее время сложилась качественно новая ситуация, требующая ответа на вопрос: «Какова цель и стратегия типологического анализа?»

Важным аспектом, связанным с поиском типологических оснований современных педагогических исследований, представляется рассмотрение данной проблематики в контексте динамики ее внутрисистемных процессов. В современной педагогической науке наблюдается состояние полипарадигмальности. Идеалом научного исследования по-прежнему остается ориентация на бессубъектность, объективность, валидность и др. – то, что в методологических характеристиках диссертационных исследований мыслится в разделе «обоснованность и достоверность» результатов исследования. Вместе с тем, наряду с зачастую формально-ритуальным признанием данных принципов, в исследовательской практике происходят фундаментальные сдвиги. Они проявляются в стирании различий между обоснованием и открытием, между дискурсами объяснения, описания и понимания, а также в отказе от былой избыточности аксиологических компонентов при возрастании роли субъектности. В этой связи можно с определенной долей условности выделить два типа исследования.

Исследуя объекты, характеризующиеся высоким уровнем абстрактности, современный исследователь,

считающий себя сторонником новой парадигмы, может ориентироваться на классический идеал естественнонаучной теории. Причем это возможно и в случаях, когда исследование ведется и внутри устоявшегося проблемного поля, однозначно отнесенного к области педагогики, и в исследовательской деятельности, ведущейся в междисциплинарных границах. В научных работах первого типа сама гипотетическая возможность существования абсолютно истинного знания не подлежит сомнению. При признании зависимости формы знания (или вида теории) от субъектного фактора, допускается, что новое знание не зависит абсолютно от социальных или иных вненаучных факторов. Исследователь мало интересуется степенью обоснованности и объективности педагогики как таковой, не сомневается в наличии ее научной легитимности и концентрирует свое внимание на границах применимости получаемых им решений, которые зависят от их востребованности в рамках актуальных задач теоретического, социально-политического или экономического характера. Именно наличие фундаментальных педагогических теорий служит основанием уверенности в том, что новое знание, получаемое в ходе корректно проведенного исследования, выводит научную деятельность из действия обыденных норм и правил, придает ему специфическую узаконенность, удостоверяет право на применение или дальнейшую разработку.

Второй тип исследований, обращенный к «становящемуся» междисциплинарному знанию, либо к еще не явленному феноменологически проблемному полю, либо же к динамично изменяющимся представлениям об традиционном реальном или идеализированном объекте, уже не может руководствоваться стандартами и ориентирами, разработанными в классической научной парадигме. Такие исследования связаны с «вопрошанием» по поводу оснований самого научного педагогического знания. Вновь возникает и заново осмысливается на межпарадигмальном уровне вопрос о том, что обеспечит уверенность в возможности достижения если не истинного в последней инстанции, то хотя бы относительно истинного на текущий момент нового знания.

Складывается в определенной мере парадоксальная ситуация, связанная с необходимостью методологического переопределения границ педагогической науки. С одной стороны, наблюдается тенденция к расширению области применения: в педагогической проекции явно замечаются сдвиги к изменению масштаба объекта исследования, которым все чаще выступает объект, приближающийся к эпистеме – глобализация, транснациональное образование, европейское измерение образования

и многие другие. С другой стороны, наблюдается явная тенденция к учету параметра субъектности, что объективируется в разнообразных подходах к исследованию проблем личностной ориентации образовательного процесса, значимость которой провозглашена на уровне требований современной образовательной политики государства. Таким образом, привычное ограничение научного знания рамками субъектно-объектного разделения предметным содержанием ослаблено, что расширяет границы его применимости. Однако область научного знания, принимаемого как достоверное, объективное, бессубъектное и пр., сужается; продуктивность использования традиционного исследовательского инструментария не велика, так как он «накладывается» на новые области, связанные с духовным производством в новых дискурсах. Это не в полной мере гарантирует достоверность, проверяемость, воспроизводимость и пр.

Следует отметить, что такое «сужение» проявляется и в исследовательских работах, выполняемых в рамках классической парадигмы. Однако наиболее ярко тенденция к сужению прослеживается в пионерских исследованиях, выполняемых на междисциплинарных границах. Исследователи все чаще оперируют методами, вызывающими вопросы в контексте их принадлежности к научным вообще и принципиально применимым к педагогическим исследованиям, в частности. Аспекты, связанные с анализом избранием идей, положенных в теоретико-методологические основания педагогических исследований, мы в данной работе принципиально не затрагиваем. Многие из них, особенно почерпнутые из области веры или искусства, представляются на первый взгляд настолько специфичными, экзотичными или вненаучными, а принципы отбора, размещения и компоновки хаотичными и нелогичными, что это требует особого пристального рассмотрения и оценки как возможно нового научного артефакта.

Вторым существенным моментом, актуализирующим проблему типологизации исследований в области образования, являются новые аспекты теоретико-методологического и нормативно-организационного характера, возникшие после подписания Российской Федерацией совместного коммюнике участников конференции министров образования европейских стран в Берлине. Присоединение Российской Федерации к Болонской конвенции по высшему образованию предполагает переход к иному уровню включенности России в объединение европейских государств по созданию единого образовательного пространства.

Наряду с новыми аспектами, связанными с пересмотром правовых, институциональных и организационных оснований образовательного процесса в высшей школе, на первый план выходят проблемы

международного признания академических, профессиональных и научных квалификаций, разработки теоретических основ и международных стандартов образовательных программ, реализация которых завершается защитой «совместных» дипломов или присуждением ученых степеней докторского уровня. Для разработки методологии оценки образовательного компонента документа или квалификации следует обратить внимание на несовпадения, разночтения и противоречия, представленные в перечнях специальностей, по которым осуществляется присуждение ученых степеней в системе европейского образования и в Российской Федерации.

Оставляя за рамками нашего специального рассмотрения весьма интересный вопрос о том, что в странах Европы, и, в частности, в ФРГ как одной из стран, давно интегрировавшейся в общеевропейское пространство высшего образования, отсутствует степень кандидата наук, отметим, что приведение к единому знаменателю присваиваемых номенклатур специальностей докторского уровня на основе защиты диссертационного исследования является весьма сложным процессом как в концептуальном, так и в практическом плане. В частности, возникает вопрос о том, как квалифицировать исследования в области образования, выполняющиеся в нашей стране преимущественно в рамках педагогической науки. В отечественной педагогике сложился определенный подход, позволяющий разграничить специальности, представленные в педагогике: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.03 – коррекционная педагогика и др. Критерием разграничения в данном случае выступает качественная специфика объекта и проблемного поля исследования. Однако для приведения в некоторое соответствие педагогических исследований диссертационного уровня с европейской традицией, обращенной к присуждению ученых степеней, следует принять во внимание тот факт, что, например, в ФРГ педагогика не имеет статуса самостоятельной научной дисциплины. В силу давней методологической традиции, идущей от И.Г. Фихте, И.Ф. Гербарта и П. Наторпа, термин «педагогика» широко используется, наличие специфической области социальной практики, связанной с педагогической деятельностью, также не оспаривается, однако педагогика, в отличие от психологии, не имеет самостоятельного научного статуса и трактуется как прикладная философия. В этой связи отметим, что соискателям, выполнившим и защитившим диссертационные исследования по педагогической проблематике, в ФРГ присваивается степень доктора философских наук. Такое состояние дел, проявляющееся пока на уровне тенденции в европейской образовательной практике и еще не затронувшее непосредственно заинтересованных

лиц, занятых работой в педагогическом «цехе», вновь должно обратить отечественных исследователей к теоретическим проблемам методологического характера – вопросам о самоопределении педагогики как науки, о демаркации и рельефе ее проблемного поля, о концептуальном ресурсе и др.. Это особенно актуально в современной ситуации, когда наблюдается энергичная экспансия амбициозных представителей иных наук, проявляющих неподдельный и, как правило, оправданный интерес к самым разнообразным педагогическим проблемам образования.

Представляется, что в современной ситуации методологических изменений не утрачивает своей значимости типология, разделяющая педагогическую науку и педагогические исследования на фундаментальные и прикладные, теоретические и эмпирические. Вместе с тем поиск новых типологических оснований педагогики и широкого спектра исследований в области образования должен осуществляться в рамках исследования проблем, связанных с изменением масштабов и качественного своеобразия объектов, а также типом рациональности. При этом своеобразным индикатором может служить тип вводимых понятий и определений, фиксирующих как прямой, так и метафорический смысл, который возникает или им приписывается на стадии производства и оформления нового знания и деятельности по его производству.

Поскольку в существующих типологиях критерия, позволяющего выделить данный состав педагогических дисциплин, не содержится, то мы выдвинем промежуточную гипотезу о том, что варианты данных концептуализаций могут отражать не только новые феномены, сопровождающих развитие технологий, экономических основ и проявления некоторых социальных эффектов на последних технологических укладах развития общества. Эти концептуализации могут характеризовать методологически значимые позиции, сформировавшиеся под влиянием факторов, отраженных в характеристиках ранних укладов. При этом своеобразным индикатором может служить тип вводимых понятий и определений, фиксирующих как прямой, так и метафорический смысл, который возникает или приписывается на определенной стадии экономического и технико-технического развития общества.

Таковыми критериями может стать категориальный ряд:

1) отражающий отношение к *труду* как универсальной категории, характеризующей специфически человеческий способ производства и являющийся фактором технологического и общественного прогресса: *характер труда, индустриальный и сельскохозяйственный труд, ремесленный, профессиональное разделение труда* и т.п.;

2) фиксирующий характеристики, ключевые факторы, особенности организации производства или изобретения, определившие качественное своеобразие того или иного технологического уклада.

Руководствуясь представлением о том, что существуют различные уровни концептуализации педагогики, а также содержание может быть возвращено как в рамках дидактики, теории управления, образовательных технологий, теории инкультурации, теории воспитания и пр., нами выявлены следующие концептуализации, подпадающие под ранее выделенные критерии: *профессиональная педагогика, сравнительная профессиональная педагогика, педагогика труда, педагогика балета, профессиональная специальная педагогика, ремесленная педагогика, инженерная педагогика, исправительно-трудовая педагогика, пенитенциарная педагогика, кибернетическая дидактика, коммуникативная дидактика хозяйства, информационно-теоретическая дидактика, on-line – педагогика, медиapedагогика, электронная педагогика.*

Однако данный перечень не исчерпывает всего многообразия подходов к пониманию широкой сферы педагогической действительности, обращенной к миру труда. Они представлены в нетрадиционных систематиках и воплощены в авторских подходах, сложившихся в ходе становления технологических укладов, многие из которых не являлись предметом специального рассмотрения в постсоциалистический период.

Таким образом, проблемы, связанные с типологизацией технологических сдвигов и педагогического знания в контексте учета внутрисистемных факторов, могут быть рассмотрены в логике восходящей стратегии. Выделенные теоретические концептуализации относятся к теоретическому уровню педагогического знания. Они получили терминологическое закрепление на основе значительного опыта практической деятельности педагогов, которые, создав предпосылки для педагогической теории, не формулировали свои на теоретико-концептуальном уровне. Проблемы, связанные с типологизацией педагогического знания и педагогических исследований в контексте учета внутрисистемных факторов, должны быть рассмотрены в логике восходящей стратегии, в то время как проблемы типологии диссертационных исследований должны быть рассмотрены и осмыслены в логике нисходящей стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиль С.С. Педагогика поддержки инициатив молодежи. – М.: Социальный проект, 2003. – 192 с.
2. Голубева Л. Индуцируя мысль. Трансцендентальная дидактика. – М.: Мамардашвили. Alma Mater. – № 3. – 2000. – С. 12–16.

3. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарата педагогики // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. – М.: РАО, 2001. – С. 188–197.
4. Greiling J. Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben – Schneeberg, 1793.
5. Empirische Pädagogik. 1979-1990. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1992; Langeveld M. Einführung in die theoretische Pädagogik. – Stuttgart: Klett, 1965.
6. Röhrs H. Allgemeine Erziehungswissenschaft. – Weinheim: Beltz, 1973.
7. Schoning B.. Irrationalismus als pädagogische Tradition. – Weinheim: Beltz, 1973.
8. Bürmann J. Gestaltpädagogik und Persönlichkeit. – Bad Heilbrunn: Klinkhart, 1992.
9. Albert K. Philosophische Pädagogik: Eine historische und kritische Einführung. – Sankt Augustin: H.Richarz, 1984.
10. Krüger H.-H.. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. – München: Leske + Bundrich. 1996.

ЭФФЕКТИВНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАНИИ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ

Числова А.С.

В статье делается акцент на новый взгляд на обучение в современном сложившемся обществе – информационном, в котором две составляющие обучения из трех, обеспечивают воспитание и развитие личности. В сегодняшних условиях необходимо иметь не только хорошо обученных специалистов, но и воспитанную на лучших традициях мировой и отечественной культуры нацию. И это можно осуществить при помощи Новых Информационных Технологий. Современный компьютерный дизайн, компьютерная графика, возможности мультимедиа позволяют создавать высокохудожественные, эстетически значимые образцы экранной и, соответственно, информационной культуры. В статье рассматриваются практические вопросы создания собственных программных продуктов; вопросы обучения межкультурному общению, вопросы преимущества мультимедийных средств обучения перед традиционными.

Статья предназначена всем тем, кто обеспокоен положением дел в воспитании молодого поколения высшей школы.

Ключевые слова: образование, культура, системы высшего образования, информационные технологии, информационная культура, кризис академического авторитета.

Образование и культура – это те области, которые постоянно привлекают внимание, как общественности, так и специалистов. И, казалось бы, с одной стороны, что может быть нового в извечных проблемах? Образование всегда носит одинаковый характер, т.е. один обучает, другой обучается. А в отношении культурных ценностей они восходят к далекому прошлому и все, что можно было сказать, например, о моральных и этических ценностях, сказано еще в Библии. Что же заставляет нас постоянно возвращаться к этим вечным темам? Много говорится о кризисе образования, кризисе культуры, и чаще всего при этом критикуется прошлое, но мало кому удается выяснить и осознать причины, почему возникают такие кризисы, а уж тем более предложить реальные, конструктивные шаги по «выходу из этих кризисов». На наш взгляд, причины кризиса носят как субъективный, так и объективный характер.

Первая причина состоит в упадке духа: техника умножила силу людей, но вместе с тем и породила жестокую зависимость от нее. Где же выход? «Видимо, первые условия выхода из кризисной ситуации – это отстраивание свежих, новых, будоражающих идеалов, подъем массового пафоса, отвергающего упадок и уныние. Первой надежной предпосылкой ухода от роковых опасностей, нового подъема рода людей

должны быть не столько экономические реформы и политические революции, сколько взлет духа, обретение перспективы, выход интеллекта на новую высшую ступень...» [1, с. 8].

Итальянский экономист, общественный деятель, бизнесмен, создатель «Римского клуба» Аурелио Печчеи в своей книге «Человеческие качества» размышляет: «Набирая все новые и новые силы, цивилизация нередко обнаруживала явную склонность навязывать свои идеи, идущие от религиозных, в частности христианских, традиций. Трудовая этика и прагматический стиль мышления послужили источниками непреодолимого напора тех идей и средств, с помощью которых она навязывала свои привычки и взгляды другим культурам и традициям. Так цивилизации неуклонно распространялись по планете, используя для этого все возможные пути и средства – миграцию, колонизацию, завоевания, торговлю, промышленное развитие, финансовый контроль и культурное влияние. Ее нравы стали предметом поклонения и образцом для подражания; и, даже если их отвергают, все равно именно от них отталкиваются в поисках иных решений и альтернатив.

Развитие цивилизации, однако, сопровождалось расцветом радужных надежд и иллюзий, которые не могли осуществиться хотя бы по причинам

психологического и социального характера» [4, с. 68]. А. Печчеи, обеспокоенный напором НТР, которая, «становится все стропривее, и умирять ее становится все труднее», считает, что «наделив нас невиданной доселе силой и привив вкус к такому уровню жизни, НТР не дает нам порой мудрости, чтобы держать под контролем наши возможности и запросы». Он также призывает наше поколение понять, что «только от нас зависит теперь, сможем ли мы преодолеть это критическое несоответствие, так как впервые в истории от этого зависит судьба человечества в целом» [4, с. 69].

Сегодня уже недостаточно уповать на всякого рода общественные механизмы, на обновление и усовершенствование социальной организации общества, когда на карту поставлена судьба человека как вида. При всей той важной роли, какую играют в жизни современного общества вопросы его социальной организации, его институты, законодательства и договоры, при всей мощи созданной человеком техники не они, в конечном счете, определяют судьбу человечества. И нет, и не будет ему спасения, пока оно само не изменит своих привычек, нравов и поведения. А. Печчеи убежден в том, что «истинная проблема человеческого вида на данной стадии его эволюции состоит в том, что он оказался неспособным в культурном отношении идти в ногу и полностью приспособиться к тем изменениям, которые он сам внес в этот мир» [4, с. 70].

Поворотный пункт наступил в более поздних докладах Римскому клубу, в которых преодолевался излишний упор на технократическое решение глобальных проблем и особое внимание уделялось социокультурным факторам. Не отрицая необходимости тотального изменения системы глобального производства, авторы отстаивают необходимость всемерного развития новых систем образования, распространения более адекватных современности универсальных систем морали, обеспечивающих гармонизацию поведения и деятельности человека, согласование этой деятельности с глобальными закономерностями и экологическими требованиями. Причем важным является – качественное преобразование самого человека через развитие образования и культуры, раскрывающих творческие способности человека, нацеливающих решение его актуальных проблем на гармонизацию отношений с реально существующим миром. Поэтому один из проектов Римского клуба получил название «Нет предела обучению».

Мы солидарны с А. Печчеи в том, что необходимо «поднять дух человека», что ему необходимы идеалы, в которые он мог бы действительно верить, ради которых он мог бы жить и бороться. Но эти идеалы должны произрастать из его осознания своей новой роли на планете. Человек подчинил себе планету

и теперь должен научиться управлять ею. «Только Новый Гуманизм способен обеспечить трансформацию человека. Новый Гуманизм должен быть творческим и убедительным, чтобы радикально обновить, если не полностью заменить кажущиеся ныне незыблемыми принципы и нормы, способствовать зарождению новых, соответствующих требованиям нашего времени ценностей и мотиваций – духовных, философских, этических, социальных, эстетических и художественных» [4, с. 72].

Эти же проблемы отражены в более поздний период в «Декларации тысячелетия ООН». В этом документе говорится о том, что мы живем в мире глобализации, о коллективной ответственности по поддержанию принципов человеческого достоинства, равенства и справедливости на глобальном уровне, т.к. нации и народы стали в значительной степени взаимосвязаны и взаимозависимы. Рассматриваются основные фундаментальные ценности, необходимые для международных отношений в XXI веке. Среди основных ценностей следующие: свобода, равенство, солидарность, терпимость, уважительное отношение к природе, разделенная ответственность. Термин «терпимость», в частности, означает то, что «люди должны уважать друг друга во всем разнообразии веры, культуры и языка. Различия внутри и между сообществами не должны подавляться и их не надо бояться, а наоборот следует их лелеять как ценные качества человечества. Необходимо активно содействовать Культуре Мира и Диалогу среди всех цивилизаций» [9].

При этом центром всех изменений должны быть люди. И никакой призыв не может быть более благородным, а ответственность большей, чем сделать жизнь людей лучше. Один из кардинальных способов для решения обозначенных задач – образование. На земном шаре сегодня более 1 миллиона человек возраста от 15 до 24 лет, фактически 40 % всего населения планеты ниже 20-летнего возраста. Молодые люди являются источником созидания, энергии, инициативы, динамизма и общественного обновления. Если общество не сможет предоставить молодежи такие возможности, оно станет соучастником непростительной траты человеческого потенциала и тем самым, в конечном итоге, – будет способствовать развитию всех язв общества. Это означает и потерю морали, что в свою очередь приведет к социально непродуктивной и потенциально деструктивной жизни молодых людей.

Поскольку общество, как и любой другой «живой» организм, находится все время в развитии, то и образование и культура не могут оставаться статичными, они развиваются, видоизменяются и преобразуются.

Своеобразную точку зрения на роль университетов в обществе знания предлагает Питер Скотт. Сравнивая

ориентированные на элиту университеты прошлого и массовые системы образования сегодня, он приходит к выводу, что первые слишком далеко не отклонялись от общепринятых норм и не противостояли преобладающей интеллектуальной культуре. Взаимосвязь между элитарными университетами, с одной стороны, и индустриальным обществом и бюрократическим государством – с другой, носила менее прямой и менее интенсивный характер, чем соотношение между массовым высшим образованием, наукоёмким обществом и рыночным государством. Дистанцированность от общества позволила элитарным университетам вырабатывать собственные ценностные системы – тесно увязанные, но все же отличные от систем, принятых в обществе в целом, а затем распространять их, отчасти посредством учебной и исследовательской деятельности, но в основном благодаря своей ключевой роли в формировании элиты [7].

Альфред Вебер, обеспокоенный положением университетов в Германии, спрашивает: «можем ли мы пройти мимо этих исторических изменений, будто они не затрагивают центральных задач университета?» И сам он считает, что – невозможно. Невозможно потому, что глубина изменений привела в университетах к революционным преобразованиям уже в самом сообщении знаний. Она находит свое революционное выражение в том, что возникающие из стремительной эволюции предметного и духовного характера расширение и уточнение в областях и проблемах знания создают в университетах перегрузку материалом. Эта перегрузка привела к отчетливому расхождению между человеческой способностью восприятия и тем, что студентам необходимо, с одной стороны, для чисто специального образования, и что, с другой стороны, требовалось бы для формирования их личности в прежнем понимании [2, с. 358].

Питер Скотт полагает, что массовые системы высшего образования не способны сохранять эту критическую дистанцию между собой и обществом, так как они помимо классических университетов включают вузы другого типа – политехнические и высшие специальные учебные заведения, имеющие скорее профессиональную, чем научную ориентацию и руководствующиеся прикладными, а не академическими ценностями. Даже классические университеты в настоящее время осуществляют функции, коренным образом отличные от их традиционной роли, – учреждают бизнес-школы, внедряют программы обучения без отрыва от производства или создают подразделения по передаче технологий. Именно в силу вышесказанного массовое высшее образование не обладает независимостью, которой ранее пользовались элитарные университеты, и, соответственно, не в состоянии генерировать свои характерные системы ценностей.

Большая интегрированность университетов в жизнь современного общества обусловлена тем, что знание само по себе является как первичным ресурсом (с точки зрения вложений, например, новейших технологий), так и первичным предметом потребления (с точки зрения идей и образов), поэтому теперь его уже нельзя четко отделить от остальных вкладываемых ресурсов и производимых предметов потребления. Совершенно справедливо высказывание А. Вебера о том, что “надо ясно понять: чисто универсалистски понимаемый идеал знания, формирующийся из самого себя, стал в совершенно иной духовной атмосфере нашей эпохи проблематичен. Если сказать отчетливо: очарование универсального знания, возвысившее в XIX в. едва ли не безгранично престиж науки, сегодня, когда познание стало общим ощущением, что наука может, правда, дать более широкие и глубокие условия для познания бытия и господства над ним, но ответить на подлинно ориентирующие последние вопросы мироздания неспособна, это очарование нарушено” [2, с. 361].

Современные системы высшего образования допускают значительное разнообразие традиций знания. Они выходят за рамки традиционных научных и элитарных профессиональных культур и включают профессиональные и даже популярные культуры. Эти разнообразные культуры пересекаются с обществом знания по-разному и на различных уровнях. Часть взаимосвязей может быть объяснена с позиций вхождения высшего образования в производственную базу; остальные зависимости способствуют возрастанию культурной интенсивности и, соответственно, напрямую объясняют эволюцию ценностных систем.

Современное общество, основанное на приоритете знания, является гетерогенным и противоречивым образованием. Это связано не только с развитием информационных и коммуникационных технологий и их последствиями, но и с другими причинами. Одна из них состоит в появившейся (благодаря новым информационным технологиям) возможности манипулирования пространством и временем, что, в свою очередь, вызывает практически бесконечно пластичную социальную и личную идентификацию. Другая причина состоит в том, что современные системы высшего образования, открытые и чрезвычайно разнородные, вынуждены взаимодействовать с динамичным, комплексным, многослойным, неоднозначным и подвижным обществом нового типа, система ценностей которого находится в процессе трансформации.

За последние годы высшее образование подверглось беспрецедентным переменам. Отличие нынешней трансформации университетов от предыдущей,

выразившейся в формуле «от преподавания к обучению» состоит в следующем: во-первых, произошел кризис академического авторитета в различных предметных областях, во-вторых, в высшем образовании возобладало потребительство, когда преподаватели рассматриваются как поставщики, а студенты – как потребители.

П. Скотт считает, что примитивное разграничение между академическими и прикладными курсами никак не учитывает размаха трансформаций учебных планов, осуществляемых в современных системах высшего образования. В то время как многие академические предметы содержат чисто практические элементы, прикладные дисциплины сдвинулись в противоположном направлении, приобретая более научную направленность, в первую очередь из-за расширяющегося объема знаний и умений, востребованных в тех профессиональных областях, в которых намерены специализироваться студенты данных программ. Вторая причина смены ориентации заключается в том, что в обществе знания представления о профессии и об опыте неоднозначны. Сочетание этих двух факторов, несомненно, способствует возникновению культур обучения, не только открытых для нормативного творчества, но и нуждающихся в нем. Академическая наука всегда учитывала практические и утилитарные ценности в большей степени, чем ученые были готовы признать, в то время как прикладная наука нередко вносила значительный вклад в фундаментальные открытия. В обществе знания все переплелось еще теснее. Можно с уверенностью сказать, что современные, более открытые и динамичные системы производства знаний, лучше приспособлены для этического взаимодействия с широким кругом социальных проблем, чем жесткие и замкнутые системы прошлых лет.

Вновь вспоминается А. Вебер, указавший на высокую ценность духовного саморазвития человека: «Все чисто техническое, вернее, все, что можно легко самостоятельно усвоить для удовлетворительно выполняемой профессиональной деятельности из занятий, позже из книг или посредством наблюдения, следует устранить, чтобы освободить место для духовного знания. В такой форме нам надлежит сблизить университет с исторической ситуацией и сохранить в действительно революционной ситуации университет с его прежними принципами и идеями, придать ему в новой ситуации новый образ, исходя из центра модификационного формирования личности» [2, с. 364].

Традиционные подходы к образованию, основанные на простой передаче знаний, не работают больше в нашем быстро меняющемся мире. Только постоянное, непрерывное образование, проходящее через все ступени, дающее знания, умения, воспитывающее

понимание, увеличивающее доступность и широко использующее новые информационные средства и дистанционные методы, способно адаптировать человека к современному миру.

Стратегическая цель дистанционного обучения чрезвычайно актуальна. Она состоит в том, чтобы обеспечить гражданам право получения образования любого уровня на месте своего проживания или профессиональной деятельности. Данная цель достигается в русле мировой тенденции мобильного распространения знаний посредством обмена образовательными ресурсами. Применение дистанционных технологий в образовательном процессе, по мнению М.П. Карпенко и А.А. Жидко [3], может осуществляться в различных аспектах:

Социальный аспект развития дистанционного обучения отражает потребности современной цивилизации в массовой форме обучения.

Мировоззренческий аспект развития дистанционной формы обучения связан с необходимостью утверждения в сознании студента научной картины мира и философски грамотного представления о месте, возможностях человека в мире и ответственности человека перед миром.

Теоретико-методологический аспект внедрения и утверждения дистанционного обучения обусловлен необходимостью концептуального обоснования этой пока еще новой формы обучения. Здесь особенно важна научная теоретико-методологическая обоснованность применяемых средств. Важно подчеркнуть, что речь идет не столько о технологической стороне вопроса, сколько о системном обосновании психологических, педагогических, социологических, культурологических основ реализации различных методик и программ дистанционного обучения.

Технологический аспект развития дистанционного обучения заключается в реализации передовых методов обучения на индивидуально-вариативной основе.

Культурологический аспект этого вида обучения направлен на привитие и поддержание в личности студента общекультурных ценностей, развитие индивидуальности обучаемого, приобщение его к смысловой проблематике. Бурный поток информации, обрушившийся на общество, требует от человека принципиально новых умений и формирует прагматичное мировоззрение. Однако оно одно не в состоянии «образовать» личность. Сколько бы много человек ни знал «из конкретной науки», от этого он еще не становится человеком.

Директор ЮНЕСКО-СЕПЕС Ян Садлак и вице-президент Европейской Академии точных и гуманитарных наук и искусств Хенрик Ратайжак, высказывают мысль о том, что «в продолжение всей своей многовековой истории университеты считали своей

миссией не только образовательную деятельность, но и развитие, а также распространение этических и нравственных норм и ценностей». В странах Центральной и Восточной Европы конец XX в. был ознаменован переменами, обусловившими возникновение нового взгляда на этические и нравственные аспекты высшего образования и науки. Наступающая глобализация продолжает менять общества, и в этих условиях растет значение вузов как проводников современных демократических социальных ценностей. Этика и ответственность являются «поведенческим *sine qua non* для всех людей XXI в.» и «даже в экономической сфере отнюдь не все подчиняется законам спроса и предложения». Для обеспечения подлинно цивилизованного образа жизни мы должны позаботиться об образовании молодого поколения. Ян Садлак и Хенрик Ратайжак обеспокоены тем, что «при обсуждении высшего образования в Европе чаще всего затрагиваются такие темы, как институциональная структура и менеджмент, потоки студентов, обеспечение качества, торговля образовательными услугами. При этом подлинные академические ценности остаются в стороне, на задний план отходят базовые принципы, позволяющие отличить допустимое от недопустимого» [5].

Нельзя не согласиться с Макферленом в том, что в настоящее время наблюдается «сдвиг расстановки сил в отношении преподавания», а студенты «привносят ценности потребительства в свои ожидания от учебы в университете». Новые технические, социальные, экономические, культурные и даже религиозные реалии неминуемо влияют на учебный процесс: «Наличие новых технологий преподавания предполагает стремление к инновациям и постоянному усовершенствованию. От преподавателей требуется творческий и гибкий подход и готовность идти на разумный риск» [8, с. 144].

Таким образом, университеты напрямую способствуют воплощению и пропаганде интеллектуальных и научных ценностей. Но в то же время, мы имеем дело с тенденцией восприятия этических моментов как чисто процедурных, а не фундаментальных вопросов, напрямую связанных с ключевой миссией университетов.

Ректор Московского госуниверситета, профессор В.А. Садовничий считает, что «университеты, как показало время, являются самыми «живучими» институтами общества. Во всем мире они исповедуют одинаковые принципы, и в этом их уникальность. Их роль в обществе – удовлетворять потребности человечества, личности в науке, образовании, знаниях. Это самые святые и ценные потребности. И нет ничего более благородного, чем удовлетворить их» [8].

В.А. Садовничий связывает развитие университетов с развитием общества. Отношения в рамках триады «университет-человек-общество» всегда

были противоречивыми, ибо общество не всегда правильно понимало функции университетов, полагая, что они заняты не тем, чем нужно. Но человек хотел иметь полную свободу в своем стремлении к знаниям. Это противоречие служило стимулом для развития. В современном понимании университеты имеют три главные задачи: воспитание, образование и развитие науки. «Именно университеты должны вернуть себе присущую им миссию быть центрами культуры, духовности и транслировать их в школы и тем самым – в широкие массы» [6, с. 11].

Образованность, гибкость мышления, умение ориентироваться в огромном потоке информации становятся значимыми ценностями для человека на протяжении всей его жизни. Эти же ценности значимы и для общества, и для государства. Как сказал наш великий соотечественник М.В. Ломоносов: «Не сумма знаний, а «правильный образ мышления» и нравственное воспитание – вот цель обучения».

Изменения социокультурной ситуации в России способствуют тому, что постепенно в отечественной педагогике утверждается гуманистический идеал воспитания и образования. Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается, что необходимо уделять внимание созданию условий для выполнения воспитательной миссии образования и что решение этой задачи может быть обеспечено системными научными исследованиями проблем воспитания, вариативными разработками концептуальных подходов к его осуществлению, моделированием воспитательного процесса в непрерывном образовании.

Меняется ситуация в обществе. На смену одним ценностям приходят другие. Многие знания быстро устаревают, да и поток информации в любой области столь стремительно растет, что приобретенных знаний в вузе очень быстро становится недостаточно.

Сегодня, как никогда раньше справедливы слова В.А. Сухомлинского, который в ответ на вопрос: «Что такое учебно-воспитательный процесс», отвечал, что в нем три слагаемых: наука, мастерство, искусство. И считал, что суть культуры педагогического процесса – научно предвидеть. Чем больше предвидения, тем меньше неожиданных несчастий. Иными словами образование должно быть опережающим.

Сложившиеся условия, социальные, культурные и экономические преобразования создали потребность в адаптации вузов к новым образовательным парадигмам. В то же время технологические достижения в информационной и коммуникационной областях обеспечили новые механизмы и инструментальные средства, способные поддерживать новые концепции и методологии в открытом обучении.

Использование этих технологических достижений, считают ученые, является ключевым фактором

в стратегиях, которые университеты должны принять, чтобы обеспечить образование, открытое миру, людям, имеющее системные связи с окружающей средой, технологическое, но осваивающее гуманистические технологии, саморазвивающееся, инновационное, укорененное в социум. Новыми целями обучения стали: развитие духа инициативы, поощрение творческого потенциала, выработка у студентов способности наблюдать и самостоятельно решать проблемы; организация личностно-ориентированного подхода, обеспечивающего самоопределение и поддержку индивидуальности студентов; интеграция в мировую культуру.

Реализация этих новых целей приведет к тому, что студенты будут способны получать новые знания и умения в течение всей своей жизни. Это означает, что, с одной стороны, университеты должны быть готовы справиться с постоянно увеличивающимся числом студентов, с другой – они должны обеспечить активную информационную среду для каждого студента. Внутри всего массива информации, к которой студент приобщается, должна находиться не только узко-научная, профильная информация, но и культурно-значимая – та, которая прививает культурные смыслы, ценности, нормы, уважение к другим культурам.

Растет потребность в развитии стратегий и инновационных ресурсов для создания технологически обеспеченной обучающей среды, в которой формирование межкультурной компетенции и навыков конструирования знаний осуществляется в виртуальном пространстве, обладающем характеристиками инокультурного социума.

В связи с этим именно перед преподавателями иностранного языка сегодня встают новые задачи и открываются новые возможности. Коммуникация не ограничивается более ни предметом, ни местом, ни временем. Поскольку телекоммуникационные и информационные технологии продолжают играть все возрастающую роль в повседневной и рабочей жизни любого современного специалиста, отмечается насущная необходимость в разработке новых концепций и ресурсов использования информационных и коммуникативных технологий при формировании иноязычной компетенции.

Специфика иностранного языка как учебного предмета в большей степени заключается в тех целях и задачах, которые актуализируются в процессе его преподавания. Наряду с решением практической задачи – обучения общению – и реализации образовательных задач – повышения уровня общей и профессиональной культуры, культуры мышления, общения и речи и т.д. – иностранный язык несет в себе значительный воспитательный потенциал, заключающийся, в частности, в готовности

содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну при международных интеракциях, относиться с уважением к духовным ценностям других культур. Соответственно, – основная цель преподавания иностранных языков – обучение навыкам профессиональной коммуникации – может быть достигнута только при обязательном взаимодействии энциклопедического, лингвистического, интерактивного аспектов. Наиболее эффективно это могут обеспечить новые информационные технологии путем моделирования всех необходимых социокультурных характеристик социума. Напомним, обучение – это процесс передачи молодым культуры предыдущих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давидович В.Е. На изгибе истории // Россия на пороге нового тысячелетия: проблемы, тенденции, модели / Тезисы докладов межвузовской региональной научной конференции. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2001. – С. 8.
2. Вебер А. Третий или четвертый человек: Избранное: Кризис европейской культуры. – СПб., 1999.
3. Карпенко М.П., Жидко А.А. Роль высшего образования в построении цивилизации XXI века // <http://www.nntu.sci-nnov.ru/RUS/NEWS/Mag-dok/Cek1/cek1-19/htm>
4. Печчеи А. Человеческие качества. – М., 1985.
5. Садлак Ян, Ратайжак Хенрик. Академическая свобода, инновации и ответственность: путь к «Этической глобальной системе позиционирования» в высшем образовании и науке // Высшее образование в Европе. Русская версия. Том XXIX. – No. 4 – 2004. // http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/mainmenu.html
6. Садовничий В.А. Университетское образование в XXI в. // Роль классических университетов в развитии единого научного и образовательного пространства России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2000.
7. Скотт П. Этика в высшем образовании и для него // Высшее образование в Европе. Русская версия. – Том XXIX. – No. 4. – 2004. // http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/mainmenu.html
8. Macfarlane B. Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice. – London: Routledge Falmer, 2003. – 144 p.
9. Text of the U.N. Millennium Declaration. 'We the Peoples' – the Role of the United Nations in the 21st century. The report of Kofi A. Annan, Secretary General of the United Nations. // <http://www.un.org/millennium/sg/report/cover.htm>

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ, АГРЕССИВНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Васильева О.С.,
Устинова О.В.**

В работе говорится о психическом здоровье, агрессивности, социальном статусе и их взаимосвязи и взаимозависимости. Выявлена высокая зависимость между социальным статусом и агрессивностью. Подобрана и опробирована система соответствующих возрасту проективных методик для изучения агрессивности, психологического здоровья и социального статуса ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: психологическое здоровье, агрессивность, социальный статус, психопрофилактика.

В последнее время отечественные психологи стали все больше и больше понимать, что целью практической психологической работы с детьми должно быть психическое здоровье ребенка, а его психическое и личностное развитие – условием, средством достижения здоровья [2, 3, 4].

Психическое здоровье делает личность самодостаточной, способствует ее развитию, самораскрытию, лучшей социализации в обществе. Не мы, взрослые, извне задаем ей рамки, нормы, ориентиры, не мы ее оцениваем привычным образом: эта личность – развитая, эта – не очень, эта – на среднем уровне. Мы вооружаем (вернее, должны вооружать) ребенка в соответствии с его возрастом – средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира.

Термин “психическое здоровье” был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ “Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей” (1979) сказано, что нарушения психического здоровья связаны с одной стороны с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, с другой, с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и определенных социальных условиях.

В кратком психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [10] термин “психическое здоровье” трактуется как интегральная характеристика полноценности психологического функционирования индивида.

Основным условием нормального психосоциального развития (помимо здоровой нервной

системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение и обеспечивают материальными средствами, необходимыми семье. В то же время следует предоставлять ребенку больше самостоятельности и независимости, давать ему возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечивать соответствующие условия для обучения [5].

В связи с тем, что именно в дошкольном возрасте наиболее часто встречаются дети, страдающие различными психическими заболеваниями, весьма актуальной является проблема психопрофилактики психического состояния здоровых детей. Безусловно, самым лучшим профилактическим средством являются хорошие отношения родителей с детьми, понимание родителями внутреннего мира своего ребенка, его проблем и переживаний, умение поставить себя на место своих детей [4].

Ребенку с раннего возраста неизбежно присуща определенная агрессивность. И как бы не старались родители и воспитатели, крайне редко удается полностью освободить ребенка от его агрессивности. Но даже если бы такое было возможно, не следует стремиться к этому, потому что агрессивность имеет свои положительные и отрицательные стороны. Она может проявляться в предприимчивости и активности, или, напротив, в непослушании и сопротивлении. Агрессивность способна развить дух инициативы или же породить замкнутость и враждебность, может сделать ребенка упорным либо безвольным. И это лишь некоторые из альтернатив [7].

Во-первых, агрессия является неотъемлемой динамической характеристикой активности и адаптивности человека. Во-вторых, в социальном плане личность должна неизбежно обладать определенной степенью агрессивности. В "норме" она может оказываться качеством социально приемлемым и даже необходимым. В противном случае, это приводит к податливости, ведомости, комфортности, пассивности поведения [9].

Но как определить эту норму, это соотношение, как сделать так, чтобы эта вполне оправданная агрессивность не мешала ребенку развиваться, общаться, быть вполне здоровым во всех отношениях человеком?

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее частых проблем в детском коллективе. Она волнует не только педагогов, но и родителей. Те или иные формы агрессии характерны для большинства дошкольников. Практически все дети ссорятся, дерутся, обзываются и пр. Обычно с усвоением правил и норм поведения эти непосредственные проявления детской агрессивности уступают место просоциальным формам поведения. Однако, у определенной категории детей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценного общения, деформируется его личностное развитие. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе [6, 7].

Опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Далеко не всегда этот опыт складывается удачно. У многих детей уже в дошкольном возрасте складывается и закрепляется негативное отношение к другим, которое может иметь весьма печальные отдаленные последствия.

Внутренние причины, вызывающие устойчивый и часто воспроизводящийся конфликт ребенка со сверстниками, приводят к его объективной или субъективной изоляции, к чувству одиночества, которое является одним из самых тяжелых и деструктивных переживаний человека [7].

Учитывая актуальность и важность изучения данной проблемы, нами были сформулированы цели, задачи и гипотеза данного исследования.

Цель исследования – изучение взаимосвязи уровня здоровья, агрессивности и социального статуса у детей дошкольного возраста.

Эмпирические задачи:

- 1) определение уровня агрессивности ребенка;
- 2) определение его социального статуса;
- 3) определение уровня здоровья методом экспертных оценок;

- 4) определить взаимосвязи уровня здоровья, агрессивности и социометрического статуса у детей дошкольного возраста.

Была выдвинута гипотеза о наличии взаимосвязи между уровнем здоровья, социальным статусом и уровнем агрессивности детей.

Выборка включает в себя 49 детей подготовительной (28) и логопедической (21) подготовительной групп, имеющих разных воспитателей, уровень развития речи.

Для исследования уровня здоровья мы выбрали метод «Экспертных оценок». В качестве экспертов выступили: медперсонал ДОУ, психолог, воспитатели и родители. Они оценивали уровень здоровья по критериям:

- уровень стрессоустойчивости;
- уровень адекватности реагирования на фрустрирующую;
- особенности взаимодействия с родителями, воспитателями и сверстниками.

Для исследования агрессивности:

- анкета для воспитателей и родителей (Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М., 1992);
- наблюдение за детьми (М. Алворд и П. Бейкер);
- тест Рене Жиля;
- тест руки (Э. Вагнер).

Для исследования социального статуса:

- методика «Капитан корабля» (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.);
- методика «Два домика» (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.);
- методика «Вербальных выборов» (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.).

Исследование агрессивности.

Каждая из обозначенных выше методик имеет шкалу уровня агрессивности (высокий, средний и низкий уровень агрессивности). По полученным данным мы провели анализ. Нами были получены следующие результаты:

По результатам четырех методик 23 % детей имеют низкий уровень агрессивности, 59 % – средний, 18 % – высокий уровень агрессивности (см. рис. 1 и табл. 1).

Таблица 1
Результаты исследования
уровня агрессивности

Кол-во	Уровни агрессивности					
	низкий		средний		высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
49	11	23	29	59	9	18

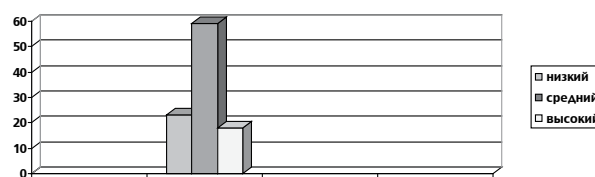


Рис. 1. Диаграмма % распределения уровней агрессивности.

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что из 49 детей, в особом внимании нуждаются 9 (18 %) детей, у которых выявлен высокий уровень агрессивности. Этим детям присуще такое поведение: враждебность, гнев; рассказывание историй, с элементами насилия; на приветствие отвечают злостью; портят общественную и личную собственность; негативно относятся к замечаниям; дерутся.

Средний уровень агрессивности у 29 (59 %) детей, они отличаются тем, что негативно относятся к замечаниям, не соблюдают дисциплины, не послушны, пристаю к более слабым.

Низкий уровень агрессивности по результатам четырёх используемых методик был выявлен у 11 (23 %) детей экспериментальной группы.

Если сравнить ответы воспитателей и родителей, то родители в обеих группах более критичны к своим детям; 7 из 49 родителей поставили баллы по агрессивности больше, чем воспитатели. Это говорит о том, что родители относятся более критично к своим детям, или же дети проявляют свою агрессивность с родителями в большей степени, чем в группе с воспитателями.

Высокий балл агрессивности по проективной методике Рене Жили обусловлен тем, что ребенок в форме игры подсознательно выплескивает свои истинные чувства и желания, свое отношение к жизни. Примечательно, что по результатам этой методики у многих детей большой балл по критерию «стремление к уединению» и одновременно по критерию «общительности в группе людей». Это говорит о том, что в этом возрасте все больше проявляется индивидуальность личности, задаются границы собственного Я и подчеркиваются его отличия от других и обособленность, что порождает конкуренцию, соревновательность, отстаивание своих интересов.

Исследование социального статуса.

Оценка положения детей-дошкольников в группе (степень их популярности или отверженности) по 3 методикам: 29 % детей имеют статус популярный, 33 % имеют статус предпочитаемый, 22 % имеют статус игнорируемый, 16% имеют статус отвергаемый (см. рис. 2 и табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования социального статуса

Кол-во детей	Социальный статус							
	популярный		предпочитаемый		игнорируемый		отвергаемый	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
49	14	29	16	33	11	22	8	16

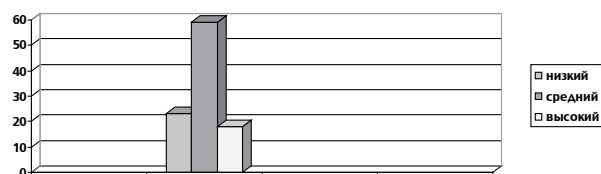


Рис.2. Диаграмма % распределения социального статуса

Анализ полученных дает представление о социометрической структуре группы, которая заключается в распределении членов группы по четырем статусным категориям.

Популярный – 14 человек (29 %);

Предпочитаемый – 16 человек (33 %);

Игнорируемый – 11 человек (22 %);

Отвергаемый – 8 человек (16 %).

Большинство детей группы (62 %) оказались в благоприятных статусных категориях и поэтому уровень благополучия взаимоотношений определен нами как высокий.

Согласно результатам исследований, группу можно считать благополучной – при индексе изолированности 16 %.

Это свидетельствует о том, что внимание и доброжелательное отношение сверстников распределяется между всеми членами группы. По-видимому, данная ситуация обусловлена правильной стратегией воспитания межличностных отношений и является наиболее благоприятной.

Большое количество игнорируемых детей применительно возраста не являются истинно игнорируемыми, а это дети которые редко посещают детский сад из-за болезни или каких-то других причин.

Но не стоит останавливаться на достигнутом, ведь есть ещё дети которые не очень адаптировались в группе, а, учитывая то, что они скоро пойдут в школу, их надо продолжать учить общаться.

Исследования уровня здоровья.

Таблица 3

Результаты исследования уровня здоровья

Кол-во	Уровни здоровья					
	низкий		средний		высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
49	6	12	23	47	20	41

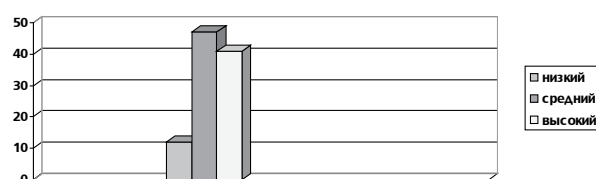


Рис.3. Диаграмма % распределения уровня здоровья

Маленький процент (12 %) по критерию «низкий» говорит о том, что в общем картина уровня здоровья благополучная.

Соответственно высокие проценты по критериям «средний» (47 %) и «высокий» (41 %) подтверждает благополучную картину уровня здоровья.

Сравнительный анализ данных исследования взаимосвязи уровня агрессивности и социометрического статуса.

В данной работе были использованы три комплекса методик, измеряющих уровень агрессивности,

здоровья и социального статуса дошкольников. Так как тема работы направлена на анализ данных исследования взаимосвязи уровня агрессивности и социального статуса у детей дошкольного возраста, то необходимо проследить особенности проявления этих характеристик (табл. 4, 5, 6).

Таблица 4

Уровень агрессивности

Уровни	Подг. лог. гр.		Подг. гр.		Общий результат	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
низкий	7	33	4	14	11	23
средний	11	52	18	64	29	59
высокий	3	15	6	22	9	18

Если сравнивать уровень агрессивности между двумя группами, то в логопедической группе уровень агрессивности меньше чем в обычной. Этому есть объяснение: дети логопедической группы вследствие плохой речи, привыкают со временем быть недопонятыми, немного более робкими, менее реагировать на насмешки. Тогда как дети другой группы более легко вспыхивают, и поддаются эмоциям.

Таблица 5

Уровень здоровья

Уровни	Подг. лог. гр.		Подг. гр.		Общий результат	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
низкий	3	14	3	11	6	12
средний	11	52	12	43	23	47
высокий	7	34	13	46	20	41

При сравнении уровня здоровья у детей двух групп, у логопедической группы уровень здоровья ниже. Это связано с тем, что является причиной недоразвития речи. У каждого из этих детей своя причина: токсикоз беременности мамы, сложные роды, родовые травмы и т.д.

Таблица 6

Социальный статус

Статус	Подг. лог. гр.		Подг. гр.		Общий результат	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
популярн.	6	29	8	29	14	29
предпочит.	8	38	8	29	16	33
игнорир.	5	24	6	21	11	22
отвергаем.	2	9	6	21	8	16

Уровень распределения социального статуса в этих двух группах приблизительно на одном процентном уровне. Это позволяет сделать вывод о том, что в каждой группе развиваются и общаются одинаково успешно.

При проведении корреляционного анализа использовался коэффициент корреляции Пирсона, который отражает степень линейной зависимости между двумя множествами данных.

В результате сравнения данных выборки с помощью вычисления коэффициента корреляции Пирсона, и его сравнения по степени статистической значимости, были получены следующие результаты.

Было установлено, что данные по критериям агрессивности и социальному статусу коррелируют между собой.

Это означает, что между агрессивностью и социальным статусом у детей данной выборки существует обратно пропорциональная связь: при увеличении агрессивности уменьшается социальный статус, или при увеличении социального статуса уменьшаются агрессивность.

Иными словами можно сказать, чем больше признан ребенок, тем он менее агрессивен.

При проведении корреляционного анализа данных по критериям «агрессивность» – «уровень здоровья» было установлено, что эти данные коррелируют между собой.

Это означает, что между агрессивностью и уровнем здоровья у детей данной выборки существует обратно пропорциональная связь: при увеличении агрессивности уменьшается уровень здоровья, или при увеличении уровня здоровья уменьшаются агрессивность.

При проведении корреляционного анализа данных по критериям «уровень здоровья» и «социальный статус» было установлено, что эти данные коррелируют между собой.

Это означает, что между уровнем здоровья и социальным статусом у детей данной выборки существует прямо пропорциональная связь: при увеличении социального статуса увеличивается уровень здоровья.

Опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Далеко не всегда этот опыт складывается удачно. У многих детей уже в дошкольном возрасте складывается и закрепляется негативное отношение к другим, которое может иметь весьма печальные отдаленные последствия.

Внутренние причины, вызывающие устойчивый и часто воспроизводящийся конфликт ребенка со сверстниками, приводят к его объективной или субъективной изоляции, к чувству одиночества, которое является одним из самых тяжелых и деструктивных переживаний человека.

Для того, чтобы понять причины вызывающие у большинства детей этот конфликт, механизм влияния этих причин на формирование детской агрессивности и было проведено наше исследование.

В процессе исследования были решены основные теоретические задачи:

1) описан феномен «психическое здоровье», раскрыты его составляющие и особенности проявления у дошкольников. Рассмотрены причины расстройства психического здоровья;

2) проанализированы основные направления и подходы в исследовании детской агрессивности, способы её проявления, условия возникновения, типология и классификация;

3) проведено теоретическое исследование условий формирования социального статуса в коллективе дошкольников. На основе этого исследования сделаны выводы о том, что уровень развития межличностных отношений и общения являются важнейшими предпосылками формирования положительного социального статуса у ребенка в группе дошкольников.

При проведении эмпирического исследования подтвердилась выдвинутая в начале работы гипотеза о наличии взаимосвязи между уровнем здоровья, социальным статусом и уровнем агрессивности детей.

В ходе проведения исследования были сделаны следующие выводы:

- 1) между агрессивностью и социальным статусом у детей данной выборки существует обратно пропорциональная связь: при увеличении агрессивности уменьшается социальный статус, или при увеличении социального статуса уменьшаются агрессивность;
- 2) между уровнем здоровья и социальным статусом у детей данной выборки существует прямо пропорциональная связь: при увеличении социального статуса увеличивается уровень здоровья;
- 3) между агрессивностью и уровнем здоровья у детей данной выборки существует обратно пропорциональная связь: при увеличении агрессивности уменьшается уровень здоровья.

Таким образом, мы установили, что существует взаимосвязь между уровнем здоровья, агрессивностью и социальным статусом. И не только взаимосвязь, но и взаимовлияние. Этим взаимовлиянием мы и решили воспользоваться.

После проведения данного исследования, и получения таких результатов нами был разработан комплекс игр и упражнений направленный на оптимизацию и улучшение уровня агрессивности, социального статуса, и тем самым на повышение уровня психического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1999.
2. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности – СПб., 2003. – / Теструки (HandTest).
3. Кораблева Н. Агрессивное поведение дошкольника // Наука и школа. – 2004. – № 2. – С. 20–21.
4. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: Речь, 2001.
5. Мухина В.С., Хвостов В.А. Диагностика агрессивного поведения ребенка. – М., 1992. – 170 с.
6. Смирнова Е.О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности: Анализ поведения детей 5-6 лет // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 17-26.
7. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. – М. Владос, 2005.
8. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. – М.: Академия, 1998.
9. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск, 1996.
10. Ярошевский М.Г., Петровский А.В. Краткий психологический словарь. – М.: Академия, 1999.

КОНСТРУКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ КАК РЕГУЛЯТОР СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

Калачинская О.А.

В статье рассматриваются результаты исследования стратегий поведения военнослужащих в экстремальных ситуациях, их уровень социально-психологической адаптации, степень «персонального выгорания» и уровень эмпатии. Показано, что высокий уровень социально-психологической адаптации напрямую коррелирует с использованием военнослужащими уверенных стратегий поведения, наличием осознанных и значимых целей. Предложен реориентационный тренинг, ставящий своей задачей развитие когнитивных и поведенческих стратегий достижения социального здоровья личности.

Ключевые слова: конструктивные стратегии поведения, экстремальная ситуация, социально-психологическая адаптация, толерантность, мотивация, осмысленность жизни.

В современных условиях особую актуальность приобретает вопрос о возможности человека принимать оптимальные решения в трудных ситуациях. Нестабильное социально-экономическое положение в стране, постоянно увеличивающийся темп и ритм жизни, различного рода стихийные и техногенные аварии и катастрофы, терроризм, вооруженные конфликты ведут ко всё большей рисконасыщенности современного общества. Сегодня предъявляются более высокие требования к самостоятельности и инициативности человека, его возможности принимать верные решения в усложненных условиях. Однако, «социальная среда, предоставляя широкие возможности совершенствования когнитивной сфере личности, проявляет всё меньше возможностей для стимулирования развития и совершенствования поведенческой, эмоциональной сфер, самосознания субъекта, его ценностных и смысловых сфер».

Составляющей экстремальных проявлений являются психологические проблемы, зачастую приводящие к психологическому кризису. Защитный путь изменения личности – переживание психической травмы, развитие ПТСР, психогений. При этом суицид представляет собой один из вариантов поведения человека в непреодолимой ситуации при её субъективной неразрешимости приемлемыми для него способами. *Эмоциональная нестабильность, зачастую ведущая к суициду, в настоящее время считается вариантом возрастного кризиса почти у четверти здоровых подростков. По данным статистики (материалы второй военной конференции СКВО, 2008), более 90 % суицидов совершают лица,*

имеющие 1 и 2 уровни нервно-психической устойчивости. Согласно социологической теории Э. Дюркгейма, суицидальные мысли появляются, прежде всего, в результате разрыва интерперсональных связей личности, отчуждения его от той социальной группы, к которой он принадлежит. По мнению А.Г. Абрумовой, суицидоопасность определяется резкостью снижения способности конструктивного планирования будущего (степенью безнадёжности). Суициденты склонны проецировать картину собственного поражения в будущее. Они демонстрируют все признаки когнитивной триады: преувеличенно негативное восприятие мира, собственной персоны и своего будущего. Причём, Д.А. Леонтьев указывает на то, что такие факторы осмысленности жизни личности как, наличие целей в жизни, насыщенность жизни, удовлетворённость самореализацией – соотносятся с будущим, настоящим и прошлым.

В настоящее время стал очевидным тот факт, что существующая концепция, направленная на исправление последствий экстремальных ситуаций нуждается в замене на более прогрессивную концепцию прогнозирования и профилактики. Главная задача психологов в сложившейся ситуации – определить теоретические и методико-практические основы профилактики стрессовых воздействий, научить людей не только справляться с экстремальными проявлениями, но и использовать их позитивные возможности, развивать толерантность к воздействию экстремальной ситуации.

Установлено, что реакции организма на экстремальную либо кризисную ситуацию могут быть двух типов: адекватные формы реакции и реакции

тревоги. Отличительным признаком, позволяющим отнести реакцию к тому или иному типу, является направленность этой реакции.

Основным содержанием адекватных форм ответа являются специфические реакции организма, направленные на устранение или преодоление экстремальных факторов и на решение поставленных поведенческих задач. При этом особенностью ответа на поведенческом уровне является осознанный, целенаправленный характер. Форма ответа, связанная с реакцией тревоги, характеризуется относительно малой связью со спецификой экстремального фактора. Если при адекватной форме ответа мотивация деятельности, которая существовала до начала воздействия экстремального фактора, остаётся почти без изменений, то во втором случае наблюдается снижение субъективной важности этих мотивов и смена типа мотивации. Реакция тревоги появляется, как правило, в сверхэкстремальных (субъективно или объективно воспринимаемых) ситуациях. Характерной особенностью адекватной формы ответа является её направленный характер на преодоление или минимизацию воздействия экстремального фактора.

В работах многих известных психологов (А. Маслоу, В. Франкл, Ю. Александровский, В. Ананьев и т.п.) отмечено, что смысловые структуры обуславливают характер представлений о себе, других, о мире в целом и, соответственно этим представлениям, регулируют жизнедеятельность субъекта во всех её аспектах, обуславливают внутреннюю логику, исходя из которой, внешнее осмысливается, организуется и регулируется. Смысл выступает, как определяющий элемент системы отношений человека с миром, является ведущей детерминантой развития личности.

В настоящее время всё большее значение придаётся изучению способности человека к преодолевающему, толерантному поведению. Преодоление рассматривается как стабилизирующий фактор, который может помочь человеку избежать психологических кризисов и поддерживать психосоциальную адаптацию во время экстремальных ситуаций. С позиции ресурсной концепции мероприятия, повышающие толерантность должны быть направлены на ограничение потери ресурсов и накопление таких, которые могут быть востребованы в стрессовых или экстремальных ситуациях.

С.Е. Хобфолл под ресурсами человека понимает объекты, состояния, личные и энергетические характеристики, которые либо сами по себе необходимы для выживания, либо служат средствами достижения значимых целей. Причём потеря личностных (внутренних) и социальных (внешних) ресурсов без их восполнения неминуемо ведёт к потере субъективного благополучия. Ресурсы личности – это те сильные стороны человека, которые служат основой его жизнестойкости,

социального здоровья и увеличивают вероятность преодолеть экстремальную ситуацию с позитивным балансом. Потеря ресурсов – это первичный механизм, ведущий к стрессовым реакциям. Причём, когда утрачивается какой-либо один ресурс, другие призваны ограничить инструментальное, психологическое и социальное воздействие разворачивающихся событий. Т.о., накопление («консервация») ресурсов, даже когда стресс ещё не проявил себя, является необходимым условием профилактической работы.

Согласно информационной модели стрессоустойчивости, к ресурсам толерантности в экстремальных условиях относятся:

- когнитивное преодоление: позитивное мышление относительно причин стресса и способов его преодоления; понимание таких причин, рациональное осмысление ситуации и своих возможностей, поиск и оценка возможных ресурсов, которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса, позитивное мышление, касающееся стрессовой ситуации и своих потенциалов;
- эмоциональное преодоление: осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, устойчивое, позитивное мироощущение, наличие богатого позитивного эмоционального личностного опыта;
- поведенческое (деятельностное) преодоление: овладение конструктивными моделями поведения, коррекция стратегий и планов, задач и режимов деятельности, наличие активных поведенческих стереотипов, базирующихся на позитивных представлениях о себе;
- ценностно-смысловое преодоление: изменение направленности личности, коррекция жизненных ценностей, расширение пространства социальных ролей, и межличностных отношений, чувство осмысленности жизни.

В настоящее время широкое распространение получило два основных подхода к изучению преодоления, предложенные Лазарусом и Фолкманом: проблемно-ориентированный копинг (усилия направляются на решение возникшей проблемы) и эмоционально-ориентированный копинг (усилия направляются на изменение собственных установок в отношении ситуации).

В качестве альтернативного подхода С. Хобфолл предложил совершенно новую модель, в которой преодолевающее поведение рассматривается как совокупность стратегий (тенденций) поведения, а не как его отдельные типы. Данный подход является перспективным не только в плане оказания психологической помощи в процессе преодоления психологических кризисов, негативных последствий экстремальных ситуаций, но и что не менее важно, он даёт возможность вносить

коррекцию на уровне поведения (профилактическое значение). Предложенные поведенческие стратегии преодоления являются более детальными и снимают основные ограничения проблемно-ориентированного и эмоционально-ориентированного подходов.

Для оценки и измерения у человека способности к преодолению, Хоббфол разработал опросник «Стратегия преодоления стрессовых ситуаций» (SACS), в котором поведение человека оценивается с помощью трёх критериев: просоциальное – асоциальное, активное – пассивное, прямое – манипулятивное поведение. Различные их сочетания позволяют выделить девять типов моделей поведения личности в ситуациях проблемного общения.

В зависимости от степени конструктивности, стратегии и модели поведения могут способствовать или препятствовать успешности преодоления экстремальной ситуации, а также оказывать влияние на сохранение психического и физического здоровья субъекта. Для «здорового» преодоления характерно использование субъектом моделей поведения с высокими показателями «ассертивности», «вступления в социальный контакт», «поиска социальной поддержки». Низкие показатели «поиска социальной поддержки», «вступления в социальный контакт» в совокупности с «прямой» и «асоциальной» стратегиями поведения, отсутствием жизненных целей являются характерными для predisпозиционной дезадаптации и личностного регресса.

Психологический стресс всегда опосредован когнитивной оценкой человеком фактических требований, выдвигаемых в ситуации, и своих реальных возможностей. Чем больше расхождение между ними, тем сильнее стресс и вероятнее развитие психологического кризиса. От того, как индивид оценивает себя: как пострадавший или как активно действующий субъект, способный к преодолению; выбирает он разрушительную или ресурсную составляющую кризисной ситуации, зависит его дальнейшая судьба.

Велика вероятность того, что, воспринимая критическую ситуацию и мысленно оценивая, сколько неприятностей принесёт тот или иной удар судьбы, человек впадёт в «панику», которая полностью лишит его возможности сосредоточиться на решении проблемы. Великий французский мыслитель Монтень говорил: «Человек страдает не столько от того, что происходит, сколько от того, как он оценивает происходящее».

На современном этапе, наряду с пониманием глубинных деструктивных процессов, обусловленных отрицательной когнитивной оценкой травмирующих событий, представляется необходимой ориентация на осознание заложенных в природе человека возможностей преодоления, на активизацию ресурсной составляющей человеческого опыта. Согласно А. Маслоу, обучение опыту видения второго плана

реальности – смыслов всего происходящего – обращает нас к мощному и целительному механизму ресакрализации. А отсутствие идеальных и высоко ценимых целей, придающих нам настойчивость и энергию, Лазарус связывает с переживанием незначимости, бессмысленности мира, с экзистенциальной болезнью.

По роду своей деятельности военнослужащие подвергаются воздействию различных неблагоприятных условий рабочей среды с факторами риска и самого трудового процесса, к которым относятся: вынужденное положение тела во время работы, перенапряжение анализаторных систем, шум, вибрация, ионизирующее излучение и т.п. к числу психологических стресс-факторов, эффект которых сказывается на личном составе, относятся: нервно-эмоциональное перенапряжение; высокая ответственность за жизнь и здоровье других людей; постоянное соприкосновение с проблемами, зачастую с негативными эмоциями; повышенные требования к профессиональной компетентности и к служению другим; самоотдаче и др. Последствия психологических кризисов проявляются не только в психосоматических нарушениях, но и в когнитивных, эмоциональных, мотивационно-установочных изменениях личности, что имеет непосредственное значение для социального и психосоматического здоровья человека.

В настоящий момент существует общая обеспокоенность тем, что всё чаще проявляется разочарование в профессии и деморализация, нарастающая склонность к размышлению о том, чтобы оставить эту профессию. В связи со спецификой задач, стоящих перед военнослужащими, продолжительное время данные факты приписывались пролонгированному служебному стрессу и неудовлетворённости работой.

Субъективно-объективный характер экстремальных и кризисных ситуаций характеризуется сложным прогнозом исходов личностно-ситуационных взаимодействий с неординарными проявлениями окружающей среды. Было сделано предположение, что возможно снижение неблагоприятного влияния экстремальности за счёт целенаправленных изменений внутриличностных факторов путём увеличения степени осмысленности жизни и как следствие, выбора конструктивных моделей поведения с целью успешной социальной адаптации.

В качестве методик психологического обследования на первом этапе использовался опросник SACS (определение способности человека к преодолению поведению) и личностный опросник «Персональное выгорание» (данная методика адаптирована на основе модели К. Маслач и С. Джексона). Анализ результатов работы проводился на основании сравнения полученных данных и сопоставления данных конкретного человека по каждой из субшкал опросника SACS со средними значениями моделей преодоления в исследуемой группе (табл. 1).

В результате проведённого исследования получены следующие данные:

К наиболее часто используемым конструктивными моделями поведения относятся: «вступление в социальный контакт» – 84,9 % и «поиск социальной поддержки» – 87,7 %.

К активной стратегии преодоления прибегает лишь 65,6 % военнослужащих.

Наиболее высокие показатели использования пассивной стратегии преодоления. 97,3 % военнослужащих в своих действиях применяют «осторожное» поведение.

Такие модели поведения как: «избегание», «манипулятивные действия», «агрессивные действия» используют более 70 % военнослужащих.

13,6 % личного состава имеют низкие показатели «поиска социальной поддержки», «вступления в социальный контакт» в совокупности с высокими

показателями импульсивности, асоциальности действий и неспособностью конструктивного планирования будущего, что позволяет сделать прогноз о возможности развития предиспозиционной дезадаптации.

Рассчитан среднегрупповой показатель моделей преодоления в группе:

- «ассертивные действия» – 21,3 балла (средняя степень выраженности);
- «вступление в социальный контакт» – 24,8 балла (высокая степень);
- «поиск социальной поддержки» – 24,1 балла (средняя степень выраженности);
- «осторожные действия» – 23,2 балла (средняя степень выраженности);
- «импульсивные действия» – 16,3 балла (средняя степень выраженности);
- «избегание» – 16,2 балла (средняя степень выраженности);

Таблица 1

Результаты психологического обследования по методике SACS

Степень выраженности / количество человек																		
	Ассертивные действия		Вступление в соц. контакт		Поиск социальн. поддержки		Осторожные действия		Импульсивные действия		Избегание		Непрямые действия		Асоциальные действия		Агрессивные действия	
	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк
по контракту	20	16	29	16	33	2	35	1	20	16	28	8	25	11	14	21	28	12
по призыву	28	9	33	9	31	7	36	1	21	16	25	12	32	5	22	16	26	7
Итого	48	25	62	25	64	9	71	2	41	32	53	20	57	16	36	37	54	19
Степень выраженности / %																		
	Ассертивные действия		Вступление в соц. контакт		Поиск социальн. поддержки		Осторожные действия		Импульсивные действия		Избегание		Непрямые действия		Асоциальные действия		Агрессивные действия	
	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк	В/ср	низк
По контракту	27,3	21,9	39,7	8,3	45,2	2,7	47,9	1,4	27,4	21,9	38,3	11,0	34,2	15,2	19,2	28,8	38,3	16,5
По призыву	38,3	12,5	45,2	6,8	87,7	9,6	49,3	1,4	28,8	21,9	34,2	16,5	43,8	6,8	30,1	21,9	35,6	9,6
Итого	65,6	34,4	84,9	15,1	87,7	12,3	97,3	2,8	56,2	43,8	72,5	27,5	78,0	22,0	49,3	50,7	73,9	26,1

В обследовании приняло участие 73 военнослужащих (по контракту – 36 человек; по призыву – 37 человек).

- «манипулятивные действия» – 16,6 балла (средняя степень выраженности);
- «асоциальные действия» – 12,6 балла (низкая степень выраженности);
- агрессивные действия» – 14,2 балла (средняя степень выраженности).

Проведённый анализ работы показал:

Отмечен низкий процент применения военнослужащими активного преодоления в совокупности с положительным использованием социальных контактов (что указывает на низкую стрессоустойчивость/ толерантность личности) – 17,8 % (с высокой степенью выраженности использования моделей); 38,3 % (с высокой и средней степенью выраженности использования моделей).

Сравнение среднегруппового показателя моделей преодоления в группе с индивидуальным показателем, позволяет сделать прогноз относительно устойчивости интерперсональных связей каждого военнослужащего и дать заключение о сходстве или различии толерантного поведения данного индивида относительно исследуемой категории людей.

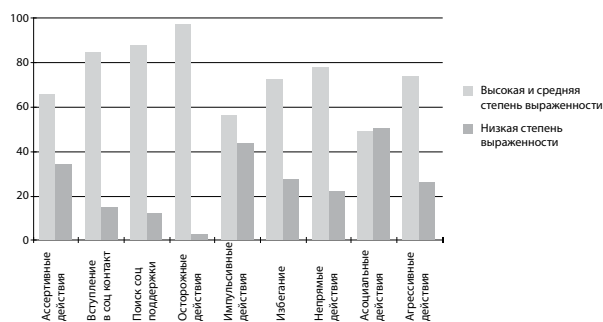


Рис. 1. Гистограмма степени выраженности принятых моделей поведения

Установлено, чем выше степень эмоционального истощения, тем чаще осуществляется поиск социально-психологической поддержки и отдаётся предпочтение таким моделям поведения, как «избегание» и «манипуляция», реже используются уверенные модели поведения. Чем выше степень деперсонализации, тем чаще военнослужащие прибегают к асоциальным и агрессивным моделям преодолевающего поведения.

Таблица 2

Количество военнослужащих с разным компонентом выгорания

Шкалы «Персонального выгорания» (ПВ)	Количество человек	
	до тренинга	после тренинга
Эмоциональное истощение (более 36 баллов)	11	7
Деперсонализация (более 20 баллов)	6	5
Редукция персональных достижений (более 32 баллов)	17	12

В обследовании приняло участие 73 военнослужащих (по контракту – 36 человек; по призыву – 37 человек).

Результаты проведённого опроса.

Среди причин, приводящих к проявлению факторов «синдрома выгорания», испытуемые чаще всего указывали на качество выполняемой работы, несоответствие характера функциональных обязанностей, своей профессиональной квалификации, на сложность межличностных взаимоотношений.

Как результат воздействия этих факторов, имели место переживания, подавленность, агрессивность.

Наиболее эффективными способами противостоять воздействию стресс-факторов (неуставным взаимоотношениям), по мнению испытуемых, были: «оставить без внимания», «терпение и ещё раз терпение», «мсть обидчику».

На основании проведённого исследования сделаны следующие выводы.

«Успешные» военнослужащие, имеющие низкие значения по шкале «Персональное выгорание», отличаются от «неуспешных» большим количеством различных моделей преодоления сложных (стрессогенных) ситуаций. Это выражается в более высоких показателях асертивности (уверенности) поведения, вступления в социальный контакт, поиска социальной поддержки и более низких показателях агрессивных и асоциальных действий. Модели их поведения характеризуются активностью, просоциальностью и гибкостью. Для «неуспешных» военнослужащих эти показатели оказываются, как правило, прямо противоположными.

Снижение значимости и уверенности в персональной эффективности (редукция персональных достижений) и самореализации связано с уменьшением частоты использования уверенных и просоциальных моделей поведения и, как следствие, самоустранением от социальных контактов, снижением социальной активности и повышением импульсивности.

Для оптимального преодоления профессиональных стрессов, для профилактики предиспозиционной дезадаптации, повышения толерантности, сохранения психологического и духовного здоровья военнослужащих необходимо проведение психокоррекционной работы, направленной на повышение степени конструктивности стратегий и моделей поведения.

Для профилактики неконструктивных моделей поведения и повышения уровня толерантности рекомендуется проведение тренинга развития и социального здоровья личности.

Подход К. Роджерса, предполагающий истинность, безусловное принятие и эмпатическое понимание может рассматриваться как стержневой

для профилактики «персонального выгорания». По мнению К. Роджерса, эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений и делает поведение человека социально обусловленным. Развитая эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вживания в мир партнёра по общению, и связующее звено в овладении новыми методами и стратегиями поведения в кризисных и экстремальных ситуациях.

Проведённое изучение взаимосвязи эмпатии (по методике И.М. Юсупова) и выгорания (в исследовании приняли участие 57 военнослужащих, из числа молодого пополнения), свидетельствует, о том, что способность вчувствования и сопереживания выступает в качестве некоторого буфера, препятствующего выгоранию. Была выявлена отрицательная корреляция между уровнем эмпатийных способностей и показателями выгорания.

Таблица 3

Количество военнослужащих с разным уровнем эмпатии

Уровень эмпатии	Количество человек	
	до тренинга	после тренинга
Высокий (больше 63 баллов)	5	6
Норма (от 37 до 62 баллов)	38	43
Низкий (ниже 36 баллов)	14	8

Результаты исследования.

После проведённого тренинга эмпатийного общения степень выгорания уменьшилась по всем трём субшкалам (эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений). Наибольшее улучшение было обнаружено по третьей из перечисленных шкал (рис. 2-3).

В ходе исследования обнаружена отрицательная корреляция между уровнем эмпатии и степенью выгорания и, наоборот, прямая зависимость между аффилиацией (стремлением к принятию и страхом отвержения) и степенью выгорания.

Не обнаружены корреляции между возрастом и показателями выгорания. Вероятно, связь между биологическим возрастом и выгоранием имеет неоднозначный характер и определяется в значительной мере переживаниями возрастных и профессиональных кризисов, психологическим возрастом, сохранностью активной жизненной позиции, что в значительной степени зависит от самодостаточности, самореализации и личностного роста.

Сделаны следующие выводы.

Наиболее сильная связь была обнаружена между эмпатией и редукцией персональных достижений: чем выше первый показатель, тем меньше склонность занижать значимость результатов своей деятельности, больше уверенность в самоэффективности.

Обнаруженный факт меньшей предрасположенности к стрессу у лиц с высокой эмпатичностью объясняется

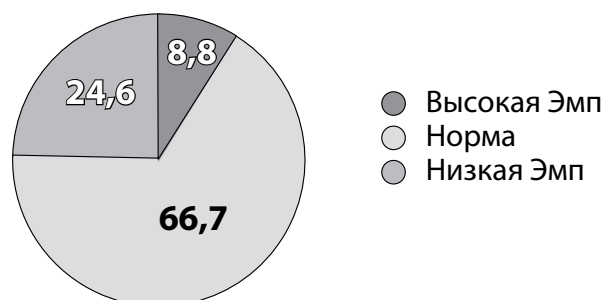


Рис. 2. Соотношение уровней эмпатии до тренинга эмпатийного общения

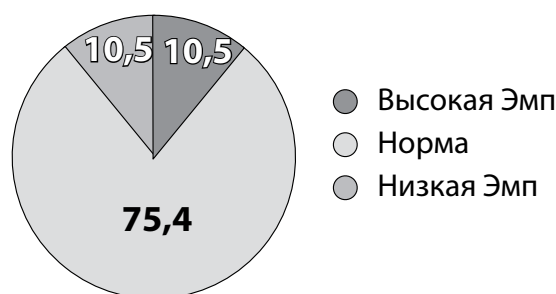


Рис. 3. Соотношение уровней эмпатии после тренинга эмпатийного общения

очевидно, тем, что тонкое понимание переживаний других людей противостоит дегуманизации межличностных отношений, а эмоциональное сопереживание – это определённая эмоциональная «подпитка», некоторый дополнительный ресурс толерантности к экстремальным условиям.

Позитивный жизненный настрой (активная социальная позиция) усиливается у человека по мере переживания трудовой успешности: чем выше оценивается успешность и удовлетворённость деятельностью (самореализация), тем позитивнее жизненные установки и выше степень использования «здоровых» стратегий преодоления.

Для повышения уровня эмпатийных тенденций, способности человека к преодолевающему поведению рекомендуется проведение тренинга эмпатийного общения.

Согласно А.М. Столяренко, толерантность к ЭС – это социально-психологическая характеристика личности, заключающаяся в способности переносить экстраординарность ситуации без какого-либо ущерба для себя, быть терпимым по отношению к различным проявлениям мира, других людей, себя самого, преодолевать эти ситуации с помощью способов, «развивающих», совершенствующих личность, повышающих уровень адаптации и социальную зрелость субъекта. Одним

из важнейших показателей личностного развития является показатель социально-психологической адаптации, который свидетельствует о том, насколько приспособлен человек к социуму, насколько он толерантен к изменяющимся условиям жизни. Для определения уровня адаптации военнослужащих использовался «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда. В опросе приняло участие 35 военнослужащих по контракту. Также испытуемым предлагалось отметить в бланке наличие или отсутствие «зимних», «весенних», «летних» целей (упражнение «Растущие цели»).



Рис. 4. Сравнительная характеристика показателей между группами с низким и высоким уровнями адаптации.

Таблица 3
Количество военнослужащих с разным уровнем социальной адаптации

Уровень адаптации	Количественные значения показателя	Количество испытуемых (% от выборки)
Высокий	от 137 и выше	17,1 %
Средний	от 68 до 136	57,1 %
Низкий	до 68	19,9 %
Социально-одобряемые ответы	от 37 и выше	5,8 %

Результаты исследования.

Военнослужащие, имеющие высокий уровень социальной адаптации, характеризуются: высокими интегральными показателями «самопринятия» – 85,9 % (средний показатель «принятия себя» – 55 баллов, «непринятия себя» – 9 баллов); «принятия других» – 77,7 % (средний показатель «принятия других» – 32 балла, «непринятия других» – 11 баллов).

Военнослужащие, имеющие низкий уровень социально-психологической адаптации, характеризуются: непринятием себя и других, требуют внешнего контроля за своим поведением; низкими интегральными показателями «самопринятия» – 38,3 % (средний показатель «принятия себя» – 23 балла, «непринятия себя» – 37 баллов); «принятия других» – 29,1 % (средний показатель «принятия других» – 12 баллов, «непринятия других» – 35 баллов); высокими значениями по шкале эскапизм (более 23 баллов) и ведомость (более 25 баллов).

Данные опроса о наличии/отсутствии жизненных целей показали, что военнослужащие, имеющие высокий уровень социальной адаптации, относятся к своей

жизни осмысленно (до 98 % имеют как краткосрочные, так и далеко стоящие цели). Противоположные результаты отмечены у военнослужащих, имеющих низкий уровень социальной адаптации: лишь 18% имеют «весенние» цели (достижимые в период от 2 до 5 лет).

Выводы.

1. Чем выше уровень социально-психологической адаптации, тем выше показатели самопринятия, принятия других, уверенности в себе и доверия по отношению к окружающим.

2. Высокий уровень социально-психологической адаптации напрямую коррелирует с использованием военнослужащими уверенных стратегий поведения, вступлением в социальный контакт, наличием осознанных, значимых целей.

3. Для повышения уровня социально-психологической адаптации военнослужащих, рекомендуется проведение тренинга развития и укрепления социального здоровья личности.

На основании проделанного теоретического и эмпирического исследования сделаны следующие выводы.

К числу факторов, способствующих повышению социального здоровья личности, относятся: обучение конструктивным моделям поведения; повышения способности к эмоциональному самоконтролю; формирование высокой самооценки, жизненных целей и ценностных ориентиров.

Низкая или неадекватная самооценка человека, низкий уровень социально-психологической адаптации и эмпатии в совокупности с использованием неконструктивных моделей поведения усиливают воздействие стрессовых ситуаций. Специалист с высокой самооценкой не склонен использовать неконструктивные модели поведения; они связаны с деперсонализацией и чаще используются людьми более молодого возраста. (Вероятно, с возрастом люди приобретают больший опыт взаимодействия с окружением и вырабатывают более спокойные, взвешенные, адаптивные модели поведения).

Обучение успешным, эффективным стратегиям поведения способствует лучшей адаптации человека к проживанию экстремальной ситуации, выработке ориентиров, установок и оптимальных стереотипов поведения.

4. Важное значение в психокоррекции имеют: привитие навыков конструктивного поведения; уменьшение эмоциональной зависимости; достижение изменения фокуса внимания и способа интерпретации успехов и неудач, в пользу позитивного восприятия и оптимистичного стиля атрибуции; повышение потенциала эутичных способов мышления; усиление роли антисуицидальных факторов с акцентом на ценности жизни как таковой; самоактуализация «Я».

В настоящее время не существует единой концепции, направленной на повышение толерантности

к кризисным и экстремальным ситуациям. Очень мало публикаций терапевтических методов профилактической работы в условиях предиспозиционной дезадаптации. В качестве примера программы групповой кризисной терапии предлагается тренинг развития и укрепления ценностной регуляции поведения, в основу которого положена идея эутимной терапии (вид поведенческой психотерапии, ставящий своей целью развитие когнитивных и поведенческих стратегий достижения социального здоровья личности). Использованы материалы книги И.Г. Малкиной-Пых (2008).

Несмотря на субъективно-объективный характер экстремальных ситуаций и сложность их прогнозирования, возможно снижение неблагоприятного влияния экстремальности. Личностное развитие человека, совершенствование, углубление, развитие его ценностно-смысловой сферы, привитие навыков конструктивного поведения, способствуют успешной адаптации в социальной среде. Экстремальная ситуация, ситуация предельного переживания может стать стимулом к личностным изменениям в результате целенаправленных изменений внутриличностных факторов путём увеличения степени осмысленности жизни. Экзистенциальный смысл жизненных уроков позволяет человеку перейти на новый уровень самосознания и развития, позволяет сохранить его душевное равновесие и физическое здоровье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева О.С., Правдина Л.Р. Возможности развития личности в экстремальной ситуации // Северо-Кавказский психологический вестник. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2008.
2. Васильева О.С., Правдина Л.Р., Поляков Н.Н. Влияние экстремальной ситуации на процессы личностного роста // Материалы всерос. научно-практ. конф. «Экстремальные ситуации и предельные возможности человека». – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2001.
3. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: Диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008.
4. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд / Пер. с франц. – М.: Мысль, 1994.
5. Леонова А.Б., Медведев В.И. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности. – М., Изд-во МГУ, 1981.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.
7. Малкина-Пых Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М.: Эксмо, 2008.
8. Моховиков А.Н. Введение к клинико-психологическому разделу // Суицидология: прошлое и настоящее. – М., Когито-центр, 2001.
9. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под редакцией Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб., Речь, 2001.
10. Психология: Учебник для технических вузов / Под редакцией В.Н. Дружинина. – СПб., Питер, 2000.
11. Смирнов Б.А., Долгополова Е.Б. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007.
12. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
13. Hobfoll S.E. The ecology of stress. – N.Y.: Hemisphere, 1988.

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЖЕРТВАМ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Филатов Ф.Р.

Статья посвящена проблематике травматических расстройств, возникающих вследствие различных экстремальных ситуаций. Анализируются специфические защитные реакции травмированной психики; сопоставляются бихевиоральные и психодинамические подходы к пониманию психической травмы. Предлагается модель поэтапной реабилитации жертв экстремальных ситуаций, обсуждаются базовые принципы и методы реабилитационной работы.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, диссоциация, регрессия, перенос, контрперенос, раппорт, десенсибилизация.

Проблематика психической травматизации и дезадаптации личности в результате экстремальных ситуаций весьма обширна и разнообразна и в последние годы получила всестороннее освещение в работах, как отечественных, так и зарубежных исследователей (Александровский, Щукин, 1991; Брызгунов, 1999; Грининг, 1994; Калшед, 2001; Каменченко, 1993; Колодзин, 1993; Пуховский, 1992; Тарабрина, Лабезная, 1993; Thomb, 1994). Как показывает анализ научных источников, травматический опыт экстремальных ситуаций интерпретируется преимущественно в свете двух исследовательских традиций:

1) в свете бихевиорального подхода, при котором выделяются специфические симптомокомплексы, поведенческие дисфункции, реакции избегания и др. доступные внешнему наблюдению проявления травмы;

2) в свете психодинамического подхода (так наз. «глубинная психология травмы»), где главный акцент делается на диссоциативных интрапсихических феноменах, травматогенных фантазиях и травматических защитах, иными словами, проблематика травматизации рассматривается в ее внутриличностном аспекте.

В первом случае, когда заходит речь о психотравме и травматическом опыте, как правило, перечисляются наиболее распространенные симптомы, которые являются своеобразным откликом раненой души на травмирующие события (Колодзин, 1993; Thomb, 1994). Эти симптомы представляют собой наблюдаемые, распознаваемые по конкретным признакам дисфункции поведения и реагирования на окружающий мир (Александровский, Щукин, 1991; Каменченко, 1993; Пуховский, 1992; Тарабрина,

Лабезная, 1993). Действие травмы сравнивают с внутренним взрывом, дестабилизирующим личность, нарушающим ее привычные и устойчивые связи с миром, дезорганизирующим поведение. Результаты этого потрясения – симптомы избегания, «флэш-бэки», вторгающиеся симптомы и т.д. – и попадают в поле диагностики. Травматические расстройства на уровне поведения и взаимодействия с социальным окружением приводят к психической дезадаптации, среди различных форм которой выделяются: тревожно-астеническая, депрессивно-тревожная, стенично-девиантная, ригидно-агрессивная, истероаффективная и др.

Дезадаптивные формы поведения, обусловленные факторами травматизации, стали предметом систематического изучения уже в первой половине прошлого века. Первоначально внимание исследователей было привлечено к тяжелым психологическим последствиям военных действий. Уже во время Первой Мировой Войны наблюдения клиницистов – психиатров, кардиологов, невропатологов – позволили не только выделить и описать отдельные симптомы расстройств, инициированных боевыми действиями («шок от взрыва», «сердце солдата» и т.д.), но и сгруппировать их в специфические нозологические единицы («военная травма», «военная усталость», «военный невроз»). В 1941 г. А. Кардинер ввел в профессиональный обиход понятие «физионевроз» [12], а уже во второй половине XX века появляются термины «вьетнамский синдром», и, несколько позднее, в советском и постсоветском пространстве – «афганский» и «чеченский» синдромы. Вместе с тем, травмы катастроф и стихийных бедствий длительное время оставались без должного внимания специалистов, что, возможно, связано со стремлением крупных

компаний и корпораций уклониться от компенсации психологического ущерба, нанесенного их клиентам в результате техногенных чрезвычайных происшествий. Так, неврологические травмы, вызванные пожарами и транспортными катастрофами (например «спина пассажира»), вплоть до середины XX века оценивались как «вымысел», симуляция, направленная на получение денежного возмещения ущерба (так наз. «невроз компенсации»). Очевидно, что такая установка тормозила исследование форм и факторов травматизации в «гражданских» условиях, по сравнению с достижениями военной психологии и психиатрии.

Одновременно со становлением поведенческой психологии травмы интенсивно развивался психодинамический подход к изучению травматических нарушений психики. По мнению сторонников этого подхода, важно исследовать не только внешние проявления травматизации, например, различные формы дезадаптивного поведения, нарушения общения, психосоматические расстройства, но и то, что Дональд Калшед назвал «*внутренним миром травмы*» [4]. Это область травматической фантазии, сфера действия травматических защит, которые находят отражение в образах, сновидениях, многочисленных способах символизации болезненного опыта, в специфических паттернах переживаний и отношений к миру. Только доступ к этому богатому аффективному и символическому материалу, скрытому за поверхностной мозаикой симптомов, может обеспечить глубинную проработку травмы и реинтеграцию травмированной психики. Попытка построить психологическую помощь лишь по принципу снятия симптомов, анестезии душевной боли и реадaptации к социальному окружению едва ли достигнет успеха, поскольку такой подход, предполагающий взгляд извне, без погружения в глубины индивидуального опыта травмы, не учитывает один из мощнейших факторов травматизации – травматогенный эффект неосознаваемых фантазий.

Источником травмы является не только объективное травмирующее событие, но также имажинативная активность психики, формирующая на основе пережитого однажды страшную и фантастическую картину мира, населенного враждебными, угрожающими сущностями, лишенного стабильности и безопасности и не заслуживающего доверия.

Одним из парадоксов функционирования «поврежденной» психики является формирование *внутреннего механизма самоповреждения и самотравмирования*, который проявляется в работе травматической фантазии и приводит к повторной травматизации [4]. Иными словами, интрапсихические защитные механизмы, призванные обеспечивать самосохранение и стрессоустойчивость личности, под действием

травмы начинают функционировать в патогенном режиме. С этим феноменом связано представление о множественности травмы: травмируют не только воспоминания, но и навязчивые образы, повторяющиеся ночные кошмары, деструктивные «внутренние объекты», проекции которых подменяют впечатления внешнего мира.

Следствием психотравмы становится *фрагментация психики* и утрата целостности, когда психическая реальность в силу действия защитных механизмов распадается на изолированные фрагменты. Одни отколовшиеся части Самости отражают болезненный опыт, и потому «изгоняются» из сознания, а затем систематически вторгаются в него под маской всевозможных устрашающих и деструктивных образов. Другие связываются с недифференцированными, инфантильными переживаниями, имевшими место до травмирующего события, и провоцируют регрессивные тенденции, такие как слияние со значимым другим, обеспечивающим покровительство и защиту, «магическое мышление» и т.д. Психические элементы второй группы часто обозначаются метафорой «внутреннего ребенка». Наконец, отдельные компоненты психики выполняют функцию Суперэго, интериоризованного Обвинителя, подавляя и пресекая любые спонтанные проявления и сильные переживания, грозящие повторением травмы, продуцируя чувство вины и постоянно атакуя сознательное Я [4].

Травма диссоциирует, расслаивает и поляризует психику субъекта, различные подструктуры которой начинают функционировать несогласованно, следуя противоположным паттернам и разнонаправленным векторам развития. Избегание травмирующих переживаний и их навязчивое повторение; настороженность, гиперконтроль над ситуацией (с целью предотвращения новых травм) и регрессивные реакции, связанные с отрицанием травматического опыта, стремлением его аннулировать; потребность заглушить, «анестезировать» боль и аутоагрессия, причинение себе новой боли – таковы полярные тенденции, болезненные движения «раненой» души.

В процессе глубинно-психологической работы с травматическим опытом выявляется ряд специфических *внутренних реакций на травму*. Среди них отметим следующие.

Психологическая «инкапсуляция» травмы и отчужденность; стремление защитить хрупкий внутренний мир от интенсивных и потенциально разрушительных воздействий мира внешнего.

Интрапсихическое расщепление по шизоидному типу, при котором, как отмечал Ш. Ференци, Эго «раскалывается» на две полярные и разобщенные составляющие: отстраненный, наблюдающий за всем со стороны разум и тотально бесчувственное, отчужденно воспринимаемое тело [4].

Неосознаваемый запрет на переживание любых интенсивных эмоций и, как следствие, эмоциональная оглушенность.

Ангедония, неспособность испытывать яркие позитивные эмоции и получать удовольствие в любой его форме (затруднен доступ к эмоциональным ресурсам).

Острое чувство вины / стыда (например, характерная для свидетелей массовой гибели людей «вина выжившего» [7]; чувства вины и стыда, возникающие у жертв сексуального насилия по принципу самонаказания: «Я сама виновна в том, что со мной случилось такое», «Подобного достойны лишь такие гадкие люди, как я»).

Из широкого спектра аутоагрессивных реакций выделяется *стремление «анестезировать» острую душевную боль новой, менее интенсивной болью* (которое проявляется, например, в часто повторяющихся случаях самоповреждения).

Периодически вторгающиеся в повседневную жизнь сознания *обсессивные переживания иррационального страха, ночные кошмары, страшные образы и воспоминания* и т.д., вплоть до случаев *повторной травматизации* (в их основе – описанный З. Фрейдом механизм навязчивого повторения) [10].

Деструктивные и танатические фантазии, достигающие уровня выраженных *суицидальных тенденций* (образы «конца света», фантазирование на тему собственной смерти и т.д.); неосознанное желание смерти, как состояния безразличия к ужасам жизни: «Я не испытываю страх или наносимую мне боль, поскольку вообще не существую».

Агрессивные реакции, возникающие вследствие бессознательной *идентификации с агрессором* (в силу запрета на переживание любых интенсивных эмоций, кроме тех, которые характерны для агрессора и потому безопасны).

Регрессивные реакции, основанные на отрицании травматического опыта; стремление вернуться к беспроblemности существования до травмы, к «невинному сознанию» и нарциссическому состоянию ребенка (которое становится идеалом утраченного после травмы психологического «рая»).

Под влиянием вышеописанных защитных реакций травмированной психики, социальные и личностно значимые (в частности, психотерапевтические) отношения травмированного субъекта строятся на основе патогенного биполярного паттерна «неизбежное насилие – покорное бессилие». Поскольку эмоциональная сфера травмированного субъекта характеризуется амбивалентностью, в его опыте представлены как виктимные, так и садистические переживания. Однако в ходе взаимодействия одна из этих полярных составляющих травматического опыта проецируется на партнера по общению, что

и определяет патогенный характер устанавливаемых с ним отношений.

Наряду с интрапсихической диссоциацией, которая проявляется в психотерапевтической работе и психотерапевтических отношениях, наблюдается также расщепление образа психотерапевта. При этом, согласно Б. Килборну [6], психотерапевт воспринимается и переживается пациентом либо как беспомощный и неэффективный человек, достойный сочувствия и не способный защитить своего клиента от повторного переживания боли, либо как садист-агрессор, стоящий на позиции силы, бравирующий своим превосходством, всезнанием и всемогуществом и, в результате, наносящий повторную травму клиенту. Аналогичное расщепление может наблюдаться и в контрпереносе: сам терапевт либо чувствует себя неэффективным и беспомощным, коря и обвиняя себя в том, что в ходе очередного сеанса не удалось уменьшить боль и принести клиенту облегчение; либо испытывает раздражение в связи с «пробуксовкой» психотерапии, агрессию к пациенту, который шантажирует и изматывает его, стремление освободить пациента от повторяющихся травматических переживаний мощным провокативным воздействием, которое чревато усилением исходной симптоматики [6].

С учетом указанных трудностей, могут быть сформулированы *общие принципы психологической помощи* травмированному субъекту.

Эмпатия и соучастие. Травматические защиты отличаются высокой сопротивляемостью к изменениям и поддаются преобразованию лишь под влиянием глубинных терапевтических отношений, основанных на доверии и эмпатии. Только когда клиент чувствует надежность и защищенность в терапевтических отношениях, т.е. когда эти отношения выполняют витальную функцию защиты его душевной и духовной целостности, защитный «панцирь» травмированной психики становится проницаемым для исцеляющего контакта и взаимодействия.

Фокусировка на внутриличностных (интрапсихических) аспектах травмы, наряду с анализом ее поведенческих, социально-психологических и психосоматических особенностей. Залогом успеха в работе с травмированным клиентом является не только умение диагностировать симптомы и нарушения, реконструировать биографический контекст травматизации, выявлять психологически понятные взаимосвязи между травмирующими факторами и поведенческими реакциями на них. Важную роль играет также способность к пониманию «внутреннего мира травмы», т.е., связанных с ней переживаний, фантазий, защит, мировоззренческих проблем, индивидуальных способов преодоления. Этот принцип можно также обозначить как «присоединение»

к субъективной психической реальности травмированного клиента.

Фокусировка на актуальном состоянии (травматическом переживании) клиента без поспешных и преждевременных попыток реконструкции его жизненной истории или травматической ситуации. Облегчение актуального болезненного состояния должно предшествовать диагностическим и аналитическим процедурам.

Акцентирование ресурсной составляющей травматического опыта, интерпретация травматического события как испытания, повышающего жизнестойкость его участника.

На более поздних этапах *проработка патогенного материала вместо поспешной «анестезии боли»*, к которой подталкивают специалиста тревога, неосознанное чувство вины или стереотипы спасательства. Еще З. Фрейд отмечал, что продиктованное состраданием желание минимизировать боль может увести специалиста от более тщательной и глубокой проработки травматического опыта, без которой не достигается его ассимиляция. Как и в медицине, в психотерапии «обезболивание» не означает исцеления; более того определенное значение имеет «работа боли»: психотравмой важно повторно «переболеть» в условиях психологической защищенности и поддержки.

Систематический анализ реакций «переноса – контрпереноса», выявление стереотипов спасательства и профилактика профессионального сгорания специалиста. Риск повторной травматизации в рамках психотерапии требует от специалиста чуткого внимания к ситуации взаимодействия с клиентом, понимания его реакций и собственных внутренних откликов на них, тщательного исследования всей системы психотерапевтических отношений. Кроме того, анализ реакций «переноса – контрпереноса» является одним из важных способов психопрофилактики профессионального сгорания.

Толерантность к проявлениям боли и агрессии со стороны клиента, ко всей терапевтической ситуации в целом, которая часто оказывается сложной, эмоционально-перегруженной и даже травматичной для самого психолога. Это также означает способность быть, справляться и работать со своим контрпереносом, сохранять профессиональное и личностное присутствие при любой глубине и сложности терапевтических отношений с клиентом. Толерантность специалиста, работающего с травматическим опытом, определяется умением поддерживать баланс между профессиональной нейтральностью и столь необходимыми проявлениями общечеловеческой способности к эмпатии.

В работе с травматическим опытом необходимо придерживаться определенной последовательности

реабилитационных процедур, которую можно представить в виде следующей поэтапной схемы.

Раппорт – установление доверительного контакта с травмированным субъектом, создание атмосферы защищенности, открытости и сотрудничества, определение оптимального темпа и наиболее приемлемой формы взаимодействия. На данном этапе используются техники «присоединения», подстройки к психофизиологическим, психодинамическим и коммуникативным особенностям конкретного пострадавшего субъекта. Кроме того, осуществляется информирование пострадавшего на доступном ему языке о целях и задачах реабилитационной работы и ее планирование, что снижает тревогу и неопределенность, подкрепляя надежду на выздоровление.

Релаксационный тренинг; основная задача на данном этапе – обеспечение эмоционального комфорта и релаксации методами аутогенного погружения и телесно-ориентированной психотерапии. Систематическая тренировка способствует выработке и закреплению навыков произвольной саморегуляции, которые выполняют важнейшую функцию в процессе совладания с травматическим опытом, поэтому релаксационно-трансовые упражнения могут эффективно применяться и на последующих этапах, на протяжении всей реабилитационной работы.

Активизация позитивных (ресурсных) переживаний; использование ресурсов воображения и эмоциональной памяти для формирования ярких «ресурсных» образов, ассоциированных с позитивными эмоциями и чувством уверенности в себе.

Обучение простейшим приемам релаксации и активизация позитивных внутриличностных (или, в случае групповой работы, межличностных, внутригрупповых) ресурсов, наряду с установлением раппорта составляют важнейшую предварительную ступень реабилитации, предшествующую глубинной проработке травматического опыта. Не рекомендуется приступать к детальному обсуждению травматического инцидента, не обеспечив пострадавшему лицу возможность минимизировать негативные переживания за счет использования навыков разблокирования на телесном уровне и обращения к интрапсихическим ресурсам.

Проработка патогенного травматического материала методами поведенческой, имажинативной и суггестивной психокоррекции, психосинтеза, гештальт- и арт-терапии, при постоянном поддержании позитивного («ресурсного») состояния. Основные задачи: максимальная вербализация невыраженных и отсроченных переживаний, их проработка, катарсис. В работе на данном этапе доказали свою эффективность методы систематической десенсибилизации, визуально-кинестетической диссоциации, десенсибилизации и переработки движениями глаз,

по Ф. Шапиро (ДПДГ) [11] и др.

Гармонизация эмоционально-волевой сферы методами творческого самовыражения: арт-терапевтические занятия, призванные обеспечить постепенную интеграцию эмоциональных переживаний, актуализированных в процессе реабилитационной работы (например, свободный рисунок под музыку, серийное рисование и др.).

Восстановление позитивной жизненной перспективы; в задачи этого этапа входят:

- прояснение жизненных целей и представлений о будущем;
- визуализация ресурсных состояний и позитивных картин будущего;
- укрепление позитивного самопредставления (образа «Я»);
- формирование «образов достижения» и устойчивой мотивации к достижению успеха в будущем (как альтернативы защитной мотивации избегания);
- отработка в тренинге конкретных моделей успешного адаптивного поведения и взаимодействия со значимыми Другими в будущем.

На этом этапе могут также использоваться нарративные методы – техники работы с жизненной историей (например, просмотр «кинофильма о моей жизни» с предложением в финале войти в роль режиссера «следующих серий»). Учитывая диссоциативный характер травматических расстройств, необходимо использовать интегративные техники психокоррекции, в частности, методы психосинтеза, психотерапевтические метафоры и притчи.

Ретроспекция, подведение итогов реабилитационной работы: упражнения, направленные на закрепление и интеграцию позитивного опыта, приобретенного в ходе занятий (например, изображение в форме мандалы, которое выражает наиболее важные позитивные аспекты, инсайты и достижения терапии и может служить для субъекта своеобразным символическим талисманом или визуальным «якорем»).

Поскольку травматическое расстройство одного из членов семьи затрагивает и нередко деформирует всю систему внутрисемейных отношений, становясь системным симптомом, наряду с индивидуальными психокоррекционными занятиями

представляется целесообразной работа с семьей пострадавшего в парадигме системного подхода. Сотрудничество с родственниками пострадавшего субъекта и интеграция взаимодополняющих методов коррекции позволяют создать единую реабилитационную среду, в которой постепенно восстанавливаются доверительные и конструктивные отношения человека с миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю.А., Шукин Б.П. Психические расстройства во время и после стихийных бедствий и катастроф / Журнал невропатологии и психиатрии. – 1991. – № 5. – С. 39–43.
2. Брызгунов И.П. Посттравматическое стрессовое расстройство. – М.: Наука, 1999. – № 58.
3. Грининг Т. Посттравматический стресс с позиций экзистенциально-гуманистической психологии / Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 94–96.
4. Калшед Д. Внутренний мир травмы. Архетипические защиты личностного духа. – М.: Академический Проект, 2001.
5. Каменченко П.В. Посттравматическое стрессовое расстройство. – Журнал невропатологии и психиатрии. – 1993. – № 3. – С. 95–99.
6. Килборн Б. Когда травма поражает душу: стыд, расщепление и душевная боль / Журнал практического психолога. – № 1-2. – 2001.
7. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М.: «Шанс», 1993.
8. Пуховский Н.Н. Психопатология антропогенных катастроф / Медицина катастроф. – 1993. – № 1. – С. 69–77.
9. Тарабрина Н.В., Лабезная Е.О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние проблемы / Психологический журнал. – 1992. – Т. 12. – Вып. 2. – С. 14–29.
10. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. // Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: «Просвещение», 1990.
11. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движения глаз. – М.: «Класс», 1998.
12. Thomb D.A. The phenomenology of Post-Traumatic Stress Disorder – Post-Traumatic Stress Disorder. The Psychiatric Clinics of North America, Vol. 17. – N 2. – 1994.

SOCIAL PSYCHOLOGY

Breus E. D.

Features of the complicated dialogue in the situation of interaction: the head - the subordinate.

The article is devoted to the questions of the complicated dialogue in business interaction of the head and the subordinate. Representations about the subordinate or the head as the difficult partner of dialogue are considered as the factor determining difficulties of dialogue in situations of management-subordination. In the article there are stated the results of empirical research and comparison of representations of the heads and subordinates about each other as the difficult partner of dialogue. And also there are presented the results of the comparative analysis of representations about themselves (among the heads and subordinates) and about the other (about the subordinate and the head) as the difficult partner of dialogue.

Keywords: complicated dialogue, formal and contents characteristics of representations about the difficult partner, difficult partner of dialogue, representations about the difficult partner of dialogue, representations about self as the difficult partner of dialogue, group portrait of the "difficult" partner.

THE LITERATURE

1. Antsupov A.Y., Shipilov A.I. Conflictology: Textbook for High schools. – M.: UNITY, 1999. – 551 p.
2. Bogdanov E.N., Zazikin V.G. Psychology of personality in a conflict: Text-book. 2 edition. – SPb.: Peter, 2004. – 224 p.
3. Labunskaya V.A. Psychology of the complicated dialogue: Theory. Methods. Diagnostics. Correction: Manual for High Schools. – M.: Publishing center "Academy", 2001. – 288 p.
4. Tsoy L.N. The organizational conflict management: 111 questions, 111 answers. – M.: Book world, 2007. – 352 p.
5. Tsukanova E.V. Psychological difficulties of interpersonal dialogue. – Kiev: Vischa shkola, 1985. – 160 p.

Vvedensky I.V.

Visual philosophy of Alexander Aksinin

In clause the article there are analyzed socio-psychological, culturological and philosophical aspects of creativity of painter Alexander Aksinin. There are observed the features and importance of such sides of painter's creativity as ratio of visual and verbal codes, temporal organization of visual space, visual symbolization and mythologization.

Keywords: visual communication, visual/verbal codes, absurdity, being, time, space, eternity.

THE LITERATURE

1. Aksinin Alexander. Ideas // Galitska brama. – # 7 (79), Aksinin Alexander, painter-thinker", 2001, Vidavnistvo "Center Evropi". – Lvov.
2. Aksinin Alexander. From the diaries of the 1979 year // Ilyukhina (composer) "Time and eternity of Alexander Aksinin", in 2 volumes. – (in press).
3. Berezovchuk Larisa. Imagination 2 on the subject of natural selection". Web-page: <http://spintongues.msk.ru/berezovchuk11.htm>
4. Vvedensky Alexander Ivanovich. Full assembly of wrightings: in 2 v. – M.: "GILEYA", 1993. – 157 p..
5. Krivulin Victor. Etchings of Alexander Aksinin // Toronto Slavic Quartely. – # 6, 2003.
6. Smirnov Gleb. Interview to the observer "Time of news" 2/16/2005. Web-page: <http://www.gif.ru/themes/culture/bi-2005/scepsis/>
7. Epstein Michael. The blank sign. About the future of the humanities. – M.: Publishing house "NLO", 2004.

Ryumshina L.I.

The ontological essence of dialogue

In the article the there are raised the important questions connected with ontological role of dialogue and its ontological contents. The author marks close dialogue's connection with values and senses, practically not studied in native psychology. Being based on the ontological ideas of philosophers-existentialists, neofeudists, representatives of humanistic psychology, and also native scientists (M.M. Bakhtin, L.S. Vigotsky, S.L. Rubinshtein and their followers), the author creates the ontological model of dialogue and shows its prognostic opportunities.

Keywords: ontology, values, senses, basic characteristics of ontology, ontological essence of the person, ontological model of dialogue.

THE LITERATURE

1. Abul Khanova-Slavskaya K.A. Life strategy. – M.: Misl, 1991. – 299 p.
2. Asmolov A.G. Psychology of personality. Principles of psychological analysis. – M.: Smisl, 2001. – 416 p.
3. Bakhtin M.M. To philosophy of act // Philosophy and sociology of science and technics. A year-book 1984-1985. – M.: Nauka, 1986. – P. 80-160.
4. Belyavsky I.G., Shkuratov V.A. Problems of historical psychology. – Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov state university, 1982. – 224 p.
5. Bobneva M.I. Norms of dialogue and private world of personality // Social psychology in works of native psychologists / A.L. Svetsitsky (composer and editor). – SPb.: Peter, 2000. – P. 339-362.
6. Bodalev A.A. Psychology of dialogue. – M.: Publishing house "Institute of practical psychology". – Voronezh: NPO "MODEK", 1996. – 256 p.

7. Belousova A.K. Self-organizing of the joint cognitive activity. – Rostov-on-Don: Publishing house of RSPU, 2002. – 360 p.
8. Culturology. – Rostov-on-Don: Publishing house "Phoenix", 2002. – 608 p.
9. Lotman U.M. Conversations about Russian culture. Life and traditions of Russian nobility (XVIII – beginning of XIX centuries). – SPb.: Iskustvo, 1994. – 399 p.
10. Rubinstein S.L. Being and consciousness. The person and the world. – SPb.: Peter, 2003. – 512 p.
11. Ryumshina L.I. The value and sense approach to dialogue. – Rostov-on-Don: Rostov University Press, 2004. – 176 p.
12. Ryabikina Z.I., Byakova P.U. The problem of synchronization of the co-being processes in situations of dialogue // Psychology of dialogue: socio-cultural analysis. Materials of the conference. – Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov University, 2003. – P. 278-280.
6. Meskon M.H., Albert M., Hedouri F. Bases of management. – M.: Delo, 1998. – 800 p.
7. Mitina L.M. Kuzmenkova O.V. Psychological features of intrapersonal contradictions of a teacher // Questions of psychology, 1998. – # 3.
8. Mitina L.M. Psychology of professional development of a teacher. – M.: Flinta, 1998.
9. Norwood R. Is it necessary to be a love slave? – M.: Myrt, 1994.
10. Reinouter J. It is in your forces. How to become own psychotherapist. – M., 1992. – 240 p.
11. Richardson R.U. Family forces. – SPb.: Accident, 1994. – 136 p.
12. Rukavishnikov A.A. Questionnaire of interpersonal attitudes. – Yaroslavl: NPU, Psychodiagnostics, 1992. – 47 p.
13. Simonov N.M. Professional deformation in pedagogical activity of a teacher // Psychology today. – V. 2. – # 3. – M., 1996. – P. 169.
14. Skripkina T.P. Trust is axiological component of the personal developing pedagogical dialogue // Psychology of dialogue: socio-cultural analysis. – Rostov-on-Don: RSU, 2003. – P. 294-295.
15. Kelly G., Tibo D. Interpersonal relations. The theory of interdependence // Modern foreign social psychology. Texts / Under the edition of G.M. Andreeva, N.N. Bogomolova, L.A. Petrovskaya. – M.: Publishing house of Moscow State University, 1984. – P. 61-81.
16. Shkurko T.A. Controlling person as the object of socio-psychological research. / North Caucasian psychological bulletin. – The application # 1, 2003. – P. 90-99.
17. Yamburg E.A. Management of an adaptive school development. – M.: PER SE-Press, 2004.

Shkurko T.A.

Controlling tendencies in behavior of a teacher and pupil's attitude to him.

The article "Controlling tendencies in behavior of a teacher and pupil's attitude to him" written by T.A. Shkurko is devoted to the analysis of controlling tendencies of behavior of a teacher in connection with the administration's and pupils' attitude him. The article contains introduction into the problem of control in interpersonal relations, description of the procedure of the carried out research and discussion of the received results. The article is written at high enough professional level, qualitatively and competently.

Keywords: control, controlling tendencies, need for control, controlling person, locus of control, system of attitudes, socio-psychological portrait of a teacher.

THE LITERATURE

1. Abels H. Interaction, identity, presentation. Introduction in interpretive sociology. – SPb: Altea, 2000. – P. 10-46, 101-136, 187-246.
2. Antonova N.V. Personal identity of a modern teacher and features of his dialogue // Questions of psychology, 1997. – # 6.
3. Gavrilova T.A., Markova O.V. Existential fears in teacher's life // Applied psychology. – # 3, 2002.
4. Hoffmann E. Self-presentation to the others // Modern foreign social psychology. Texts / Under the edition of G.M. Andreeva, N.N. Bogomolova, L.A. Petrovskaya. – M.: Publishing house of Moscow State University, 1984. – P. 189
5. Grigorovich L.A. "The shoemaker's wife is the worst shod" or how teachers bring up children // Psychology and psychotherapy of family, 1999. – P. 77 – 83.

Sidorenkov A.V.

Conflict in small group: concept, functions, forms and model

According to modern ideas there are distinguished the approaches to conflict understanding; it is designated the ratio between the conflict and contradictions, between the conflict and competition; there are generalized positive and negative functions of the conflict in group, and also there are presented several topologies of the conflict. The multivariate model of the conflict manifestation in small group is described. The levels of manifestation of this phenomenon are distinguished: interpersonal, microgroup, intermicrogroup, group conflict. Determinants, features of expressiveness and dynamics of these levels of the conflict manifestation are designated. Two kinds of the interpersonal and group conflict are established: personified and depersonified.

Keywords: small group, informal subgroup, conflict and contradiction, conflict and competition, functions and forms of conflict, levels of manifestation of conflict.

THE LITERATURE

1. Ageev V.S. Intergroup interaction: socio-psychological problems. – M.: Moscow State University, 1990.
2. Antsupov A.Y., Shipilov A.I. Conflictology. – M.: UHITY, 1999.
3. Glotochkin A.D., Pirogov V.F. Psychology of prisoners' collective. Lecture. – M.: HS MGEP of USSR, 1968.
4. Grishin N.V. Psychology of conflict. – SPb.: Peter, 2000.
5. Dmitriev A.V. Social conflict: the general and special. – M.: Gardariki, 2002.
6. Zaitsev A.K. Social conflict at the enterprise. – Kaluga: KIS, 1993.
7. Zdravomislav A.G. Sociology of conflict. – M.: Aspect Press, 1995.
8. The Conflict // Sociological dictionary / Under the edition of D.M. Gvishiani and N.I. Lapin. – Minsk, 1991. – P. 80.
9. Kouser L. Bases of conflictology. – SPb.: Svetlyachok, 1999.
10. Sidorenkov A.V. Dynamics of informal subgroups in group: socio-psychological analysis. – Rostov-on-Don: RSU, 2004.
11. Sidorenkov A.V. The concept of microgroup // Russian psychological journal, 2006. - #1. – P. 21-40.
12. Sidorenkov A.V. Informal subgroups in small group: socio-psychological analysis. – Rostov-on-Don: APCN NCSC HS, 2003.
13. Hasan B.I. Psychotechnique of conflict and conflict's competence. – Krasnoyarsk, 1996.
14. Amason A.C. Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams // Academy of Management Journal. 1996. 39. P. 123-148.
15. Becker-beck U. Methods for Diagnosing Interaction Strategies: An Application to Group Interaction in Conflict Situations // Small Group Research. 2001. 32. 3. P. 259-282.
16. Boulding K.E. Conflict and defense. NY: Harper and Brothers, 1962.
17. Caplow T.A. A theory of coalitions in the triad // American Sociological Review. 1956. 21. P. 489-493.
18. Fiorina M.P. & Plott C.R. Committee decisions under majority rule: An experimental study // American Political Science Review. 1978. 72. P. 575-598.
19. Jehn K. & Mannix E.A. The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performances // Academy of Management Journal. 2001. 44. P. 238-251.
20. Jehn K.A. A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict // Administrative Science Quarterly. 1995. 40. P. 256-282.
21. Jehn K.A. A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups // Administrative Science Quarterly. 42. P. 520-557.
22. Murnighan J.K. Organization coalitions: Structural contingencies and the formation process // Research on negotiation in organizations. Vol. 1 / Eds. R. Lewicki, B. Sheppard & M. Bazerman. Greenwich, CT: JAI, 1986. P. 155-173.
23. Sell J., Iovaglia M.J., Mannix E.A., Samuelson C.D. & Wilson R.K. Investigating conflict, power, and status within and among groups // Small group research. 2004. 35. № 1. P. 44-72.

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Gabdulina L.I.

Life satisfaction and its objective determinants during adulthood.

The article is devoted to a problem scantily examined in native psychology. On the basis of researches available mainly in foreign psychology here it is described a great variety of life satisfaction determinant and it is emphasized the complexity and ambiguity of both the studied phenomenon of life satisfaction and its determinations. In the article there are also analyzed new empirical data received on the Russian sample of respondents, being on different stages of the adulthood period. There are the data on the dynamics of life satisfaction as a whole and its separate aspects, and also on the change of degree of importance of its different objective determinants during the adult period of individual life.

Keywords: *life satisfaction, happiness, social frustration, objective and subjective factors of life satisfaction, adulthood as the period of individual life, objective logic of individual life.*

THE LITERATURE

1. Abul Khanova-Slavskaya K.A. Strategy of life. – M.: Misl, 1991.
2. Eisenk M. Factor of happiness // Research of human mentality. – M.: EKSMO Press, 2001.
3. Ananyev B.G. Some problems of psychology of adults. – M.: Nauka, 1973.
4. Antonov V.V. Art to be happy. – L., 1984.
5. Argail M. Psychology of happiness. – M.: Progress, 1990.
6. Gabdulina L.I. Vital satisfaction, happiness and their conditionality of value and sense of life orientations // North Caucasian psychological bulletin. – Application 1. – Rostov-on-Don, 2003.
7. Gabdulina L.I., Kuzmischenko I.N. Orientation in dialogue and relations with significant others of students satisfied in life // North Caucasian psychological bulletin, 2004. – # 2.

8. Dzhidaryan I.A. Ideas of happiness in the Russian mentality. – SPb.: Alteya, 2001.
9. Dzhidaryan I.A. Happiness and its typological characteristics // Psychology of personality: new researches. – M.: IPRAS, 1998.
10. Kraig G. Psychology of development. – SPb.: Peter, 2000.
11. Kulikov L.V. Psychohygiene of personality: questions of psychological stability and psychoprophylaxis. – SPb.: Peter, 2004.
12. Kulikov L.V. Determinants of life satisfaction // Society and politics / Ed. by V.U. Bolshakov. – SPb.: Publishing house of the SPU, 2000.
13. Kulikov L.V. Psychohygiene of personality: questions of psychological stability and psychoprophylaxis. – SPb.: Peter, 2004.
14. Panina N.V. The index of vital satisfaction // Life-line and other new methods of the vital way psychology. – M.: Progress, 1993.
15. Rubinstein S.L. The person and the world // Problems of general psychology. – M., 1976.
16. Ryabikina Z.I., Somova E.G. Personality and its self-actualization in dialogue with the other // World of psychology, 2001. – # 3. – P. 83-88.
17. Fromm E. Soul of the person. – M.: Respublica, 1992.
18. Tsiganova N.I. Value of studying of the category of happiness and unhappiness in psychology // Psychology: results and prospects: Theses of the scientific and practical conference. – SPb., 1996.
19. Shibutani T. Social psychology. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2000.
20. Shilova L.S. Character of family leisure carrying out and marriage satisfaction // Stability of family as a social problem / under the edition of Yankova A.V. – M., 1978.
21. Shukshin N.A. Psychology of happiness // Simple decisions of difficult questions. – Ural.: Arkaim, 2004.
22. Shulga N.A. Life completeness // Psychology of personality and the way of life. – M.: Nauka, 1987.

Zinchenko E.V.

**Imitative creativity of personality
as a basis of diagnostics and correctional work
of a psychologist.**

In the article it is made the analysis of the problematic of imitative creativity in a context of diagnostics and correctional activity of a psychologist. There are given various approaches of native psychologists to a phenomenon of creativity and the creativity of various authors. Classifications of the forms of creativity are presented in the form of table with the indication of criteria of classifications.

The products of imitative creativity of personality are considered as a valuable material which psychologist can

use for the decision of problems of psychodiagnostics and psychocorrection. There is the accent that the imitative creativity therapy assists the person to get rid of many psychological problems. It is explained the efficiency of such method in work with anxiety, aggression, low situational self-estimation.

The article includes both the theoretical material, and the analysis of some practical results of the author's work.

Keywords: *creativity, imitative creativity, stages of creative process, diagnostics and correctional activity, imitative creativity therapy, art-therapeutic sessions.*

THE LITERATURE

1. Ball G.A. Norms of activity and creative activity of personality // Questions of Psychology, 1990. – # 6. – P. 25-34.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of creative abilities. – M.: Publishing center "Academiya", 2002. – 320 p.
3. Goot R. On creativity in science and technics // Questions of Psychology, 2007. – # 2. – P. 30-139.
4. Yermolayeva-Tomina L.B. Psychology of art creativity: Manual for high schools. – M.: Academicheskyy project, 2003.
5. Zinchenko E.V. Introduction in the theory and practice of art-therapy. Methodical instructions on the special course "Foundations of art-therapy". – Rostov-on-Don, 2006. – 38 p.
6. Kaloshina I.P. Psychology of creative activity: Manual for high schools. – M.: UNITY-DANA, 2003. – 431 p.
7. Kitaev-Smik L.A. Factors of intensity of creative process // Questions of Psychology, 2007. – # 3. – P. 69-82.
8. Kopitin A.I. The system of art-therapy. – SPb.: Peter, 2002. – 224 p.
9. Lebedeva L.D. Picture in psychological diagnostics and art-therapy // National psychological journal, September 2007. – # 1(2). – P. 132-136.
10. Leontyev D.A. Ways of creativity development: personality as a determining factor // Imagination and creativity in education and professional work. Materials of the readings in memory of L.S. Vigotsky: the 4-th International Conf. – M.: RGGU, 2004. – P. 214-223.
11. Maksimova S.V. Creativity: creation or destruction? – M.: Akademicheskii project, 2006.
12. Maksimova S.V. Creative activity among persons with narcotic dependence // Questions of Psychology, 2006. – # 1. – P. 118-127.
13. Nikolaeva E.I. Psychology of children's creativity. – SPb.: Retch, 2006. – 220 p.
14. Ponomorev Y.A. Psychology of creativity. – M.: Nauka, 1976.
15. Pronina E.E. Psychology of journalistic creativity. The manual. – KDU, 2006.
16. Romitsina E.E. Health by eyes of children: experience of psychological analysis of children's pictures // Questions of psychology, 2006. – # 1. – P. 39-47.

17. Rubinstein S.L. The foundations of general psychology. – V. II. – M.: Pedagogica, 1989. – P. 49 - 93.
18. Strahov I.V. Psychology of literary creativity. – M.: Institute of practical psychology, 2001.
19. Susanina I.V. Introduction into art-therapy: The manual. – M.: Kogito center, 2007. – 95 p.
20. Schultz O.B. Development of the creative potential of pupils in the personality focused education // abstract, dissertation, Candidate of Pedagogical Science. – Rostov-on-Don, 2005.
21. Yakobson P.M. Psychology of art creativity. – M.: Znanie, 1971. – 47 p.
22. Yaroshesky M.G. Psychology of creativity and creativity in psychology // Questions of Psychology, 1985. – # 6. – P. 14-26.

Konovalova N.V.

**The image and the narrative:
interaction in the civilization of image**

In the article it is observed the specificity of studying of the image, mediaimage and narrative in their interaction in the video-civilization; there are analyzed telecasts by means of the models of triple picture of the world, three-leaved mirror and visual instances.

Keywords: narrative, narradigm, image, media-image, civilization of image.

THE LITERATURE

1. Ado P. What is ancient philosophy? – M., 1999.
2. Bart P. S/Z. – M.: Editorial URSS, 2001.
3. Gostev A.A. Image sphere of the person. – M., 1992.
4. Gostev A.V. Problem of human thinking in the treatise of Aristotle "About soul" // Questions of philosophy, 1997. – # 12. – P. 73-95.
5. Zhdan A.V. History of psychology from Antiquity to the present. – M., 1999.
6. Zavalova N.D., Lomov B.F., Ponomarenko V.A. Image in the system of mental activity regulation. – M., 1986.
7. Zayats E. Reality-show and the Internet: ways of representation vs. ways of presence. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/russ-yb/library/texts/ru>.
8. Maklue M. Understanding of media: external expansions of the person. – M.: Zhukovsky, 2003.
9. Matveeva L.V., Anikeeva T.Y. Psychology of the television communications, 2000.
10. Matveeva L.V., Shkoporov N.B. Communication with audience in TV. – M., 1990.
11. Petrovsky A.V., Yaroshesky M.G. History of psychology. – M., 1994.
12. Semiotics in TV and cinema. <http://www.semiotika.com.ru>
13. Freud Z. Psychology of unconscious. – M., 1989.
14. Shkuratov V.A. To tell and normality // Existential tradition: philosophy, psychology, psychotherapy, 2003. – # 1.

15. Shkuratov V.A. Art of the economical death. – Rostov-on-Don: Narradigm, 2006.
16. Schultz D., Schultz S. History of modern psychology. – SPb., 2002.
17. Jung K.G. Alchemy of dreams. – SPb., 1997.
18. Jung K.G. Soul problems of our time. – M., 1994
19. Ethics of mass-media. – M.: KnoRus, 2003r.

Terekhin V.A.

Competitiveness of the graduate of high school

The determinative factor allowing to prepare the experts meeting the requirements of modern society is the education system which purpose for today consists in formation of the competitive person demanded on a labor market and adapted for realities of modern Russian reality. But for preparing of the really highly professional, competitive worker, it is important to know what are the psychological features of the expert's formation at a stage of professional training; on development of what individual, personal qualities, properties, it is necessary to pay attention during his training. The degree of conformity of the person to requirements of profession can be considered as a level of professional suitability which is reflected in such characteristics of structure of personality as its abilities and professionally important qualities. The high level of professional suitability, high level of development of integrated characteristics of personality, in particular the competence, promotes favorable image of a young man which renders strong influence on his competitiveness and efficiency, and, hence, on success of his professional work.

Keywords: competitiveness, competitive advantages, competition, social expectations, self-determination, consciousness, subjectiveness, professional suitability.

THE LITERATURE

1. Abul'khanova K.A. Psychology and consciousness of personality (problems of methodology, theory and research of real personality): Selected psychological works. – M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 1999.
2. Akmeology: Textbook / Under the edition of A.A. Derkach. – M.: RAGS, 2001.
3. Ananiev B.G. Person as the subject of knowledge. – SPb. and other: Peter, 2001.
4. Andreeva G.M. Social psychology: Textbook. – M.: Aspect Press, 2003.
5. Bozhovitch L.I. Problems of personality formation: selected psychological works. – M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2001.
6. Large encyclopedic dictionary / under the edition of A.M. Prohorov. – M.: Large Russian encyclopedia. – SPb.: Norint, 2002.
7. Brushlinsky A.V. Psychology of the subject. – SPb.: Alteya, 2003.

8. Time as a factor of personality measurements: Collection of scientific works / Under the edition of A.V. Brushlinsky, V.A. Polikarpov. – Minsk: EHU, 2003.
9. Guryanov M.P. Education of life abilities of personality in conditions of disharmonious society // Pedagogics, 2004. – # 1. – P. 12-18.
10. Zeer F. Psychology of professions. – M.: Academic Project; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003.
11. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. – Rostov-on-Don: Phenix, 1996.
12. Kon I.S. Opening of "I". – M.: Politizdat, 1978.
13. Kon I.S. Psychology of the early youth. – M.: Prosveshenie, 1989.
14. Marketing in branches and fields of activity: Textbook / Under the edition of V.A. Aleksunin. – M.: Dashkov and K°, 2002.
15. Mitina M. Psychology of the competitive person development. – M.: MPSI; Voronezh: MODEC, 2003.
16. Petrovsky V.A. Personality in psychology: paradigm of subjectiveness. – Rostov-on-Don: Phoenix, 1996.
17. Petrovsky V.A., Yaroshesky M.G. Psychology. – M.: Academy, 2000.
18. Prokopyeva E.V. The individual and typical features of self ideas as about the professional at initial stages of professionalization of psychologists // Psychological bulletin of RSU (release 4), 1999. – P. 236-245.
19. Practicum on differential psychodiagnostics of professional suitability. Manual / Under the edition of V.A. Bodrov. – M.: PER CE, 2003.
20. Problem of the subject in the psychological science / under the edition of A.V. Brushlinsky, M.I. Volovikova, V.N. Druzhinin. – M.: Academic Project, 2000.
21. Rubinstein S.L. The foundations of general psychology. – SPb.: Peter, 2000.
22. Subject, personality and psychology of human being: works of institute of psychology of Russian Academy of Science / under the edition of V.V. Znakov, Z.I. Ryabikina. – M.: Institute of psychology of Russian Academy of Science, 2005.
23. Terekhin V.A., Strokova S.A. Problems of the optimum realization of the potential of personality during joint activity // Psychological bulletin of RSU (release 5), 2000. – P. 338-346.
24. Fathutdinov R.A. Management of organization's competitiveness. Textbook. – M.: Eksmo, 2005.

PEDAGOGICS OF HIGH EDUCATION

Chislova A.S.

Effective application of information technologies in education of the person of culture

In the article the accent is made at new view of training in modern developed society, information society in which two of three components of training provide education and

development of person. In present conditions it is necessary to have not only well trained experts, but also brought up on the basis of best traditions of world and native culture nation. It can be carried out by means of New Information Technologies. Modern computer design, computer drawing, opportunities of multimedia allow to create highly artistic, aesthetically significant samples of the screen and, accordingly, information culture. In the article there are observed the practical questions of creation of own software products; questions of training of intercultural dialogue, questions of advantage of multimedia means of training in comparison with traditional.

The article is intended for all those who are concerned with a state of affairs in education of young generation of higher school.

Keywords: *education, culture, high education systems, information technologies, information culture, crisis of academic authority.*

THE LITERATURE

1. Davidovitch V.E. On the bend of history // Russia on the threshold of new millennium: problems, tendencies, models / Theses of reports of the interuniversity regional scientific conference. – Rostov-on-Don: Rostov University Press, 2001. – P. 8
2. Weber A. Third or fourth person. Weber A. Selected: Crisis of European culture. – SPb., 1999
3. Karpenko M.P., Zhidko A.A. Role of high education in construction of civilization of the XXI century. <http://www.nntu.sci-nnov.ru/RUS/NEWS/Mag-dok/Cek1/cek1-19/htm>
4. Peccei A. Human qualities. – M., 1985.
5. Sadlack Y., Rataigack H. Academic freedom, innovations and responsibility: the way to "Ethical global system of positioning" in high education and science // High education in Europe. Russian version. Volume XXIX. – # 4, 2004 http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/mainmenu.html
6. Sadovnichy V.A. University education in the XXI century // Role of classical universities in development of uniform scientific and educational space of Russia. Materials of the All-Russia scientific and practical conference. – Rostov-on-Don: Rostov University Press, 2000
7. Scott P. Ethics in high education and for it // High education in Europe. Russian version. Volume XXIX. – #4, 2004 http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/mainmenu.html
8. Macfarlane, B. Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice. London: Routledge Falmer, 2003, p.144
9. Text of the U.N. Millennium Declaration. 'We the Peoples' – the Role of the United Nations in the 21st century. The report of Kofi A. Annan, Secretary General of the United Nations. <http://www.un.org/millennium/sg/report/cover.htm>

Okuneva I.A.

**The information and methodical park
in educational establishment of the innovative
type as a resource of development**

In the article there are stated the basic advantages of organization of the information and methodical park in educational establishments and features of functioning of educational establishments of innovative type.

Keywords: park-school, innovative processes, scientific and methodical park.

THE LITERATURE

1. Balaban M.A. School-park. How to construct a school without classes and lessons. – M.: First of September, 2001. – 208 p.
2. School-park protects pupil from experience of failures // Newspaper "First of September". - # 9/1999. (October, 2nd, 1999).

Fedotova O.D.

**Classification problem
in modern pedagogics of Germany**

The article "Classification problem in modern pedagogics of Germany" is the result of research on an actual problem of science, problem of classification in the pedagogical science. The situation connected with the necessity of methodological redefinition of borders of the pedagogical science is observed. The article is addressed to masters and post-graduate students trained in "Pedagogics" direction and also to science officers and workers of education sphere.

Keywords: globalization, transnational education, European measurement of education and many other.

THE LITERATURE

1. Gill S.S. Pedagogics of the youth initiatives support. – M.: Sotsialnii proekt, 2003. – 192 p.
2. Golubeva L. Inducing idea. Transcendental didactics. – M.: Mamardashvili. Alma Mater. – #3, 2000. – P. 12-16.
3. Polonsky V.M. The conceptual and term apparatus of pedagogics // Pedagogical science and its methodology in a context of the present. – M.: RAO, 2001. – P. 188-197.
4. Greiling, J. Uber den Endzweck der Erziehung und uber den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben/ Schneeberg, 1793.
5. Empirische Padagogik. 1979-1990. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1992; Langeveld, M. Einfuhrung in die theoretische Padagogik. Stuttgart: Klett, 1965.
6. Rohrs, H. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, 1973.
7. Schoning, B.. Irrationalismus als padagogische Tradition. Weinheim: Beltz, 1973.
8. Burmann, J. Gestaltpadagogik und Personlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhart, 1992.

9. Albert, K. Philisophische Padagogik: Eine historische und kritische Einfuhrung. Sankt Augustin: H.Richarz, 1984.
10. Kruger H.-H.. Einfuhrung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Munchen: Leske + Bundrich. 1996.

**PSYCHOLOGY OF HEALTH
AND PHYSICAL CULTURE**

Vasilyeva O.S., Ustinova O.V.

**Research of interrelation of mental health,
aggression and social status of children
of the preschool age**

In the work it is spoken about mental health, aggression, social status and their interrelation and interdependence. A high level of dependence between social status and aggression is revealed. It is chosen and tested the system of corresponding to age projective techniques for studying of aggression, psychological health and social status of a child of the preschool age.

Keywords: psychological health, aggression, social status, psychopreventive inspection.

THE LITERATURE

1. Baron R., Richardson D. Aggression. – SPb.: Peter, 1999.
2. Yeliseev O.P. Practicum on psychology of personality. – SPb., 2003. / HandTest
3. Korableva N. Aggressive behavior of a preschool child // Science and school, 2004. – # 2. – P. 20-21.
4. Lyutova E.K., Monina G.B. Training of effective interaction with children. – SPb.: Retch, 2001.
5. Mukhina V.S., Khvostov V.A. Diagnostics of aggressive behavior of a child. – M., 1992. – 170 p.
6. Smirnova E.O. Psychological features and variants of children's aggression: Analysis of behavior of children of 5-6 years // Questions of psychology, 2002. - #1. – P. 17-26.
7. Smirnova E.O., Kholmogorova V.M. Interpersonal relation of preschool children. – M.: Vlado, 2005.
8. Uruntaeva G.A., Afonkina U.A. Practicum on pre-school psychology. – M.: Academia, 1998.
9. Furmanov I.A. Children's aggression: psychodiagnostics and correction. – Minsk, 1996.
10. Yaroshevsky M.G., Petrovsky A.V. Brief psychological dictionary. – M.: Academia, 1999.

Kalachinskaya O.A.

Constructive strategies of behavior as a regulator of social health of the person

In the article there are observed the results of research of behavior strategies of military men in extreme situations, their socio-psychological adaptation level, degree of "personal burning out" and empathy level. It is shown

that a high level of socio-psychological adaptation directly correlates with use by military men of the sure behavior strategies, presence of the realized and significant purposes. It is offered the reorientation training aiming on the development of cognitive and behavior strategies of the person social health achievement.

Keywords: constructive strategies of behavior, extreme situation, socio-psychological adaptation, tolerance, motivation, meaningfulness of life.

THE LITERATURE

1. Vasilyeva O.S., Pravdina L.R. North Caucasian psychological bulletin // Psychology of health. "Opportunities of the person development in extreme situation". – Rostov-on-Don: Rostov University Press, 2008.
2. Vasilyeva O.S., Pravdina L.R., Polyakov N.N. Influence of extreme situation on processes of personal growth // Materials of the All-Russia scientific-practical conference "Extreme situations and limiting opportunities of the person". – Rostov-on-Don: Rostov University Press, 2001.
3. Vodopyanova N., Starchenkova E. The burning out syndrome: Diagnostics and preventive inspection. – SPb., Peter, 2008.
4. Durkheim E. Suicide. Sociological etude / Trans. from French. – M., Misl, 1994.
5. Leonova A.B., Medvedev V.I. Functional state of the person in labour activity. – M.: Moscow University Press, 1981.
6. Leontyev D.A. Psychology of sense: nature, structure and dynamics of semantic reality. – M.: Smisl, 1999.
7. Malkina-Pikh. Psychological help in crisis situations. – M.: Eksmo, 2008.
8. Mokhovikov A.N. Introduction to the clinical and psychological section // Suicidology: the past and the present. – M.: Cogito-center, 2001.
9. Practicum on psychology of management and professional activity / Under the edition of G.S. Nikiforov, M.A. Dmitriev, V.M. Snetkov. – SPb.: Retch, 2001.
10. Psychology: Textbook for technical high schools / Under the edition of V.N. Druzhinin. – SPb.: Peter, 2000.
11. Smirnov B.A., Dolgoplov E.B. Psychology of activity in extreme situations. – X.: Publishing house "Humanitarnii Center", 2007.
12. Stolyarenko A.M. Extreme psychopedagogics. – M.: UNITY-DANA, 2002.
13. Hobfoll S.E. The ecology of stress. – N.Y.: Hemisphere, 1988.

Filatov F.R.

Principles and methods of psychological help for victims of extreme situations

The article is devoted to a problematic of traumatic disorders appearing owing to various extreme situations. Specific protective reactions of traumatized mentality are analyzed; there are compared behavioral and psychodynamic approaches to understanding of mental trauma. The model of stage-by-stage rehabilitation of victims of extreme situations is offered; base principles and methods of rehabilitation work are discussed.

Keywords: posttraumatic stressful disorder, dissociation, regression, transfer, countertransfer, rapport, desensibilization.

THE LITERATURE

1. Aleksandrovsky U.A., Schukin B.P. Mental disorders during and after natural calamity and accidents / Journal of neuropathology and psychiatry, 1991. – #5. – P. 39 - 43.
2. Bryazgunov I.P. Posttraumatic stress disorder. – M.: Nauka, 1999. – 58 p.
3. Grining T. Posttraumatic stress from positions of existential and humanistic psychology / Questions of psychology, 1994. – # 1. – P. 94 - 96.
4. Kalshed D. The inner world of trauma. Archetypical protection of personal spirit. – M.: Academicheskyy Project, 2001.
5. Kamenchenko P.V. Posttraumatic stressful disorder // Journal of neuropathology and psychiatry, 1993. – # 3. – P. 95 - 99.
6. Killborn B. When trauma strikes soul: shame, splitting and mental pain / Journal of practical psychologist. – # 1-2, 2001.
7. Kolodzin B. How to live after mental trauma. – M.: "Shans", 1993.
8. Pukhovskiy N.N. Psychopathology of anthropogenous accidents / Medicine of accidents, 1993. – # 1. – P. 69 - 77.
9. Tarabrina N.V., Labeznaya E.O. Syndrome of posttraumatic stress disorders: modern state of problem / Psychological journal, 1992. – V. 12. – # 2. – P. 14 - 29.
10. Freud Z. On other side of the principle of pleasure // Freud Z. Psychology of unconscious. – M.: "Prosveschenie", 1990.
11. Shapiro F. Psychotherapy of emotional traumas by means of eyes movement. – M.: "Class", 1998.
12. Thomb D.A. The phenomenology of Post-Traumatic Stress Disorder – Post-Traumatic Stress Disorder. The Psychiatric Clinics of North America, vol. 17, Number 2, June 1994.

Бреус Елена Дмитриевна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 234.

Тел.: (863) 2303237, e-mail: breuselena@rambler.ru

Васильева Ольга Семеновна –

кандидат психол наук, профессор, зав. кафедрой психологии здоровья и физической культуры факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 241

Тел.: (863) 2303217, e-mail: valeo@psyf.rsu.ru

Введенский Игорь Витальевич –

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 236.

Тел.: (863) 2303218, e-mail: mrsiot@aaanet.ru

Волков Александр Александрович –

зав. кафедрой общей психологии, кандидат психологических наук, доцент Института Дружбы народов Кавказа.

Служебный адрес: 355008, г. Ставрополь, пр. К. Маркса, д. 7.

Тел.: (8652) 28-25-00; (8652) 28-03-46, e-mail: mail@idnk.ru

Габдулина Людмила Ивановна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 239

Тел.: (863) 2303247, e-mail: person@psyf.rsu.ru

Зинченко Елена Валерьевна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 239.

Тел.: (863) 2303247, e-mail: el-val-zin@mail.ru

Исаакян Оксана Викторовна –

ст. преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования СГПИ.

Служебный адрес: 353560, г. Славянск-на-Кубани, ул. Кубанская, д. 200

Тел.: (86146) 43043, e-mail:

Breus Elena Dmitrievna –

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the social psychology's department of the psychological faculty of SFU.

Official address: r. 234 build. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel: (863) 2303218, e-mail: breuselena@rambler.ru

Vassilieva Olga Semenovna –

Candidate of Psychological Science, professor, the head of the department of health psychology and physical education of the psychological faculty of SFU.

Official address: r. 241 build. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel: (863) 2303217, e-mail: valeo@psyf.rsu.ru

Vvedenskii Igor Vitalievitch –

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the department of social psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.236 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel: (863) 2303218, e-mail: mrsiot@aaanet.ru

Volkov Alexander Alexandrovitch –

Candidate of Psychological Science, assistant professor, the head of the department of general psychology of Institute of Caucasus peoples' friendship.

Official address: b. 7, K. Marx's avenue, Stavropol, 355008.

tel.(8652) 28-25-00; (8652) 28-03-46, e-mail: mail@idnk.ru

Gabdoulina Ludmila Ivanovna –

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the personality department of the psychological faculty of SFU.

Official address: r. 239 build. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel: (863) 2303247, e-mail: person@psyf.rsu.ru

Zhinchenko Elena Valerievna –

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the personality department of the psychological faculty of SFU.

Official address: r. 239 build. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel: (863) 2303247, e-mail: el-val-zin@mail.ru

Issaakian Oksana Viktorovna –

senior teacher of the department of the theory and methodic of professional education of SSPI

Official address: b.200, str. Koubanskaya, Slaviansk-na-Koubani, 353560.

tel: (86146) 43043, e-mail:

Калачинская Ольга Андреевна –

психолог 625 центр психологической помощи и реабилитации СКВО.

Служебный адрес: 344000, Ростов-на Дону, ул. Тимошенко, д. 18.

Тел.: (863) 2303217, e-mail: kalachinska9i@gmail.com

Kalachinskaya Olga Andreevna –

psychologist of Center of psychological help and rehabilitation of SCMR.

Official address: b. 18 str. Timoshenko, Rostov-on-Don, 344000.

Tel.: (863) 2303217, e-mail: kalachinska9i@gmail.com

Коновалова Надежда Владимировна –

аспирантка кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 347900, г. Таганрог, Итальянский пер., д. 36, каб. 29.

Тел.: (863) 4611192, e-mail: arman.lestat@mail.ru

Konovalova Nadezhda Vladimirovna –

post-graduate student of the personality department of the psychological faculty of SFU.

Official address: s. 29, b. 36 str. Italianskii, Taganrog, 347900.

Tel.: (863) 4611192, e-mail: arman.lestat@mail.ru

Окунева Ирина Алексеевна –

аспирантка кафедры психологии высшего образования факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13.

Тел.: (863) 230-32-07, e-mail: psyf@rsu.ru

Okouneva Irina Alexeevna –

post-graduate student of the department of high education of the psychological faculty of SFU.

Official address: build. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel.: (863) 2303207, e-mail: psyf@rsu.ru

Погонцева Дарья Викторовна –

преподаватель кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 234.

Тел.: (863) 2303237, e-mail: dashapgn@rambler.ru

Pogontseva Daria Viktorovna –

teacher of the department of social psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r. 234 build. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel.: (863) 2303237, e-mail: dashapgn@rambler.ru

Рюмшина Любовь Ивановна –

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 234.

Тел.: (863) 2303237, e-mail: rymshina@rsu.ru

Rumshina Lubov Ivanovna –

Doctor of Psychological Science, professor of the department of social psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r. 234 build. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel.: (863) 2303237, e-mail: rymshina@rsu.ru

Сидоренков Андрей Владимирович –

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и акмеологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 237.

Тел.: (863) 2303247, e-mail: savdmicro@cosm.ru

Sidorenkov Andrei Vladimirovitch –

Doctor of Psychological Science, professor of the department of development and achievement psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r. 237 build. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 22303247, e-mail: savdmicro@cosm.ru

Терехин Вячеслав Александрович –

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и акмеологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 237.

Тел.: (863) 2303247, e-mail: develop@psyf.rsu.ru

Terekhin Viacheslav Alexandrovitch –

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the department of development and achievement psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r. 237 build. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel.: (863) 2303247, e-mail: develop@psyf.rsu.ru

Федотова Ольга Дмитриевна –

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии высшего образования факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, д. 13.

Тел.: (863) 230-32-07, e-mail: veritas11@mail.ru

Филатов Филипп Робертович –

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии здоровья и физической культуры факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 240.

Тел.: (863) 2303217, e-mail: filatov_filipp@mail.ru

Числова Алла Сергеевна –

кандидат философских наук доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов ЮФУ.

Служебный адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, Б.Садовая, 105, к. 512.

Тел.: (863) 63-87-21, e-mail: chislova@english.rsu.ru

Шкурко Татьяна Алексеевна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 234.

Тел.: (863) 2303237, e-mail: shkurko@rsu.ru

Fedotova Olga Dmitrievna –

Doctor of Pedagogical Science, the head of the department of high education of the psychological faculty of SFU.

Official address: build. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel: (863) 2303207, e-mail: veritas11@mail.ru

Philatov Philippe Robertovich –

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the department of health psychology and physical education of the psychological faculty of SFU.

Official address: r. 240 b. 13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

Tel: (863) 2303217, e-mail: filatov_filipp@mail.ru

Chislova Alla Sergueevna –

Candidate of Philosophical Science, assistant professor of the department of English language of humanitarian faculty of SFU.

Official address: r. 512, b. 105 B. Sadovaya, Rostov-on-Don, 344006.

tel: (863) 63-87-21, e-mail: chislova@english.rsu.ru

Shkourko Tatiana Alexeevna –

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the department of social psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.236 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

tel: (863) 2303218, e-mail: shkurko@rsu.ru