

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№ 7/3

2009

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 издается с 1996 г., выходит 4 раза в год
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научно-практический журнал
2009 г ➤ № 7/3

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 27.09.09.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 10,40.
Заказ № 36/09. 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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Воскобоев А.И. Технологии убеждающего воздействия: особенности применения в практике учебного процесса . . . 5

Прохорова В.А., Белова Е.В. Рефлексивные технологии: перспективы использования в обучении студентов 11

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бондарь К.В. Восприятие музыки как проблема психологической науки: ретроспективно-исторический анализ
транспозиции психологии музыкального восприятия 17

Воробьёва Е.В. Взаимосвязь параметров общего интеллекта и мотивации достижения 25

Мирошниченко А.В. Психологические исследования информационной культуры и особенности ценностно-
смысловой сферы у студентов, работающих с информационными технологиями 34

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Белоконь И.А., Звездина Г.П. Психологические особенности работы персонала в новой управленческой структуре. . . . 42

Туливетров С.Н. Особенности производственной и социально-психологической адаптации молодых
специалистов к специфике организации (на примере предприятий оборонно-промышленного комплекса) 49

Туливетров С.Н. Особенности развития психологических компетентностей специалистов
научно-исследовательских подразделений организаций оборонного комплекса с разным стажем работы 55

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Коновалова Э.С., Васильева О.С. Коррекция психофизического здоровья дошкольников в процессе
двигательно-игровой терапии 61

Вартаньянц О.Р., Васильева О.С. Духовные аспекты процесса старения. Интегративная характеристика
здоровья взрослых людей 66

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Шишковская А.В. Теоретические представления об образе физического я в психологии 71

РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ / ABSTRACT OF THE ISSUE IN ENGLISH 79

НАШИ АВТОРЫ. 87

ТЕХНОЛОГИИ УБЕЖДАЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ: ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ПРАКТИКЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Воскобоев А.И.

Социально-экономическая ситуация отражается на процессе формирования ценностных позиций учащегося в период ранней юности, которые деформируются и отчуждаются от того что позитивно оценивается обществом и государством, регрессируя три основных уровня в системе ценностных ориентаций: ценности – идеалы; ценности – свойства личности; ценностные способы поведения. Для предотвращения деформаций в ценностной сфере учащихся в период ранней юности должны быть разработаны технологии убеждающего воздействия, которые будут инициировать выведение усваиваемого содержания на уровень личностной ценности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации личности, коммуникативное взаимодействие, убеждающее воздействие, ценностно-смысловые установки.

В настоящее время проблема развития и использования человеческого потенциала рассматривается в новом аспекте. Более высокие требования предъявляются к самостоятельности, креативности, инициативе и предприимчивости человека во всех сферах жизни, что вызвано происходящими в обществе изменениями. Человек входит в жизненный мир, картина которого меняется чрезвычайно быстро. В границах жизни одного поколения глубоко преобразуются экономика и технологии, политические приоритеты, социокультурные отношения и мировоззренческие устои. «Вместо архаичного общества, в котором вожди думают и решают за всех, наша страна станет обществом умных, свободных и ответственных людей» (президент Медведев Д.А.). Однако стремительная динамика социально-экономической ситуации множит и обостряет разнообразные кризисные явления, которые проникают в различные жизненные контексты (семейные, референтные, профессиональные) обостряя внутренние противоречия между личностью и внешним окружением, порождая различные личностные трансформации и кризисы. Это отражается на процессе формирования ценностных позиций молодого поколения, которые зачастую деформируются и отчуждаются от того что позитивно оценивается обществом и государством. В настоящее время можно констатировать, что государство и образование как его социальный институт, призванный транслировать и формировать ценностные ориентации и основы

гражданской позиции учащихся, во многом утратило эту реальную возможность. При несоответствии системы образования заявленной тенденции в реформировании страны преобразования могут иметь затяжной характер. Перемены в жизни российского общества показали, что в настоящее время содержание образования не удовлетворяет потребности социума. В связи со сложившейся ситуацией пересмотрены стандарты системы образования. Однако и новые образовательные стандарты не ориентируют учителя как именно он должен воздействовать на ученика, чтобы помочь ему преодолеть стереотипные оценки, ущербные ценности различных молодежных субкультур, далеко не всегда приемлемые идеалы, навязываемые СМИ. Для того чтобы образование могло противостоять тем негативным влияниям, которые в настоящее время все более и более агрессивно воздействуют на подростков и юношей, необходимо разрабатывать технологии воздействия на ученика со стороны учителя, ориентированные на убеждающий эффект. Это и определило проблему настоящего исследования.

В реальной педагогической практике востребованными оказываются методы и технологии воздействия на ученика, которые будут направленно воздействовать на его ценностную сферу, помогут преодолеть барьеры стереотипных оценок. При этом проблема убеждения предполагает выведение определенного содержания на личностно-смысловой уровень. В дидактическом плане она возникает

в ситуации, когда учитель хочет вывести овладение учебным содержанием на уровень личностного смысла ученика, но для этого нужно преодолеть определенное отчуждение, которое есть у субъекта учения. «Этот результат может быть достигнут в процессе направленного воздействия со стороны педагога, использующего ценностно-смысловые затруднения в качестве задач на выявление смысла или задач на различение смыслов, без решения которого ученик начинает ощущать конфликтность или двойственность ситуации, не может точно определить, между чем и чем он, собственно, должен выбирать» (Бакулин А.В., 2009). В ходе решения «задачи на смысл» происходит внутренняя работа личности по соотношению проявлений мотива в нескольких пересекающихся друг с другом плоскостях: в отношении мотива к преодолеваемым личностью ради его достижения внешним и внутренним преградам; по сопоставлению мотива с другими выступающими в сознании субъекта возможными мотивами той же деятельности; по оцениванию мотива в его отношении к принятым личностью нормам и идеалам; по соотношению мотива с реальными с точки зрения личности ее возможностями, т.е. с воспринимаемым образом Я; по сравнению собственного мотива с предполагаемыми мотивами других субъектов.

Исследование особенностей использования убеждающих воздействий в реальной практике учебного процесса проводилось в несколько этапов:

Первый этап исследования был ориентирован на всесторонний анализ дидактической литературы по проблеме личностно-центрированных моделей в обучении. Был проведен обзор соответствующих источников, охарактеризованы основные научные исследования в педагогике и сопряженных дисциплинах по данной тематике. Были выявлены атрибуты субъект-субъектной моделей обучения, которые могут быть основанием для разработки специфических технологий в учебном процессе, инициирующих личностное развитие, формирование ценностных и смысложизненных ориентаций.

В качестве методологической и теоретической основы работы были рассмотрены следующие научные направления.

1. Психолого-педагогические подходы, раскрывающие сущность понятия «педагогическая технология» (В.В. Башарин, В.П. Беспалько, О.В. Гукаленко, Т.П. Ильевич, Г.К. Селевко, Л.М. Фридман).

2. Педагогические теории, рассматривающие механизмы и технологии педагогического воздействия в учебном процессе (В.С. Безрукова, Н.В. Бордовская, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Т.А. Ильина, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.А. Реан, И.А. Рудакова, В.Т. Фоменко).

3. Психолого-педагогические теории,

рассматривающие личностно-смысловые особенности учащихся, и в частности особенности их оценочно-смысловых центраций, как педагогический фактор, влияющий на траекторию развития ценностных ориентаций (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.К. Белоусова, М.Н. Гуслова, П.Н. Ермаков, Д.А. Леонтьев, Е.В. Ключко, Л.Ю. Крутеleva, С.В. Леушканова, В.Э. Мильман, М.С. Нырова, Е.Ю. Патяева, Л.Ф. Обухова, Т.В. Рябова, Т.В. Столина, М.А. Фризен).

4. Учение о закономерностях, движущих силах и сензитивных периодах развития (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Л.В. Занков, В.П. Зинченко, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Т.П. Скрипкина, Е.В. Субботский, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн).

5. Теории педагогического общения, описывающие коммуникативную специфику взаимодействия учителя и ученика (В.А. Грехнева, А.В. Добрович, В.А. Кан-Калик, Л.П. Литовченко, Л.А. Петровский, С.В. Сергеева, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.Я. Никонова).

На этом же этапе на основе научных источников была дана подробная характеристика смысловой сферы учащихся старших классов. Это было необходимо для дальнейшей диагностической и экспериментальной работы: для адекватного подбора методик диагностики ценностной сферы в период ранней юности.

С точки зрения смыслового подхода к личности именно смысловые структуры и процессы рассматриваются как субъективно превращенные формы существования жизненных отношений в человеческой психике. Отличие смысловых структур личности от всех других субъективных репрезентаций жизненного пути в том, что смысловые структуры фиксируют отношения субъекта к объектам и явлениям жизни, а остальные модальности психического отражения запечатлевают объективно существующие отношения между этими объектами и явлениями. Ввиду данного различия именно смысловые структуры образуют идеальный план личной жизни, который и делает личность ее субъектом. Субъективные репрезентации жизненного пути не смысловой природы функционально усиливают регуляторные возможности личности, ориентируя ее в объективных связях явлений личной жизни. Личность вбирает в себя и интегрирует различные механизмы регуляции деятельности и жизни в целом», среди которых неизменно присутствуют логика удовлетворения потребностей, логика реагирования на стимул, логика предрасположенности, логика социальной нормативности, логика смысла или жизненной необходимости и, наконец, логика свободного выбора как раз через принятие учебного содержания через личностный смысл.

Смысловая сфера в юношеском возрасте характеризуется процессами формирования мировоззрения и активной воли, собственных смыслов и личных ценностей, становлением системы смысловой регуляции, характерной для зрелой автономной личности. Это означает, что к 16-17 годам личность выходит на уровень смысловой саморегуляции, основу которой составляет возможность охвата мира в целом в представлении человека; у нее появляется свое собственное, независимое мнение, стремление самостоятельно принимать жизненно-важные решения и нести ответственность за их осуществление; в ее сознании выкристаллизовываются и иерархизируются смыслонесущие ценности.

Второй этап исследования был связан с определением самого понятия убеждающего воздействия.

Исходная позиция заключалась в следующем. Знания выводятся на субъектный уровень и становятся регулятором поведения не тогда когда они приобретены, получены, а тогда, когда они превратились в личностную ценность. Интериоризация знаний, интериоризация убеждающей информации – это превращение знаний в ценности данной личности. «Если нечто стало значимым, ценным для человека, это значит, что человек изменил свое отношение к этому (явлению, предмету, словам). Отсюда интериоризация знания как результат понимания убеждающей информации в позитивную сторону. А это изменение напрямую связано с образованием мотива» (А.Ю. Панасюк, 2007).

Учебное содержание будет для ученика личностно значимыми, станет для него ценным, когда оно не будет противоречить уже сложившейся у него системе его ценностей и ориентаций. Но это условие – непротиворечивость имеющимся у ученика ценностям – является хотя и необходимым, но не всегда достаточным, чтобы убеждающая информация стала личностно значимой.

Чтобы перевести убеждающую информацию, пока являющуюся ценностью лишь для учителя, в личностно значимую и для ученика, последнему необходимо показать, что основанные на этой информации действия и поступки не только не будут противоречить его ценностным ориентациям, но и будут способствовать удовлетворению его определенных потребностей и соответствовать его ценностным ожиданиям. Эту стадию мы рассматривали как стадию понимания. На практике учителя иногда интуитивно используют этот теоретический принцип убеждающего воздействия, когда показывают ученику его личностную «выгоду», если он последует рекомендации, совету.

На следующем этапе убеждающего воздействия – этапе принятия – учитель уже воздействует не на понятийную сферу ученика (как на предыдущем

этапе – этапе понимания), а на мотивационную сферу. При этом степень эффективности убеждающего воздействия будет определяться степенью конгруэнтности (совмещения) ценностных характеристик усваиваемого содержания с собственными ценностными ориентациями ученика.

На этом этапе работы над диссертацией была определена логика и последовательность диагностической части исследования, были разработаны задания, которые вызывают сложность и противоречивость при раскрытии того смысла, который должен раскрываться ученику в процессе направленного познания.

Задания были разработаны на основе тех технологий, которые описаны в дидактике и педагогической психологии как технологии инициации смыслообразования, которые могут быть использованы в работе со старшеклассниками.

1. Прямое воздействие на ценностно-смысловую сферу личности.

Использовались анкеты, мини-интервью, устные беседы учителей со школьниками по проблемам жизненных целей, основных общественных и индивидуальных ценностей, о приоритетах в мировоззрении, об особенностях выбора в ситуациях неопределенности.

2. Использование идентичности с целью формирования заданного отношения к конкретному объекту.

Идентичность включает в себя две подсистемы: личностную идентичность и социальную идентичность. Первая – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт. Вторая определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу.

Человек может отождествлять себя не только с другим человеком, но и с идеалами, образцами, с общественными ценностями, со своими стремлениями, целями и в процессе такого отождествления или сравнения, ученик начинает видеть свои особенности по новому, прирастает тем отношением, которое возникает в результате сравнения себя с окружающими.

Идентичность является социальной по происхождению, так как она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения им выработанного в процессе социального взаимодействия опыта. Изменение идентичности также обусловлено изменениями в социальном окружении индивида.

С целью выявления эффективности убеждающих воздействий через идентификацию себя с членами различных групп, учащимся помимо диагностических методик на самооценку, предлагалось написать ряд

сочинений на темы «Какой я», «Что главное в моем самоопределении», «Мои достоинства и недостатки», «Чем я похож и чем отличаюсь от своих одноклассников», «Чем привлекательны мои друзья», «Как я отношусь к тем на кого не похож».

3. *Использование стимульной мотивации как фактора формирования определенных смыслов через конвенцию.*

Соревновательная мотивация может рассматриваться как существенная составляющая познавательной мотивации старшеклассников, участвующая в актуализации ведущих смысловых ориентаций. Чем глубже личностный смысл, порождаемый этим соревновательным мотивом, чем сильнее то отношение, которое возникает у подростка к целям данной деятельности, тем вероятнее, что этот мотив станет мотивом-перспективой, наиболее устойчивым компонентом устойчивой общей мотивации, частью смысложизненной стратегии личности. В ситуации конкурентного взаимодействия соревновательная мотивация становится одним из смыслообразующих оснований активно формирующейся на данном возрастном этапе смысложизненной концепции личности как системообразующего феномена, основной функциональной нагрузкой которого, является регуляция поведения в ситуации выбора и принятия решения. Мотивационно-смысловые и целевые детерминанты образуют в соревновательной деятельности целостный комплекс регуляции деятельности в специфически заданном конкурентно-ориентированном контексте (конкурсы, олимпиады). Достижение мотивационного оптимума реализуется через преодоление личностного отчуждения в ситуации столкновения смыслов субъекта соревновательной деятельности и смыслов, раскрываемых в процессе присвоения условий конкурентной деятельности, различающиеся по степени полноты, освоенности, а также содержательно, определяя разную специфику мотивационных инициаций. При этом можно выделить содержательную сторону соревновательной мотивации, описываемую через отношение (в ситуации конкуренции это желание победить) и динамическую сторону как фиксированную смысловую установку (в ситуации конкуренции это угроза со стороны педагогов и конкурентов получить негативную оценку).

В результате теоретического обобщения рассмотренной литературы и полученных эмпирических данных были разработаны технологии убеждающего воздействия разного убеждающего эффекта как стратегия действия учителя с целью изменить ценностное отношение ученика к определенному осваиваемому содержанию. Ситуация убеждающего воздействия (можно сказать еще убеждающей коммуникации), характеризуется тем, что учитель изначально ставит

своей целью изменить отношение ученика к изучаемому материалу. Но любая установка на то, что должно быть усвоено в учебном процессе характеризуется определенным знаком (положительным или отрицательным) и силой выраженности такой установки.

Вполне возможно, что когда у ученика изначально такая же по знаку установка, как и та, которую хотел бы видеть у него учитель, но это отношение легко изменить и даже при незначительном внешнем воздействии это отношение может легко меняться («это конечно так, но все таки сомнения на этот счет у меня появляются»). В таком случае говорят «Позиция ученика неустойчивая». В такой ситуации учитель, если он рефлексирует (осознает) подобную ситуацию, при убеждающем воздействии ставит перед собой задачу не изменить знак исходной установки учащегося, а лишь усилить имеющуюся.

Очевидно, что задача изменить отношение ученика на противоположное труднее, чем задача лишь усилить, подкрепить уже имеющуюся у ученика позицию. Учитель, изменяя установки ученика в процессе обсуждения изучаемого материала, создавая ситуацию ценностного противоречия между его позицией и позицией учащегося, создает ситуацию смыслового дисбаланса. Если при этом предлагаемая для принятия ценность вступит в противоречие с какими-либо другими ценностями учащегося, то ученик просто не примет, не интерпретирует ценности усваиваемого содержания. Следовательно, учитель, должен заботиться о том, что бы его воздействие, нарушающее баланс ценностей ученика, было каким-либо образом компенсировано, и система ценностей ученика при принятии последним ценностей учебного содержания сохранила бы подвижное равновесное состояние. Это возможно при следующем условии: если учителю необходимо сформировать у ученика положительное отношение к чему-либо, то, высказываясь об этом положительно, учитель должен при этом сформировать у ученика к себе лично положительное отношение, тогда взаимодействие будет проходить на субъект-субъектном уровне. В противном случае, когда учитель воспринимается нейтрально или враждебно, предположить, что его высказывания приведут к переоценке ранее сложившихся ценностей – нельзя.

На данном этапе были выдвинуты гипотезы, которые требовали дальнейшего экспериментального подтверждения.

1. Социально-экономическая ситуация отражается на процессе формирования ценностных позиций учащегося в период ранней юности, которые деформируются и отчуждаются от того что позитивно оценивается обществом и государством, регрессируя три основных уровня в системе ценностных ориентаций: ценности – идеалы; ценности – свойства личности; ценностные способы поведения.

2. Для нивелирования (предотвращения) деформаций в ценностной сфере учащихся в период ранней юности должны быть разработаны технологии убеждающего воздействия, которые будут инициировать выведение усваиваемого содержания на уровень личностной ценности.

Третий этап – экспериментально-диагностический, начался с непосредственного отбора испытуемых. Ими стали старшеклассники ряда школ г. Ростова-на-Дону (Ворошиловский район), старшеклассники, посещавшие подготовительные курсы при ЮФУ (ф-ты психологии, экономики) и Юридического института МВД г. Ростова-на-Дону в количестве 165 человек (возраст 16-18 лет, 96 девушек и 69 юношей). Часть учащихся рассматривалась нами как контрольные группы (81 человек), остальные – как экспериментальные, непосредственно в которых давались задания, убеждающего характера. Для этого фиксировались затруднения в ситуациях, когда надо было дать оценку изучаемого материала на ценностном уровне. Они анализировались, обобщались и характеризовались нами как то, что может быть компенсировано убеждающим воздействием. На данном этапе исследования проводилась сравнительная диагностика особенностей развития смысловой сферы учащихся контрольных групп (в которых дидактическая система с элементами убеждающего воздействия не использовалась) и тех учащихся, которые посещали экспериментальные группы (в которых дидактическая система использовалась). В процессе сравнительного анализа характеристик умственного развития школьников на заключительном этапе эксперимента было выявлено, что значимые различия выявлены по следующим параметрам: оригинальность мышления, гибкость мышления, способность к категоризации и классификации. Это проявляется в стремлении учащихся выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от общепринятых и стереотипных. Это ярко выражено в характере и тематике самостоятельных рисунков, сочинений, ответов в анкетировании. При структурировании новой информации (в самых разных видах деятельности), учащиеся экспериментальных классов хорошо объединяют разнородную информацию в обобщенные классы, группы, глубоко интерпретируют новые категории, но самые существенные изменения были связаны с приращениями ценностной сферы. Большинство учащихся экспериментальных групп показывали более сформированные смысло-жизненные ориентации. Они лучше и конкретнее представляли свое будущее, более развернуто характеризовали реальные способы его достижения. Они в большей степени считают, что их жизненные успехи зависят от них самих, что окружающие их люди и обстоятельства могут их объективно оценивать

и помогать добиваться успехов в различных жизненных обстоятельствах.

Проведенные диагностическая и экспериментальные части исследования позволили сделать следующие выводы.

1. Убеждающее воздействие учителя начинается в тот момент, когда учитель предлагает ученику определенное содержание, подлежащее усвоению. Данное содержание вызывает у ученика в той или иной степени несогласие, поскольку, если смыслы учителя и ученика уже синхронизированы, то нет необходимости преодолевать барьер смыслового отчуждения ученика от постигаемого содержания. Оно уже имеет для него личностный смысл, и нет необходимости в инициации смыслообразования. Этот вариант взаимодействия учителя и ученика можно назвать смысловым консонансом или смысловой синхронизацией. Такой вид взаимодействия учителя выступает в виде смысловой регуляции. Когда же учитель предполагает, что подлежащая усвоению информация встретит принятие со стороны ученика, то смысловая регуляция принимает вид убеждающего воздействия. При этом факт несогласия ученика осознается учителем. Убеждающее воздействие не ориентировано на смысловой консонанс, а предполагает определенное усилие со стороны учителя как преодоление диссонанса, как преодоление определенного ценностно-смыслового барьера со стороны ученика.

2. Убеждающее воздействие со стороны учителя имеет несколько вариантов, логика реализации которых в учебном процессе как раз и определяется смысловой установкой, ранее сформированного у ученика учителем. Наиболее вероятными являются следующие траектории убеждающих воздействий:

- предъявление учителем учебного содержания подлежащим освоению – соотнесение учеником элементов учебного содержания с собственным информационным фондом – понимание учеником учебного содержания – соотнесение учеником ценностей учебного содержания с собственной системой ценностей – соотнесение ценностных характеристик учителя с собственной системой ценностей – принятие позиции учителя – принятие ценностных центральных, презентуемых учителем в осваиваемом учебном содержании – завершение убеждающего воздействия соотнесение учеником ценностей учебного содержания с собственной системой ценностей («синхронизация смысловых полей» учителя и ученика);
- предъявление учителем учебного содержания подлежащим освоению – соотнесение учеником элементов учебного содержания с собственным информационным фондом – понимание учеником учебного содержания – соотнесение ценностных

характеристик учителя с собственной системой ценностей – соотнесение ценностей учебного содержания с собственными ценностями – рас-согласование между ценностями предлагаемым для личностного принятия и системы личностных ценностей самого ученика – формирование учителем аттракции – принятие учеником цен-ностных центраций, презентуемых учителем в осваиваемом учебном содержании завершение убеждающего воздействия соотнесение учеником ценностей учебного содержания с собственной системой ценностей («синхронизация смысловых полей» учителя и ученика).

Рекомендации для педагогов по реализации в практике учебного процесса технологий направленного убеждающего воздействия должны учиты-вать особенности развития смысловых ориентиров учащихся определенного сензитивного периода, которые становятся в дальнейшем смыслообразую-щими основаниями их жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслоо-бразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудаков И.А. Смыс-лоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
3. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: МГУ, 1979. – 149 с.
4. Бакулин А.В. Дидактические особенности пре-одоления ценностно-смысловых барьеров / Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2009. – 24 с.
5. Братченко С.Л. Проблема выбора критерия нравственного развития личности и пути ее ре-шения // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. М., 1988.
6. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая пер-спектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997.
7. Волков А.А., Ермоленко Е.Г. Ценностная на-правленность личности как выражение смыс-лообразующей активности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 2.
8. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Смысловая регуляция решения творческих задач // Иссле-дование проблемы психологии творчества. М.: Наука, 1983.
9. Иванников В.А. Формирование побуждений к действию // Вопросы психологии. – 1985. № 3.
10. Каракозов Р.Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсо-ветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997.
11. Ключко В.Е. Инициация мыслительной деятель-ности / Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1991.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.
13. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. № 5.
14. Нестеренко И.Е. Психолого-дидактические осо-бенности формирования ценностно-смысловых установок старшеклассников в учебном процессе. / Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2009.
15. Понасюк А.Ю. Психологическая риторика. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2007.

**РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ****Прохорова В.А.,
Белова Е.В.**

Изученные образовательные технологии, иницирующие в ходе учебного процесса развитие рефлексивного потенциала личности, выступают в качестве рефлексивных образовательных технологий. Они являются составной частью субъект – субъектной модели обучения и иницируют раскрытие, раскристаллизацию смысла студентов по отношению к постигаемому учебному содержанию. Последнее не является самоценным для ученика до тех пор, пока не раскрыт его личностный смысл для познающего субъекта.

Ключевые слова: образовательные технологии, рефлексия, рефлексивные технологии, ценностные ориентации, смысловые центрации личности.

Общие переориентации ценностей общества предопределили развитие ведущей тенденции отечественного образования – переход от информационно-когнитивной (знаниево-просветительской) к культурно-исторической (личностно-смысловой) педагогике. Из ведомого ориентирует инновационная образовательная стратегия – «обучаемый должен превратиться в ведущего инициативного партнера, осознающего себя в качестве преобразователя своих и в качестве действующей силы» (Герасимов А.М., Логинов И.П., 2001). Это привело к переоценке образовательных целей, учебного содержания, введение инноваций в систему их операционализации (Кларин М.В., 1998, Сластенин В.А., Подымова Л.С., 1997, Харламов И.В., 2000)

Особый интерес вызывает новое дидактическое направление – смыслодидактика, разработанное гуманистически-ориентированными отечественными психологами и педагогами (Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Кагермазова Л.Ц., Рудакова И.А., Фоменко В.Т.). Это научное направление было иницировано еще в мае 1994 года, когда увлеченный идеей перехода от культуры полезности к культуре достоинства Александр Григорьевич Асмолов в одной из своих статей написал о том, что в новых условиях жизни «На смену существующим педагогическим технологиям придет “смысловая педагогика”», которая поставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. Это была своеобразная веха в развитии отечественного знания, которая отражала с одной стороны нежелание преподавателя дальше работать по унифицированным, истощенным идеологией образовательным программам, а с другой стороны – это было весомое мнение

ученого, который показал реальное направление в осмыслении того, как должна измениться теория обучения, чтобы выйти из под шаблона так называемых «общественных» наук и стать достойной составляющей гуманистического знания, знания «как говорили в тот момент – с человеческим лицом».

Методологическое обновление позволило современной науке о человеке выйти на современную теорию смысла, смыслообразования, динамики смыслового развития в онтогенезе (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, Ф.Е. Василюк, В.К. Виллюнас, В.П. Зинченко, В.А. Иванников, Д.А. Леонтьев, В.И. Слабодчиков, В.В. Столин, Е.В. Субботский, Л.И. Фельдштейн). И именно эта постсоветская психология дала импульс всем сопряженным наукам к многовекторному осмыслению познания в самых различных жизненных контекстах. Появилось много интересных и значимых работ, связанных с проблематикой инициации смысла и смыслообразования в учебном процессе: Абакумова И.В. («Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе»), А.В. Агафонов («Человек как смысловая модель мира»), В.П. Зинченко («Живое знание»), И.А. Васильев (смысловая регуляция мыслительной деятельности), В.В. Знаков (операциональные смыслы как фактор избирательности и целеноправленности мыслительного поиска), Е.В. Клочко (инициация мыслительной деятельности), Д.А. Леонтьев (динамика и трансформации смысловых структур и систем, внеличностные и межличностные формы смысла), Е.Ю. Патяевой (заданное, стихийное и самоопределяемое учение), Э.Е. Телегина (Концепция регуляции и саморегуляции творческой мыслительной деятельности) и т.д. Однако сама дидактика как современная теория обучения оставалась достаточно консервативной, зачастую

лишь провозглашая личностно-ориентированные приоритеты не выявляя и не описывая механизмов, посредством которых традиционно отчужденное от ребенка знаниевое обучение вдруг превратится в катализатор его личностного развития. Общепсихологическая теория смысла и исследования смысла в области педагогической психологии как раз и могли выявить специфику перехода от безличного к личностному, от знаниевого к смысловому постижению. Однако, существует достаточно серьезное препятствие интериоризации теории смысла в реальную практику учебного процесса. Эта проблема состоит в противоречии между природой смысла и смыслообразования как интенциональных, самоактуализирующих актов сознания и учебным процессом, обязательный атрибут которого, является регуляция познавательной деятельностью учащихся. Как управлять тем, что не подлежит внешнему управлению? Для разрешения этого противоречия как раз и была нужна новая теория обучения основанная на достижениях смысловой психологии, смысловая дидактика, в которой не только раскрываются основные механизмы инициирующие познание в учебном процессе, но и дается возможность построения целостной модели, включающей цели, содержание, технологии, реально влияющие на развитие смысловой сферы обучаемого, на развитие его смысловой самоориентации, саморегуляции, на формирование его смысложизненной концепции. Смыслодидактика не только обогащает категориальный тезаурус педагогики, но и дает возможность увидеть ряд существенных особенностей того или иного компонента обучения через преломление его в разных контурах учебного процесса, достигая при этом синектического осмысления, когда разноразличное вдруг приобретает свойства единого, целостного (благодаря полимодальной природе самого смысла), когда можно анализировать реальность сложную и многомерную по своему составу. В контексте смысловой парадигмы анализируются основные составляющие классической дидактики: образовательные цели, содержание, методы и формы обучения. В учебной деятельности смысл представляется как задача, цель, целеполагание; в содержании учебного процесса – как особая форма культуры, как «откристаллизованные смыслы»; в протекании учебного процесса – как переживания его участников: учителя и учащихся. Учебный процесс, взятый в этом ракурсе, выступает как смысловая реальность, и в качестве смысловой реальности становится групповым смыслообразующим контекстом, подлежащим исследованию.

Содержанию учебного процесса, которое является полем кристаллизации, питающим смыслообразование и смылоосознание учащихся, должно получить

«импульс жизни». Его необходимо расположить в многомерном образовательном пространстве, распределив его между учителем и учащимися, между самими учащимися и их группами. Его нужно расположить также во времени, дифференцировав его и наполнив им последовательность процедур действий учителя и учащихся. Именно это вводит нас в контекст поиска адекватных обновленному учебному содержанию, современных методов обучения, которые будут работать не только и не столько на увеличение объема запоминаемой информации, а инициировать смыслообразование учащихся, их ценностное, смысловое и духовное развитие.

Содержание и метод обучения оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то методы должны включать, запускать смыслообразование и развитие. Однако если содержательный компонент в обучении за последние годы все более и более становится смыслонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы учащихся, то методы обучения пока еще в основном носят или репрезентативный, или когнитивно-направленный характер. Становится очевидной актуальность теоретической разработки и поиска таких методов, технологий, средств, способов и форм организации обучения, которые бы обеспечили необходимо оптимальную степень вариативности, оптимум обязательного и выборочного в учебном процессе. Это одна из основных задач смыслодидактики.

Межличностный диалог, дидактическая поддержка, внутренняя дифференциация, интроекция становятся инициирующим моментом смыслообразования учащихся при условии их ориентации на мотивационно – смысловые особенности учащихся, когда познаваемое из «смысла для других» будет становиться «смыслом для себя» (А.Н. Леонтьев), запускающим «поток сознания», когда происходит переход от потенциального к актуализированному и определяется уровень смысловой насыщенности учебного контекста и приоритеты его ценностно-смысловых центральных.

В такой ситуации взрослый, педагог – есть посредник в отношениях между культурой и студентом, между достижениями цивилизации и обучаемым. Это должно найти непосредственное воплощение при разработке новых дидактических систем, новых образовательных технологий.

Технология самой учебной деятельности должна переосмысливаться, исходя из механизмов смыслообразования, присущих данному процессу. Особый раздел смыслодидактики – это теория направленной трансляции смыслов в обучении, смысловые коммуникации в учебном процессе.

Смысловые коммуникации, существенная составляющая педагогической коммуникации, должны пониматься как интенция – актуальное намерение педагога, вступить в коммуникацию с учеником как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода за пределы имеющегося знания в новый контекст рассмотрения и предполагает активное включение полученной информации, осмысленной, проинтерпретированной и включенной в систему своего жизненного опыта обучаемого (Абакумова И.В., Кагурмазова Л.Ц., 2007). Смысл нельзя научить, но их можно инициировать в учебном процессе. Смысловые коммуникации в учебном процессе должны рассматриваться как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через которую осуществляются любые изменения смысловой сферы субъектов учения. Это процессуальная составляющая группового смыслообразующего контекста, ориентированная на развитие, прежде всего, смысловой, ценностной сферы учащихся, дает возможность «содержательного обобщения» (В.В. Давыдов) в учебном процессе, позволяет выстроить модель смыслообразующего обучения, формирующую смысловую ориентацию, направляющую личность к поиску определенных высших смыслов, смысложизненной стратегии личности.

Смысловые коммуникации направленной трансляции смыслов в учебном процессе необходимо рассматривать не как отдельный методический прием или способ решающий частно-предметную задачу, а как нечто процессуально-целостное, воспроизводимое в других дидактических условиях и, самое главное, дающее устойчивый желаемый результат. По характеру воздействия смысловые коммуникации в учебном процессе носят целенаправленный или фасилитирующий (поддерживающий) характер; по масштабу изменений: ближние – влияющие на конкретные действия через порождение или изменение мотивов, личностных смыслов или смысловых установок, средние и дальние – формирование или изменение смысловых ориентаций обучаемого; по направленности – на себя (эгоцентриции), на других (группоцентриции), на ценности общества (просоциальные центриции), но все они, примененные в учебном процессе сводятся к выбору и актуализации ценностей, потребностей ученика или студента, а также его самокатегоризации, и конструированию жизненного мира в соответствии с личностными смыслами, смыслообразующими мотивами, смысловыми установками.

В рамках проблемы смыслотехнического воздействия на студентов в практике учебного процесса, хотелось бы выделить два существенных момента: с одной стороны, смыслотехническое

воздействие, как всякое другое, используемое в рамках педагогической коммуникации, всегда носит манипулятивный характер, поскольку, вызывает у объекта воздействия (ученика или группы учащихся) определенные мотивационно-ценностные состояния. С другой стороны, обычная манипуляция направлена на сферу подсознательного, задействуя такие механизмы, которые человек не осознает, в то время как смысловая коммуникация в учебном процессе направлена, воздействуя, на смысловую сферу личности ученика, ставит ученика перед выбором, заставляя его осознать объект на актуализированном уровне. Это можно рассматривать как конвенциональную стратегию, при реализации которой, педагог оставляет за собой право – скрытой позиции, направляющую коммуникацию к определенному смысловому предпочтению.

Для разработки технологической схемы трансляции смысла в обучении как модели целостной технологии процесса актуализации личностных смыслов учащихся необходим этап разделения их на отдельные функциональные элементы (или уровни) и обозначение иерархических связей между ними. Логика построения целостной системы технологий, ориентированных на активизацию смыслообразования учащихся или студентов, предполагает интенциональность, т. е. соотношение более общих и более частных способов и приемов смыслообразования обучаемых строится по способу «сверху вниз», когда заложенные в учебный процесс технологии более высокого уровня (иерархия: стратегический уровень – тактический уровень – операциональный уровень) определяют специфику методов, способов и приемов, составляющих «шаги» технологий более низкого порядка. Такой подход дает возможность проследить реальную динамику смысловой активности, позволяющей произвольно строить ученику или студенту свои отношения с окружающим миром, другими людьми и с самим собой. Создается смысловой континуум от первичных, наиболее элементарных смысловых личностных проявлений (личностные смыслы, смысловые установки, мотивы) до уровня высших смыслов, которые определяют смысл жизни человека, его главные жизненные ценности, инициирующие смысловую ориентацию человека в реальном и жизненном мирах.

В основе разработки инновационных образовательных технологий с ориентацией на активизацию ценностно-смысловой сферы личности, может быть положена идея о таком духовно-практическом феномене как рефлексия (Корявко Г.Е., 1992, Плотинский Ю.М., 1998), благодаря которой самосознание предстает «живым» инструментом самоорганизации личности (Иванов В.Н., 1996).

Рефлексивные технологии как особая группа педагогических технологий выполняют функцию инициации раскрытия, «раскристаллизации смысла» по отношению к содержанию, которое хоть и является их носителем, не является самоценным пока смысл не «раскрыт» для обучаемого. Сама технология также не несет в себе смысл, она лишь позволяет создать, или напротив затруднить, условия, при которых обучаемый может раскрыть для себя тот или иной смысловой фрагмент содержания, сингулировать смысл и трансформировать его в дальнейшей учебной деятельности, рефлексировав его посредством вербализации основных смысловых центральных. Рефлексивные технологии должны выступать в учебном процессе в роли смысло-поисковой инициации, «внутреннего толчка», ведущего по пути смысло-раскрытия мира постигаемого обучаемым. Структура рефлексивных образовательных технологий имеет психологические составляющие: смысл как субъективно осознаваемый смысл самого себя; смысл другого как «раскристаллизация» смысла для себя и смысл жизни как социальная модель должного для самого субъекта познания как основа его смысло-жизненного становления.

Рефлексивные образовательные технологии изменяют целевые установки самореализации и творческого развития обучаемых через актуализацию рефлексивной деятельности. **Центральным моментом такой модели рефлексивно-ориентированного образования является сотворчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самораскрытия каждого субъекта.** Происходит преодоление отчуждения от информационной насыщенности учебного процесса, перевод его на личностный уровень. Сам механизм рефлексии и его реализация в учебном процессе как компонента педагогической технологии непосредственно выступает инициацией смысловой самоцентрации обучаемого. Это означает осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений и их личностной ценности самим обучающимся. *Рефлексия становится источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом в ситуации учебного выбора и личностного предпочтения учащихся и студентов.* Приведенный анализ по всем шкалам теста смысло-жизненных ориентаций, наглядно показывает, что обучение с использованием рефлексивных технологий способствует более быстрому формированию смысло-жизненных ориентаций студентов.

Проведенная экспериментальная работа с использованием рефлексивных образовательных технологий, позволила положительно влиять на формирование смысло-жизненных ориентаций

студентов и как следствие, дала им возможность более осмысленно и адекватно подойти к проблеме выбора соответствующего профиля обучения, таким образом, осуществив внутреннюю дифференциацию в реальной практике учебного процесса.

В качестве основополагающего в содержательной части мы определили задачный подход, так как в процессе обучения задачи используются для передачи содержания обучения и развития рефлексивных умений студентов. Учебные задачи рассматриваются как поручения педагога, представляющие собой прямые или косвенные требования выполнения определенных учебных действий.

Анализ литературы, в которой рассматривается понятие «учебная задача» показывает, что исследователи определяют родовые признаки учебных задач, то есть те, которые отделяют последние от других дидактических средств, а видовые различия, отличающие одни задания от других, почти не изучены. Между тем именно изучение видовых отличий учебных задач может дать основания для образования искомой совокупности заданий, позволяющих развивать готовность к рефлексивной деятельности.

Учебные задачи служат дидактическим средством, способствующим более эффективному усвоению знаний, развитию мыслительных умений и навыков. Практически любая учебная проблема способна активизировать мыслительную деятельность, но далеко не каждая приводит к самостоятельному формированию педагогических и психологических понятий на научном уровне. Поэтому, разрабатывая совокупность учебных задач в авторской технологии, необходимо иметь в виду их дидактические особенности.

Целесообразно учитывать два уровня самостоятельности: на первом уровне студенты имеют дело с задачами, в которых условия сформулированы, а на втором они могут разрешать учебные проблемы, самостоятельно сформулировав условия задачи.

Рассмотрим учебные задачи, в которых условия четко сформулированы. Эти задачи можно разделить на следующие виды.

1. Задачи, в которых условия сформулированы, но не содержат всех данных, которые нужны для решения.

2. Упражнения-задачи, в которых не встречается незнакомых знаний, действий и операций. Они предназначены для закрепления умений и навыков мыслительной деятельности в новых ситуациях. Эти упражнения не предусматривают выработку абсолютно нового знания, их не применяют для формулировки неизвестных понятий.

3. Вопросы-задания создают условия для восприятия и усвоения новых понятий. В вопросах

выделяются два новых аспекта: проверка знаний и подведение к самостоятельному выводу. Вопросы подразделяются на две группы: репродуктивные и продуктивные.

Продуктивные вопросы развивают умственные способности, помогают усваивать умственные действия: анализ, синтез, сопоставление, выделение главного, подводят к самостоятельным умозаключениям, учат принятию практических решений. В основном вопросы служат для тренировки умственной деятельности, но при наличии достаточных знаний помогают и в формировании понятий.

Итак, с помощью учебных задач можно добиться комплексного развития мотивационно-целевого, когнитивно-операционного, нравственно-волевого и контрольно-оценочного компонентов рефлексии.

Показатели развитой рефлексии:

- готовность действовать с учетом позиции другого;
- готовность взять на себя инициативу в решении проблемы;
- способность добывать информацию с помощью вопросов;
- способность переводить конфликтную ситуацию в диалог путем анализа ее причин и выработки общего взгляда;
- понимание относительности и субъективности любой точки зрения;
- умение прислушиваться к чужому мнению, чувствовать эмоциональный настрой собеседника и использовать его в процессе общения;
- стремление осознать и скорректировать свои взгляды и интересы, учитывать свои психологические особенности.

Пример: Проверка базовых знаний в виде групповой дискуссии, что способствует выходу студентов в рефлексивную позицию.

Вопросы

1. На основе анализа рекомендуемой литературы определите основные функции деятельности современного врача.

2. Выделите ведущие профессионально-педагогические умения, входящие в состав медицинской деятельности.

3. Какие качества и свойства личности характеризуют современного врача?

4. Докажите общественную значимость профессии врача.

5. Что в системе медицинского образования вызывает у Вас негативную оценку?

По окончании дискуссии эксперты из числа студентов подводят итоги. Работа студентов оценивается по следующим показателям:

- четкость и правильность ответа;

- умение доказать и аргументировать свою позицию на основе базовых знаний;
- культура речи выступающего.

В ходе дискуссии развиваются личностные качества студентов, которые определяют психологическую готовность к выходу в рефлексивную позицию: критичность мышления, аргументированность высказываний, навыки рефлексивного восприятия информации, возможность сделать наиболее адекватный выбор будущей специализации.

Рефлексивные образовательные технологии изменяют целевые установки самореализации и творческого развития обучаемых через актуализацию рефлексивной деятельности. Центральным моментом такой модели рефлексивно-ориентированного образования является сотворчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самораскрытия каждого субъекта. Происходит преодоление отчуждения от информационной насыщенности учебного процесса, перевод его на личностный уровень.

В смысловой интерпретации сам механизм рефлексии и его реализация в учебном процессе как компонента педагогической технологии непосредственно выступает инициацией смысловой самоцентрации обучаемого. Это означает осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений и их личностной ценности самим студентом. *Рефлексия становится источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом в ситуации учебного выбора и личностного предпочтения учащихся и студентов.* Приведённый анализ по всем шкалам теста СЖО наглядно показывает, что обучение с использованием рефлексивных технологий способствует более быстрому формированию смысловых ориентаций старших школьников и студентов. Отметим, что показатели t-статистики экспериментальной группы, не смотря на не выявленную значимость результатов по двум шкалам, имеют одно направление изменяемых характеристик (отрицательное значение всех показателей), в то время как в показателях контрольной группы отмечаются колебания в различных направлениях. Это свидетельствует об упорядоченных изменениях, происходящих в экспериментальной группе и о случайности разницы показателей контрольной группы. Отсюда можно сделать вывод о том, что проведённая экспериментальная работа с использованием рефлексивных образовательных технологий, позволила положительно влиять на формирование смысловых ориентаций старших школьников и студентов и как следствие, дала им возможность более осмысленно и адекватно подойти к проблеме выбора соответствующего профиля обучения, таким

образом, осуществив внутреннюю дифференциацию в реальной практике учебного процесса.

Рефлексивные центрации личности как разнообразными смысловыми новообразования являются определяющим фактором в процессе вариативного выбора учащихся и обеспечивают внутреннюю дифференциацию в учебном процессе. Основными характеристиками внутренней дифференциации на основе ценностно-смыслового выбора выступают варьирование содержанием изучаемого материала, темпом учения, групповыми модификациями, в соответствии с рефлексивными инициациями самих учащихся. Учебный процесс приобретает атрибут саморегуляции учения студентом и становится составной частью его личностного роста, а результатом является актуализация системы ценностей, жизненных целей, мотивов поведения, а также осознание и вербализация своих отношений и позиций в системе уникальных связей личности обучаемого с миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование учебном процессе (Психолого-педагогический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Ун-та, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В. Дифференцированная организация учебного процесса как фактор смыслообразования учащихся // Научная мысль Кавказа. 2002. № 9. С. 117-127.
3. Анисимов О.С. Рефлексивная культура и обучение мыслетехнике // Прикладная эргономика. Специальный выпуск. Рефлексивные процессы. – 1994. № 1. – С. 64-66.
4. Асмолов А.Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. – С. 239-249.
5. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. – 2001. № 2. С. 74-85.
6. Василюк Ф.Е. Переживания и рефлексия // Рефлексия в науке и обучении. Тезисы докладов и сообщений. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1984. – С. 124-125.
7. Голицин Г.А. Рефлексия как фактор развития // Проблемы рефлексии в научном познании. Сб. науч. тр. Куйбышев, КГУ, 1983. С. 54-59.
8. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982. С. 152-168.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. Смысл, 1999. – 314 с.
10. Леонтьев Д.А., Мандринова Е.Ю. Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора // Вестник Московского университета. – 2005. – Серия 14. Психология. № 4. С. 37-42.
11. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35-42.
12. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. – 2003. № 6. С. 7-16.

ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: РЕТРОСПЕКТИВНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАНСПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Бондарь К.В.

В данной статье, целью автора стало рассмотрение различных точек зрения, по проблеме музыкального восприятия в разные исторические эпохи. Рассмотрена динамика транспозиции умозрений различных учёных и исследователей на данную тему. Это не просто исторический анализ, а попытка выявить особенности понимания механизмов восприятия музыки и закрепление за ней определенных социально-психологических функций.

Ключевые слова: психология искусства, психология музыкального восприятия, теория аффектов, этос, «цветной слух», музыкальная эстетика.

Восприятие музыки как определенной личностной ценности, создание индивидуального образа музыкального произведения, продуктивность музыкального творчества – важные психологические проблемы, которые пока еще, не явились предметом пристального анализа специалистов. Смысл и понимание того, что есть музыка, рассмотренная сквозь призму психологии, можно приобрести, лишь рассмотрев транспозицию умозрений различных учёных, в разных культурно-исторических эпохах. В XX веке несколько работ были посвящены изменению и трансформации взглядов в различные эпохи. Это работы венгерского учёного Денеша Золтаи и Шестакова В.П., которые раскрывают суть перехода от этоса к аффекту. В веке XXI куда более актуально говорить о переходе от этоса к пафосу.

Изучение музыки и её феноменов остаётся одной из интереснейших и плохо изученных задач современной психологии. Для понимания сути изучаемого, необходим «взгляд назад», анализ знаний и взглядов на музыку в разные эпохи её развития. Знание исторического развития музыки, как отрасли искусства, а позднее и отрасли психологии, в научной работе психолога может претендовать на одну из «устойчивых ступеней» его умозрений. По мнению авторитетного отечественного историка психологии М.Г. Ярошевского, знание истории научной области, в которой ведется определенное исследование, позволяет лучше осмыслить проблему, выяснить, как она возникла, какими способами решалась, какие из этих способов вели к эффективным решениям, а какие оказались бесперспективными [25].

Музыка (греч. – «искусство муз») – искусство соединения доставляющих удовольствие экспрессивных и понятийный комбинаций вокальных и инструментальных звуков. Развитие музыки происходило совместно с изменением чувственной восприимчивости человека. Когда и как зародилось искусство музыки установить очень трудно. Мнения историков музыки относительно данного вопроса расходятся. Одни считают, что музыка развилась из пения, другие полагают, что в ее основе было звучание некоего барабана, ритмы которого сопровождали танцы и ритуальные обряды. Однако вне зависимости от причин возникновения музыки с полной уверенностью можно утверждать, что она имела большое значение в жизни людей [23].

Истоки науки о музыкальной психологии уходят своими корнями в ретроспективный туман античности. Можно сделать предположение, что с появлением первых внятных мелодий появились и носители первых эстетических суждений, касательно этих мелодий. Первые предпосылки научных подходов, в понимании музыки, можно обнаружить в работах античных философов.

На этой ранней стадии человеческой истории культуры музыка не представляет самостоятельного вида искусства. Первоначально она была сплавлена с другими видами общественной деятельности, оставаясь, как впрочем и искусство вообще, всё ещё недифференцированным единством [6]. В своих истоках, пишет Денеш Золтаи, музыка сходна с трудом; как подлинный процесс производства, она направляет устремления на подчинение и присвоение чуждой, совершенно неизвестной, и поэтому пугающей природы; вследствие этого особенно

значимы её существенные функции организации, гармонизации и усиление физических и духовных сил в интересах удовлетворения жизненно важных потребностей общества [там же].

Античные мыслители рассматривали музыку как важнейшее средство воздействия на нравственный мир человека, как средство исправления и воспитания характеров, создания определенной психологической настроенности этоса личности. В соответствии с этим античная музыкальная эстетика разработала довольно четкую классификацию этических свойств музыкальных ладов, ритмов, мелодий, инструментов, выделяя те из них, которые представлялись более подходящими для воспитания мужественной, героической личности [1]. Вообще учение об этосе, как характере физических, моральных и эстетических явлений, было центральным в музыкальной теории античности. Традиция такого понимания музыки коренится в древнегреческой мифологии, представлена в лирической поэзии (Терпандр, Алкей, Сапфо, Пиндар) [1].

Одним из основополагающих понятий этики Пифагора было учение об эвритмии, под которой понималась способность человека находить верный ритм во всех жизненных проявлениях – не только в пении, танцах и игре на музыкальных инструментах, но и в мыслях, поступках, речах. Через нахождение верного ритма, которое позже оформилось в этике в таком широко распространенном понятии, как «такт», античный человек мог войти в ритм жизни своего города, а затем и подключиться к ритму мирового целого – жизни Космоса, основанного на языке Вселенской гармонии [13].

Древние греки, по словам В.И. Петрушина называли необразованных словом «ахореутос», что в переводе с греческого означало человека, не умеющего петь, играть на музыкальных инструментах и, следовательно, непригодного для участия в «хорейе» так называлось древнее музыкально-хореографическое действо, объединявшее всех жителей. Основной функцией музыки для древних греков, было очищение от страстей, с помощью которого достигается очищение и исцеление души [10].

Музыка, как инструмент медицины, впервые возникла в древнем Китае. Китайская натурфилософия связывала причины, вызывающие дисбаланс в природе и обществе, с аномалиями в энергиях двух видов «инь» и «янь». При помощи музыки достигалась гармонизация этих двух видов энергий, устранялся хаос и восстанавливался космический и общественный порядок.

Музыка в древнем Китае составляла доминирующий элемент воспитания и входила в число наук, обязательных для изучения. Благородный муж (цзюнь – цзы), никогда не расставался с музыкальным

инструментом. Наличие инструмента считалось признаком образованности. Уже в VII в. до н. э. в китайском трактате «Гуань – цзы» было дано числовое определение тонов 5-ступенного звукоряда. В VI-V вв. до н. э. была теоретически обоснована 7-ступенная звуковая система. Учение Конфуция о воспитательном значении музыки некоторыми сторонами соприкасаются со взглядами Платона [11]. Сам Конфуций, например, играл на цине в минуты опасности, демонстрируя твердость духа и самообладание перед лицом смерти [13].

Но, погибнув, античный мир уступает место другой эпохе, которую историки Возрождения называли средними веками или средневековьем. Наследие античного периода оказало решающее воздействие на труды средневековых мыслителей в европейских странах и странах Ближнего Востока. В трудах арабских теоретиков конца I-го – начала II-го тысячелетий находят отражение идеи древнегреческого учения об этосе, мысли Аристоксена и пифагорейцев в области изучения звуковых строев и интервалов. В то же время многие из взглядов античных философов были неправильно поняты и извращены под влиянием исламской или христианской идеологии [9].

Как утверждает В.П. Шестаков, на протяжении всего средневековья можно проследить устойчивую традицию в развитии музыкально-эстетической мысли, представленную большим количеством сочинений как философских, так и специально посвященных музыке. Шестаков выделяет известных мыслителей средневековья: Кассиодора, Боэция, Исидора Севильского, Иоанна Скотта Эриугены, Вильгельма из Конша, Фому Аквинского, Роджера Бэкона и ряд музыкантов-теоретиков того времени [24]. Музыка, как и умозрения учёных, в эпоху средневековья разукрашена цветами схоластики и религиозной идеологии господствовавшей в то время в рамках христианской религии.

Наряду с философией, которая стала «служанкой церкви», музыка из свободной науки античности превращается в наложницу религиозных обрядов. «Аристотель с тонзурой» именно так характеризует данную эпоху А.В. Петровский. Средневековые теории, касающиеся музыки, строились на основании церковной музыки, то есть на изучении «официального» искусства. Музыкальные гимны для богослужений появились еще в IV веке, а к концу VII века уже существовало очень много гимнов и церковных хоровых произведений. Тогда папа Римский Григорий I решил все эти музыкальные произведения упорядочить; наиболее «правильные», на его взгляд, он включил в сборник песнопений и хоралов, который стал называться «Григорианский антифонарий» [24]. Наряду с церковной музыкой,

развивалась и народная музыкальная культура, традиции которой никогда не прерывались. Народная музыка оказалась за горизонтом воззрений учёной науки. Единственным исключением, как пишет В.П. Шестаков, является трактат французского писателя начала XIV века Иоанна де Грохео, в котором впервые предметом научного исследования становится народная музыка [24].

Главной отличительной чертой средневековых воззрений от современных, является то, что музыка – это, прежде всего, наука, а не искусство. Войдя в состав семи так называемых «свободных искусств», музыка трактовалась как наука о числах. В трактате Августина «О музыке» отчётливо прослеживается числовая символика. Августин убеждён, что число составляет сущность и природу музыки. Число, по Августину, основа красоты, которую с помощью слуха и зрения воспринимает человек. Он даёт классификацию чисел, по пяти признакам: 1) звучащие (*sonantes*), находящиеся в самих звуках, не зависимо от того, слышат их или нет; 2) числа, находящиеся в восприятии слушателя (*occursores*); 3) числа движущиеся (*progressores*), воспроизводимые воображением тогда, когда нет ни реальных звуков, ни слухового ощущения; 4) числа, хранимые памятью и тогда, когда мы о них не вспоминаем (*numeri recordabiles*); 5) числа судящие (*judiciales*) тот эстетический критерий, которым мы бессознательно оцениваем все другие числа, называя их приятными или неприятными. Следовательно, если сущность музыки составляет отношения между числами, то композитор ничего не создаёт заново, а лишь использует те элементы, которые априори существуют в мире, варьируя и меняя их местами. Числовое учение Августина оказало известное влияние на формирование взглядов той эпохи, но по мере развития средневековой эстетики, влияние его ослабевает. По словам Гукбольда, «гармония – дочь арифметики», а Маркетто Падуанскому принадлежит афоризм «законы вселенной – законы музыки» [9].

Также в эпохе Средневековья музыкальная психология получила развитие в ряде работ музыкантов-теоретиков – Боэция и Гвидо д'Ареццо. Крупнейший авторитет средневековья в области музыки Боэций утверждал примат теории над практикой в музыке, сравнивая отношения между ними с «превосходством разума над телом». Классификация музыкальных дисциплин, установленная в это время Боэцием и разделившая музыку на мировую, человеческую и инструментальную, прошла через все средневековье. «Мировая музыка» выражает все ритмы мира: пропорции во вращениях небесных сфер, соотношения времен года, порядок стихий и элементов – всю организацию мира во времени. «Человеческая музыка» (ритмика человеческой

жизни) отражает этот всепроникающий мировой поток в «микрокосм» человеческого тела. В отличие от античной «музыки сфер», это – нововведение средневековья, смысл которого был совершенно внятн для современников Боэция: «А что такое человеческая музыка, знает каждый, кто углублялся в себя». И только «инструментальная музыка», призванная сделать два первые ее рода слышными, оставалась музыкой в нашем смысле этого слова.

В эпоху позднего средневековья происходит реформа нотного письма, которую осуществляет Гвидо д'Ареццо в первой половине XI века. Гвидо ввёл метод пения по гексахордам, со слоговыми обозначениями ступеней. Он послужил основой сольмизационной системы, поныне применяемой в педагогической практике. Гвидо д'Ареццо также ввел в употребление 4-линейный нотный стан с буквенным обозначением высоты звука на каждой линии; из этих букв впоследствии образовались ключи. Как замечал Франко Кёльнский, «теория создана Боэцием, практика принадлежит Гвидо». В противоположность средним векам религиозному центризму и аскетизму в эпоху Возрождения (или Ренессанс) на первый план выдвигается ценность человеческой личности, ее индивидуальной точки зрения на явления жизни, интерес к познанию мира и реалистическому отражению действительности. Существенной особенностью явилось при этом обращение к художественным идеалам античности. Но в музыке не было возможности следовать конкретным образцам античного искусства, так как даже немногие сохранившиеся до наших времен нотные записи еще не были расшифрованы.

Швейцарский теоретик Глареан в трактате «Додекахордон» (1547) подверг критическому анализу и пересмотру средневекового учения о ладах, придав особое значение ионийскому (мажор) и эолийскому (минор) ладам. Следующий шаг сделал Дж. Царлино, связанный с венецианской полифонической школой XVI века. Он определил два вида трезвучий в зависимости от положения большой терции в них. Важнейшие труды Царлино – «Основания гармонии» (1558) и «Гармонические доказательства» (1571) содержат практические указания, касающиеся техники полифонического письма, соотношения текста и музыки [7].

Апеллируя к античной музыкальной традиции, Галилеи отвергал полифонию как пережиток «средневекового варварства» и отстаивал стиль вокальной молодости с сопровождением. В своем трактате «Диалог о старой и новой музыке» (1581), Винченцо Галилеи стремится противопоставить новую музыку музыке средневековья. В своих теоретических работах Галилеи резко полемизировал со сторонниками контрапунктичной системы [9]. Сама

идея создания нового жанра – «драмы на музыке» возникла во флорентийском кружке интеллектуалов, собравшихся в доме мецената графа Барди. «Флорентийская камерата» в полном соответствии с настроениями эпохи Возрождения пыталась возродить античный музыкальный театр.

В соответствии с традицией Возрождения – обращением к античным прототипам – возникли «драмы на музыке», которые трансформировались в тот жанр, который в современном понимании называется оперой.

В XVII–XVIII вв. была популярна так называемая «теория аффектов», начало которой положил Р. Декарт, утверждающий, что цель музыки – доставлять нам наслаждение и возбуждать в нас разнообразные аффекты.

Очевиден позитивный потенциал позиции Р. Декарта, прежде всего в том, что «теория аффектов» «ратифицировала» обращение музыки к человеку, к земному человеку, к страстям земным, не ограничивая ее задачи отрешенным обращением к Богу, сохранившемся в церковной музыке. Была проведена классификация и систематизация аффектов. Положительный момент заключается и в том, что сторонники этой теории не просто утверждали особую теорию музыки, но и пытались выявить и установить какие-то закономерности, правила формирования языка этих аффектов. Со временем стали очевидны издержки этой теории. Прежде всего, нельзя сводить функции музыки к простому «генератору эмоций». И, самое главное, что не могло войти в противоречие с практикой самой музыки, это стремление наиболее ярких адептов «теории аффектов» канонизировать отмеченные ими соответствия различных аффектов и определенных приемов, средств музыкальной выразительности.

«Теория аффектов» возникла не самопроизвольно. В методологической основе рождением своим «теория аффектов» обязана торжествующему в ту эпоху сенсуальному и философскому рационализму. Она органично вписывалась в традиции нормативной эстетики, естественного порождения эпохи классицизма, который сам, в свою очередь, отражал «порядок» и «стройность» абсолютизма в обществе.

После эпохи Возрождения, точнее в XVI веке, в музыке преобладали два лада – мажор и минор, которые характеризовали, в контексте «теории аффектов», два противоположных эмоциональных полюса. Как результат завершившийся к концу XVII века темпериции, соответственно, в оборот входило все возможное многообразие тональностей и, соответственно, наличествующую у человека палитру чувств было предназначено воплощать

целой армией – 12 мажорных и 12 минорных – тональностей. На основе накапливаемого практического опыта их использования, подкрепленного их различными теоретическими посылами, появилось множество, зачастую пересекающихся в опорных моментах друг с другом, табличных соответствий тональностей и аффектов, порою с весьма неоднозначными характеристиками при их конкретизации [16].

В XVII–XVIII вв. умозрительная музыкальная традиция получила своё продолжение в трудах музыкантов-философов (Кирхер, Маттесон). Немецкий теоретик Атанасиус Кирхер трактовал природу музыкальных пристрастий с точки зрения их соответствия природному темпераменту человека: «Меланхолики любят серьезную, непрерывающуюся, грустную гармонию, сангвиники благодаря легкой возбудимости кровяных паров всегда привлекаются танцевальным стилем. К таким же гармоническим движениям стремятся и холерики, у которых танцы приводят к сильному воспалению желчи. Флегматиков трогают тонкие женские голоса». С точки зрения другого ученого – Кванца, выражаемый в музыке аффект, можно распознать по следующим признакам: «по тональности, мажорная она или минорная; по встречающимся в музыке интервалам. Близко лежащие интервалы выражают ласку и печаль. Ноты же, отрывисто взятые, состоящие из скачков и пунктирных ритмов, выражают нечто веселое и грубое. Пунктированные и выдержанные звуки – серьезное и патетическое. Указателем выражаемого чувства может служить и слово, стоящее в начале пьесы».

Научная же музыкальная психология берет свое начало в труде немецкого естествоиспытателя Г. Гельмгольца «Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки» [5]. Он выдвинул резонансную теорию слуха, которая гласит, что слуховые ощущения возникают в нас благодаря резонированию внутренних органов слуха в ответ на внешние воздействия. В его же теории консонанса и диссонанса эти явления описаны им как своеобразные биения между частными и комбинированными тонами. Гельмгольц называл эти биения «шероховатостями». Наибольшее число их было в диссонирующих интервалах – тритонах и септимах, наименьшее – в октавах и квинтах.

Огромный вклад в изучение музыкальных явлений внес другой немецкий исследователь – К. Штумпф, работы которого вышли в конце XIX в. Штумпф заложил основы концепции о двух компонентах высоты музыкального звука. Суть этой концепции заключается в том, что с изменением одного физического признака звука – частоты его колебаний – изменяются одновременно два

психологических признака звука – его тембр и высота. Эти идеи были развиты затем в трудах М. Майера, Г. Ревеша, В. Келера.

К. Штумпф первым обратил внимание на психологические аспекты музыки и принялся их исследовать. Вместе с В. Вундтом он вел полемику по вопросам интроспекции восприятия музыки. Вундт считал, что, изучая музыкальные тона, слушатель должен полагаться на результаты наблюдений, которые были получены в результате лабораторных исследований профессиональными психологами. Штумпф полагал, что следует доверять экспертам-музыкантам. Он отказался принять результаты, полученные в Лейпцигской лаборатории Вундта.

Э. Ганслик – австрийский музыкальный критик, живший в середине XIX в. В трактате «О музыкально-прекрасном», написанном в 1854 г., он выступил как теоретик формализма. Сделал вывод, что «содержание музыки – движущиеся звуковые формы», что музыка может изображать только динамическую сторону чувств, отрешенную от их содержания. Э. Ганслик критиковал положение теории аффектов. В основных положениях своего труда Ганслик опирался на взгляды И.Ф. Гербарта, исходившего из философии И. Канта. Ганслик противопоставлял музыку как особую форму духовной деятельности другим видам искусства. Отсюда проистекало его отрицательное отношение к программной музыке и опере. Ганслик приходил к музыке как к проявлению игры. Эстетические воззрения Ганслика оказали значительное влияние на развитие западно-европейской музыкальной науки. В том числе, они послужили исходным пунктом для теории музыкальных стилей Х. Римана и Г. Адлера [17].

Г. Адлер является одним из видных представителей современного европейского музыковедения. Занимался изучением различных явлений музыкального искусства разных эпох – от средневековой монодии до творчества Р. Вагнера и Г. Малера. Методология истории музыки – центральная тема исследований Адлера. Он считал основой истории музыки изучение стилей, их возникновение и дальнейшее развитие, а не творчество отдельных «героев».

Теодор Адорно является значимым авторитетом в современной западной музыкальной эстетике. Крупный немецкий философ и социолог, многие годы провел в эмиграции в Америке («Введение в социологию музыки. Двенадцать теоретических лекций», «Антон фон Веберн», «Музыкальные моменты»). Выдающийся музыкальный критик, чутко прислушивавшийся к становлению музыки новейшего времени, музыки XX века, сказавший весомое и новое слово о путях ее развития, ее

прозрений и оправданности перед лицом трагической эпохи, Адорно предугадывает и опасности, заложенные в ее глубинах, в ее поисках выхода за пределы возможного [2]. Советами Теодора Адорно пользовался Томас Манн, создавая «Книгу боли», трагический роман «Доктор Фаустус» [15].

Гештальтпсихология, одним из основных постулатов которой является то, что целое в восприятии не сводимо к сумме отдельных ощущений, часто обращалась к музыке за примерами. Наиболее значимым трудом, полно представляющим направление гештальтпсихологии в теории музыки, была работа ученика великого Гвидо Адлера Эрнста Курта. «Музыкальная психология», написанная в 1931 г., отражает его общую научно-мировоззренческую позицию, согласно которой главное внимание нужно сосредотачивать на исследовании психических функций, лежащих в основе музыкального восприятия. «Слуховое восприятие писал Курт есть лишь некое «*tabula rasa*», индифферентно заданная основа, на которой еще будет запечатлена собственно музыкальная характеристика. Пусть мы даже способны чувствовать колебания, слышать при определенном напряжении некоторые парциальные тоны, пусть даже волновые биения оказывают свое влияние на слуховое раздражение, не говоря еще о других акустико-физиологических процессов, в феномене тона они воспринимаются как признаки его внешнего происхождения» [цит. по 20, с. 620]. Слово в подтверждение мысли Курта, немецкий классик Томас Манн, в своём фундаментальном произведении «Доктор Фаустус» пишет следующее: «В музыке двусмысленность возведена в систему. Возьми один тон или другой. Можно понять его так, а можно и по иному, снизу он будет казаться более высоким, а сверху более низким» [15, с. 54].

Теория музыки, согласно воззрениям Курта, уходит в область бессознательного, которую необходимо постичь, иначе теория музыки не сможет решить свою основную задачу – изучить процесс перехода силы в явление, процесс преобразования психических напряжений в звуковую материю. В целом, «Музыкальная психология» Курта один из первых в истории музыкознания опыт рассмотрения музыки с имманентно-психологической точки зрения, причем теория Курта никак не эволюционировала со временем, движение мысли автора носит не динамический характер, а циклический. «Куртовские работы пишет Олег Галкин есть не что иное, как непосредственное достижение его музыкально-творческой способности, переработанной мощным интеллектом и выразившейся в вербально сформулированных музыковедческих

понятиях» [цит. по 20, с. 363]. Историческое наследие Эрнста Курта символизирует собой важнейшую ступень становления представлений о музыкальной психологии. Как справедливо замечает Е. Назайкинский, с именем швейцарского музыковеда связано создание «более или менее полной теории восприятия музыки, а точнее теории музыки как искусства, глубоко обоснованного законами музыкального восприятия» [18, с. 27].

Особую важность представляет теория бессознательного, позволяющая понять малоизученные процессы художественного творчества и художественного восприятия. В разработку этой теории огромный вклад внесла психоаналитическая школа. Теория З. Фрейда может быть истолкована как действие ученого-рационалиста, стремившегося выявить границы и превращенные формы действия подсознательного с тем, чтобы научить человека управлять этим подсознательным, т.е. обуздать его, заставить подсознательное действовать в интересах сознания. В свое время, система размышлений К.Г. Юнга показывает, что в бессознательном он видит самоценную часть внутреннего мира человека. Доверие к бессознательному – это доверие к глубинным основам жизни, которыми наделен каждый человек. Фрейд полагал, что невроз – помеха полноценной жизни, то отчего следует отказаться. Счастливый человек, согласно теории З. Фрейда, не фантазирует, невротик – фантазирует всегда, так как не способен в полной мере реализовать свои желания [21].

Большая сила неосознанных внутренних влечений, нереализованных порывов есть обещание и предпосылка творческого акта. Таким образом, Юнг настаивал на том, что не следует искоренять бессознательное, оно способно дополнять сознание и плодотворно с ним сотрудничать. На этом выводе Юнга были основаны многие последующие психологические теории искусства, а также сама художественная практика: творчество Пруста, Джойса, Дали, Лоуренса, Вулф. Современные исследования психологии творчества отмечены особым вниманием к таким его механизмам, как интенция и мотивация. Само восприятие музыки не следует рассматривать как однородный процесс. И. Гербарт считал, что смысл музыки постигается с помощью музыкального мышления. Э. Ганслик и Г. Риман напротив придерживались мнения о «нерассуждающем» слушателе.

Весь музыковедческий язык крайне синестетичен, поэтому многие музыкальные понятия основаны на обращении к словарю соседних ощущений – визуальных. В некоторых языках для обозначения качественной определенности

музыкальных звучаний разных инструментов используется их словесная оценка как «краски звука». Многие музыканты наделяют разные тембры своими цветовыми характеристиками.

Б. Асафьев дает наиболее точное определение понятию «тональность» «тембровое явление лада». Такие музыканты как Римский-Корсаков, Скрябин оставили документальные подтверждения своих цвето-тональных сопоставлений. Скрябин абсолютизировал свою систему цвето-тонального слуха, посчитав ее универсальной для всех. Он даже выделил на ее основе идею «световой симфонии», реализовав ее в «Прометее», как окрашивание гармоний и тональностей по его универсальной схеме [3].

«Цветовой слух» не одинаковый у всех людей, поэтому в цвето-тональных сопоставлениях нет четких разграничений, преобладает субъективизм.

Систематическое учение о мелодии, как особый раздел теоретического музыковедения, начало складываться только в 20-х гг. XX в. Данные всех этих специальных дисциплин используются в более общей теоретической дисциплине, изучающей строение музыкального произведения как целого. В зарубежном и русском дореволюционном музыковедении существовала особая дисциплина, именуемая учением о музыкальных формах. Она ограничивалась типологией композиционных схем, составляющей лишь часть науки о строении музыкальных произведений, разработанной современными теоретиками [14].

В 1946 г. в Берне выходит книга Ревеша «Введение в музыкальную психологию», в которой автор отводит музыкальной психологии все еще подчиненную роль, т.е. рассматривает ее как один из разделов общей психологии, не имеющей самостоятельного значения. В книге Ревеш рассматривает такое явление как музыкальность, понимая его как единое свойство, не сводящееся к сумме отдельных способностей. Ревеш отличает понятие «музыкальность» от понятия «музыкальная одаренность», но не дает их точного разграничения.

Подобный взгляд на музыкальную психологию был преодолен в работе немецкого исследователя А. Веллека, который в 1963 г. выпустил книгу «Музыкальная психология и музыкальная эстетика». Развивая идеи Курта, Веллек сформулировал «закон парсиномии», согласно которому восприятие, является активным процессом, работает по принципу опережающего отражения. Слушатель строит гипотезу продолжения музыкальной мысли, исходя из общих принципов построения целого, в котором фрагмент произведения является частью целого. А. Веллек

и другие представители гештальтпсихологии обогатили музыкальную науку представлениями о целостности, образности, структурной организованности, константности [12].

Отцом-основателем изучения психологии искусства в нашей стране был Л.С. Выготский, выпустивший свою первую монографию с одноимённым названием. Он выделял музыку, как особую отрасль искусства. Лев Семёнович считал, что виртуозное создание художественного образа напрямую зависит от тонкости чувства тона. «Малейшее отступление в высоте звука в ту или иную сторону пишет Выготский малейшее увеличение или уменьшение времени и малейшее усиление или ослабление звука против того, что требуется, уничтожает совершенство исполнения и вследствие этого заразительность произведения, так что, то заражение искусством музыки мы получаем только тогда, когда исполняющий находит те бесконечно малые моменты, которые требуются для совершенства музыки» [4, с. 39]. Ссылаясь на Брюллова Выготский пишет: «искусство начинается там, где начинается чуть-чуть» [4, там же]. Произведение искусства, по Выготскому, вызывает в субъекте как минимум два противоположных аффекта, противоречие которых разрешается в катарсисе, который лежит в основе эстетических реакций [19].

Впоследствии изучение проблем музыкального восприятия исходит из факта, установленного Б.М. Тепловым. Основным содержанием музыкального произведения, утверждал Б.М. Теплов, являются чувства, эмоции и настроение. Антитезис данной точке зрения предложил известный немецкий музыковед Э. Ганслик, считавший, что музыка – это лишь игра звуков и что за этими звуками не может быть никакого содержания. Ганслик считал, что содержание музыки – это сами по себе движущиеся музыкальные формы. Б.М. Теплов же писал, что «специфическим для музыкального переживания является переживание звуковой ткани, как выражение некоторого переживания» [22].

Основным выводом Б.М. Теплова, касающимся восприятия музыки, явилось положение о том, что во всей глубине и содержательности оно возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки средств познания. Мир музыкальных образов не может быть до конца понят «сам из себя». Следовательно, для того, чтобы понять музыкальное произведение, воспринять его и хорошо исполнить, музыкант должен поинтересоваться тем временем, в котором жил данный композитор, какими были его взгляды на жизнь, отношение к людям и к искусству. Когда композитор

создавал свое произведение, он сопереживал проблемам своего времени, если человек будет знать конкретную причину этих переживаний, то и музыку он будет глубже чувствовать, понимать и исполнять.

Психологические истоки «художественности» музыки Б.М. Теплов видел в эмоциональной отзывчивости человека на музыкальное звучание [22].

На современном этапе важной тенденцией является постепенное объединение когнитивного и личностного аспектов психологии творчества. Музыкальное творчество с точки зрения психологии сейчас понимается как форма развития. Психология творчества, таким образом, превращается в науку о психологическом механизме развития живых систем, построенном на принципе их внутрисистемного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Античная музыкальная эстетика / Вступит. очерк и сбор текстов А.Ф. Лосева. М., 1960.
2. Адорно Т. Избранное: Социология музыки. Москва, Санкт-Петербург: Университетская книга, 1999. – 445 с.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е издание. М., 1973.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Лабиринт, 2008. – 352 с.
5. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки. СПб.: Товарищество «Общественная польза», 1975. С. 595
6. Золтаи Д. Музыкальная культура современности в зеркале эстетики Т. Адорно // Вопросы философии. – 1968. № 3.
7. Ливанова Т. На пути Возрождения к просвещению XVIII в. // сб. От эпохи Возрождения к двадцатому веку. М., 1963.
8. Лукьянов Н.В. Дмитрий Дмитриевич Шостакович. М., 1980.
9. Муз. Энциклопедия / гл. редактор Ю.В. Кельдыш. Т.1. – М., 1973.
10. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. – М. Академический Проект, Трикста, 2008. – 400 с.
11. Ролан Р. Опера в XVII в. М., 1931.
12. Тарасов Г.С. О Психологии искусства // Вопросы психологии. – 1992. № 1. С. 105-111.
13. Ткаченко Г.А. Космос. Музыка. Ритуал. М., 1990.
14. Языки науки – языки искусства / сб. научных трудов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 139-143.
15. Манн Т. Доктор Фаустус. М.: АСТ: Хранитель, 2007. – 570 с.

16. Мазель Л.А. Строение музыкальных произведений. – М., 1960. – 385 с.
17. Маркус С. Воинствующий формалист Э. Ганслик // Советская музыка. – 1949. № 8.
18. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
19. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
20. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. – М., 2005. С. 620.
21. Фрейд З. Художник и фантазирование. М., 1995.
22. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // в кн. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
23. Шаповалова О.А. Популярный музыкальный энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
24. Шестаков В.П. От этоса к аффекту. М., 1975.
25. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в. М.: МГУ, 1996.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ ОБЩЕГО ИНТЕЛЛЕКТА И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Воробьева Е.В.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ
в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ
(«Исследование интеллекта и мотивации достижения близнецов»),
проект № 08-06-00753а.*

В статье приводятся основные положения современных отечественных и зарубежных теорий интеллекта (структурно-динамическая теория Д.В. Ушакова, трехфакторная модель общего интеллекта Johnson W., объединенная модель психометрического интеллекта Cattell-Horn-Carroll).

Приводятся результаты психогенетического исследования общего интеллекта и мотивации достижения у 102 пар монозиготных и 98 пар дизиготных близнецов 14-26 лет.

В структуре теста Д. Векслера выделяются хроногенные субтесты, результативность выполнения которых зависит преимущественно от накопленного опыта («Информированность», «Словарный», «Шифровка», «Арифметический») и персонотенные, результативность выполнения которых зависит от индивидуальных различий («Недостающие детали», «Сортировка», «Повторение цифр»). Показатели наследуемости, полученные по хроногенным субтестам теста Д. Векслера значимо выше, чем показатели по персонотенным субтестам.

Ключевые слова: *интеллект, теории интеллекта, мотивация достижения, близнецы.*

Уровень психометрического интеллекта традиционно рассматривается как показатель, позволяющий осуществлять прогнозирование успешности субъекта в различных сферах жизнедеятельности, а также его возможные достижения, прежде всего, в учебной деятельности. Так, например, Deary Ian J. et al. (2007) в результате проведенного пятилетнего лонгитюдного исследования более 70000 детей (Великобритания) получили данные о взаимосвязи между уровнем психометрического интеллекта респондентов в возрасте 11 лет и образовательными достижениями по 25 академическим предметам в возрасте 16 лет. Корреляция между фактором g и обобщенным показателем учебных достижений составила 0,81. Было установлено, что общий интеллект коррелирует с уровнем достижений во всех частных областях (среди которых были, например, математика (58,6 %), английский язык (48 %), искусство и дизайн (18,1 %). При этом девочки показали более высокие вербальные способности, чем мальчики [20].

Однако оценка только интеллекта зачастую не позволяет сделать достоверный прогноз успешности, важную роль играют личностные

особенности, а также мотивационные факторы. Reeve C.L., Rustin D. Meyer, Silvia Bonaccio (2006) были представлены результаты исследования интеллектуальных и личностных качеств 71887 человек, принимавших участие в Project TALENT (PT) в США, средний возраст которых составил 17,23 года. В результате было установлено, в частности, что уровень общего интеллекта положительно коррелирует с такими личностными чертами, как сознательность, эмоциональная стабильность [29].

Интеллект и мотивация достижения в нашей работе рассматриваются как взаимосвязанные элементы единой структуры, способствующей адаптации личности к жизненным условиям [2]. Мотивация достижения – психологический конструкт, отражающий стремление человека добиться значимых (весомых) результатов в определенной деятельности (чаще всего результаты связывают с учебной или профессиональной деятельностью) [18]. В данной работе будут рассмотрены две разновидности мотивации достижения (по Д. Макклелланду): имплицитная (довербальная, тестируется с использованием проективных тестов типа TAT) и самоприписываемая мотивация достижения (вербальная, тестируется опросниками) [26].

Использование методов психогенетики, таких, как близнецовый метод, позволяет оценить компоненты фенотипической дисперсии показателей интеллекта и мотивации достижения, выделив наряду с генетической составляющей, также и влияние средовых факторов. В последнее время в общепсихологических и психогенетических работах, посвященных исследованию факторов, обуславливающих интенсивное интеллектуальное развитие, большое внимание уделяется анализу средовых воздействий. Согласно структурно-динамической теории интеллекта (Д.В. Ушаков) необходимым элементом комплексного анализа интеллекта является исследование его взаимодействия со средовыми факторами [16].

Средовые эффекты представляют особый интерес для психологов. В психогенетике все средовые эффекты принято подразделять на следующие разновидности: общие средовые влияния – типы средовых влияний, единые для изучаемых пар родственников (общесемейная среда – отличает разные семьи, но едина для всех членов одной семьи, например, жилищные условия, благосостояние, уровень образования родителей, религия; семейная среда – едина для определенных пар родственников (например, близнецовая, родительско-детская и т.д.) и индивидуальные средовые влияния – те типы среды, которые различаются для членов одной семьи (круг друзей, рабочей обстановки) [10].

Богомолова М.В. (2008) на основании проведенного теоретического анализа и проведенного эмпирического исследования выделяет три компонента обогащенной среды, воздействие которых способно вызвать существенный прирост общего интеллекта: внешняя инициация деятельности, внутренняя инициация деятельности и содержание опыта [1].

Полученные в близнецовых исследованиях данные уместно интерполировать на более широкую выборку, с учетом, однако, социального статуса и этнической принадлежности участников исследования. Так, в работе Webbink D., Danielle Posthuma, Dorret I. Boomsma, Eco J.C. de Geus, Peter M. Visscher (2008) было проведено лонгитюдное сравнение показателей IQ (использовался адаптированный вариант теста Д. Векслера WAISIII-R) 188000 одиночнорожденных и 6000 близнецов, поступивших в начальные школы Нидерландов в период с 1994 до 2003 года. Кроме того, показатели IQ взрослых близнецов (в количестве 196 человек) сравнивали с таковыми у их взрослых одиночнорожденных сиблингов (в количестве 589 человек). В работе было проведено уравнивание близнецовой и контрольной групп по факторам этнической принадлежности, пола, возраста тестирования, образования родителей. В результате было получено, что только по арифметическому субтесту и по языковому субтесту близнецы в возрасте 6 лет имеют показатели значимо

ниже, чем одиночнорожденные (их средние оценки по этим субтестам на 16 % и 17 % соответственно ниже стандартного отклонения). К 8 годам эта разница составляет уже 5 % и 2 %, а к 10 годам она не значима. Что касается различий по показателю IQ, то для 8-летнего возраста IQ близнецов на 0,09 балла ниже, чем у одиночнорожденных, в 10 лет – на 0,83, в 12 лет на 0,14 балла выше, чем у одиночнорожденных, у взрослых же не обнаружено значимых различий по IQ. Таким образом, последние исследования не выявляют значимых различий по IQ между близнецами и одиночнорожденными, за исключением ранних периодов онтогенеза, когда, возможно, для близнецов еще не совсем преодолены негативные последствия многоплодной беременности [32].

Существуют отдельные психогенетические работы, в которых исследовалась мотивация достижения. В московском близнецовом исследовании, проведенном М.С. Егоровой с соавторами, были получены оценки фенотипической вариативности мотивации достижения, оцениваемой с использованием опросника А. Мехрабиана. Согласно полученным в этой работе данным, генетические факторы определяют 20 % вариативности данной характеристики [6]. Детерминация мотивации достижения генотипом может быть объяснена либо ее включением в качестве составляющей в базовые свойства личности, либо связью с генетически обусловленными характеристиками (интеллектом, темпераментом [11]). Действительно, как было показано в целом ряде исследований, общий психометрический интеллект и мотивация достижения значимо коррелируют при высоких показателях IQ [цит. по 18]. Данные результаты нашли свое теоретическое обобщение в модели «дополнительности» Х. Хекхаузена, согласно которой при достижении IQ определенного (высокого) уровня реальные достижения индивидов зависят от различий в уровне мотивации, а при низком уровне IQ уровень мотивации уже не может оказать существенного воздействия на результативность [18].

Психогенетическими исследованиями интеллекта было показано, что оценка вклада генетической составляющей фенотипической дисперсии по общему интеллекту составляет около 50 % [6]. Полученные в различных работах оценки наследуемости вербального интеллекта превышают таковые для невербального [6, 14, 31].

Недавно опубликованы новые данные о возрастной стабильности общего интеллекта. Так, в работе Fagan Joseph F. et al. (2007) способность к обработке информации (основанная на избирательном внимании к предъявляемым объектам) у младенцев в возрасте 6-12 месяцев оказалась прямо взаимосвязанной с уровнем интеллекта и академических достижений у тех же лиц во взрослом возрасте (21 год) [21].

В работе Larsen L. et al. (2008) повторное тестирование интеллекта взрослых мужчин (средний возраст респондентов в период начального тестирования составил около 20 лет, повторного тестирования – около 38 лет) показало, что для общего интеллекта (фактор g) показатель корреляции составил 0,85, для арифметических способностей 0,79, для вербальной способности 0,82. Также в данной работе было зафиксировано увеличение с возрастом показателей вербального интеллекта (от 107 до 116 по шкале IQ) [25].

Результаты психогенетических исследований интеллекта позволяют принять или отвергнуть модели интеллекта, полученные на основе факторизации или теоретических выкладок. Исследование, выполненное Johnson W. et al. (2007), проводилось на выборке близнецов, выросших отдельно в Миннесоте, США (Minnesota Study of Twins Reared Apart (MISTRA)), хотя в работе преимущественно участвовали северо-американские близнецы, некоторые участники исследования были из Великобритании и Австралии. Всего участвовали 126 пар близнецов (74 монозиготных и 52 дизиготных пары) в возрасте от 18 до 79 лет (средний возраст = 42,7, стандартное отклонение = 13,6). Помимо близнецов в работе принимали участие их приемные и биологические родители. Общее количество участников составило 436 человек. Авторы исходили из полученной на основе факторизации трехфакторной модели общего интеллекта (фактора G), которая включает такие факторы первого порядка, как вербальные, перцептивные способности, а также способность к умственному вращению образов. Факторы второго порядка – специальные способности. К вербальным факторам второго порядка относятся: непосредственно вербальные способности, а также общая осведомленность, беглость и числовые способности. К перцептивным факторам второго порядка – память, перцептивная скорость и пространственные способности. Тестирование осуществлялось с использованием трех методик: *Comprehensive Ability Battery (CAB)*, *Hawaii Battery (включающей тест Равена)* и *тест Д. Векслера для взрослых (WAIS)*. Было получено, что факторы первого порядка коррелируют не только с соответствующими им факторами второго порядка. Так, например, вербальные и перцептивные способности коррелируют на уровне 0,8, а перцептивные и способность к умственному вращению фигур 0,85. Вербальные и способность к умственному вращению фигур 0,41. Проведенные на основе статистических методов психогенетики расчеты показали, что генетические влияния определяют 67-79 % различий по всем факторам, в наименьшей степени генетически детерминированы различия по перцептивной памяти, которая относится, согласно данной модели, к факторам второго порядка [22].

В современных прикладных, клинко-ориентированных исследованиях продолжается активное использование разделения интеллекта на кристаллический (вербальный) и текучий (пространственный) [30]. В США в последнее десятилетие приобрела известность объединенная модель психометрического интеллекта Cattell-Horn-Carroll. В модели фактор общего интеллекта (g) взаимосвязан со следующими факторами первого порядка: рассуждение, умозаключение, коротковременная память, зрительные процессы, слуховые процессы, долговременное хранение и поиск информации, скорость обработки когнитивной информации, время реакции, чтение и письмо, арифметические способности, общие проблемно-ориентированные способности, тактильные, кинестетические способности [27]. Модель объединяет представления о кристаллическом и текучем интеллекте и когнитивно-процессуальный подход.

В последние годы Д.В. Ушаковым разрабатывается структурно-динамическая модель интеллекта, которая постулирует, что уровень наследуемости специальной способности определяется степенью проявления, задействования в ней «интеллектуального потенциала». Интеллектуальный потенциал – «индивидуально выраженная способность к формированию функциональных систем, ответственных за интеллектуальное поведение» [16, с. 57]. При выполнении определенной интеллектуальной деятельности временные и прочие ресурсы, затрачиваемые на нее, отнимаются у других видов деятельности, происходит «распределение потенциала», причем, тот вид интеллектуальной деятельности, который чаще выполняется, более востребован в данном социуме, и будет иметь более высокие показатели наследуемости, в нем будет в большей степени проявляться «интеллектуальный потенциал». Так, например, это положение структурно-динамической теории объясняет более высокую наследуемость вербального интеллекта, который в технократическом обществе, несомненно, более востребован, чем невербальный.

В структурно-динамической модели интеллекта вводится различие в структуре интеллекта исполнительных и управляющих процессов. К исполнительным относятся механизмы, осуществляющие построение или трансформацию умственных операций, от этих механизмов зависит скорость и точность переработки информации. Управляющие процессы связаны с планированием и контролем действий, осуществляемых исполнительными процессами. От управляющих процессов зависит выбор стратегии осуществления интеллектуальной деятельности, настойчивость. Управляющие процессы подвержены действию средовых факторов

и хорошо тренируемы. В структуре тестов Д. Векслера Д.В. Ушаков выделяет три группы субтестов: хроногенные (результативность выполнения которых зависит преимущественно от накопленных с возрастом опыта и знаний, например, субтесты «Информированность», «Словарный», «Шифровка», «Арифметический»); персоногенные (результативность выполнения которых зависит, главным образом, от индивидуальных различий: субтесты «Недостающие детали», «Сортировка», «Лабиринт», «Повторение цифр») и промежуточные («Сбор объекта», «Кубики Косса», «Понимание», «Сходство»). Хроногенные субтесты, согласно проведенному Д.В. Ушаковым анализу данных близнецового исследования, выполненного С. Ванденбергом [31], дают значимо более высокие показатели наследуемости, чем персоногенные [16, 17].

В нашей работе результаты оценки вклада генотип-средовых факторов в фенотипическую вариативность показателей интеллекта и мотивации достижения анализируются с точки зрения структурно-динамической теории интеллекта Д.В. Ушакова.

Выборку составили 102 пары МЗ близнецов в возрасте от 14 до 26 лет (из них мужского пола – 48 пар, женского – 54 пары), 98 пар ДЗ близнецов (мужского пола – 46 пар, женского – 52 пары). Средний возраст испытуемых – 18,6 лет. Все испытуемые без отклонений в состоянии здоровья, участвовали в исследовании добровольно.

Методы исследования. В процессе проведения исследования использовались следующие методы: анкетирование, тестирование, близнецовый метод, методы математической статистики.

Для оценки зиготности близнецов применялся метод анализа полисимптомного сходства с применением анкеты, разработанный Н.Ф. Талызиной, С.В. Кривцовой, Е.А. Мухаматулиной [15]. Диагностика интеллекта осуществлялась с помощью теста интеллекта Д. Векслера WAIS, адаптированного сотрудниками Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева [9]. Тест состоит из 11 субтестов. Все субтесты разделены на 2 группы – вербальные (6) и невербальные (5). Диагностика самоприписываемой мотивации достижения проводилась с применением «Опросника мотивации достижения», разработанного А. Мехрабианом [12], имплицитной – проективного теста Х. Хекхаузена [13].

Для оценки наследуемости и средовых влияний использовался коэффициент наследуемости Игнатъева и следующие уравнения:

$$h^2 = 2(r(M3) - r(D3)); c^2 = r(M3) - h^2; e^2 = 1 - h^2 - c^2, \text{ где}$$

$r(M3)$ – внутрипарная корреляция монозиготных близнецов; $r(D3)$ – внутрипарная корреляция однополых дизиготных близнецов; c^2 – общесемейная среда; e^2 – индивидуальная среда [6].

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью методов математической статистики: корреляционного анализа по Spearman, оценки значимости различий коэффициентов корреляции. Компьютерная обработка результатов проводилась по программе Statistica 6.0.

Полученные результаты. На рисунке 1 представлено частотное распределение показателей вербального, невербального и общего интеллекта по тесту Д. Векслера у монозиготных и дизиготных близнецов.

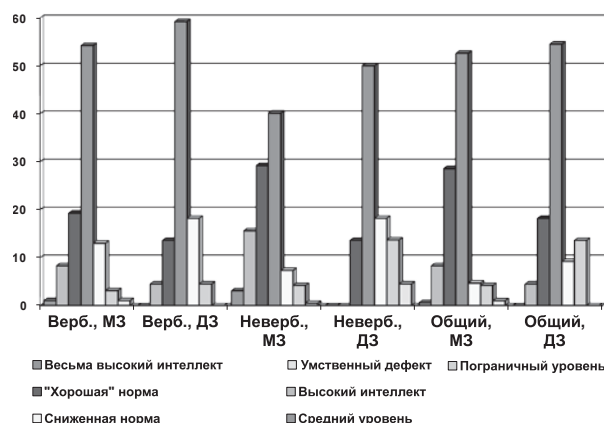


Рисунок 1. Частотное распределение показателей вербального (верб.), невербального (неверб.) и общего интеллекта по тесту Д. Векслера у монозиготных (МЗ) и дизиготных (ДЗ) близнецов (в %)

Из рисунка 1 видно, что большинство близнецов, как монозиготных (54,2), так и дизиготных (59,2 %), показали средний уровень развития вербального интеллекта. Любопытным является тот факт, что у монозиготных близнецов уровень «хорошей нормы» (19,3 %) является более выраженным, чем у дизиготных близнецов (13,6 %), а уровень «сниженной нормы», в свою очередь, преобладает у последних (18,2 %). У монозиготных близнецов показатели по этому параметру немного ниже (13 %), зато более выражен уровень «высокого интеллекта» (8,3 %). Оценка «весьма высокий интеллект», как и «умственный дефект» была диагностирована у монозиготных близнецов (1,04 %).

У большинства близнецов средний уровень развития невербального интеллекта (40,1 % у монозиготных и 50 % у дизиготных близнецов). Обращает на себя внимание тот факт, что показатели «хорошей нормы» значительно более выражены у монозиготных близнецов (29,2 % против 13,6 % у дизиготных). Как видно на рисунке 1, полученные данные свидетельствуют о том, что уровень развития невербального интеллекта в целом

выше у монозиготных близнецов, а у дизиготных имеется тенденция к более низким показателям («сниженная норма», «пограничный уровень», «умственный дефект»).

Частотное распределение показателей общего интеллекта монозиготных и дизиготных близнецов соответствует нормальному, т.к. больше всего испытуемых как среди монозиготных (52,6 %), так и среди дизиготных (54,5 %) близнецов обладают средними показателями общего интеллекта. Уровень хорошей нормы общего интеллекта наиболее выражен среди монозиготных близнецов (28,6 %), является также выпавленным и среди дизиготных близнецов. (18,2 %) Обратная ситуация наблюдается относительно сниженной нормы интеллекта – у МЗ – 4,7 %, у ДЗ – 9,2 %. Высокий общий интеллект преобладает в группе монозиготных близнецов (8,3 %), у дизиготных близнецов он выражен в меньшей степени (4,5 %). Пограничный уровень общего интеллекта значительно преобладает у дизиготных близнецов (13,6 %) и менее выражен у монозиготных. (4,2 %). Весьма высокий общий интеллект наблюдается в группе монозиготных близнецов (0,6 %) и полностью отсутствует в группе дизиготных (0 %). Умственный дефект наблюдается только в группе монозиготных близнецов (1 %).

Далее рассмотрим частотное распределение показателей имплицитной (тестированной с помощью проективного теста Х. Хекхаузена) и самоприписываемой мотивации достижения (диагностированной с применением опросника Мехрабиана), и для этого обратимся к результатам, наглядно представленные на рисунке 2.

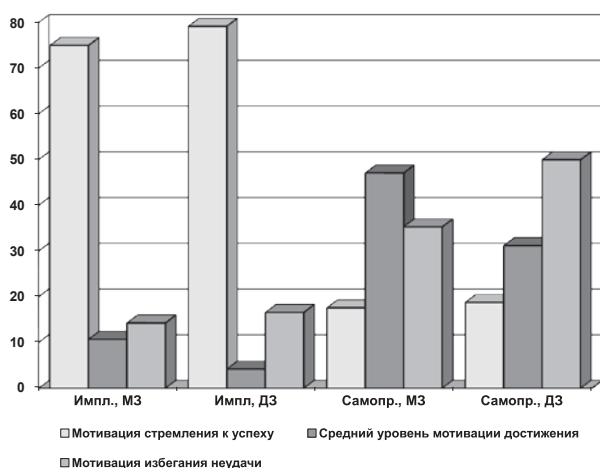


Рисунок 2. Частотное распределение показателей имплицитной (импл.) и самоприписываемой (самопр.) мотивации достижения у монозиготных (МЗ) и дизиготных близнецов (ДЗ) (в %)

На рисунке 2 видно, что по итогам тестирования монозиготных и дизиготных близнецов с помощью теста Х. Хекхаузена, направленного на определение уровня имплицитной (неосознаваемой) мотивации было получено, что наиболее выраженным как у монозиготных (75 %), так и у дизиготных (79,2 %) близнецов является уровень «стремление к успеху», что в свою очередь и определяет ведущий мотив подавляющего большинства испытуемых. Избегание неуспеха у монозиготных (14,3 %) и дизиготных (16,6 %) близнецов находится примерно в таком же диапазоне, как и «средний уровень», отмеченный на шкале мотивации достижений.

Полученные данные оценки самоприписываемой мотивации достижения распределились по шкале мотивации достижений в диапазоне от линии «стремления к успеху», до линии «избегания неудач». Уровень «стремления к успеху» является наименее выраженным в равной степени как у монозиготных (17,6 %), так и у дизиготных (18,8 %) близнецов. «Средний уровень» существенно преобладает у монозиготных близнецов (47,1 %), и менее выражен и дизиготных (31,2 %). Стратегия «избегания неудач» более характерна для дизиготных близнецов (50 %), но она также находится в приоритете и у монозиготных близнецов (35,3 %).

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа внутриспарного сходства МЗ и ДЗ близнецов по показателям теста на интеллект Д. Векслера.

Таблица 1

Внутриспарные корреляции показателей теста Д. Векслера МЗ и ДЗ близнецов, вклад генетической (h^2), общесемейной (c^2) и индивидуально-средовой (e^2) составляющих фенотипической дисперсии (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,001$)***

Субтесты		Значения				
		$r(MЗ)$	$r(ДЗ)$	h^2	c^2	e^2
Вербальные субтесты	Осведомленность (Информированность)	0,83***	0,42**	0,82	0,01	0,17
	Понятливость	0,85***	0,54**	0,62	0,23	0,15
	Арифметический	0,79***	0,37**	(0,79)	0	(0,21)
	Сходство	0,71***	0,39**	0,64	0,07	0,29
	Повторение цифр	0,76***	0,54**	0,44	0,32	0,24
	Словарный	0,81***	0,38**	(0,81)	0	(0,19)
Невербальные субтесты	Шифровка	0,59***	0,29**	(0,59)	0	(0,41)
	Недостающие детали	0,78***	0,55**	0,46	0,32	0,22
	Кубики Косса	0,81***	0,55**	0,52	0,29	0,19
	Последовательные картинки (Сортировка)	0,67***	0,45**	0,44	0,23	0,33
	Складывание фигур	0,67***	0,38**	0,58	0,09	0,33
	Вербальный IQ	0,88***	0,53**	0,7	0,18	0,12
Невербальный IQ		0,77***	0,51**	0,52	0,25	0,23
Общий IQ		0,85***	0,53**	0,64	0,21	0,15

* **Примечание:** если $r(ДЗ) < 0$ или $r(МЗ) > 2r(ДЗ)$, h^2 приравнивается $r(МЗ)$; если $r(МЗ) < r(ДЗ)$, $h^2 = 0$; если $r(МЗ) < 0$, h^2 не вычисляется [6, с. 288].

Анализируя приведенные в таблице 1 данные, следует отметить значимые внутрипарные корреляции у МЗ и ДЗ близнецов по всем показателям вербального и невербального интеллекта. На основе внутрипарных коэффициентов корреляции были получены оценки наследуемости показателей интеллекта, а также влияния на фенотипическую вариативность интеллектуальных показателей общей и разделенной среды.

В результате получено, что на фенотипическую вариативность как вербальных, так и невербальных показателей наибольшее влияние оказывают наследственные факторы, при этом наследуемость, как отдельных вербальных субтестов, так и вербального интеллекта выше, чем невербального (различия для общих показателей значимы на уровне $p < 0.05$).

Влияние факторов общей среды выше для показателей по субтестам «Понятливость», «Повторение цифр», «Недостающие детали», «Кубики Косса», а влияние индивидуальной среды выше по субтестам «Арифметический», «Шифровка» (различия значимы на уровне $p < 0.01$) «Словарный», «Последовательные картинки», «Складывание фигур».

Результаты оценки внутрипарного сходства МЗ и ДЗ близнецов и компонентов фенотипической дисперсии показателей мотивации достижения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Внутрипарное сходство МЗ и ДЗ близнецов, вклад генетической (h^2), общесемейной (c^2) и индивидуально-средовой (e^2) составляющих фенотипической дисперсии мотивации достижения, диагностированной тестами Х. Хекхаузена и А. Мехрабиана (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

Методики		Значения				
		r(МЗ)	r(ДЗ)	h^2	c^2	e^2
Тест	СУ	0,41**	0,43**	0	0,41	0,59
Хекхаузен	ИН	0,31*	0,32*	0	0,31	0,69
Тест Мехрабиана		0,45**	0,26	0,38	0,07	0,55

Получено, что фенотипическая вариативность имплицитной мотивации достижения определяется влиянием средовых факторов, при этом для мотивации стремления к успеху доля влияний индивидуальной среды составляет 59 %, общей среды – 41 %, мотивации избегания неудачи – 69 % и 31 % соответственно. Для самоприписываемой мотивации достижения доля генетической составляющей в фенотипической вариативности составила 38 %, а основные влияния на фенотипическую вариативность оказывают факторы индивидуальной среды (55 %).

Среди всех обследуемых были выделены подгруппы с высокими значениями IQ, составляющими 120 и более баллов по шкале IQ, а также подгруппа обследуемых с низкими значениями IQ (79 и менее

баллов по шкале IQ). Обработка полученных данных с использованием программы «Statistica» показала, что в подгруппе с высокими показателями по шкале IQ имеется прямая значимая зависимость между уровнем IQ и выраженностью мотивации достижения, диагностированной с использованием опросника А. Мехрабиана ($r = 0,59^{**}$, $p < 0,01$), а также прямая значимая корреляционная зависимость с выраженностью мотива избегания неудачи по проективной методике Х. Хекхаузена ($r = 0,62^{**}$, $p < 0,01$) (Таблица 3).

Таблица 3

Оценка значимости различий коэффициентов фенотипической корреляции показателей интеллекта и мотивации достижения в разных подгруппах по уровню интеллекта (– $p < 0,01$)**

Подгруппы по уровню интеллекта	Оценка корреляции с показателями самоприписываемой мотивации достижения	Оценка корреляции с показателями имплицитной мотивации достижения
С высоким интеллектом	0,59**	0,62**
С низким интеллектом	-0,39**	-0,52**

В подгруппе обследуемых с низкими значениями IQ была выявлена обратнопропорциональная значимая зависимость между уровнем IQ и самоприписываемой мотивацией достижения, диагностируемой опросником ($r = -0,39^*$, $p < 0,01$), при этом значимая обратнопропорциональная корреляционная зависимость с выраженностью мотива стремления к успеху по проективной методике Х. Хекхаузена ($r = -0,52^{**}$, $p < 0,01$) (Таблица 3).

Обсуждение результатов. Полученные в нашей работе данные о более высоких показателях наследуемости вербального интеллекта согласуются с результатами работ других авторов. Так, например, М.С. Егоровой, Н.М. Зыряновой, С.Д. Пьянковой было показано, что в наибольшей мере обусловлены генотипом характеристики, определяющие структуру когнитивной деятельности в подростковом возрасте – особенности, связанные с вербально-логическим мышлением [7].

Полученные нами данные подтверждают основные положения, сформулированные в структурно-динамической модели интеллекта, предложенной Д.В. Ушаковым. Так, показатели наследуемости, полученные по хроногенным субтестам («Информированность» ($h^2 = 0,82$), «Словарный» ($h^2 = 0,81$), «Шифровка» ($h^2 = 0,59$), «Арифметический» ($h^2 = 0,79$)) значимо отличаются ($p < 0.01$) от показателей по персонотипическим субтестам («Недостающие детали» ($h^2 = 0,46$), «Последовательные картинки (Сортировка)» ($h^2 = 0,44$), «Повторение цифр» ($h^2 = 0,44$)).

Невербальный интеллект, как способность к анализу материала, представленного в наглядной форме, у человека формируется в онтогенезе на основе вербального. Эта закономерность, впервые отмеченная В.Н. Дружининым [4], подтверждается нашими данными о показателях наследуемости как невербального интеллекта в целом, так и отдельных его факторов (субтестов), которые в достаточно высокой степени детерминированы средовыми влияниями.

В тоже время необходимо отметить, что в последние годы идет активное исследование генов-маркеров пространственных способностей. Так, в работе Celec P., Ostatníková D. (2009) было проведено изучение полиморфизма генов, связанных с метаболизмом андрогена, в связи с пространственными способностями (умственного вращения образов и пространственной визуализации) у интеллектуально одаренных мальчиков (чей IQ был выше 130) в возрасте около 10 лет. Гетерозиготы A49T полиморфизма (AT) гена 5-альфа редуктазы (SRD5A2) продемонстрировали лучшие результаты и в умственном вращении и в пространственных тестах визуализации по сравнению с AA гомозиготами. Синтез дигидротестостерона – продукта 5-альфа редуктазы может являться молекулярным механизмом влияния SRD5A2 полиморфизма на пространственные способности [19].

Успешность когнитивной деятельности определяется не только интеллектуальными ресурсами субъекта, которые он может привлечь для ее реализации, но также и в значительной степени предвосхищением конечного результата, образом «успеха» или «неудачи», который складывается у субъекта и определяет его мотивационную стратегию.

Полученная в нашей работе средовая детерминация фенотипической вариативности имплицитной мотивации достижения (плохо вербализуемой, согласно Дж. Аткинсону) может свидетельствовать о том, что данный вид мотивации достижения формируется в онтогенезе на основе самоприписываемой мотивации достижения. Самоприписываемая и имплицитная мотивация достижения различаются прежде всего по способам представленности в сознании субъекта. В первом случае – это вербальный материал, а во втором – невербальный, образный. Имплицитная мотивация достижения формируется в онтогенезе на основе самоприписываемой, как невербальный интеллект – на основе вербального.

В нашей работе получено, что при высоких показателях интеллекта у обследуемых имеется высокоразвитая самоприписываемая мотивация достижения, а также выраженный имплицитный мотив избегания неудачи. Для обследуемых с низкими

значениями интеллекта было установлено, что чем ниже значение IQ, тем выше мотивация достижения, которая носит компенсирующий низкий уровень интеллекта характер, при этом у обследуемых выражен имплицитный мотив стремления к успеху. Таким образом, при высоких показателях интеллекта фенотипическая корреляция с мотивацией достижения имеет положительный знак, а при низких – отрицательный.

В работе Haworth C.M.A., P.S. Dale, R. Plomin (2009) проверяется гипотеза об общей генетической обусловленности высокоразвитых когнитивных способностей (общая познавательная способность, чтение, математическая способность и языковые способности) на материале 4000 близнецовых пар 12-летнего возраста, проживающих в Великобритании. Для оценки общей когнитивной способности (g) использовались 2 вербальные субтеста из теста Д. Векслера WISCIII-PI и два невербальные: «Недостающие детали» WISC-III-UK (Д. Векслер) и тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Также оценивались беглость чтения, понимание прочитанного, математические способности, семантика, синтаксис, способность достраивать незавершенный текст по смыслу. Среднее значение генетической корреляции составило 0,58, при этом значение средней генетической корреляции для выборки с низкоразвитыми познавательными способностями составило 0,67, а для всей выборки в целом 0,68. Оценка влияния общей среды на генетическую корреляцию у лиц с высокоразвитыми познавательными способностями высока и составляет в среднем 0,92, а доля влияний неразделенной (индивидуальной) среды составила 0,23 [23]. В исследовании, выполненном Haworth C.M.A., Wright Margaret J. et al. (2009) участвовали 11000 близнецовых пар в возрасте от 6 до 71 года с высоким уровнем общего интеллекта (g) (из Австралии, Нидерландов, Великобритании и Соединенных Штатов Америки). Генетические влияния на высокий уровень общих познавательных способностей составили 0,50 (с 95 % доверительным интервалом 0,41-0,60), влияния общей среды – 0,28 (доверительный интервал 0,19-0,37) [24].

Выводы

1. Показатели наследуемости, полученные по хроногенным субтестам теста Д. Векслера значимо выше, чем показатели по персонотестам, что подтверждает положение структурно-динамической теории Д.В. Ушакова о том, что вклад наследственных факторов более высок для тех способностей, которые востребованы средой и часто реализуются индивидом.
2. Взаимосвязь интеллекта и мотивации достижения имеет взаимодополняющий характер и по-

разному проявляется в зависимости от уровня интеллекта: при высоких показателях интеллекта фенотипическая корреляция с мотивацией достижения положительна, а при низких – отрицательна. При высоких показателях интеллекта улучшение интеллектуальной продуктивности достигается за счет актуализации мотивации стремления к успеху и, чем она выше, тем выше будут реальные достижения индивида. У людей с низкими интеллектуальными показателями улучшение интеллектуальной продуктивности достигается за счет актуализации мотивации избегания неудачи, причем, чем более выражена мотивация избегания неудачи, тем более высокие показатели интеллектуальной продуктивности могут быть достигнуты.

3. Наибольшее влияние на фенотипическую вариативность мотивации достижения (как имплицитной, так и самоприписываемой) оказывают индивидуальностросредовые факторы, кроме того, для самоприписываемой мотивации достижения установлено наличие и достаточно выраженного влияния генетических факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомоллова М.В. Влияние обогащенной среды на развитие интеллекта и креативности / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М.: ИП РАН, 2008. – 22 с.
2. Воробьева Е.В. Функционально-регуляционная модель взаимосвязи интеллекта и мотивации достижения // Северо-Кавказский психологический вестник. 2006. № 4. С. 172-179.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е издание. С.-Пб.: «Питер», 1999. – 368 с.
4. Егорова М.С. Близнецовые исследования: современные тенденции // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 128-129.
5. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Паршикова О.В., Пьянкова С.Д., Черткова Ю.Д. Генотип. Среда. Развитие. М.: ОГИ, 2004. С. 576.
6. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Пьянкова С.Д. Возрастные изменения генотип-средовых соотношений в показателях интеллекта // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 106-108.
7. Новые тесты IQ. 3-е издание. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. – 352 с.
8. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика: Уч. для ВУЗов. М.: «Аспект Пресс», 2000. – 447 с.
9. Русалов В.М., Наумова Е.Р. О связях общих способностей с «интеллектуальными» шкалами темперамента // Психол. журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 70-77.
10. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
11. Собчик Л.Н. Мотивационный тест Х. Хекхаузена. Практическое руководство. СПб.: Речь, 2002. – 16 с.
12. Сергиенко Е.А. Современное состояние исследований когнитивных процессов // Психологический журнал. 2002. № 2. С. 19-35.
13. Талызина Н.Ф., Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Природа индивидуальных различий: опыт исследования близнецовым методом. М.: МГУ, 1991. – 192 с.
14. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: ИП РАН, 2003. – 263 с.
15. Ушаков Д.В. Системность в психологии интеллекта: теория, подход, методология // Идея системности в современной психологии / Под ред. Барабанщикова В.А. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 236-263.
16. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. С.-Пб.: Речь, 2001.
17. Celec P., Ostatníková D., Holešová Z., Minárik G., Fícek A., Kelemenová S., Putz Z., Kúdela M. Spatial Abilities in Prepubertal Intellectually Gifted Boys and Genetic Polymorphisms Related to Testosterone Metabolism // Journal of Psychophysiology. 2009. V. 23. – Issue 2. P. 1-6.
18. Deary Ian J., Steve Strand, Pauline Smith, Cres Fernandes Intelligence and educational achievement // Intelligence. 2007. V. 35. P. 13-21.
19. Fagan Joseph F., Cynthia R. Holland, Karyn Wheeler The prediction, from infancy, of adult IQ and achievement // Intelligence. 2007. V. 35. P. 225-231.
20. Johnson W., Thomas J. Bouchard Jr., Matt McGue, Nancy L. Segal, Auke Tellegen, Margaret Keyes, Irving I. Gottesman Genetic and environmental influences on the Verbal-Perceptual-Image Rotation (VPR) model of the structure of mental abilities in the Minnesota study of twins reared apart // Intelligence. 2007. V. 35. P. 542-562.
21. Haworth C.M.A., P.S. Dale, R. Plomin Generalist Genes and High Cognitive Abilities // Behav. Genet. 2009. № 39. P. 437-445.
22. Haworth Claire M.A., Wright Margaret J., Nicolas W. Martin, Nicholas G. Martin, Dorret I. Boomsma, Meike Bartels, Danielle Posthuma, Oliver S. P. Davis, Angela M. Brant, Robin P. Corley, John K. Hewitt, William G. Iacono, Matthew McGue, Lee A. Thompson, Sara A. Hart, Stephen A. Petrill, David Lubinski, Robert Plomin A. Twin Study of the Genetics of High Cognitive Ability Selected from 11,000 Twin Pairs in Six Studies

- from Four Countries // *Behav. Genet.* 2009. № 39. P. 359-370.
23. Larsen L., Peter Hartmann, Helmuth Nyborg The stability of general intelligence from early adulthood to middle-age // *Intelligence*. 2008. V. 36. P. 29-34.
24. Mc. Clelland D.C. What is the affect of achievement Motivation Training in the Schools. *Teachers College Record*. 1972. V. 74(2). P. 129-145.
25. McGrew Kevin S. CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research // *Intelligence*. 2009. V. 37. P. 1-10.
26. Reeve C.L., Rustin D. Meyer, Silvia Bonaccio Intelligence-personality associations reconsidered: the importance of distinguishing between general and narrow dimensions of intelligence // *Intelligence*. 34 (2006). P. 387-402.
27. Santillo A.F., Heiner Ellgring, Beatriz García-Rodríguez, José Antonio Molina Differential effects of parkinson's disease in fluid and crystallised intelligence // 11th European Congress of Psychology ECP09 Oslo, Norway 7–10 July 2009. Abstracts paper sessions. P.137.
28. Vandenberg S. The hereditary abilities study: hereditary components in a psychological test battery. *American Journal of Human Genetics*. – 1962. – 14. – P. 220-237.
29. Webbink D., Danielle Posthuma, Dorret I. Boomsma, Eco J.C. de Geus, Peter M. Visscher Do twins have lower cognitive ability than singletons? // *Intelligence*. 2008. V. 36. P. 539-547.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У СТУДЕНТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

Мирошниченко А.В.

В работе затрагивается вопрос психологического исследования информационной культуры в нашей стране с точки зрения рассмотрения истории внедрения, основных этапов, сложностей происходящего процесса и скорости развития информационных технологий.

Поднимается вопрос амбивалентности трансформаций под влиянием информационно-коммуникационных технологий относительно направлений психического развития – позитивных или негативных.

Кроме этого, подняты вопросы важности и рисков повсеместного использования информационных технологий, а также уровень личностной готовности персонала к таким изменениям.

Ключевые слова: психологические исследования, информационная культура, деформация ценностей, информационные технологии, специфика мотивации студентов, способы ослабления деформирующего влияния.

Начальный этап психологических исследований информационной культуры человека в условиях применения компьютерных сетей относится к тому времени, когда отдельные, фрагментарные элементы будущего интернета уже довольно активно применялись, а между тем самого наименования «интернет» еще не существовало. Практическая работа, из которой постепенно вырос современный интернет, началась не менее 35 лет назад, т.е. в 1969 г.; массовое применение его началось лишь в 1990-х годах после возникновения и быстрого развития того, что получило наименование «web». В течение достаточно длительного начального этапа тем не менее были доступны для исследования элементы будущего интернета – например, локальные компьютерные сети или специализированные глобальные сети, еще не связанные друг с другом воедино сетевыми протоколами. И, что крайне важно для психологов, появились группы специалистов, систематически пользующихся такими сетями. Это означает, что возникла возможность проводить развернутые исследования – не только психологической готовности к сетевому общению (что можно было бы делать в отсутствие технических возможностей подобного общения), но и реальных особенностей такого общения. Именно общения, так как компьютерные сети применялись в основном для передачи данных и сообщений.

Становление психологических исследований в данной области проходило по-разному за рубежом и в нашей стране. За рубежом (прежде всего в США) психологическая проблематика, начиная с 1970–1980-х годов, лишь постепенно отделялась от социологической (в лучшем случае – организационно-психологической) и от полупопуляристских исследований, которые пробовали временами вести «неспециалисты» [8] – например, администраторы компьютерных сетей, педагоги, философы, специалисты в области коммуникативных исследований, специалисты по компьютерной безопасности или журналисты.

Отличие отечественных проектов от зарубежных состоит в том, что с самого начала психологическим исследованиям отечественных специалистов не пришлось выделяться, как это было за рубежом, из социологических либо каких-либо иных проектов: именно с психологических исследований началась работа специалистов-гуманитариев по изучению деятельности человека в интернете (поначалу – просто деятельности людей, использующих компьютерные сети). Других, непсихологических исследований просто не было довольно длительное время – вплоть до сравнительно высокого уровня развития интернета, то есть не менее десятка лет.

Для приверженцев культурно-исторической школы Л.С. Выготского – одной из ведущих в отечественной психологической науке – изучение информационной культуры представляется более чем естественным. Связано это с универсальным положением о значении опосредствования и переопосредствования осуществляемой человеком деятельности. Данное положение вовсе не отрицают представители других направлений в психологии, однако именно Л.С. Выготский с особенной силой настаивал на его значимости и универсальности.

Согласно одному из краеугольных положений концепции Л.С. Выготского, одним из наиболее существенных аспектов психического развития человека (не только ребенка, но и взрослого) является внешняя орудийная деятельность [7], т.е. активность во внешнем мире человека, пользующегося разнообразными инструментами, предметами, орудиями, приспособлениями для адаптации к среде и для подчинения этой среды своим потребностям и интересам. Имеются в виду не только сельскохозяйственные, охотничьи или рыболовные инструменты либо приспособления для изготовления жилища, приготовления пищи и пошива одежды, но и, например, орудия счета, фиксации сведений или знаний, разнообразные магические и символические средства, способы передачи сообщений на расстояние. Хорошо известно, что подобные средства и орудия на протяжении человеческой истории становились все более многочисленными и совершенными. А потому всякая деятельность человека, даже совсем недавно родившегося, должна быть признана опосредствованной внутренними и внешними орудиями и инструментами. Именно орудийное опосредствование представляет собой одно из самых существенных условий и одновременно характеристик развития психики; не менее значимым, особенно на сегодняшний день, является механизм переопосредствования, т.е. включения уже опосредствованных форм деятельности в новые системы опосредствования. О значимости механизма переопосредствования обращал внимание американский последователь культурно-исторической психологии М. Коул.

«Внутренние» орудия особенно важны для понимания особенностей психического развития. Как справедливо настаивал Л.С. Выготский, предназначенные для подчинения внешней среды орудия потребовали развития своеобразных психических аналогов и внутренних, собственно психологических орудий, опираясь на которые, человек постоянно развивает, преобразует собственную психику. Эти внутренние орудия были

названы им «знаками» и «знаковыми системами». Еще в начале 1930-х годов Л.С. Выготский в своих теоретических построениях развития человеческой психики и в своей практической деятельности отводил наиболее значимое место именно семиотическим орудиям или знакам – при том, что в те времена семиотика в ее современном виде только складывалась, а до появления наиболее совершенных (с сегодняшних позиций) знаковых орудий должны были пройти десятилетия.

В соответствии с положениями культурно-исторической теории развития психики, постоянно усложняющиеся знаки и семиотические системы способствуют развитию и трансформации «высших психических функций» (это также термин Л.С. Выготского), включая, например, память или мышление. Проблематика развития и усложнения строения высших психических функций в результате освоения и применения человеком компьютеров – и информационно-коммуникационных технологий в целом – была поднята отечественными и зарубежными исследователями; эмпирическому и экспериментальному исследованию особенностей этого процесса был посвящен ряд теоретических и экспериментальных трудов. В середине 1970-х годов была выдвинута концепция преобразования опосредствованной применением компьютеров деятельности. В соответствии с концепцией преобразования были проведены многочисленные исследования личностной, эмоциональной и мотивационной регуляции деятельности, процессов принятия решений, специфики осуществления трудовой, познавательной, игровой, коммуникативной деятельности в условиях опосредствования их компьютерами.

Такие исследования можно отнести к направлению работы, связанному с изучением особенностей преобразования психических процессов и функций под влиянием компьютеров. Было справедливо отмечено, что в условиях информатизации структура высших психических функций развивается и обогащается, в частности, за счет необходимости не только работать со знаковыми системами, но и обучаться технологиям их применения. Современный этап связанных с «психологией интернета» исследований можно обозначить как изучение психологических аспектов преобразования культуры в целом: именно в таком разрезе ставится – и в теоретическом, и в эмпирическом плане – задача в настоящее время.

Таким образом, следует признать, что относительно ранние (начиная с середины 1980-х годов) психологические исследования опосредствованной компьютерными сетями деятельности обусловлены следованием основополагающим

теоретическим положениям отечественной психологической науки. Специалисты в других отраслях гуманитарного знания, лишённые этой теоретической опоры, в отличие от психологов не придали в те годы должного значения фактам появления и развития локальных и глобальных компьютерных сетей, появлению и начальным этапам развития интернета. Для большинства зарубежных психологов изучение деятельности пользующегося компьютерными сетями субъекта также не стало продолжением ранее выполнявшихся ими исследовательских задач, с чем и связаны, вполне вероятно, указанные выше сложности с определением места своих исследований среди других психологических и непсихологических проектов.

В первой половине 1980-х годов, за много лет до появления общедоступного интернета, в Москве были развернуты два исследовательских проекта, направленных на изучение особенностей человеческой деятельности, опосредствованной применением локальных и глобальных компьютерных сетей. Один из этих проектов развивался и до сих пор развивается на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Он был выдвинут и выполнялся как развитие исследований в области опосредствованных компьютерами и средствами связи мыслительной деятельности и общения и был первоначально связан исключительно с изучением психологической специфики реализации коммуникативных процессов посредством компьютерных сетей.

Опубликованные в рамках данного проекта в середине 1980-х и начале 1990-х годов эмпирические данные основаны на анализе деятельности пользователей локальных сетей – анализ включал проведение бесед с пользователями и специализированных опросов; публикации опирались также на наблюдение деятельности экспертов (учёных-биохимиков), участвовавших в международных компьютерных телеконференциях, и на проведенные с ними беседы; еще одно направление исследований было основано на психологическом анализе особенностей электронной коммуникации. На основе этих ранних работ в дальнейшем были осуществлены проекты психологических и – шире – гуманитарных исследований применения информационных технологий.

В те же годы был развернут международный исследовательский проект VELHAM (название составлено из начальных слогов фамилий кураторов проекта в СССР и в США: Велихов-Хамбург), посвященный изучению специфики психического развития в условиях применения компьютеров и компьютерных сетей. С американской стороны

проект курировал его основной инициатор М. Коул (Калифорнийский университет в Сан-Диего), а с российской – А.В. Беляева (Институт психологии РАН). Результаты деятельности включают анализ опосредствованной компьютерами деятельности не только детей, но и взрослых (к примеру, учёных-гуманитариев, сотрудников Академии наук), впервые сталкивающихся с применением персональных компьютеров и компьютерных сетей; наряду с задачами психологии развития исследователями активно ставились и решались задачи кросс-культурной и этнической психологии. Десятилетняя история этого проекта, выполнение которого, к сожалению, было прекращено, подробно описана в отчете М. Коула.

Оба названных проекта в равной мере опирались на теоретические положения культурно-исторической психологии, выдвинутые Л.С. Выготским и развитые его последователями. Таким образом, в 1980-е годы в нашей стране были проведены эмпирические исследования, которые в дальнейшем стали основой для работы в области «психологии информационной культуры и интернета в частности». И характерно, что такого рода исследования были в то время осуществлены лишь в рамках психологической науки, а не в какой-либо другой гуманитарной дисциплине.

Так, осуществлен теоретико-методологический анализ особенностей опосредствования деятельности – трудовой, коммуникативной, познавательной, рекреационной и др. – на современном этапе развития информационно-коммуникационных технологий [9]. Для современного этапа характерно преобразование не только отдельных психических процессов (например, мнестических, мыслительных или перцептивных), как это имело место ранее, а преобразование личности в целом. Наряду с непосредственным воздействием компьютеров и других элементов информационно-коммуникационных технологий на условия, процессы и механизмы осуществляемой деятельности (что приводит к ее трансформации), наряду с обусловленным появлением новых технологий, возникновением принципиально новых видов деятельности имеет место также косвенное опосредствование и многократное переопосредствование таких разновидностей деятельности, которые никак не относятся к числу компьютеризированных и в какой-либо степени связанных с применением информационно-коммуникационных технологий.

Примером подобного косвенного опосредствования и переопосредствования деятельности может служить, скажем, просмотр рекламных продуктов (клипов и др.) или фильмов, при создании

которых были применены средства компьютерной графики, анимационные вставки с искажением, иной раз до неузнаваемости, облика и размеров героев фильмов/клипов, воссозданием либо созданием не сохранившихся до настоящего времени или вообще никогда не существовавших построек, местностей, поселений, природных объектов, созданных людьми предметов и т.п. На очереди, по-видимому, выполненное посредством современных цифровых технологий воссоздание новых ролей актерами предшествующих поколений, чьи изображения во множестве сыгранных ими ролей сохранились, или появление принципиально новых рисованных «звезд-киногероев», которые будут принимать участие в кино-теле-действиях наряду с обычными актерами.

Многократное опосредствование и переопосредствование деятельности сопровождается преобразованием мотивационно-личностной сферы и личности в целом, не только отдельных психических процессов. Так, заметно расширился спектр группировок и движений многообразных «фанатов» – не только спортивных, но и связанных с конкретными компьютерными играми, фильмами и т.п. Известны многочисленные случаи противоправных и даже трагических действий, совершенных подобными фанатами. Да и для не доходящих до степени фанатизма подростков – даже взрослых – членство в дистантном (иногда именуемом «виртуальном») сообществе подчас оказывается гораздо важнее семейных и дружеских уз либо обязанностей как членов ближайших социальных кругов.

Соотношения между позитивными и негативными последствиями информационно-коммуникационных технологий, отношению к ним реальных и потенциальных пользователей. Существуют следующие потенциально негативные трансформации личности под влиянием информационно-коммуникационных технологий: крайние формы увлечения компьютерными играми (иногда именуемые «игровой наркоманией»), компьютерное хакерство как результат выходящего за пределы необходимости увлечения познанием в сфере высоких технологий, своеобразная «зависимость» от интернета, аутизация (замкнутость и неразговорчивость, невнимание к другим людям, отсутствие интереса к ним, непонимание их действий, чувств, мотивов), диссинхрония (неравномерность) развития – к примеру, интеллектуальная сфера может опережать в развитии то, что относится к сфере взаимодействия с другими людьми (т.н. «социальный интеллект»), и наоборот. Представлена точка зрения, согласно которой информационно-коммуникационные технологии

амбивалентны относительно направлений психического развития – позитивных или негативных – и потому не могут считаться ответственными за те или иные трансформации.

Выполнены эмпирические исследования мотивации пользователей интернета, проанализированы актуальное состояние и перспективные направления развертывания дальнейших исследований познавательных и коммуникативных применений интернета и www.

На теоретическом и эмпирическом уровнях изучены особенности психологических механизмов идентификации и самопрезентации у пользователей современных информационно-коммуникационных технологий, специфика их видеоизменения и трансформации на примере активно применяющих интернет подростков. Проанализированы имеющиеся в научной литературе представления о таком виде психопатологии, как зависимость от интернета или «интернет-аддикция»; предложены клиническая и интегративная (объединяющая информационный, нейропсихологический и патопсихологический подходы) модели зависимости от интернета.

В рамках обширного исследования методов диагностики, профилактики и коррекции профессионального стресса ведется работа по изучению когнитивных и поведенческих эффектов, возникающих в ситуациях (достаточно распространенных в сфере применения информационно-коммуникационных технологий) вынужденного совмещения последовательных и параллельных задач; экспериментально выявлены применяемые людьми в подобных ситуациях стратегии и их влияние на продуктивность компьютеризированной деятельности.

Выполнены исследования, направленные на теоретическое и практическое обоснование обусловленных применением информационно-коммуникационных технологий модификаций методов проведения психологического исследования (количественного и качественного); среди наиболее актуальных методов могут быть названы, к примеру, онлайн-эксперимент, веб-опрос и опрос посредством электронной почты, дистантная психодиагностика и дистантная диагностика знаний, дистантная форма психологического консультирования, веб-практикум и т.п. Осуществляются исследования гендерных аспектов применения интернета, продемонстрированы определенные различия между паттернами применения сетевых сервисов женщинами и мужчинами [10]. Проведено изучение психологических особенностей малоизвестных прежде и таких заметных популяций и сообществ как хакеры и игроки в компьютерные

игры. Поставлена и детально рассмотрена проблема выявления и изучения особенностей такой разновидности одаренности, как одаренность в применении ИТ (к примеру, можно говорить об одаренности программистов, в том числе подростков, веб-дизайнеров и т.п.). Сотрудники факультета психологии ЮФУ принимают участие и в решении такой актуальной в настоящее время задачи, как обеспечение информационно-психологической безопасности человека, изучение его ценностно-смысловой сферы.

В настоящее время всё больше проявляется деформация ценностей у людей, работающих с информационными технологиями, как на профессиональном, так и на любительском уровнях. Очевидно и то, что информационные технологии продолжают развиваться, иногда замещая принципиально важные моменты образовательного процесса. Несмотря на такие проявляющиеся риски, информационные технологии и образовательный процесс уже неразрывные понятия.

Компьютер и мультимедиа ресурсы в образовательном процессе зачастую играют роль дублирующего источника информации, что позволяет обучающимся с различными преобладающими типами внимания и памяти быстрее и качественнее понимать и запоминать предмет обсуждения, либо обучения. Для людей с плохим графическим, либо геометрическим воображением использование средств мультимедиа является мощным помощником в обучении. Во многих случаях применение видеофрагментов, графических моделей и визуализации мгновенных статистических данных является не только достаточным, но и необходимым условием эксперимента, без которого в технических специальностях не обойтись.

Насколько глубоко необходимо внедрять компьютерные технологии, технологии мультимедиа и можно ли вообще их применять в конкретных случаях? Ответы на данный вопрос очень важны, специфичны и интерпретируются по-разному. Но факт в том, что современный образовательный процесс неразрывен с компьютерными технологиями в целом и с мультимедиа-ресурсами, в частности.

Внедрение ПК в учебный процесс привело к изменению роли учителя. Возможность использования электронных источников информации превращает его в наставника, который не столько сообщает новую информацию, сколько управляет развитием учащегося, сотрудничает с ним при решении учебных задач.

Мультимедиа как форма представления информации разных видов, расширяет возможности организации учебной деятельности. Мультимедиа-

ресурсы за счет увеличения доли информации, представленной в визуальной форме, открывают перед преподавателем новые возможности подачи учебного материала (цветные динамические иллюстрации, звуковое сопровождение, фрагменты «живых» уроков и пр.). Электронные способы получения, хранения и переработки информации несут с собой новые виды учебной деятельности (создание учебных сайтов, составление словарей, справочников и т.п.). У ВУЗов и отдельных преподавателей появляется возможность создания электронных библиотек с готовыми мультимедиа-ресурсами, автоматизированного составления разнообразных дидактических материалов.

Внедрение персонального компьютера в учебный процесс привело к изменению роли учителя. Возможность использования электронных источников информации превращает его в наставника, который не столько сообщает новую информацию, сколько управляет развитием учащегося, сотрудничает с ним при решении учебных задач.

При использовании мультимедиа-ресурсов на занятиях преподаватель получает возможность гибко менять формы учебного взаимодействия с учащимися (смена фронтальных, групповых и индивидуальных форм; варьирование поля самостоятельности обучаемых, индивидуализация обучения на основе учета познавательного стиля студента, предоставление учащемуся возможности работать в индивидуальном темпе и т.п.), а также применять новые формы учебного взаимодействия учащихся между собой.

Использование мультимедиа-технологий в обучении студентов порождает ряд особенностей, значимых с точки зрения психологии и педагогики. Одним из таких аспектов является психология общения преподавателей и учащихся с мультимедиа-ресурсами и компьютерной техникой. С одной стороны, новый век и новые модели развития, новые технологии... с другой – всё меньше внимания уделяется живому общению, развитию коммуникативности учащихся.

Выделяют три основных вида взаимодействия компьютера, человека и средств мультимедиа в образовательном процессе:

- замещение,
- дополнение,
- преобразование.

Когда возможности компьютера и мультимедиа-ресурсы позволяют решать конкретные задачи, не углубляясь во «второстепенные» детали и алгоритмы предметной области, которые, по сути, не нужны для понимания происходящих процессов, имеет место «замещение». При замещении, пользователь вводит условия задачи и получает решение

как готовый продукт. Замещение также необходимо, когда требуется передать определённый объём информации «не рассеивая» внимание слушателя и не отвлекаясь на ненужные отступления. Но есть и определённая опасность потерять звенья логической цепи изложения материала, поэтому создателю презентационных материалов или программ следует совершенно чётко определить, что именно нужно понять учащемуся, насколько тот готов к восприятию такого вида информации и поймет ли вообще, что из чего следует. В последние годы резко выросло число учащихся, которые могут воспроизводить определения, доказательства и т.п., не понимая их смысла. Таким образом, освобождаясь от детального рассмотрения задач, алгоритм решения которых «известен» компьютеру, студент лишается каких-то творческих моментов, возникающих в процессе поиска способа решения, а следовательно, не получает и каких-то компонентов опыта творческой деятельности.

Дополнением является совместное решение одной задачи пользователем и компьютером, когда последний решает определённые частные задачи, алгоритм которых заранее известен и использовался ранее. Это облегчает и ускоряет решение общей задачи. Для дополнения характерно взаимодействие пользователь (учащийся) компьютер. Компьютер в данном случае играет роль помощника.

Преобразование позволяет излагать информацию в различных формах, что в последнее время активно используется как преподавателями, так и учащимися. Одновременное использование нескольких каналов восприятия, создание виртуальных моделей реальных ситуаций, явлений и экспериментов, визуализация абстрактной информации за счет динамического отображения процессов, установление ассоциативных связей между различными объектами. Все эти возможности в очередной раз подчёркивают значимость мультимедиа-технологий в образовании.

В философии и психологии использование орудий, преобразующих деятельность человека, считается одним из основополагающих условий и показателем человеческого развития. Совершенствование и развитие орудий деятельности человека всегда служили важнейшими и определяющими характеристиками уровня развития человеческой цивилизации. Внедрение компьютерных технологий в образовательном учреждении в учебный процесс привело к изменению роли преподавателя. Возможность использования электронных источников информации превращает его в наставника, который не столько сообщает новую информацию, сколько управляет развитием

обучающегося, сотрудничает с ним при решении учебных задач.

В любом случае, компьютерные технологии могут рассматриваться только как инструмент передачи, предоставления и хранения информации, «орудием деятельности преподавателя (преподавателей), остающегося, «лидером» педагогического процесса». Вместе с тем, очевидно, что позиция или роль преподавателя и роль обучающегося разные, и эти роли могут меняться в зависимости от поставленной задачи. Человек играет роль субъекта или (и) объекта воздействия компьютеризированной образовательной системы. Поэтому, применяя в образовании современные информационные технологии и мультимедиа-ресурсы, не следует забывать, что «творческий» уровень интерактивного взаимодействия человека с компьютером определяется содержанием и уровнем интеллектуального развития человека. А это означает, что в основе взаимодействия, объединяющего человека и мультимедиа-ресурсы, должна лежать система личностных знаний.

В условиях информационного общества и информатизации образования самостоятельное непрерывное пополнение знаний и их применение становится потребностью человека на протяжении всей его жизни. Поэтому при обсуждении дидактических и методических аспектов использования компьютера и мультимедиа-ресурсы в высших учебных заведениях основной упор делается на организацию самостоятельной познавательной (индивидуальной и/или групповой) деятельности студентов, развитие критического мышления, культуры общения, умения выполнять различные социальные роли. Зачастую критике подвергаются традиционная классно-урочная система и практика обучения, построенные на трансляции и репродукции готового системного предметного знания, не мотивированного собственными потребностями студентов.

Инициатива и самостоятельность студентов в процессе обучения зачастую зависят от самого интереса к компьютеру, что значительно увеличивается с применением мультимедиа ресурсов. Интерес к компьютеру не гарантирует дальнейшее видение его как инструмента педагогической и образовательной среды.

Чаще всего в этом случае срабатывает свойственный всему живому принцип экономии сил: скачанные в сети Интернет готовые проекты, рефераты, курсовые работы и другие мультимедиа-ресурсы стали сегодня в вузе уже привычным фактом.

Определенную опасность таит внешнее поверхностное использование мультимедиа-ресурсов

для выполнения малозначимых в общеобразовательном плане групповых и индивидуальных проектов. Наконец, для кого-то компьютер может просто остаться увлекательной игрушкой, стоит вспомнить «заигравшихся» студентов, которые, к сожалению, тоже не редкость.

Профессор Майер Г.В. считает что «только сделав учителя своим союзником, вооружив его конкретными мультимедиа-ресурсами, пригодными для использования на обычном занятии, и методиками их применения, можно надеяться на успешное развитие на новой технологической базе педагогических технологий» [9].

Принципиальным вопросом в построении и практическом применении мультимедиа-ресурсов для системы высшего образования является нацеленность соответствующей методики на формирование позитивных мотивов, основанных на насущных потребностях студентов. Только в случае высокой мотивации учащихся к использованию мультимедиа-ресурсов, возможно результативное обучение целенаправленному использованию образовательного потенциала таких ресурсов. Для того, чтобы определить характер обучения приемам работы с мультимедиа-ресурсами необходимо рассмотреть специфику мотивации поведения студентов при работе с мультимедиа-информацией.

Мотивация играет важную роль в процессе обучения, и является ключевым фактором успешного обучения. Мотивация определяется совокупностью убеждений и взглядов учащегося в таких вопросах, как его собственный процесс обучения, поведение преподавателя, академические требования, качество учебных материалов и роль занятий. Исследования подтверждают, что применение мультимедиа-ресурсов в обучении стимулирует мотивацию обучаемых. Образовательные средства мультимедиа могут пробуждать в учащихся азарт к обучению и любопытство, а также помогают им формировать умозрительные образы и модели. Таким образом, в большинстве случаев применение мультимедиа положительно сказывается на мотивации учащихся. Однако средства мультимедиа – не панацея, и, как и всякий учебно-методический аппарат, они не могут с равным успехом быть эффективны одновременно для всех студентов.

Современные компьютерные средства привлекают большинство обучаемых богатством красок, мультимедийными возможностями, оперативным поиском интересующей их информации о любимых музыкальных группах, музыкантах, футбольных командах, различных городах и странах, о домашних животных, о жизни других людей. Разброс

поиска очень велик. Но чётко определить «глубину» использования информационных технологий в методике преподавания не всегда легко и вообще возможно. Слишком активное внедрение компьютеров в образовательный процесс создаёт ситуацию, когда, используемые для увеличения заинтересованности в предмете, элементы становятся отвлекающим фактором от самого предмета обучения (что является первостепенной задачей). Использование мультимедиа-ресурсов способствует развитию у обучаемых желания пробовать все новые и новые решения, при условии, что преподаватель обеспечивает должную поддержку.

С появлением компьютера и мультимедиа-ресурсов возникают новые формы опосредованного общения студентов и преподавателей. Раскрывая эту мысль, О.К. Тихомиров пишет: «Важным фактором, обуславливающим изменение умственной деятельности, является создание сети ЭВМ ... Эту ситуацию развития можно охарактеризовать как переход от индивидуального взаимодействия человека с ЭВМ к взаимодействию групп людей и групп ЭВМ, причем взаимодействия между людьми становятся опосредованными взаимодействием с ЭВМ. Возникает ... «групповой симбиоз». Такой «групповой симбиоз» несомненно, увеличивает эффективность образовательного процесса» [10].

Сами понятия умственной деятельности, умственного восприятия, нового представления информации говорят о новом мышлении, новом взаимодействии, новом уровне общения. Общения, в некоторых случаях, лишённого творческого подхода, психоэмоциональной составляющей. На первый взгляд, эти замечания говорят о недостатках компьютерных технологий, но ничто не мешает использовать такие факторы с пользой, например, для объективности оценки или передачи истинно теоретических знаний (где эмпирические знания не играют существенной роли).

Несомненно, в основе взаимодействия, объединяющего человека и мультимедиа-ресурсы, должна лежать система личностных знаний. Необходимо тестировать и анализировать психоэмоциональное состояние студента или ученика (особое внимание) на каждой стадии взаимодействия с компьютером. Важно отслеживать и динамику развития и преобладание развития таких качеств обучаемых, как долговременная память (которая редко развивается при общении с компьютером) и творческая фантазия. Из моих личных наблюдений в среде с бурно развивающимися компьютерными технологиями чрезвычайно важны методики концентрации внимания. В образовательном процессе следует не только заинтересовать студента предметом обучения и используемыми компьютерными

технологиями, но и полностью лишить отвлекающих факторов. Ситуация сложна тем, что таких факторов огромное множество в современном персональном компьютере. Задача мотивировать студента на целенаправленное использование компьютера как средство получения новых знаний по предмету и инструмент обработки, передачи, преобразования информации стоит, в первую очередь, перед преподавателем.

Одним из самых действенных способов ослабления деформирующего влияния взаимодействия с компьютером является временное отстранение студента от деятельности, профессионального окружения или их смены. Должно уделяться особое внимание обновлению и укреплению физического, психологического, психофизиологического потенциала студента, поддержанию его трудоспособности. Обязательным условием противодействия деформации является формирование и развитие индивидуально-психологических качеств, которые блокируют деформирующее влияние. Из рекомендаций можно выделить следующие: научить обучаемых планировать время работы, обучить различным способам решения одной и той же задачи, приемам работы с поисковыми системами и каталогами, умению критически оценивать получаемую мультимедиа-информацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.С., Анцыборов А.В. Интернет-аддикция как форма зависимого поведения // URL: www.pscscom.ru/cabinet/online/45.html
2. Бенно А. Об организации групповой работы и выборе заданий для нее // Советская педагогика и школа. Тарту, 1972. С. 93-104.
3. Беспалько В.П. Теория учебника. Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
7. Войскунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете // URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf>
8. Войскунский А.Е. Психология компьютеризации – история и современность. Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения) // Тезисы докладов научной конференции 22-23 мая 2003 г. – М.: ИП РАН, 2003. – С. 207-212.
9. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. – 154 с.
10. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования новая учебная дисциплина // Материалы XVI международной конференции «Применение новых технологий в образовании». Троицк: МОО ФНТО «Байтик», 2005. С. 102-104.
11. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. О разработке учебника «Информатизация образования» // Вестник МГПУ. Серия информатика и информатизация образования. – 2005. № 1 (4). С. 24-28.
12. Костинский А. Существует ли Интернет-зависимость? URL: www.library.by/portalus/modules/psychology
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
14. Майер Р.В. Информационные технологии и физическое образование. Глазов: ГГПИ, 2006. – 64 с.
15. Тихомиров О.К., Бабанин Л.Н. ЭВМ и новые проблемы психологии. М., 1986.
16. Grigoriev S., Grinshkun V. Informational technologies in education as separate direction of preparing a pedagogical personnel // «Information Technologies and Telecommunications in Education and Science IT&T ES'2005» Materials of the International Scientific Conference. SIIT&T Informika. Moscow: VIZCOM, Ege University, Izmir, Turkey, 2005. P. 98-101.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РАБОТЫ ПЕРСОНАЛА
В НОВОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ****Белоконь И.А.,
Звездина Г.П.**

Готовность персонала работать в условиях инноваций и высоко уровня неопределенности требуют оценки труда персонала. Оценка труда персонала представляет собой одну из важнейших функций управления трудом. В условиях становления рыночной экономики в сфере управления трудом происходит смещение акцентов от государственного регулирования к коллективно-договорному, возрастает роль социального диалога, партнерства. Различные цели и взаимообусловленные этапы оценки предопределяют задачи, решаемые в процессе оценки персонала.

Ключевые слова: психология управления, оценка труда персонала, готовность персонала к труду, кадровый ресурс, ассесмент-центр, аттестация.

Осуществление радикальных социально-экономических и политических реформ в современной России свидетельствует о том, что «человеческое измерение» превратилось в один из наиболее важных ресурсов развития отечественных организаций независимо от типа решаемых задач, места в общественном разделении труда, формы собственности и а уровня развития. Сегодня представляется бесспорным, что именно «человеческий ресурс» организации способен либо многократно повысить ее эффективность, либо поставить под сомнение сам факт ее существования.

Масштабная социальная трансформация оказывает противоречивое влияние на состояние российского социума. С одной стороны, демократизация и глобализация открывают Россию мировым информационным и культурным потокам, резко увеличивая дифференциацию идеологического поля и, соответственно, усиливая актуальность проблемы введения управленческих инноваций. С другой стороны, переход к открытому обществу сопровождается дезинтегративными явлениями, такими как несогласованность и противоречивость целей общества и отдельных индивидов, а также противостоянием двух противоположных тенденций – традиционной и инновационной. Преодоление указанных противоречий потребует новых подходов и методов к разработке управленческих технологий и диагностических процедур, позволяющих оптимизировать процесс социально-психологической адаптации персонала к новым условиям труда.

Совершенствование системы управления вуза в условиях модернизации направлено на проектирование и формирование новой организационной

структуры университета и внедрение современных технологий стратегического менеджмента.

Осуществление модернизации системы профессионального образования в целях повышения ее эффективности и адекватности современным условиям, создание эффективной системы развития науки высшей школы с привлечением потенциала различных уровней профессионального образования, формирование информационно-аналитической системы поддержки принятия управленческих решений субъектами социально-экономических групп в научно-образовательной инфраструктуре влечет за собой определенный уровень профессиональной компетентности и психологической готовности к изменениям ее кадрового потенциала. Готовность персонала работать в условиях инноваций и высоко уровня неопределенности требуют оценки труда персонала.

Оценка труда персонала представляет собой одну из важнейших функций управления трудом. И в этой связи рассматривать, исследовать вопросы оценки труда персонала необходимо с учетом этого важнейшего обстоятельства и тех процессов модернизации, которые проходят в образовательном пространстве ЮФУ.

В условиях становления рыночной экономики в сфере управления трудом происходит смещение акцентов от государственного регулирования к коллективно-договорному, возрастает роль социального диалога, партнерства. Различные цели и взаимообусловленные этапы оценки предопределяют задачи, решаемые в процессе оценки персонала.

Оценка персонала это целенаправленный процесс установления соответствия качественных

характеристик персонала (способностей, мотиваций и свойств) требованиям должности или рабочего места.

В современной организационной психологии выделяют три этапа оценки персонала:

Первый представляет собой исходную оценку личности с точки зрения выбора профессионального направления с целью обретения профессии конкретной квалификации, то есть это оценка на этапе профориентации или первичная оценка личности с точки зрения ее профпригодности. К этой же стадии следует отнести и оценку кандидата на рабочее вакантное место, оценку в процессе подбора, отбора и расстановки кадров в конкретной организации, включая и оценку кандидата в процессе испытательного срока.

Второй определяет оценку поведения работника в процессе труда. Она оценивает степень соответствия его действий функциональным обязанностям на конкретном рабочем месте, а также неиспользованный потенциал работника. И эта оценка, по сравнению с предыдущей, представляется наиболее сложной, комплексной и значимой с точки зрения совершенствования форм и методов управления трудом и персоналом. На этом этапе оценка персонала служит исходным пунктом для ротации кадров, перемещения на другую работу, направления на обучение по новой или смежной (родственной) специальности (включая стадию формирования рабочей силы для вновь вводимых объектов) или повышение квалификации. И эту оценку условно назовем, как оценка деятельности.

Третий этап – оценка результатов труда персонала, то есть конечного продукта деятельности.

Изучение методологии и методов оценки труда персонала представляется весьма актуальным в связи с такими условиями развития экономики, как трудоизбыточность или трудонедостаточность. Оценка труда персонала носит двойственный характер с точки зрения субъектов и целей оценки.

С одной стороны, в качестве оценивающего (субъекта) выступает работодатель, оценка труда работника которым преследует цель определения степени соответствия его требованиям технологии, а также изучения его реальных возможностей к повышению эффективности производства и разработки на этой основе соответствующих мероприятий.

С другой стороны, оценка своего труда самим работником (самооценка) представляется весьма важным и значительным элементом повышения эффективности своей личной работы и улучшения своего положения в организации.

Комплексность оценки труда персонала предполагает осуществление исследования с учетом трех основных указанных выше задач. Традиционными

средствами диагностики (изучение документов при приеме на работу, проведение собеседования, тестирования, установление испытательного срока) можно выявить только часть способностей и черт характера претендента. Желательным же является получение по возможности наиболее полного представления о претенденте и о его социально-психологических (личностных) качествах. Такой результат достигается использованием ассесмент-центра.

Ассесмент-центр это системный метод, позволяющий определить не только личностные качества, но также сильные и слабые стороны работника в профессиональной сфере. Заранее установленные требования наблюдатели предъявляют одновременно ко всем участникам.

Можно провести определенную аналогию между ассесмент-центром и SWOT-анализом: в обоих случаях выявляются слабые и сильные стороны. Причем оцениваются они с обязательной привязкой к внешним условиям, ведь в зависимости от них знак того или иного личностного качества может поменяться на противоположный. Однако SWOT-анализ применяется для оценки компаний, их деятельности, брендов, а ассесмент-центр людей и команд.

Возвращаясь к параллели со SWOT-анализом, хотелось бы еще раз подчеркнуть важность при подборе кандидатов сложившихся внешних условий. Менеджер по работе с кадрами должен знать, что на различных этапах развития бизнеса требуются специалисты разных личностных типов.

В период активного роста и расширения бизнеса необходимы частые вливания свежих идей, следовательно, для компании важны люди креативные, инициативные и умеющие быстро принимать нестандартные решения. А стабильный, уравновешенный и хорошо структурированный бизнес требует поддержания уровня и системного подхода. В этот момент важно не навредить «резким движением», т. е. сотрудники должны быть стабильные, хорошо организованные, склонные к выполнению установленных процедур, а не к их изменению. То же самое касается и различных требований к людям в зависимости от того, какой тип корпоративной культуры принят в компании.

Поэтому, прежде чем планировать проведение ассесмент-центра, следует определиться с комплексной стратегией развития организации в целом и человеческих ресурсов в рамках этой стратегии.

Ассесмент-центр – методика оценки с повышенной объективностью суждений. Объективность достигается тем, что специально подготовленные наблюдатели фиксируют ответы или реакции участников и заполняют карты наблюдения, в которых предусмотрена возможность отмечать не только наличие какого-либо признака, но и степень его выраженности. Причем

признаки, имеющие отношение к отмеченным в профессиограмме компетенциям, фиксируются не по наитию, а по наличию заранее описанных для каждого из них поведенческих реакций.

Чтобы необходимая объективность была выдержана, карты наблюдения тщательно составляются сертифицированными специалистами с учетом всех отмеченных компетенций и поведенческих реакций, в которых эти компетенции проявляются.

При подготовке заданий для центра оценки сложность состоит в том, что необходимо избежать так называемого социально желательного поведения. Люди зачастую подсознательно улавливают, какой реакции от них ожидают, и демонстрируют «хорошее поведение». Эти реакции формируются под воздействием воспитания, общественных тенденций и собственного жизненного опыта. Поэтому задания необходимо формировать так, чтобы испытуемый не мог предугадать или почувствовать, какого ответа, какой реакции от него ждут. В реальных условиях, когда возникают конфликты интересов, человек показывает свое подлинное лицо. Рассмотреть это лицо до наступления критической ситуации и является задачей ассесмента.

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ

Объективность: оценка специалиста не должна зависеть от чьего-либо частного мнения или отдельного суждения, как это нередко случается.

Надежность: результат оценки должен быть свободен от влияния ситуативных факторов (настроения, погоды, прошлых успехов или неудач).

Достоверность: оцениваться должен реальный уровень владения навыками и компетенциями (насколько успешно человек справляется со своим делом), а не их единичное проявление.

Возможность прогноза: оценка должна включать информацию о том, к каким видам деятельности и на каком уровне сотрудник потенциально способен.

Комплексность: оцениваются не только отдельные специалисты компании, но и связи и отношения внутри нее, а также возможности компании в целом.

Доступность: цели и критерии процедуры оценки должны быть понятны не только узкому кругу специалистов, но и самим оцениваемым.

СУТЬ МЕТОДА

Из всего арсенала систем оценки вышеупомянутым критериям полностью отвечает только ассесмент-центр: группа участников выполняет разнообразные упражнения под контролем команды обученных наблюдателей, которые оценивают каждого участника

по набору заранее обозначенных поведенческих реакций. Процедура предусматривает использование различных взаимодополняющих инструментов, каждый из которых позволяет оценить работника по нескольким критериям:

- интервью,
- тесты (стандартизированные психодиагностические методики),
- короткая презентация каждого испытуемого перед видеокамерой,
- письменное упражнение на улавливание сути научной статьи (к примеру, по психологии рекламы, имиджу компании),
- симуляция, или моделирование коллективной деятельности для получения информации о типичных реакциях испытуемых, особенностях взаимодействия в группе при решении общей задачи.

Координирует весь процесс фасилитатор – ведущий групповой работы. Неслышно и почти незримо, без какого-либо эффекта присутствия, работают эксперты-наблюдатели. Их качественная подготовка очень важна для успешного проведения ассесмента. Для этого по специальным методикам проводится отбор и тренинг наблюдателей, на что отводится существенная часть временных и финансовых затрат.

Решение по каждому участнику принимается в ходе обсуждения полученных данных. Само собой, все критерии оценки отбираются в рамках профессиограммы должности. Эксперты обсуждают все ее позиции и только потом делают структурированные выводы по каждому из кандидатов.

По сравнению с другими способами оценки и развития персонала ассесмент-центр имеет ряд неоспоримых преимуществ как для компании, так и для ее сотрудников или других участников (потенциальных сотрудников, претендентов на вакантную позицию).

Для организации.

1. Валидная оценка индивидуального потенциала, не подверженная влиянию условий работы, оценок и склонностей начальства.
2. Объективные процедуры, измеряющие релевантные качества или способности всех участников, с использованием эквивалентного стандарта.
3. Возможность узнавать специфические сильные и слабые стороны по измеряемым качествам каждого участника и использовать эту информацию для определения карьеры и развития.
4. Возможность узнать индивидуальную мотивацию (потребности, ожидания, цели, интересы), используя стандартные процедуры вне привычного рабочего окружения.
5. Выявление людей с хорошим потенциалом, которые после соответствующей подготовки смогут

занять управленческие должности с высокой вероятностью успеха.

6. Возможность использования индивидуальных результатов ассесмент-центра в целях кадрового аудита организации.

Для персонала.

1. Равные возможности для демонстрации своего потенциала к продвижению, независимо от нынешних рабочих обязанностей и результатов.
2. Возможность выразить свои интересы, цели и ожидания в отношении карьеры в условиях, специально созданных для эффективного использования информации.
3. Составление адекватной профессиональной самооценки на основании объективной (справедливой) оценки.
4. Возможность принимать решения в отношении карьеры и жизненных целей на основании лучшей и более обширной информации.

К безусловным преимуществам ассесмент-центра можно отнести и то, что он не вызывает внутреннего сопротивления. Человек, приходящий для конкурсного трудоустройства, готов к тому, что его будут проверять и тестировать, а обстановка во время проведения правильно подготовленного ассесмент-центра гораздо спокойнее, чем при обычном собеседовании или глубинном интервью.

Применение **ассесмент-центра** позволяет оценить сотрудника или кандидата на вакантную должность по ряду параметров:

- выполнение должностных обязанностей,
- особенности поведения,
- эффективность деятельности,
- уровень компетенции,
- уровень достижения целей,
- личностные особенности.

Ассесмент-центр необходим в период активного роста и развития организации, когда развиваются новые направления деятельности, важно эффективно использовать имеющийся кадровый ресурс, как руководителей, так и специалистов. Скрытые навыки работников являются потенциальным источником дохода для организации. Сотрудник, занимающий должность, не соответствующую его качествам и внутреннему потенциалу, может быть намного полезнее на другой должности, более подходящей к его психологическому складу.

Использование стандартных и нестандартных методов оценки позволяет выявить сотрудников с лидерским потенциалом, проявиться людям, незаметным в повседневной работе, но берущим руководство в свои руки в специфических ситуациях. На основании результатов Ассесмент-центра выявляются не только имеющиеся у сотрудника навыки, но и его скрытые возможности, которые

смогут сделать его работу более эффективной и продуктивной в компании.

Результаты Ассесмент-центра помогут решить руководителю, в какой области в дальнейшем проводить обучение сотрудников.

Ассесмент-центр включает в себя много оценочных процедур:

- психологическое и профессиональное тестирование;
- объективные тесты (тесты на IQ, память, внимание), нормативные тесты (опросники);
- ситуационно-поведенческие тесты;
- индивидуальные упражнения, выполняемые каждым участником;
- групповые упражнения;
- ролевые игры;
- интервью;
- анализ результатов;
- составление итогового отчета по результатам оценки, выдача рекомендаций.

Ассесмент-центр используется при приеме кандидатов на работу, при обучении и развитии персонала, при назначении сотрудников на руководящие должности, для принятия решения о соответствии сотрудника занимаемой должности, для определения возможности выполнять новые функции, при планировании дальнейшего обучения сотрудников внутри компании и определения их потенциала развития. Когда развиваются новые направления деятельности и необходима информация эффективном использовании руководящих кадров. Когда необходимо определить причины неэффективной работы сотрудников. В условиях совершенствования работы управленческого персонала данная процедура является необходимой.

Работы проводятся в несколько этапов.

1. Уточняются цели и задачи диагностики с руководством, определяется состав участников, подлежащих оценке.
2. Формирование/выбор критериев и параметров оценки: разработка/выбор модели профессионально-важных качеств (компетенций); согласование критериев и параметров оценки; разработка/выбор оценочных методик и упражнений.
3. Определяется последовательность проведения диагностики сотрудников, после чего проводится комплексная оценка.
4. Проведение оценочных процедур методом Ассесмент-центра:
 - структурированное интервью;
 - индивидуальная диагностика;
 - групповая оценочная сессия;
 - социометрическое обследование (при запросе Заказчика);

- социологическое обследование и анкетирование (при запросе Заказчика).
- 5. Обработка и анализ результатов, подготовка отчета и рекомендаций.
- 6. Очное собеседование с Заказчиком по результатам диагностики.
- 7. Предоставление информации участникам оценочных процедур (письменно или устно).

Важным методом оценки труда профессионала является также аттестация. Аттестация одна из наиболее эффективных и действенных систем оценки персонала организации. Это социальный механизм и кадровая технология, позволяющая произвести определение квалификации и уровня знаний работника; оценку его способностей, деловых и нравственных качеств.

Аттестация – некоторый законченный, оформленный, зафиксированный результат оценки работника. Из определения аттестации следует, что совершенно определенной функцией этой процедуры является установление факта пригодности того или иного человека к определенной социальной роли.

Помимо этого, аттестация должна являться эффективной формой контроля за профессиональным ростом и деловой квалификацией специалиста. Признание служащего несоответствующим занимаемой должности влечет постановку вопроса о его переподготовке и переводе на нижестоящую должность.

Аттестация как социальный механизм выполняет следующие функции:

- **диагностическую или оценочную** – изучение и оценка деятельности, поведения, личности специалистов в целях их наиболее правильного использования;
- **прогностическую**, которая заключается в определении возможностей, способностей работника к дальнейшему росту, совершенствованию, в уточнении перспектив каждого конкретного специалиста;
- **корректирующую**, которая состоит в определении каких-либо специальных мероприятий или конкретных направлений работы по изменению некоторых элементов деятельности и поведения специалистов;
- **воспитательную** – воздействие на личностные качества работника, в первую очередь, на его мотивационную сферу.

Знание и учет этих функций позволяет при разработке системы аттестации в организации избежать односторонней оценки результатов деятельности служащих и рассматривать их в диалектическом единстве, синергетической целостности. Этому же способствует и опора на соблюдение принципов открытости, коллегиальности, системной целостности оценки профессиональной деятельности,

обеспечивающих объективное отношение к персоналу в процессе аттестации.

При аттестации должны оцениваться объективные результаты профессионального труда специалиста, соответствие результата его труда нормам и стандартам, проявляющиеся в мастерстве, а также оригинальность, нестандартность результата его труда, проявляющегося в творчестве. Такой взгляд предполагает системно-целостный подход при рассмотрении уровня профессионализма сотрудника в процессе его аттестации.

Профессионализм предполагает высокий уровень компетентности, сформированной на уровне продуктивной модели личностной деятельности и профессионально важных качеств, высоком уровне навыков и умений персонала. При разработке системы аттестации организации целесообразно учесть рекомендации А.К. Марковой, которая предлагает несколько аттестационных блоков:

- профессиональная компетентность (эффективность профессиональной деятельности, профессиональные способности, профессиональное мышление, способность работать в экстремальной ситуации, способность противостоять неблагоприятным профессиональным факторам);
- социальная коммуникативная компетентность (профессиональное общение, формы профессионального сотрудничества, конфликтоустойчивость и т. д.);
- личностная компетентность (профессиональные мотивы, притязания, ожидания, удовлетворенность трудом);
- индивидуальная компетентность (мотивы и способность к саморазвитию, самопроектированию, самокоррекции, самосохранению, стрессоустойчивость, позитивная динамика работоспособности и другие).

Практичной для применения представляется и рекомендация А.К. Марковой четко определять и описывать требования на каждую квалификационную категорию, чтобы каждый аттестуемый специалист ясно представлял себе, какими профессиональными и психологическими качествами он должен обладать для получения той или иной новой квалификационной категории. Если качества, необходимые для разных уровней профессионализма, можно представить и количественно, то целесообразно построение квалификационного профиля специалиста. Перечисленные выше научно-теоретические положения нашли свое воплощение в практической разработке аттестационных листов для всех категорий сотрудников, принимающих участие в аттестации.

Психологические методы играют очень важную роль в работе с персоналом, так как направлены на конкретную личность рабочего или служащего и, как

правило, строго персонифицированы и индивидуальны. Главной их особенностью является обращение к внутреннему миру человека, его личности, интеллекту, чувствам, образам и поведению с тем, чтобы направить внутренний потенциал человека на решение конкретных задач предприятия. Отрасли психологии и знание их методов исследования позволяют сделать правильный анализ душевного состояния людей, построить их психологические портреты, разработать способы устранения психологического дискомфорта и формировать хороший климат коллектива. Психология является экспериментальной наукой, изучающей отношения психических процессов в жизни человека. В центре внимания психоанализа психические процессы и мотивация влечений человека, прежде всего душевных и сексуальных. Психология труда изучает психологические аспекты профессионального отбора, профориентации, профессионального утомления, напряженности и интенсивности труда, несчастных случаев и других.

Среди деловых и личных качеств кандидатов в резерв особенно важны следующие: организаторские способности, способность руководить коллективом и самостоятельно принимать решения в сложных ситуациях; ответственность; способность взаимодействовать с руководителями различных уровней (различных ведомств); компетентность; профессионализм; инициативность; умение работать с людьми; мотивационная направленность.

Подчеркнем, что сочетание приведенных критериев отбора определяет сущность и степень профессионализма кандидата в резерв на выдвижение.

Для отбора кандидатов в резерв на выдвижение применяются следующие методы:

- анализ результатов, выводов и рекомендаций аттестационной комиссии;
- изучение (контент-анализ) кадровых документов сотрудника и оценка по ним его квалификации и опыта работы;
- собеседование, дача поручений и проверка их исполнения;
- заслушивание отчетов по результатам деятельности, выполнению должностных обязанностей;
- анализ представлений и заключений на сотрудников, выдвигаемых в резерв;
- изучение и оценка сотрудника путем личного общения и планомерно организуемого наблюдения за ним непосредственно в процессе трудовой деятельности;
- экзамен, анализ письменных отчетов сотрудника;
- зачеты по результатам выполнения индивидуальной программы;
- социально-психологическая диагностика, тестирование;

– анализ результатов квалификационных экзаменов.

Согласно полученным данным кадровые органы в процессе изучения кандидатов в резерв на выдвижение достаточно активно используют и психологические методы. В целом это логично, поскольку именно использование психологических методов обеспечивает наиболее объективную первичную оценку их профессиональных и личностных качеств.

Психология управления анализирует аспекты поведения людей в трудовом коллективе, отношения руководителя и подчиненного, проблемы мотивации и психологического климата. Психотерапия изучает способы психического воздействия словом, поступками, обстановкой на человека с определенными расстройствами психики с целью лечения. Такие способы, как самовнушение (аутогенная тренировка), внушение (гипноз), медитация постепенно входят в практику управления. Типы личности характеризуют внутренний потенциал человека и его общую направленность к выполнению определенных видов работ и сферам деятельности. Известно несколько подходов к типизации личности человека: 16-факторная характеристика личности по качеству Кеттелла, теория сновидений и влечений З. Фрейда, на основе классификации ролей поведения и другие.

В связи с проектированием и реализацией задач развития человеческого ресурса, важно учитывать системность процессов развития, что позволяет продуктивно управлять, например, процессами личностного развития, в контексте командообразования и трансформации деятельности, командообразования и изменения технологий деятельности, а также проектирования новых технологий и индивидуального творческого потенциала сотрудников.

Для проектирования комплексных и контекстных технологий психолог (консультант организации) должен работать одновременно с разными аспектами организации.

1. Процессами функционирования и развития: трансформируя кадровый ресурс, важно обеспечить успешность актуального функционирования, потому что установка на развитие существует только тогда, когда прошлое организации и ее актуальное состояние обладает определенной продуктивностью и успешностью, но при этом существует определенная «угроза в будущем», которая мотивирует компанию и персонал на изменение.

2. Процессами на разных уровнях организации: важно осуществлять процесс трансформации на всех уровнях организации: уровне конкретной личности, образаясь к ее личному потенциалу, будущему и мотивации, уровне групп и команд, включая процессы группообразования, лидерства,

межгруппового взаимодействия, уровне организации в целом, продуктивно пользуясь принципами существующей корпоративной культуры и направленно их трансформируя.

3. Процессами на уровне объектов и субъектов: несмотря на то, что организация сознательно ставит цели своего развития, важно учитывать контекст изменения среды, как рыночной, так и технологической. Поэтому, существенными становятся процессы трансформации предметной деятельности, которые могут осуществляться либо спонтанно, либо управляться самой организацией. Здесь консультант сталкивается с определенным вызовом, потому, что должен создать для субъектов возможность управлять процессами изменения самого предмета деятельности. Основываясь на таких задачах, можно спроектировать компетентности психолога-консультанта, которые обеспечивают эффективность работы с вышеперечисленными процессами. Структурируя деятельность в рамках стратегического управления человеческими ресурсами, можем определить **три** глобальных **объекта приложения его сил:**

- личность стратегическое управление персоналом не возможно, если не будет сформирован процесс развития на уровне каждой личности. Эти процессы требуют создания условий для профессионализации, целеопределения, сознательного управления собственной карьерой для каждого сотрудника компании;
- группа мы видим, что процессы стратегического управления персоналом должны захватывать уровень культуры (группы и компании в целом),

существенно трансформировать процессы коммуникации и лидерства.

Проблема (тема, технология, предмет деятельности) – процесс развития естественно затрагивает и изменение на уровне технологий деятельности. Управленец теперь не только должен быть знаком с предметом деятельности организации, он должен быть готов к тому, что ему придется сформулировать свое собственное мнение о логике развития предметной деятельности организации и помочь другим сформировать компетентное и личное суждение по данному поводу

ЛИТЕРАТУРА

1. Ансофф И. Новая корпоративная стратегия. СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
2. Журавлев П.В., Карташов С.А., Маусов Н.К., Одегов Ю.Г. Технология управления персоналом. М., 2003. С. 288.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М. АП-КиПРО, 2002.
4. Кемерон Э., Грин М. Управление изменениями // М.: Добрая книга, 2006. – 360 с.
5. Петренко А.А. Проблема развития инновационных процессов в российском образовании и кадрового обеспечения его организации в контексте Болонских соглашений. // Мир психологии. – 2007. № 1.
6. Плакий С.И. Качество высшего образования. М., 2003. С. 196.
7. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М., 2000. С. 193.
8. Цыпкин Ю.А. Управление персоналом: Учеб. пособие для вузов. М.: Юнити-Дана, 2001. С. 432.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К СПЕЦИФИКЕ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДПРИЯТИЙ ОБОРОННО-ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА)

Туливетров С.Н.

Специфика организаций высоких технологий оборонно-промышленного комплекса (ОПК), занимающихся научно-исследовательской деятельностью, требует быстрой и эффективной адаптации молодых специалистов. Наиболее оптимальным способом, сокращающим длительность производственной и социально-психологической адаптации и одновременно, повышающим ее эффективность, является целевая подготовка молодых специалистов, учитывающая специфику работы в научно-исследовательских организациях (НИО) ОПК. Основной замысел исследования состоял в сравнении личностных особенностей молодых специалистов, находящихся на различных уровнях адаптации. Анализ полученных данных позволит прогнозировать успешность процесса адаптации молодых специалистов к специфике НИО ОПК и научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: молодые специалисты, производственная адаптация, социально-психологическая адаптация, целевая подготовка.

Проблемы адаптации молодых специалистов к специфике организаций ОПК

Современный уровень развития научно-исследовательских организаций оборонно-промышленного комплекса (НИО ОПК) требует эффективной адаптации молодых специалистов. Отсутствие целенаправленной государственной политики по подготовке специалистов для этой сферы деятельности привело к необходимости переподготовки сотрудников на рабочих местах, их адаптации в коллективе. Круг научных работ, связанных с изучением адаптационных процессов непрерывно растет. За последние годы появился ряд исследований, посвященных изучению сущности и особенностей адаптации различных категорий работников [1, 3, 5, 6, 8, 11, 13, 15, 16, 22].

В социально-психологической литературе рассматриваются различные модели адаптации новых работников в организации. В современных исследованиях наиболее актуальным становится, психолого-акмеологический подход к профессиональному развитию субъекта; изучаются также психологические особенности формирования профессионального мастерства, проблемы социально-психологической адаптации рабочих на промышленных предприятиях, социально-психологические аспекты управления научно-исследовательскими коллективами,

ответственность в деятельности специалиста и многие другие [1, 2, 8, 9, 10, 17, 18, 25].

Вместе с тем вопросы особенностей производственной и социально-психологической адаптации молодых специалистов в НИО ОПК пока не в полной мере нашли отражение в научной литературе. Мы считаем, что наиболее оптимальным способом, сокращающим длительность социально-психологической адаптации и одновременно, повышающим ее эффективность, является целевая подготовка, учитывающая специфику работы в НИО ОПК. Таким образом, основная цель проделанной нами работы – определение влияния целевой подготовки новых сотрудников на глубину, длительность и эффективность социально-психологической адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности в НИО ОПК.

В этой связи, статья посвящена изучению и анализу особенностей производственной и социально-психологической адаптации молодых специалистов НИО ОПК, находящихся на разных уровнях адаптации. Под разными уровнями адаптации подразумеваются молодые специалисты, прошедшие целевую подготовку и не прошедшие ее. Полученные данные позволяют прогнозировать успешность процесса адаптации молодых специалистов к специфике НИО ОПК и научно-исследовательской деятельности.

ЦЕЛЬ. ГИПОТЕЗА. ИСПЫТУЕМЫЕ. МЕТОДИКА

Проведенное исследование было направлено на изучение личностных особенностей молодых специалистов организации, проявляющихся в период адаптации и влияющих на ее успешность на новом рабочем месте, на выявление характера взаимоотношений между сотрудниками в подразделениях организации, в которых работают «новички», изучение социально-психологических особенностей адаптации новых сотрудников, позволяющее составлять прогноз успешности адаптации к работе в организациях ОПК.

В ходе исследования удалось установить, каким образом результаты прохождения предыдущих этапов адаптации влияют на прохождение последующего, а в конечном итоге – на успешность адаптации молодых специалистов к специфике организации.

Гипотеза нашего исследования состояла в предположении, что существует специфическое сочетание социально-психологических особенностей личности (уровень самооценки, степень общительности, мотивация достижения, самоуправляемость и др.), которое при определенных условиях может выступать фактором, детерминирующим успешную/неуспешную адаптацию сотрудника в организации. Степень адаптации (полная/частичная) может значительно различаться у молодых специалистов, прошедших целевую подготовку в организации до начала трудовой деятельности и молодых специалистов, не прошедших такой подготовки.

Объектом исследования явились 120 человек, вновь принятых на работу в крупные научно-исследовательские организации ОПК (ФГУП «ВНИИ «Градиент», ФГУП ГKB АПС «Связь», г. Ростов-на-Дону). Все респонденты ростовчане, обоего пола, с высшим профессиональным образованием. Эмпирический объект исследования включал две группы респондентов.

Первая, экспериментальная группа, состояла из молодых специалистов, прошедших целевую подготовку в подразделениях организаций до начала официальной трудовой деятельности на предприятии. Группа состояла из 60 человек (30 мужчин и 30 женщин) в возрасте от 23 до 30 лет, выпускников базовых кафедр ГОУ ВПО с которыми предприятия имеют долгосрочные договоры о целевой подготовке молодых специалистов.

Вторая, контрольная группа, состояла из молодых специалистов не прошедших целевую подготовку до начала официальной деятельности на предприятии: 60 человек (30 мужчин и 30 женщин) в возрасте от 23 до 30 лет, выпускников базовых кафедр ГОУ

ВПО с которыми предприятия не имеют договоров о целевой подготовке молодых специалистов.

Методами исследования стали анкетирование, психодиагностика и метод статистической обработки результатов.

В исследовании были использованы: анкета для исследования общесоциологических и социально-демографических данных респондентов; многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (16-PF, форма А, стандартная); методика исследования уровня субъективного контроля для оценки локуса контроля респондентов «Q-сортировка тенденций поведения», методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Метод социометрического исследования использовался для изучения психологического климата в коллективе подразделений организаций. Исследования были организованы в два этапа. На первом этапе процедура эксперимента включала в себя беседу с испытуемым с целью получения социально-демографических данных и выявления его актуальных проблем. На втором этапе исследования проводилась диагностика испытуемых с помощью указанных методик. Диагностика респондентов проводилось индивидуально.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Вначале были изучены личностные особенности респондентов каждой группы. Данные, полученные при использовании методики Р. Кэттелла, позволили построить обобщенные личностные профили обеих групп испытуемых (см. рис 1).

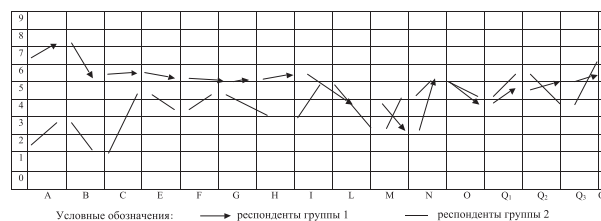


Рис. 1. Обобщенные личностные профили группы 1 и группы 2

Как видно из рис. 1, наиболее характерными личностными особенностями для респондентов группы 1 оказались следующие: высокие значения по фактору B; тенденция к высоким значениям по фактору A; низкие значения по фактору N; тенденция к низким значениям по факторам L, M.

Анализ полученных показателей позволяет выделить у респондентов экспериментальной группы такие личностные характеристики: открытость, добросердечность, общительность. Они

охотно работают с людьми, активны в устранении конфликтов, не боятся критики, испытывают яркие эмоции, живо откликаются на любые события. У них наблюдается склонность к абстрактному мышлению, сообразительность и быстрая обучаемость, выдержанность, работоспособность. Они эмоционально зрелы, реалистически настроены, откровенны, доверчивы, благожелательны по отношению к другим людям. У них наблюдается развитая способность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей. Они чаще стараются контролировать свои эмоции и поведение.

В контрольной группе наиболее выраженным оказался другой набор факторов: B^+ , L^+ , O^+ , Q_2^+ , Q_4^+ , C^- , M^- , F^- . Полученные данные свидетельствуют о том, что респондентам контрольной группы присущи такие личностные черты: эмоциональная неустойчивость, чувствительность, раздражимость, низкий уровень толерантности в стрессовых, фрустрирующих ситуациях. Им более свойственна некоторая осторожность, практичность, неразговорчивость, сдержанность, пессимистичность, высокий уровень тревожности. Респонденты контрольной группы склонны к интроверсии, замкнутости, одиночеству, ригидности. Они, как правило, отличались робостью и застенчивостью, более предпочитали иметь 1-2 близких друзей, чем посещать шумные компании. Вместе с тем респонденты группы 2 показывают высокую степень подвижности психических процессов; им свойственны живость и подвижность мыслительных процессов; они стремятся к самостоятельности и самодостаточности, порой скептически относясь к субъективным явлениям и ценностям других людей. Наблюдается тенденция к проявлению бескомпромиссности, излишней подозрительности, недоверчивости и внутренней настороженности. В общении могут быть грубоватыми и резкими.

Общий вывод, который позволяют сделать полученные данные, свидетельствует о том, что разработанная нами целевая программа подготовки помогает молодым специалистам быстрее пройти социально-психологическую адаптацию на предприятии, «вжиться» в производственный коллектив, не бояться проявлять себя и свои особенности.

Результаты, полученные при использовании методики УСК, показали, что по всем шкалам методики все показатели респондентов экспериментальной группы выше среднего уровня в сторону интернальности или практически равны среднему тестовому показателю.

Выявленные различия между группами отражены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень субъективного контроля респондентов группы 1 и группы 2 по тесту УСК (в баллах)

№	Факторы	Значимость различий, (двухвыборочный тест Z-тест), α	Группы	
			Группа 1	Группа 2
			$\bar{O}$	$\bar{O}$
1.	Ид	0,003	5,4	4,7
2.	Ин	0,001	7,1	8,5
3.	Ип	0,001	9,3	7,4
4.	Ис	0,001	5,5	6,4
5.	Им	0,005	6,6	4,1
6.	Из	0,077	2,8	7,5
7.	Ио	0,002	34,2	26,4

Как видно из таблицы 1, значимые различия имеют место практически по всем шкалам методики. Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты группы 1 интерпретируют значимые события как результат собственной деятельности, в своих неудачах винят себя, считают свои действия важным фактором, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении и т. д.

В отличие от них респонденты группы 2, не прошедшие целевую подготовку в организации, чаще склонны полагать, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т.д.

Как известно, методика Q-сортировка позволяет выявлять стратегии поведения людей в сложных и конфликтных ситуациях. Полученные данные по этой методике свидетельствуют о том, что респонденты контрольной группы склонны чаще всего уходить от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, менее общительны. В то же время, респонденты экспериментальной группы более общительны и готовы к «борьбе» за свои права, готовы активно участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных отношений.

С помощью методики К. Роджерса и Р. Даймонда были изучены особенности социально-психологической адаптации обеих групп испытуемых. Полученные данные приведены в таблице 2.

Полученные данные свидетельствуют о том, что вся выборка респондентов по уровню адаптации может быть оценена практически в равной степени как адаптивная (49,7 %), так и дезадаптивная (50,3 %). В большинстве случаев респонденты принимают себя (72,8 %) и не принимают других (58,0 %). При этом у них чаще всего присутствует эмоциональный комфорт (57,6 %), развит внутренний контроль (51,6 %), чаще всего они стремятся доминировать (69,8 %).

При этом респонденты контрольной группы оказались более социально дезадаптированными, чем респонденты экспериментальной группы

(соответственно, 70,5 % и 30,6 %). Респонденты контрольной группы принимают себя и других почти в равной степени (соответственно, 84,8 % и 71,6 %), испытывают неприязнь к другим (87,6 %). У респондентов контрольной группы более развитым оказался внешний контроль за своими действиями (54,0 %), а у респондентов экспериментальной группы – внутренний (57,1 %). И те, и другие склонны скорее доминировать в отношениях с другими людьми (соответственно, 84,9 % и 54,6 %), чем быть ведомыми (соответственно, 15,1 % и 45,4 %).

Таблица 2
Особенности социально-психологической адаптации группы 1 и группы 2

№	Факторы	Значимость различий, (двухвыборочный тест Z-тест), α	Группы		
			$\bar{O}$	Группа 1	Группа 2
1.	Адаптивность	0,051	49,7	69,4	30,0
2.	Деадаптивность	0,001	50,3	30,6	70,0
3.	Принятие себя	0,042	72,8	84,8	60,7
4.	Непринятие себя	0,005	42,0	71,6	12,4
5.	Принятие других	0,001	27,3	15,2	39,3
6.	Непринятие других	0,001	58,0	28,4	87,6
7.	Эмоциональный комфорт	0,005	57,6	69,5	45,7
8.	Внутренний контроль	0,006	51,6	57,1	46,0
9.	Внешний контроль	0,052	48,5	42,9	54,0
10.	Доминирование	0,001	69,8	54,6	84,9
11.	Подчинение	0,001	30,3	45,4	15,1
12.	Наличие депрессии	0,001	44,8	26,4	63,2
13.	Отсутствие депрессии	0,441	55,2	73,6	36,8

Исследование респондентов на предмет имеющегося или потенциального депрессивного состояния выявило то, что опрошенные испытуемые контрольной группы чаще испытывают депрессивные чувства, настроение, нежели респонденты экспериментальной группы; соответственно 63,2 % и 26,4 %.

Значительно чаще отсутствие депрессии наблюдается у респондентов экспериментальной группы (73,6 %), против 36,8 % респондентов контрольной группы. Примерно такое же соотношение имеет место при изучении состояний легкой депрессии ситуативного или невротического генеза – соответственно 14,1 % и 2,6 %.

На основе данных, полученных по всем методикам, мы выявили самого социально-психологически адаптированного и неадаптированного молодого специалиста с целью описания наиболее типичных психологических портретов людей, социально адаптированных и неадаптированных в организации. Наиболее интересным представляется анализ

соотношения положительных и отрицательных личностных характеристик.

Психологический портрет социально-неадаптированного молодого специалиста в организации

Социально-неадаптированный молодой специалист в организации обладает такими личностными чертами как, эмоциональная неустойчивость; чувствительность, раздражимость; низкий уровень толерантности в стрессовых, фрустрирующих ситуациях. Ему более свойственна некоторая осторожность, практичность; неразговорчивость, сдержанность и углубленность в себя, пессимистичность, высокий уровень тревожности. Он склонен к интроверсии, замкнутости, одиночеству, ригидности. Он, как правило, отличается робостью и застенчивостью, неуверенностью в себе. Предпочитает иметь лишь 1-2 близких друзей, чем посещать шумные компании. Характеризуется заниженным уровнем субъективного контроля над любыми и значимыми для него событиями своей жизни, не считает себя способным контролировать свое развитие и полагает, что большинство их является результатом случая или действий других людей. Имеет низкий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Склонен приписывать свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других друзей. У него наблюдается низкий уровень субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять других в разнообразных своих неприятностях и страданиях. Не считает свои действия важным фактором организации производственной деятельности, а также в складывающихся отношениях в коллективе и в своем продвижении и т.д. Он также не считает себя ответственным за все значимые события, происходящие в межличностных отношениях. Социально низко адаптированный молодой специалист в организации испытывает трудности в общении и сотрудничестве с людьми. Начинаящий специалист порой имеет внутреннее стремление к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных и морально-этических. Однако он мало контактный, часто не стремится образовать эмоциональные связи, как в группе, так и за ее пределами, стремится уходить от взаимодействия, сохранять нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонен к компромиссным решениям. Чаще подвержен упадническому настроению, испытывает депрессивные чувства, порой может находиться в субдепрессивном состоянии.

Психологический портрет социально-адаптированного молодого специалиста в организации

Молодой специалист, прошедший целевую социально-психологическую подготовку, как правило, более открыт и добросердечен, общителен и дружелюбен. Охотно работает с людьми, активен в урегулировании конфликтов, не боится критики, испытывает яркие эмоции, живо откликается на любые события. У него может наблюдаться абстрактность мышления, сообразительность и быстрая обучаемость. Выдержан, работоспособен, эмоционально зрел, реалистически настроен. У него наблюдается развитая способность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей. Он чаще старается контролировать свои эмоции и поведение. Ему свойственны естественность и непринужденность в поведении, внимательность, доброта, мягкосердечность в отношениях. Он охотно работает с людьми, активен в урегулировании конфликтов, доверчив, не боится критики, испытывает яркие эмоции, живо откликается на любые события. Склонен следовать требованиям группы, характеризуется постоянством интересов. У него отсутствует нервное переутомление. В крайних случаях может иметь место эмоциональная ригидность и нечувствительность. Характеризуется благоразумием, осторожностью, рассудительностью, молчаливостью. Ему свойственны склонность все усложнять, некоторая озабоченность, пессимистичность в восприятии действительности. Для него является свойственным осознанное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость в достижении цели, точность, ответственность, деловая направленность. Для него характерен развитый самоконтроль, точность выполнения социальных требований. Адаптированный молодой специалист следует своему представлению о себе, как правило, хорошо контролирует свои эмоции и поведение. Доводит всякое дело до конца, ему свойственна целенаправленность и интегрированность личности. Социально-адаптированный молодой специалист обладает высоким уровнем субъективного контроля – над любыми значимыми ситуациями. Он считает, что большинство важных событий в его жизни было результатом его собственных действий, что он может ими управлять, и, таким образом, он чувствует свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается его жизнь в целом. Он считает, что самостоятельно добился всего хорошего, что было и есть в его жизни, и, что он способен с успехом преследовать свои цели в будущем. Он считает себя ответственным за все значимые события, происходящие в межличностных отношениях, в его семейной жизни. В целом, он считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности,

в складывающихся отношениях в коллективе. Он не испытывает трудностей в общении и склонен к сотрудничеству с людьми, степень его адаптированности носит высокий характер. Этот молодой человек контактен, стремится образовать эмоциональные связи, как в группе, так и за ее пределами. Для него свойственно оптимистическое настроение, он не склонен к депрессивным состояниям.

Проведенное исследование, анализ и интерпретация полученных данных позволяет выделить личностные особенности и качества социально-адаптированного и социально-неадаптированного молодого специалиста в организации, которые можно интерпретировать как критерии адаптированности молодого специалиста к условиям работы в организации (таблица 3).

Таблица 3

Личностные особенности и качества социально-адаптированного и социально-неадаптированного молодого специалиста в организации

Социально-адаптированные специалисты	Социально-неадаптированные специалисты
1. Адекватная самооценка, независимость	1. Заниженная самооценка, склонность к конформизму
2. Принятие ответственности за свою жизнь, свои поступки	2. Перекалывание ответственности на других, или на внешние обстоятельства
3. Высокая мотивация достижения	3. Низкая мотивация достижения
4. Общительность	4. Замкнутость
5. Доминирование в отношениях	5. Подчиненность
6. Уверенность в себе	6. Неуверенность в себе
7. Умение планировать свою жизнь	7. Склонность к отсутствию сопротивления
8. Отсутствие трудностей в общении и склонность к сотрудничеству	8. Трудности в общении и сотрудничестве
9. Отсутствие депрессивных состояний	9. Склонность к депрессивным или субдепрессивным состояниям

Проведенное исследование позволяет сделать некоторые выводы. Под успешностью адаптации понимается субъективная удовлетворенность молодого специалиста основными сферами своей жизни в новой среде. Как показал анализ литературы, в социально-психологических исследованиях по проблемам адаптации перечисляются основные характеристики успешности: уровень психологического здоровья, материального достатка, овладения профессией, психологической удовлетворенности новой для человека производственной сферой в целом и наиболее важными компонентами; характер взаимоотношений с коллегами по работе, администрацией; удовлетворенность своим статусом; уровень своих жизненных устремлений. Однако, наряду с объективными факторами, обуславливающими адаптацию человека в организации, существует целый ряд социально-психологических и личностных

факторов, детерминирующих этот процесс. Как показало проведенное исследование, молодые специалисты, принятые на работу в подразделения и не прошедшие специальную целевую подготовку для работы в организации, испытывают значительные трудности в адаптации к работе, к другим сотрудникам и к организации в целом. После прохождения целевой подготовки в организации они быстрее адаптируются к специфике организации, процесс их адаптации происходит менее травматично и за более короткий срок.

И, второе, в результате исследования нами были выявлены социально-психологические критерии адаптированности молодого специалиста. Выделенные критерии могут, по нашему мнению, использоваться в целях составления прогноза адаптации молодого специалиста в организации, а также с целью профотбора и специальной социально-психологической подготовке к работе в НИО ОПК.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: Личностный аспект / Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1995. – 24 с.
2. Виттенберг Е.В. Адаптация к новым социальным и культурным условиям России. СПб, 1994.
3. Власова О.А. Социальная адаптация женщин в условиях переходного периода / Автореф. ... канд. соц. наук. М., 1994. – 21 с.
4. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптаций: историко-методологическое исследование. Л.: Наука, 1989. – 188 с.
5. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога / Дис. ... докт. психол. наук. Свердловск, 1985.
6. Исмагилов Р.У. Особенности вторичной социально-психологической адаптации рабочего / Автореф. ... канд. психол. наук. Л., 1981. – 22 с.
7. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психол. журнал. 1988. Т. 9. № 5. С. 120-128.
8. Китвель Т.А. О социально-психологических проблемах удовлетворенности трудом / Автореф. ... канд. психол. наук. Л., 1974. – 21 с.
9. Климов Е.А. Психология профессионализма. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 287 с.
10. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Отв. ред. Ю.Ф. Гущин. М.: Изд-во МЭИ, 1986. – 108 с.
11. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. – Саратов: СГУ, 1991. – 76 с.
12. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
13. Кухарева Т.А. Адаптация молодых специалистов-инженеров / Автореф. ... канд. психол. наук. Л., 1980.
14. Маслов Е.В. Управление персоналом предприятия / Под ред. П.В. Шеметова. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2001. – 312 с.
15. Мелехова Н.В. Взаимоотношения учащихся ПТУ с мастером производственного обучения, как фактор их социальной адаптации / Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1980. – 24 с.
16. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Автореф. ... докт. психол. наук. М., 1995. – 34 с.
17. Моченов Г.А. Проблемы исследования некоторых социально-психологических аспектов управления научно-исследовательским коллективом / Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1973. – 19 с.
18. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
19. Поваренков Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности // Звезды ярославской психологии / Под. ред. В.В. Козлова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. С. 195–218.
20. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М.: Изд-во Гос. научно-исслед. испытат. ин-та МО РФ, 1997.
21. Потоцкий М.Ю. Человеческие ресурсы в третьем тысячелетии. Тенденции современного управления персоналом. М.: ГроссМедиа, 2004.
22. Слободской А.Л. О социально-психологическом аспекте ответственности в деятельности специалиста / Автореф. канд. психол. наук. Л., 1976. – 22 с.
23. Управление персоналом / Под. ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. М.: ЮНИТИ, 2000. – 468 с.
24. Управление персоналом организации / Под. ред. А.Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 2003. – 326 с.
25. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия / Под ред. Л.В. Винокурова. СПб.: Питер, 2001. С. 414–423.
26. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. – 376 с.
27. Шапиро С.А. Основы управления персоналом в современных организациях. М.: ГроссМедиа, 2005. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБОРОННОГО КОМПЛЕКСА С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Туливетров С.Н.

Рассматриваются особенности и психологические характеристики компетентностей специалистов научно-исследовательских подразделений организации оборонного комплекса с разным стажем работы. Основной замысел исследования состоял в сравнении выявленных экспертами блоков компетентностей и уровня их развития у специалистов с разным стажем работы. Анализ полученных данных позволяет прогнозировать успешность процесса профессионального становления специалистов в научно-исследовательских подразделениях организаций оборонного комплекса.

Ключевые слова: компетентность, компетентностная модель, успешные специалисты.

Комплектование научно-исследовательских организаций оборонного комплекса (НИО ОК), специалистами, в максимальной степени пригодными к научно-исследовательской деятельности по своим индивидуально-психологическим, личностным, профессионально-важным качествам, компетентностям, требуют проведения научно обоснованного профессионального психологического отбора, оценки и расстановки специалистов, принимаемых на работу в НИО ОК. Несмотря на острую необходимость психологического обеспечения всех этих потребностей на подлинно научной основе, подобная работа на наш взгляд ранее в НИО ОК проводилась недостаточно.

Сложность этой работы усугублялась тем, что научно-исследовательский труд не всегда поддается алгоритмизации. Творческую составляющую деятельности сотрудника НИО ОК практически невозможно разбить на отдельные составляющие, которые можно было бы хронометрировать и описывать в каких-то стандартных единицах. Более того, научно-исследовательская работа имеет ряд специфических особенностей. Она относится к числу профессий, предъявляющих повышенные требования к психике человека, его интеллектуальным, личностным качествам.

Для решения поставленной задачи была сформирована группа экспертов из числа компетентных и наиболее успешных специалистов, в задачу которых входило проанализировать специфику реализации научно-прикладных и опытно-конструкторских работ, выполняемых в научно-исследовательских подразделениях оборонного комплекса.

По мнению экспертов, одной из главных особенностей выполнения НИОКР на предприятиях ОК являются их закрытость, сроковая дисциплина, многоуровневая система контроля, большое количество выполняемых государственных заказов, что определяет жесткую регламентацию и стандартизацию профессиональной деятельности специалистов научно-исследовательских подразделений. Достаточно большое количество заказов в то же время обеспечивают многоуровневый и разноплановый характер НИОКР.

Экспертами были выделены три основных блока, входящих в профессиональную программу научно-исследовательской деятельности специалистов НИО ОК. К их числу можно отнести следующие.

1. Жесткая регламентация, стандартизация профессиональной деятельности, поведения специалиста.
2. Разноплановый и многопрофильный характер научно-исследовательских задач.
3. Закрытый характер научно-исследовательской деятельности в постоянно формирующихся подразделениях внутри организации.

На основании выделенных особенностей профессиональной программы научно-исследовательской деятельности специалиста экспертам было предложено выявить компетентности, которые необходимы для успешной реализации научно-исследовательских задач в условиях закрытой организации.

В результате анализа профессиональной деятельности была построена компетентностная модель специалистов и руководителей заказов, которая отражена в таблице 1

Как видно из перечня компетентностей, экспертами были выделены структурные блоки

(кластеры) диагностируемых компетентностей специалистов: познавательно-прогностический (когнитивный), коммуникативный, личностный, организационно-управленческий, корпоративный. Такой подход помог более углубленно проанализировать особенности компетентностей специалистов. Экспертами выявлена существенная разница в профилях компетентностей успешных специалистов со стажем работы до 1 года, от 5 до 7 лет и наиболее успешными специалистами со стажем работы от 10 до 15 лет.

Установление соответствия, а также уровня развития компетентностей специалиста требованиям организации, ее специфике является главной задачей профессионального психологического сопровождения деятельности сотрудников НИО ОК. Необходимость такой работы обуславливается, во-первых, повышенными требованиями к специалисту НИО ОК, включенного в решение сложных инновационных научно-исследовательских задач; во-вторых, ответственностью за выполнение оборонных заказов.

Анализ деятельности специалистов НИО ОК показал, что значительная часть выпускников базовых вузов, с которыми НИО ОК имеет долгосрочные

договоры о целевой подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием, в психологическом отношении оказывается далеко не всегда профессионально пригодной.

Несоответствие их индивидуально-психологических, профессиональных качеств специфике деятельности НИО ОК, значительно затрудняет адаптацию молодых специалистов, введение их в профессию, способствует возникновению у значительной части из них состояния психического перенапряжения. В конечном итоге это приводит к неудовлетворенности профессиональной деятельностью, в результате чего часть из них увольняется, меняет профиль работы. Подобная проблема (явление) имеет место не только среди молодых специалистов, но и среди сотрудников, с развитыми компетентностями. Например, почти каждый пятый опрошенный нами специалист, проработавший в НИО ОК более десяти лет, не скрывает нарастания безразличия к работе, 28,7 % – на повышенную возбудимость, раздражительность, 25,4 % – на болезненные симптомы со стороны сердечно-сосудистой системы (всего было опрошено 172 чел.).

Таблица 1

Компетентностная модель специалиста и руководителя заказа

Блоки (кластеры)	Компетентности	
	специалиста	руководителя заказа
познавательно-прогностические	аналитичность и системность мышления	
	креативность и гибкость мышления	
	способность к развитию	
	умение находить новые и оспаривать существующие научные идеи	
	самообразование	
	владение теоретическими знаниями и практическими навыками по специальности	
	стратегичность	
коммуникативные	навыки эффективного общения	навыки эффективного общения, ведения переговоров
		навыки публичного выступления
корпоративные	приверженность ценностям организации	
личностные	концентричность	
	автономность, самостоятельность	
	уверенность, ответственность	
	нормативность поведения	
	стрессоустойчивость	
	организованность, дисциплинированность	
	гибкость поведения	
организационно-управленческие		обоснованность и самостоятельность в принятии решений
		способность работать по правилам, стандартам
		лидерство и умение организовывать и координировать деятельность
		контроль деятельности подчиненных
		наставничество
	ориентация на результат	

По данным опроса сотрудников со стажем работы более 15 лет, (226 чел.), проведенного бюро подготовки кадров ФГУП «ВНИИ «Градиент», 65 % из них испытывают негативные эмоции: усталость, апатию. Многие (70 %) переживают состояние тревоги, ощущение малозначительности, ненадежности своего социального положения. Все это негативным образом влияет на эффективность и качество их труда. В этом наглядно просматривается недооценка психологических проблем в деятельности специалистов НИП ОК.

О необходимости этого говорят результаты экспертного опроса, который был проведен в ФГУП «ВНИИ «Градиент» (опрошено 52 человека из числа руководства института, начальников отделений, отделов, секторов). Так, 71 % из них считают, что выпускники базовых кафедр вузов при поступлении на работу обязательно должны проходить профессионально-психологический отбор. 82,4 % полагают, что психологическое обследование необходимо проводить и при зачислении кандидатов в резерв для выдвижения на руководящие должности. Это в равной степени касается как студентов базовых кафедр ВУЗов, проходящих целевую подготовку в научно-исследовательских подразделениях, так и лиц, принимаемых на работу без прохождения таковой.

Пригодность к работе в НИО ОК в равной мере зависит от высокого уровня общего развития личности, так и от специальных способностей. Придерживаясь следующих гипотез о том, что:

- специалист может меняться, если приложить большие усилия к его развитию в конкретных отдельно взятых областях;
- специалист всегда достаточно мотивирован к необходимым действиям по развитию и будет следовать своему плану развития;
- достаточно хорошо известно, какие развивающие действия повлияют на какие навыки и способности.

На следующем этапе работы были подобраны психодиагностические методики для оценки степени выраженности компетентностей у специалистов, выделенных в результате экспертного анализа. После апробации ряда методик в качестве основных инструментов психологической оценки были использованы тесты: СМЛ (Стандартизированный метод исследования личности адаптированный Л.Н. Собчик вариант теста ММР), методика КОС-2.

С помощью указанных тестов было обследовано 130 специалистов ФГУП «ВНИИ «Градиент» (90 мужчин и 40 женщин в возрасте от 23 до 55 лет). В их числе: 40 успешных молодых специалистов со стажем работы на предприятии до одного года, 40 успешных

специалистов со стажем работы от 5 до 7 лет и 50 наиболее успешных специалистов предприятия (разработчики, конструкторы, технологи, начальники отделений, отделов, секторов, заместители генерального директора, начальники служб) со стажем работы от 10 до 15 лет.

Респонденты были разделены на три группы. Первая группа – успешные молодые специалисты, имеющие стаж работы до 1 года (40 чел.). Вторая группа – успешные специалисты, имеющие стаж работы на предприятии от 5 до 7 лет (40 чел.). Третья группа включала добившихся наибольшего профессионального успеха специалистов, утвержденных на должности научно-исследовательских подразделений на конкурсной основе и имеющие стаж работы от 10 до 15 лет (50 чел.). Усредненные тестовые показатели третьей группы продемонстрировали высокий уровень развития компетентностей успешного специалиста НИО ОК. Поэтому полученные результаты были использованы в качестве своеобразного эталона при психологической оценке специалистов 1-й и 2-й групп.

Для определения валидности тестовых показателей в качестве параметров для профессионального отбора были подсчитаны среднegrupповые значения тестовых оценок по каждой группе, а также коэффициенты различий средних оценок по критерию Стюдента между первой и второй группами. Аналогично, коэффициенты различий средних значений подсчитывались и между «элитной» и первой группой, «элитной» и второй группой. Компьютерная обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета статистических программ «Statgraf».

Методика СМЛ, как известно, основана на типологическом подходе к диагностике личности. Основные характерологические особенности испытуемого здесь определяются в первую очередь по сочетанию так называемых ведущих шкал на тестовом профиле, а также по его целостной конфигурации. Именно это обстоятельство определило стратегию анализа полученных данных. На базе данных методики СМЛ выявлены и определены паттерны устойчивых профессионально важных характеристик.

Анализ личностных особенностей респондентов каждой группы позволил выявить наиболее присущие им особенности и те характеристики, к проявлению которых респонденты имеют склонность.

Сравнение усредненных личностных профилей специалистов со стажем работы до 1 года (группа 1), специалистов со стажем работы от 5 до 7 лет (группа 2) и специалистов со стажем работы от 10 до 15 лет показало, что значимых различий между респондентами группы 1 и группы 2 не выявлено (рис.1).

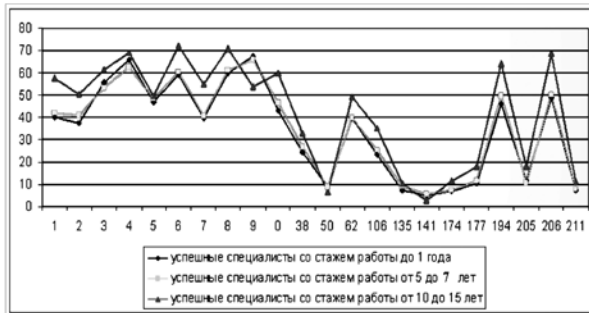


Рис. 1. Усредненные тестовые профили групп 1, 2, 3

Усредненные данные по группам 1 и 2 образуют высокорасположенный тестовый профиль, показатели базисных шкал которого расположены у них в диапазоне 60-72 Т-баллов. Примерно две трети обследованных в данных группах составили лица с ведущими четвертой, шестой и восьмой шкалой со значениями около 70 Т-баллов и более, что свидетельствует о высокой степени их социальной и профессиональной дезадаптации, эмоциональной нестабильности.

Между обследованными лицами 3-й и 1-й, 2-й группами, были выявлены статистически значимые различия в средних оценках по всем шкалам (за исключением пятой шкалы), причем, по всем шкалам значения выше у специалистов со стажем работы от 10 до 15 лет.

Как следует из рис. 1, для успешных специалистов со стажем работы от 10 до 15 лет (группа 3) характерен линейный тестовый профиль, в котором значения шкал в основном колеблются в диапазоне 45-60 Т-баллов, что соответствует психической норме.

Таким образом, представители группы 3 в отличие от представителей групп 1 и 2 эмоционально устойчивы, способны контролировать свои чувства и переживания, что свидетельствует о наличии у них высокой эмоциональной устойчивости.

Наблюдаются эмоциональная гибкость, т.е. способность в эмоциональном плане перестраиваться в зависимости от ситуации, а также способность к проигрыванию социальных ролей. Значимо выражены способности действовать независимо, самостоятельно, готовность к рискованным действиям ради достижения поставленной цели, интуиция, способность к отстаиванию своего мнения, позиции. Таким образом, здесь можно говорить о хорошо развитых социальных навыках и выраженных субъектных свойствах личности (обязательности и ответственности). Наблюдаются более высокий уровень организованности, концентричности, волевые параметры, склонность к планированию своей деятельности, а также других людей, координации деятельности и контроля за их деятельностью. Как

рецидивы здесь могут проявляться навязчивые идеи, склонность к излишним переживаниям, а также наблюдаться повышение тревожности, сомнений и стремление к перепроверке полученных данных, что стоит рассматривать как проявление профессиональных деформаций.

Анализ данных также позволяет утверждать, что для данной группы специалистов характерным является стремление мыслить творчески, нестандартно, оригинально, инновационно, способность видеть необычное в обыденном и тривиальном. Наблюдаются так называемый скептицизм, т.е. более реалистичное и продуманное восприятие существующего положения вещей, а также перспектив развития событий в будущем, предрасположенность к т.н. интенсивному общению, т.е. общению в котором на первый план выступает содержательная сторона.

Данные дополнительных шкал СМЛП также позволяют сделать некоторые обобщения. Так, были получены более высокие показатели, типичные для людей, обладающих свойством повышенной социальной гибкости, способность сглаживать противоречия в группе, находить компромиссное решение между разнонаправленными тенденциями в коллективе, стремление к превосходству над другими, нежелание и неумение подчиняться, тенденция к преобладанию над другими. Выражены способность к независимому, уверенному, хорошо контролируемому поведению без зажатости и скованности при хорошей выносливости к стрессу, стремление к организаторской деятельности, высокий уровень мотивации, направленной на достижение цели, с выраженным стремлением командовать другими и неумением подчиняться, способность заразить окружающих своей увлеченностью и повести за собой.

Наблюдается также склонность к оригинальному, свободному от шаблонов, субъективно окрашенному модусу поведения, высказываний и оценки окружающих явлений, событий и людей, вместе с тем выражены недоверчивое отношение к людям, искусственность в поведении, искусственность, хорошее использование накопленного жизненного опыта.

В целом, респондентов группы 3 отличает повышенная ответственность личности в отношении своих должностных и функциональных обязанностей, установка на «вживание» в различные социальные роли, толерантность, выносливость к стрессу. У представителей данной группы выражены стремление наставничеству, передаче своих знаний и опыта другим людям, ответственное отношение к исполнению своих обязанностей, обязательность к выполнению социальных заказов.

Коммуникативные и организаторские способности изучались с помощью методики КОС. Названные способности проявляются в умении четко и быстро

устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, в стремлении расширять контакты, участвовать в групповых мероприятиях, в стремлении проявлять инициативу, смекалку, находчивость. Немаловажное значение имеет и умение оказывать психологическое воздействие на людей, пользоваться приемами и способами активного взаимодействия в совместной деятельности. На рис. 3 представлены результаты по выявлению коммуникативных и организаторских склонностей у специалистов со стажем работы до 1 года, у специалистов со стажем работы от 5 до 7 лет и у специалистов со стажем работы от 10 до 15 лет по методике КОС-2.

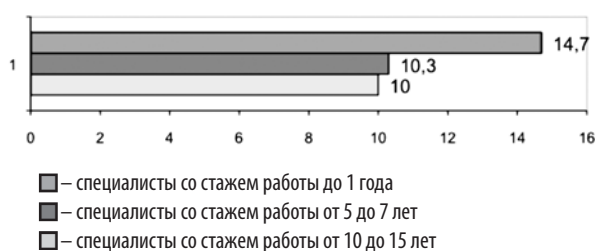


Рис. 2. Усредненные показатели проявления коммуникативных и организаторских способностей у специалистов групп 1, 2, 3

Всего принято выделять пять уровней коммуникативных и организаторских склонностей: очень низкий (1-4 балла); низкий (5-8 баллов); средний (9-12 баллов); высокий (13-16 баллов) и высший (17-20 баллов).

По результатам проведенного исследования никто из испытуемых не показал очень низких результатов.

Низкий уровень коммуникативных и организаторских способностей был выявлен у специалистов со стажем работы до 1 года (26,25 %) и у специалистов со стажем работы от 5 до 7 лет (10 %).

Средний уровень коммуникативных и организаторских способностей был выявлен у специалистов со стажем работы до 1 года (56,25 %), у специалистов со стажем работы от 5 до 7 лет (80 %) и у специалистов со стажем работы от 10 до 15 лет (21 %).

Такие люди стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое мнение. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в нестандартных ситуациях. Однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей был выявлен у специалистов со стажем работы до 1 года (16,25 %), у специалистов со стажем работы от 5 до 7 лет (10 %) и у специалистов со стажем работы от 10 до 15 лет (48 %). Эти люди

показывают хорошее умение организовывать различные мероприятия, они настойчивы и одержимы в деятельности.

Высший уровень коммуникативных и организаторских способностей был выявлен у специалистов со стажем работы до 1 года (1,25 %), и у специалистов со стажем работы от 10 до 15 лет (31 %), что свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Эти специалисты быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, принимают самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются принятия своих решений.

Таким образом, у представителей группы 3 более развиты коммуникативные и организаторские способности.

Уровень корпоративных компетентностей, прежде всего по отношению к организации (преданность организации) анализировался по данным о текучести кадров из научно-исследовательских подразделений специалистов со стажем работы до 1 года, от 5 до 7 лет и от 10 до 15 лет за период с 1998 года по 2007 год. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели текучести специалистов из научно-исследовательских подразделений ФГУП «ВНИИ» «Градиент» за период 1998-2007 гг.

Группы специалистов	Уволено специалистов из научно-исследовательских подразделений (%)										Среднее значение (%)
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Группа 1	25	31	38	30	31	28	25	26	25	23	28,2
Группа 2	57	61	78	75	59	79	68	49	54	53	63,3
Группа 3	8	7	14	17	16	8	6	4	2,6	3	8,5

Как видно из таблицы, чаще всего меняет место работы вторая группа респондентов, то есть респонденты со стажем работы от 5 до 7 лет. Также довольно высокий процент респондентов, которые меняют место работы, оказался среди молодых специалистов (стаж работы до 1 года), что свидетельствует о том, что молодые специалисты часто испытывают трудности в адаптации к данному месту работы.

Таким образом, результаты исследования позволили сделать вывод о том, что значимых различий между молодыми специалистами, имеющими стаж работы на предприятии до одного года и специалистами, имеющими стаж работы от 5 до 7 лет не выявлено. В то же время наблюдаются различия между группами 1, 2 и группой 3 по целому ряду важнейших тестовых показателей методик СМЛ и КОС-2.

Результаты исследования подтвердили обоснованность применения избранных методик и тестовых критериев оценки при определении уровня

развитости компетентностей, выявили различия между специалистами со стажем работы до 1 года, от 5 до 7 лет и от 10 до 15 лет, прежде всего по уровню развитости организационно-управленческих способностей.

Модель компетентностей, разработанная экспертами и проведенная их диагностика, выявила потребность в их развитии, дальнейшей корректировке с помощью профессионально-психологической программы, что в свою очередь повлияет на успех научно-исследовательских подразделений организации оборонного комплекса в целом.

Современное развитие оборонных организаций вызывает необходимость создания единой службы психологического обеспечения, укомплектованной специалистами – психологами, знающими специфику НИО ОК и научно-исследовательской деятельности, способными оказывать квалифицированную помощь сотрудникам. Одним из приоритетных направлений с этой точки зрения является создание системы профессионального психологического отбора и сопровождения специалистов НИО ОК, а также психологической оценки их компетентностей.

В перспективе более широкое вовлечение психологов по обеспечению научно-исследовательской деятельности в НИО ОК объективно сделает эффективной целевую подготовку в базовых высших учебных заведениях на факультетах, кафедрах специалистов в области радиоэлектронных систем и средств, значительно сократит процесс адаптации молодых специалистов к специфике организации и формирования необходимых компетентностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альманах психологических тестов. М.: КСП, 1996. – 400 с.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.:Изд. МГУ, 1984. – 105 с.
3. Батаршев А.В. Тестирование: Основной инструментальный практического психолога: Учеб. пособие. 2-е изд. М.: Дело, 2001. – 240 с.
4. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию. Учеб. пособие. Самара: Издательский Дом «БАХ-РАХ-М», 2000. – 248 с.
5. Дмитриева М.А., Суходольский Г.В. Основы классификации профессиографических методов. Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996. С. 14-21.
6. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003.
7. Звонков В.М., Пономаренко В.А., Цуварев В.И. К вопросу о психологическом отборе профессионалов // Психологический журнал. 1988. № 3. С. 93-101.
8. Климов Е.А. Психология профессионала. М., 1996. – 400 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. – 308 с.
10. Моченов Г.А. Проблемы исследования некоторых социально-психологических аспектов управления научно-исследовательским коллективом / Автореф. ...канд. психол. наук. М., 1973. – 19 с.
11. Поваренков Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности // Звезды ярославской психологии / Под ред. В.В. Козлова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. С. 195-218.
12. Потоцкий М.Ю. Человеческие ресурсы в третьем тысячелетии. Тенденции современного управления персоналом. М.: ГроссМедиа, 2004.
13. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. М.: ИП АН, 1991. – 234 с.
14. Собчик Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. – СПб.: Речь, 2002. – 72 с.
15. Управление персоналом / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. М.:ЮНИТИ, 2000. – 468 с.
16. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия / Под ред. Л.В. Винокурова. СПб.: Питер, 2001. С. 414-423.

КОРРЕКЦИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДВИГАТЕЛЬНО-ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ

**Коновалова Э.С.,
Васильева О.С.**

В статье рассматривается проблема психофизического здоровья, особенностей эмоционально-чувственной сферы детей дошкольного возраста. Предложен комплекс программ психокоррекционного пластик-шоу, направленный на развитие и коррекцию психического физического здоровья дошкольников.

Ключевые слова: психофизическое здоровье, эмоциональная сфера развития дошкольников, психокоррекционный пластик-шоу.

Современная социокультурная ситуация в России, гуманистические преобразования в обществе, создали предпосылки развития такой системы образования, в основе которой стоит задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути. В свете этой задачи образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей осуществления этого выбора и механизмов самореализации личности [9]. Реализуя социальный заказ, образовательные учреждения резко интенсифицировали процесс подготовки детей к обучению в школе. Значительное увеличение интеллектуальной и психоэмоциональной нагрузки приводит не только к падению у детей интереса к обучению, но и к резкому ухудшению их здоровья. Это лишает смысла интенсификацию учебной деятельности, так как ребенок, имеющий отклонения в состоянии здоровья, не может в полной мере реализовать свои интеллектуальные и творческие способности.

В сложившейся ситуации существует ключевое противоречие между высокими требованиями социальной среды и общества к уровню индивидуального развития ребенка и снижением уровня здоровья детского населения. Особое значение, в контексте рассматриваемой проблемы, занимает организация оздоровительной и профилактической деятельности дошкольного образовательного учреждения в соответствии с современными требованиями, декларируемыми Законом Российской Федерации «Об образовании», Федеральной программой развития образования. Как основное направление развития дошкольного образования в Федеральном законе об утверждении Федеральной программы развития образования является поддержка и развитие

разнообразных форм оздоровительной работы. Поэтому чрезвычайную актуальность приобретают механизмы организации педагогического процесса, ориентированные на интеграцию педагогических, психологических и медицинских технологий в контексте формирования и укрепления здоровья детей дошкольного возраста [9].

Проблема укрепления здоровья детей, повышения уровня их психофизического развития, приобщения их к здоровому образу жизни является одной из наиболее острых проблем социальной политики государства, так как известно, что здоровье людей – социальная проблема, поскольку образ жизни является доминирующим фактором, определяющим в совокупности и физическое, и психическое, и нравственное здоровье человека. Поэтому весьма важным является выбор средств и методов оздоровления детей.

Наиболее остро проблема поддержания и коррекции психофизического здоровья стоит в работе с детьми дошкольного возраста, от 3 до 7 лет. Дети именно этой возрастной группы сталкиваются с противоречием между психической и физической готовностью к активной социальной и биологической адаптации и современными требованиями к уровню этой готовности, многообразием факторов, способных вызвать нарушения психофизического здоровья. Материалы ежегодных государственных докладов Российской Федерации и отчетных материалов по Федеральной программе развития образования свидетельствуют о том, что с 1991 года специалисты оценивают положение детей в нашей стране (с точки зрения здоровья, семьи, образования и преступности), как критическое. Эти факты, на фоне ослабления репродуктивной функции населения, являются

прямыми предпосылками угрозы национальной безопасности (Государственный доклад «О положении детей в Российской Федерации, 1997-2002»). В 1996 году III Международная конференция «Ребенок в современном мире», проходившая в Санкт-Петербурге, констатировала, что около 80 % рождающихся в России детей по состоянию здоровья находятся в маргинальном (промежуточном) положении между здоровьем и болезнью.

Начиная с 1985 г. отмечается увеличение частоты врожденных аномалий на фоне связанного с этим роста детской смертности. Это является следствием искажения первого экологического пространства ребенка – организма матери, подвергающегося воздействию самых различных факторов: климатических, природных, техногенных, социальных, экологических, политических, культурных и религиозных, которые, в конечном счете, определяют образ жизни человека [9].

Дошкольный возраст в развитии ребенка является периодом, когда закладывается фундамент его здоровья и физического развития. Однако состояние здоровья детей в настоящее время далеко не соответствует ни потребностям, ни потенциальным возможностям развития в современном обществе.

Заболеваемость детей, посещающих дошкольные учреждения, продолжает оставаться высокой и имеет тенденцию к увеличению.

Наряду с организмом матери, как первым пространством ребенка, еще одним основополагающим фактором, формирующим здоровье ребенка, является внешняя среда, как естественная среда обитания, так и среда в ее культурологическом, преобразующем аспекте (социальная, биолого-экологическая, развивающая).

Многие специалисты отмечают рост числа взрослых и детей с нарушениями в эмоциональной сфере (повышенной тревожностью, агрессивностью, качественными изменениями в межличностных, межгрупповых отношениях, в отношениях к различным обстоятельствам жизни и др) [5, 7, 9]. По данным института возрастной физиологии РАО, примерно 20 % дошкольников эмоционально неустойчивы, а к концу 1 класса их количество увеличивается до 60-70 % [8]. Такое положение дел можно объяснить колоссальными изменениями, происшедшими в нашем обществе за последние два десятилетия: кардинальной сменой социальных приоритетов, деградацией института брака и семьи, экономическими трудностями, по-прежнему относительно низким уровнем культуры населения и др. Неуклонно растёт и число новорожденных детей с различными недостатками развития. Всё чаще наблюдаются нарушения психического здоровья, нервно-психические расстройства у детей. Среди причин этого: аномальное течение родов;

биологически и социально незрелые родители; низкий уровень психологической грамотности, явная невротизация и психопатизация определённого числа взрослых (родителей, педагогов); раннее начало обучения, усложнение учебных требований. Всё вышперечисленное приводит к ухудшению здоровья детей: физическому, психическому, социальному.

С позиции психологии здоровья основополагающим показателем психического здоровья человека выступают: эмоциональная устойчивость, толерантность к стрессовым факторам, преобладающие эмоциональное состояние человека, система отношений собой и с другими людьми [5, 6, 7].

Важным личностным качеством, по мнению О.С. Васильевой, является открытость человека себе, другим людям, в плане выражения своих мыслей и чувств, нахождения адекватных форм для их выражения. Естественность, конгруэнтность, оптимизм, ответственность и ряд других личностных качеств тоже являются показателями психоэмоционального здоровья [4, 6, 8].

Исключительное значение эмоций в развитии личности ребенка подчеркивали Л.А. Абрамян, З.М. Богуславская, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович, С.Л. Рубинштейн и др. Эмоции оказывают влияние практически на все сферы психического развития – регуляцию поведения, овладение ребенком средствами и способами взаимодействия с другими людьми, поведение в группе сверстников, освоение социального опыта. Исследования А.Д. Кошелевой, В.И. Перегуды, И.Ю. Ильиной, Г.А. Свердловой, Е.П. Арнаутовой и др. показывают, что устойчиво положительное, комфортное эмоциональное состояние ребенка является основой всего отношения дошкольника к миру и влияет на особенности переживания семейной ситуации, познавательной сферы, эмоционально-волевой, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношения со сверстниками [8].

В связи с этим, нам представляется очевидным, что различные изменения психоэмоциональной сферы уже в дошкольном возрасте невозможно игнорировать, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы личности, которые и будут предопределять здоровье и успешность дальнейшей жизни человека. В этом плане особую значимость приобретает ранняя диагностика и выявление психоэмоциональных отклонений у детей и главное, возможно более раннее начало комплексных коррекционно-развивающих мероприятий по их преодолению. В связи с этим становится актуальным задействование в коррекционно-развивающей работе двигательной активности малышей, как наиболее значимой в дошкольном периоде. Ведь у ребенка психические процессы теснейшим образом связаны

с телесностью, физическим развитием, двигательной игровой деятельностью.

Основой предлагаемого цикла программ, по нашему убеждению, служит синтез психологии и физической культуры!

В настоящем исследовании предполагается взять за основу психофизического тренинга такую уникальную форму психофизического воспитания дошкольников, как горизонтальный пластический балет (ГПБ), предложенный Н.Н. Ефименко [6]. В доступных нам литературных источниках данное направление исследовано недостаточно. ГПБ (или Пластик-шоу) предполагает игровую форму взаимодействия с детьми, построенную на специально разработанном для решения коррекционно-развивающих задач сюжете, при котором основные движения детьми выполняются в строго определенной последовательности, отражающей эволюционный принцип становления животного мира и человека [6].

Итак, комплекс программ психокоррекционного пластик-шоу предназначен для детей старшего дошкольного возраста. Целью выступает совершенствование психофизического здоровья и социального благополучия детей дошкольного возраста. В задачи программы входит:

- 1) снятие психофизического, эмоционального напряжения;
- 2) развитие и коррекция эмоционально-личностной сферы детей;
- 3) развитие творческого самовыражения, включая навыки коммуникации;
- 4) повышение самооценки, уверенности в себе, приобретение способности адекватно реагировать на ситуации;
- 5) изменение отношения к себе и другим, позитивное принятие себя и других.

В программах были использованы следующие методы: сказкотерапия, арттерапия, музыкотерапия; творческие игры, игры-драматизации; двигательные импровизации; психомышечная тренировка, медитативные сказки (с использованием стихов, записей звуков природы, релаксационной музыки); танцы (индивидуальные, групповые, ритуальные); упражнения творческого и подражательно-исполнительского характера; свободное и тематическое рисование и др.

Занятия проводятся по подгруппам. Оптимальное число участников группы от 6 до 12 человек. Частота занятий: 2 раза в неделю. Продолжительность каждой программы составляет 40-45 минут. Длительность проведения всего комплекса программ психокоррекционного пластик-шоу составляет ориентировочно 2-2,5 месяца, включая три праздничные встречи совместно с родителями: «Фестивали чувств – в кругу семьи, в кругу друзей». Предполагаются вариации

в чередовании и повторении программ (на усмотрение ведущего).

Предполагаются также и **индивидуальные программы** для участников группы, в основе которых решаются специфические коррекционные задачи, такие, как, например, Сказка о Подснежке (Демонстративность, неуверенность в себе), «Полет птицы» (тревожность, низкая самооценка), «Волшебные бутоны», «Явление Весны».

Разработанные нами программы психокоррекционного пластик-шоу имеют следующие названия: «Морские путешествия, или воспоминания о лете»; «Ручеек радости»; «Сказка про грустного ёжика, или Как хорошо, что есть друзья!»; «История Боровика, который был не в духе»; «Солнечный город»; «Сладкая парочка»; «Роза и ромашка»; «Белоснежка и гномы»; «Сказка о приключениях смелой пчелы»; Фестиваль чувств «В кругу семьи – в кругу друзей» (совместно с родителями) «Волшебные бутоны»; «УДИВИтельное путешествие»; «В гостях у сказки. Снегурочка»; «Морская сказка»; Фестиваль чувств «В кругу семьи – в кругу друзей» (совместно с родителями) по мотивам «Морской сказки».

Основополагающие документы Российского образования обращают внимание родителей и общества на исключительную роль семьи в воспитании ребёнка, её приоритет в этих вопросах, рекомендуя со стороны образовательных учреждений непрерывное педагогическое сопровождение семейного воспитания. Наиболее эффективен процесс воспитания, в котором сотрудничают все, кто имеет отношение к росту и развитию ребёнка.

Главную роль в развитии и совершенствовании психофизического здоровья, чувств и качеств ребёнка, играют родители и педагоги – взрослые, взявшие на себя ответственность растить детей.

Прежде чем вести речь о здоровье детей, взрослым необходимо осознанно развивать своё собственное здоровье, сферу чувств и отношений. Развитая сфера чувств помогает взрослому увидеть состояние ребёнка и вовремя ему помочь.

С целью привлечения к данной проблеме родителей и были запланированы в комплексе программ 3 праздничные встречи – фестивали чувств «В кругу семьи, в кругу друзей», это комплексная оздоровительная деятельность, развивающий процесс взаимодействия детей и взрослых, осуществляемый в двигательной-игровой, сказочных формах (танцевальные и пластические композиции, игры и инсценировки, сюжетно-ролевое и адресное исполнение песен, коллективное рисование и раскрашивание и др.), психологических играх.

Программные праздники на практике задают эмоционально-комфортную основу развития творческих и коммуникативных способностей, объединяя

детей и взрослых – в их лучших проявлениях по отношению друг к другу.

В такой развивающей праздничной среде здоровье участников творится естественным образом в атмосфере радости, а радость, как известно – источник и условие, результат и критерий здоровых чувств и отношений.

Целью нашего исследования является проследивание динамики психоэмоционального здоровья старших дошкольников, прошедших комплекс программ психокоррекционного пластик-шоу.

Методические задачи исследования:

- 1) разработать и апробировать комплекс программ психокоррекционного пластик-шоу;
- 2) экспериментально обосновать эффективность разработанных программ.

Эмпирические задачи исследования:

- 1) 1) определение составляющих комплексного феномена психического здоровья, эмоционально-чувственного развития детей старшего дошкольного возраста;
- 2) 2) выявление особенностей эмоциональной сферы, уровня тревожности, агрессии, эмоционального мироощущения старших дошкольников;
- 3) 3) проследивание динамики уровня психоэмоционального здоровья дошкольников.

Предмет исследования – психоэмоциональное здоровье старших дошкольников, прошедших комплекс программ психокоррекционного пластик-шоу.

Объектом исследования выступили 36 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет), которые являются воспитанниками детского сада (г. Новохатинск, МДОУ № 27 «Дружба», № 26 «Весна»).

Наша гипотеза такова: существует положительная динамика уровня эмоционально-чувственного развития детей в результате прохождения комплекса программ психокоррекционного пластик-шоу.

Исследование эмоционально-личностного развития дошкольника включает: определение особенностей внутреннего мироощущения ребенка, выявление негативных эмоциональных проявлений (тревожность, агрессия, страхи). Мы использовали следующие методы исследования: «Анкета по выявлению тревожного ребенка», Анкета «Признаки агрессивности» (Лютова Е.К., Моница Г.Б.) для экспертов (родителей, педагогов), позволяющая определить уровень психоэмоционального здоровья ребёнка; Метод наблюдения и беседы; Изучение продуктов творческой деятельности детей. Проективный тест «Сказка» Луизы Дюсс на выявление степени тревожности ребенка; Проективный тест «Дом. Дерево. Человек»; Проективный тест «Несуществующее животное».

Проведенное исследование, а также апробация разработанного нами комплекса программ психокоррекционного пластик-шоу позволяют сделать выводы о том, что у дошкольников, участвовавших в программах (как групповых, так и индивидуальных), изменился уровень психоэмоционального здоровья:

- так, скрытое эмоционально-личностное беспокойство, неуверенность, страх снизились с 66,7 до 34 %;
- негативный фон настроения, депрессивность, которые отмечались при первичном обследовании в 33,3 % случаев, после проведенных развивающих, коррекционных мероприятий были выявлены у 12 % детей;
- агрессивные тенденции (защитно-ответная тенденция) дошкольников снижены с 25,5 до 21 %;
- в 100 % случаев в той или иной степени при первичной диагностике детей были выявлены трудности в общении, тревожность, фрустрация. По результатам итогового обследования данный показатель нарушений в эмоциональной сфере снизился до 72 % случаев.

Представим полученные результаты в виде диаграммы.



В ходе наблюдений за детьми, как в свободной деятельности (в группе и дома), так и на занятиях, а также бесед с экспертами (педагогами, родителями) было отмечено, что у детей стал преобладать позитивный эмоциональный фон настроения, проявляться такие качества, как уравновешенность, терпеливость, стремление к сотрудничеству, доброжелательность. Заметно улучшилось общее самочувствие, настроение.

В процессе проведения фестивалей чувств (совместно с родителями) по словам самих родителей произошло объединение семьи и друзей в познании красоты и в разного рода совместном творчестве, что несомненно стало содержательной основой воспитательного процесса во взросло-детском

взаимодействии. Сформировалась позиция самого взрослого – ответственность за свой образ жизни и за того, кого он растит. Соединение психологии, физической культуры и искусства в этих замечательных совместных мероприятиях, привело родителей к мысли о формировании *деятельной* позиции взрослого «я – старший, любящий друг и ведущий ребёнка», о том, что мы, взрослые люди, ответственны за свой образ жизни и за тех, кого мы сейчас растим, за мир своих отношений, уровень культуры и состояние здоровья: и своего, и тех, кто нас окружает, и тех, с кем мы встречаемся изо дня в день. От нас во многом зависит: насколько высокообразованной и культурной будет та среда, в которой мы растим детей, и какой будет их жизнь, когда они повзрослеют, и будут растить детей на основе своего жизненного опыта.

Радостное сотрудничество детей и взрослых, по отзывам родителей, дарует им счастливые моменты жизни, а состояние счастья и полноты жизни – существенный признак психофизического здоровья.

Данное исследование, проводимое в г. Новошахтинске (МДОУ № 27 и № 26) в течение пока что 6 месяцев, уже подтвердило эффективность разработанного нами комплекса программ психокоррекционного пластик-шоу. Мы планируем продолжение исследования эмоционально-чувственного развития детей дошкольного возраста и апробацию программ пластик-шоу в других садах города.

Материалы исследования могут быть использованы в работе дошкольных образовательных учреждений различного вида по организации системы оздоровительной деятельности в соответствии с современными требованиями; для облегчения течения адаптации детей дошкольного возраста; специалистами (психологом, руководителем физического воспитания) и педагогами дошкольных учреждений с целью комплексного психофизического оздоровления, преодоления адаптационных нарушений и коррекции эмоциональных расстройств у детей-

дошкольников. Данные программы могут являться компонентом интегрированных и комплексных занятий по развитию эмоционально-чувственной сферы, эстетическому и музыкальному развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Содействие ребёнку – развитие личности. Новые ценности образования / Под ред. Н.Б. Крыловой. М., 1996. – Выпуск 6. С. 39-44.
2. Васильева О.С. Валеопсихология и физическая культура // Психологический вестник РГУ. – 1999. Вып. 4. С. 174-176.
3. Васильева О.С. Валеопсихологический подход к понятию здоровья // Психологический вестник РГУ. – 2000. – Вып. 5. С. 150-154.
4. Васильева О.С., Коновалова Э.С. Телесное и духовное оздоровление дошкольников // Северо-Кавказский психологический вестник. 2005. № 3. С. 296-304.
5. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Зерно здоровья: концепция первичной валеоустановки // Семейная психология и семейная психотерапия. – 1999. № 3. С. 36-47.
6. Ефименко Н.Н. Материалы к оригинальной авторской программе «Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста». – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1999. – 256 с.
7. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000. – 208 с.
8. Колодяжная Т.П., Чекунова Е.А. Сохранение здоровья детей и педагогов в условиях детского сада. Учебно-методическое пособие. М.: Перспектива, 2009. – 240 с.
9. Кошелева А. Мелодия душевной жизни ребёнка. На пороге школы // Дошкольное воспитание. 2002. № 8. – С. 91-96.
10. Фельденкрайз М. Осознание через движение. М., 1994.

ДУХОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА СТАРЕНИЯ. ИНТЕГРАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДОРОВЬЯ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

**Вартаньянц О.Р.,
Васильева О.С.**

Работа посвящена осмыслению процесса старения с точки зрения его духовной наполненности. Новизна авторской позиции: в попытке проанализировать названный феномен с точки зрения переосмысления подхода к определению границ возрастной периодизации; попытка воссоздания механизма старения с точки зрения приобретения индивидуумом жизненного опыта; анализ процесса старения с точки зрения дифференциации опыта; подход к здоровью старшего поколения как свидетельству благополучия человеческого ресурса природы и как отражению благополучия общества.

Ключевые слова: старость, старение, отрицательный опыт старения, положительный опыт старения, кагорта, интегративная характеристика здоровья.

В качестве культурологического экскурса с целью определения источников психологического и духовного подходов к познанию мира, заключённых в феномене старения, обратимся к этимологии слова «Старость».

Почему для определения истоков духовного и психологического характера в качестве базового мы выбрали именно этимологический анализ?

Понять, что происходило в социокультурах времён образования первичных языков, значит осознать первопричины отношений людей к себе, своему внутреннему миру, к окружающему миру, войти в сакральный смысл их бытия. Понять, включив свои собственные глубинные ресурсы, наследственную память клеток, выраженную в реакциях внутреннего мира на символический раздражитель – слово.

Варианты этимологических значений приводятся Шааб К.С. в статье «Смысловые характеристики долголетия»: «В индоевропейских языках: древнегреческое aster, латинское astrum, английская star родственны имени Великой богини Астарте, Иштар. ... В древности звезды воспринимались как души умерших. Эта традиция жива и ныне. М.М. Маковский считает, что английский скол star – звезда родственно немецкому ster-b-en – умереть. С английским star родственно также: иранское stora – слепой (экстаз при молитве звездам); нидерландское staar – катаракта, немецкое starr – застывший (в экстазе). Иной способ обоснования этимологического родства понятий «звездный» и «старый»: звезда – рок (моя планета, мой путь). Этимологическое гнездо «рок» включает термины:

срод, возраст, гнездо «возраст» – «age» содержит термин «старость».

Этимологический словарь русского языка содержит связь между понятиями «старый» и «стоять». Термин звезда (star) именуется как «стоящее светило». Этимологическая связь между терминами «старый» и «стоять» достоверна.

В свою очередь слова старость и древность связано со словами древо, дерево. С доисторических времен крепкий, властный аспект старости уподоблялся корням и дереву в целом, в том числе мировому древу, древу познания. Почти повсеместно образ древа воплощает ключевые понятия культуры: мир, познание, ось мира, жизнь, плодородие, восхождение, центр, небо, мистика.» [13].

Таким образом, этимологический анализ отразил следующее.

1. Понятие «старость» рассматривается у истоков человеческого познания как судьбоносное (рок, планида: небесный странник, звёздный путешественник).

2. С понятием «старость» связываются такие представления человека о жизнеполагании как мудрость, опыт, преемственность («стоящее светило»).

3. В слове «старый» заключен сакральный смысл:

- «старый» – осуществляющий связь с миром умерших (застывший в экстазе молитвы, ослепший в экстазе (молитвы));
- «старый» – хранящий познание (ствол древа мира, соединяющий землю, как источник жизни (корни

древа жизни), и небо, как божественное начало (вершина древа жизни)).

Духовные аспекты процесса старения

Процесс старения объективен (независим от субъекта). Индивидуальные качества субъекта могут повлиять на границы периода старения, но, к сожалению, на настоящий момент человечество не располагает знаниями, которые бы помогли ему трансформировать свою бытийную сущность без нарушений материи. Всё, чем мы располагаем, – это продление жизни за счёт новых технологий производства, протезирование материальной составляющей организма. Духовные аспекты не рассматриваются в качестве радикально решающих проблемы нарушения материи. Подсказку, по-видимому, нужно искать в самом феномене.

Чем вызван процесс старения с точки зрения психологии?

На протяжении жизни человек вынужден решать разной сложности вопросы, касающиеся насущных проблем его бытия. Разрешение таких вопросов связано с процессами общения. Всякое нарушение общения приводит к срывам бытийных задач.

Основную часть нарушений в общении человечество научилось преодолевать с помощью законов нравственности и морали, передавая их как учения по наследству (долговременная память), через обучение (кратковременная память), путём игры (периферийная память), через «научение» (интуитивная память: используется память другого человека). Оставшаяся часть нарушений общения находится в «работе», человечество продолжает познавать мир и самоё себя.

Нарушение связи при передаче знаний приводит к дезориентации при выполнении задачи. В таком случае требуется периодическое подтверждение внутренней связи между учителем и учеником. Что и происходит при обращении к религии («ре» – восстановление, «лига» – связь). Через постулаты (скрижали) восстанавливаются нарушенные смысловые завязки, которые требуются для поддержания процессов общения в их чистоте.

Что происходит, если задача всё-таки была не решена? Она откладывается в «закрома» памяти со всеми сопутствующими ей нарушениями организма (биологическими параметрами нарушенных процессов). Вначале срывы общения будут залечиваться во сне (ассоциативные видеоролики, которые исключают повторение травмы реального переживания). Затем будут «выводиться» на высокой температуре с помощью бреда – соединение обрывочных смысловых связей внутри ассоциативных планов. В дальнейшем эта задача будет периодически возникать в том или ином виде (ассоциативный план) и требовать «разгрузки» памяти (вспомним в работе Фрейда «Анализ

фобии пятилетнего мальчика (Маленький Ганс)» [12] ассоциативный план проживания Ганса).

Если же решения всё-таки не будет, то нерешённая задача «уходит» в долговременную память, и ждёт там своего часа. В этом случае формируются ситуации, сопутствующие осмыслению происходящего, которые в том или ином виде подготавливают процесс решения, иногда разбивая общую задачу на части. В случае если задача так и остаётся невостребованной, то её решение может быть передано «по наследству» следующему поколению. Так возникают одинаковые «сюжетные» повороты в жизни близких родственников. Иногда их называют кармическими.

Энергетические ресурсы организма при каждом срыве нерешённых проблем истощаются, нарушения касаются всех уровней, включая физиологию. В этом заключён смысл отрицательного опыта старения. Результатом отрицательного опыта старения является «сухой остаток» нерешённых проблем, которые человек ставит перед собой, не учитывая свои возможности и не соблюдая правил общения.

Интересно мнение античной философии по данному вопросу, излагаемое в статье Рыбаковой Н.А.: «Возраст принадлежит к числу внешних явлений, полагает Сенека. Как в телесной, так и в душевной сфере, он может обладать отрицательным и положительным опытом. Отрицательный опыт душевной жизни в старости – усиление страха: «...младенцы, – пишет он, – боятся вещей пустяжных, мальчишки – мнимых, а мы – и того, и другого [11, с. 22]. Отрицательный опыт телесной жизни сказывается в прогрессирующем фронтальном старении, выраженном Сенекой в метафоре разрушающегося корабля, который дал течь, но ему не опасны одна, две трещины – лишь когда он расшатается и разойдётся во многих местах, рассевшегося днища уже не поправить» [10, с. 82].

Зададимся вопросом: «Что же происходит в результате положительного опыта старения?»

В результате положительного опыта старения происходит очищение «карты памяти», и приток новых сил для дальнейшей жизни организма, восстановление нарушенных функций. Человек, приобретая положительный опыт, тем самым обретает доступ к новому уровню знаний и переходит на следующую ступень познания мира.

В качестве защиты положительного опыта старения его представители организуются в кагорты (*крепко сплоченные группы соратников* [7]). Кагорта в данном случае возникает, отражая потенциальную расположенность людей к общению.

Но кто возьмёт на себя функции арбитра, определяющего правоту спорных решений и присваивающего знак опыту старения?

Решение спорных вопросов предполагает более компетентную инстанцию, независимого наблюдателя,

своего рода старейшину, в обязанности которого входит принимать всех, независимо от их природы и уровня нарушений. В решении определения знака опыта старения арбитр должен иметь доступ к императивам мироздания – началу всего сущего и точке отсчёта всего происходящего. Только в таком случае в его власти устранить ошибку.

Игровой концепт в данном случае обретает реальность и образ через самовыражение человека, плоскостью преломления в данном случае выступает опыт всего человечества. Здесь мы вплотную подошли к пониманию феномена божественного начала, Бога, как максимально сконцентрированного опыта старения человечества в отдельном индивидууме. Человек имеет доступ к Божественному научению через специальные скрижали («**Скрижаль** – ж. **доска, доска, плита** с письменами. **Скрижали** завета, заповеди» [5]).

В подтверждение: библейский термин «Завет» – это священный договор, союз, (евр.: «брит»), который, согласно преданию, Авраам заключил с Богом. Кроме того, этот термин – имя свода, собрания священных книг, составляющих первую дохристианскую часть Библии. Патриархальной культуре в целом свойственно отождествлять авторитет и власть с понятием «Совет старейшин» [14].

Нарушения, возникающие в процессе общения и связанные с общением, приводят к накоплению физиологических нарушений. Духовная составляющая при этом может помочь выйти из кризиса. А поскольку человек находится во взаимодействии или системе отношений с другими людьми, то чем выше уровень задач, который он способен решать, тем больше ценность его общения, тем меньше темп угасания биологических функций его организма, а, следовательно, и людей, которым он передает свой опыт.

Попробуем коротко сформулировать выводы из всего вышесказанного.

1. Процессы старения не зависят от возраста человека и сопутствуют ему с начала жизни.
2. Старение зависит от индивидуальности человека.
3. Результатом старения является накопленный опыт, что подразумевает его знаковую дифференциацию.
4. Старение подразумевает взаимодействие.
5. Старение задает иерархию.
6. Старение определяет степень интеграции людей.
7. Старение – процесс регулируемый.

Возникают вопросы: как соотносится положительный опыт старения с продолжительностью человеческой жизни? Что происходит, если человек принимает решение, не сознавая мотивов своего поступка, не

будучи к ним подготовлен осознанно, что с нами происходит почти постоянно? Откуда берётся дифференциация поступков в таком случае и возможно ли незнание определить как нарушение?

Человек, не понимающий своего поступка, его мотивов, не будучи готов к осознанию определённых своих действий и принимая решение «по наитию», интуитивно, решает задачи, подчиняясь опыту другого человека, действующего осознанно, в данном случае играющего роль Учителя. Выбор Учителя свидетельствует об уровне внутренней зрелости человека, а степень подчинённости говорит об уровне его веры.

И ещё один важный вопрос нам нужно решить: почему же всё-таки человек уходит из жизни? В случае отрицательного опыта это понятно. А что происходит в случае положительного опыта?

Во-первых, невозможно быть полностью освобождённым от неправильных решений. И не всегда окружающие нас близкие нам люди принимают наши решения. «Нет человека праведного на земле, который делал бы добро и не грешил бы», учит Екклесиаст [6]. Уже приняв это, мы совершаем первый шаг в сторону нашего бессмертия.

Во-вторых, взяв на себя ответственность играть роль Учителя, мы не всегда бываем готовы к такой роли.

В-третьих, нарушение внутренней связи, недостаток опыта в передаче информации это ещё один момент, когда мы можем быть неправильно понятыми.

Много, наверное, можно найти причин, но самая важная заключается в следующем: принимая вольно или невольно участие в других и помогая им, мы добровольно берём ответственность за их нарушения или прегрешения. Иногда человек сознательно отдаёт себя на самопожертвование – спасение душ других людей. Подобный опыт самопожертвования во имя Бога, также известен нам. Их имена – а они именуются сынами Божиими – стоят во главе различных религий.

Но существуют и другие: иногда незаметные, иногда яркие звёзды в созвездиях кагортах, сопровождающие нас весь наш жизненный путь, невидимые или известные нам – люди, отдающие себя на алтарь науки жизни во имя её дальнейшего развития.

Интегративная характеристика здоровья **взрослых людей**

Феномен, определяемый как «старость», является квинтэссенцией всех реалий бытия, круг за кругом познаваемый человеком в протяжении всей его жизни. Также процесс старения включает в себе трансформацию субъективного опыта познания мира как ответ на трансформацию объективного опыта познания.

Возникает вопрос, что же общего в понимании процесса старения, и есть ли возможность выделить единую составляющую в многочисленных периодизациях для такого периода, как «старость»?

В решении данного вопроса можно выделить три вектора:

- 1) проблема, определяемая как процесс старения (биологический подход);
- 2) проблема, вызванная старением (психологический подход);
- 3) проблема, связанная со старением (социальный подход).

Все они ложатся в определения проблем и концепций здоровья организма, где здоровье рассматривается как функция организма и свидетельствует о его жизнеспособности в определённый момент его жизнедеятельности. Здоровье в таком случае не просто определяет способность к выживанию вида или подвидов, но и определяет уровни взаимодействия видов, исключает нарушения мутабельности подвидовых структур, задаёт рамки сохранности видовых полей.

Рассматривая проблемы человека, как организма, имеющего иерархическую структуру, мы вплотную подходим к решению задач сохранности и воспроизводства человеческого вида. И невозможно отбросить, отодвинуть в сторону или исключить из всей картины проблематики какой-то период развития, как всего человеческого рода, так и отдельного его представителя.

Более того, рассматривая суть процесса сохранности рода человеческого как вида, невозможно абстрагироваться от местоположения его в общей экологической системе. Можно ввести такое понятие, как статус вида – возможность определять задачи и решать их в соответствии с задачами других видов и подвидов. Экологическая ниша также предполагает работу с системами и подсистемами природы.

Анализ подходов к осмыслению феномена «здоровье» в работах Васильевой О.С., Коротковой Е.В., Филатова Ф.Р. показывает: здоровье является интегративной характеристикой личности, где выделенные структурные компоненты личности находятся в иерархической связи, и, соответственно иерархии, определяется их взаимодействие [4].

«Комплексный характер здоровья предполагает следующие способности человека: поддержание на всех уровнях состояния гармонии; адаптацию, в том числе социальную; самоактуализацию (личностный рост, развитие); ответственность за жизнь, свободу в проявлениях; активную позицию по отношению к окружающему миру и собственной личности. Реализация данных способностей предполагает наличие особой системы отношений, базирующейся на следующем: сохранение и воспроизводство здоровья находятся в прямой зависимости от культуры» [3, с. 182].

Культура отношения к себе, свойственная человеку, как представителю вида «хomo sapiens», предполагает особую ответственность по отношению к представителям других видов и подвидовых групп.

Кардиальное изменение в отношении к природе уже происходит в наших умах. Страх перед гибелью популяции приводит к переосмыслению человеческого опыта общения во всех его проявлениях. Не только культуры развитого вида должны быть в поле нашего внимания. Не менее важным является отношение людей к «дочерним», «подвидовым» культурам, которые, строго говоря, в настоящее время таковыми не обозначены, но требуют к себе повышенного внимания, поскольку в них, через преломление опыта их жизни происходит осознание взаимодействия человека и природы. Вопрос стоит о дальнейших судьбах «братьев наших меньших»: «ведь море без рыб – не море, а небо без птиц – не небо, земля без зверей – не земля...» [9].

«Изменения должны касаться не только и не столько внешнего, проявляющегося в поведении, социальных установках и традициях, сколько глубинных, внутренних изменений. В частности, изменений в жизненных целях, смыслах, в осознании личной ответственности каждого человека за свою жизнь, за свои мысли, чувства, поступки, за судьбы человечества в целом» [2, с. 174].

Добавим – и в строгой подчинённости нормам общения в природе.

В качестве подтверждения можно привести слова одного из основоположников синергетики¹ Ильи Пригожина: «В настоящий момент мы переживаем глубокие изменения в научной концепции природы и в структуре человеческого общества ... Эти изменения породили потребность в новых отношениях между человеком и природой так же, как и между человеком и человеком» [8, с. 384-386].

В опыте старика, сформировавшегося на протяжении его жизни, отражены ключевые проблемы всего человеческого рода этого периода. Здоровье старика – «небесного странника» – отражает состояние здоровья общества, к которому он принадлежит. Уровень защиты взрослого человека определяет уровень защиты будущего поколения. Если под защитами подразумевать тот уровень здоровья, который позволит старшему человеку полностью реализовать себя в обществе, независимо от его физических возможностей.

Решая проблемы старших людей, невозможно не решать проблемы их детей, независимо от принятой возрастной периодизации. И в обратном

1 Синергетика [греч. synergeia – сотрудничество, содружество] – научная теория о самоорганизации в природе и обществе как открытых системах. // Общая психология. Словарь //ru.wikipedia.org/wiki/Синергетика

порядке – занимаясь решением проблем периодов младшего возраста, мы решаем и проблем старших.

Невозможно не заметить изменения в возрастных рамках людей, тенденцию более позднего наступления зрелости внутри возрастных периодов для каждого возрастного этапа познания.

И проблема, перед которой стоит человечество, – это не просто, чем занять людей старшего возраста периода «старость». Проблема состоит в том, чем занять «старых», набравших опыт жизни, «звёздных путешественников» разных возрастных периодов. Эта задача подразумевает большую работу, но у нас есть время. «Не все умрём, но изменимся» [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ап. Павел. 1-е обращение к Коринфянам // Библия. Гл.15 (51). – М.: Библейские сообщества, 1996.
2. Васильева О.С. Валеопсихология и физическая культура // Психологический вестник РГУ. – Вып. 4. Ростов-на-Дону, 1999.
3. Васильева О.С., Короткова Е.В. Влияние вины на здоровье (или как сделать переживание вины конструктивным) // Психологический вестник РГУ. – Вып. 4. Ростов-на-Дону, 1999.
4. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психическое здоровье как интегративная характеристика личности // Психологический вестник РГУ. Ростов-на-Дону, 1998.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка // URL: <http://lib.deport.ru/slovar/dal/s/skrizhal.html>.
6. Екклесиаст. Книга Екклесиаста или Проповедника // Библия. Гл. 7,6 – 8,9- 20. М.: Библейские сообщества, 1996.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка // URL: <http://slovari.299.ru/word.php?id=12571&sl=oj>
8. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса // Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. // URL: http://yanko.lib.ru/books/betweenall/prigogine-stengers_ru.htm
9. Рождественский Р. Просьба. 1974. // URL: <http://www.pakhmutova.ru/songs/rrozhdhes.shtml>
10. Рыбакова Н.А. Об античных истоках герантоики // Развитие личности в системе непрерывного гуманитарного образования // Материалы научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 марта 2000 г. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2001. – С. 76-86.
11. Сенека. Письма к Луцилию // Сенека. Марк Аврелий. Наедине с собой. – Симферополь, 1998.
12. Фрейд З. Психология бессознательного (Сборник произведений) М.: Просвещение, 1990.
13. Шааб К.С. Смысловые характеристики долголетия // Аналитика культурологии. 2009. № 1 (13).
14. Этимологический словарь русского языка. // URL: http://evartist.narod.ru/text_15/001.htm

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗЕ ФИЗИЧЕСКОГО Я В ПСИХОЛОГИИ

Шишкова А.В.

Исследованию Я-физического посвящено немало трудов как отечественных, так и зарубежных психологов. Это обстоятельство обосновывает значимость данной психической реальности. Но вместе с тем работы в данной области характеризуются противоречивостью понятий и терминов, употребляемых в контексте данной темы, а также разнонаправленностью подходов к ее изучению. В данной статье мы постарались систематизировать некоторые исследования, посвященные «физическому Я», и полнее раскрыть аспекты его дефиниций, содержания и динамики.

Ключевые слова: Я-физическое, Я-телесное, телесность, образ тела, границы образа тела, компоненты образа тела.

Для современного человека его тело становится тем существенным условием, которое во многом определяет профессиональную, социальную и даже личностную успешность. Можно даже сказать, что представления о теле являются сегодня одним из аспектов социальных представлений о человеке и его месте в обществе. Действительно прослеживается явная тенденция роста потребления услуг, ориентированных на удовлетворение потребности в формировании здорового и красивого тела: спортивные секции и залы, домашние тренажеры, учебная литература, диетическое питание, услуги по коррекции фигуры самыми разнообразными методами и т.п.

Однако для человека с выраженным стремлением изменить свое тело решающую роль играют не реальные телесные параметры, а сложное единство восприятия собственного тела и отношения к нему. В психологии представление личности о своих телесных параметрах, собственной привлекательности отражено в понятиях «Я-телесное» или «Я-физическое», как одно из измерений цельной Я-концепции. Многие исследователи (Р. Бернс, Е.Т. Соколова, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, М. Владимирова, И.С. Кон, А.Ш. Тхостов, А.А. Налчаджян, Черкашина А.Г., Черкашин В.И. и др.) подчеркивают, что представления о своем теле, его размерах, форме, привлекательности, служат важнейшим источником формирования представления о собственном Я.

Внешность человека в первую очередь подвергается социальной оценке, которая оказывает существенное влияние на формирование самовосприятия индивида. Культурно обусловленные

эталон и стандарты красоты, социальные установки и ожидания, стереотипные реакции других предъявляют человеку требования соответствовать некоему идеальному образу. То есть формирование «образа физического Я» происходит в результате влияния социально-психологических факторов и представляет собой двойственный процесс. С одной стороны – это влияние общества, которое выражается в суждениях, мнениях, представлениях, стереотипах, идеалах. С другой стороны – это самостоятельное осмысление и осознание собственных критериев значимости тела.

Таким образом, Я-физическое представляет интерес и является предметом одновременного изучения разных психологических дисциплин. Отдельные его аспекты раскрываются через исследование искажения физического образа Я в рамках клинической психологии; изучением средств самопрезентации и преобразования внешнего облика занимаются имиджелогия и психология экспрессии; возрастная психология рассматривает значимость Я-физического для развития нормального самосознания и самоотношения в детском и подростковом возрастах; психология личности – место, которое занимает Я-физическое в структуре самосознания.

При подобном разнообразии психологических исследований мы сталкиваемся с проблемой отсутствия единства терминологии описания представленности в сознании различных аспектов телесного опыта. И поскольку за каждой дефиницией Я-физического стоят различные эмпирические факты и теоретические конструкции, этот вопрос требует конкретизации.

Дефиниции Я-физического. Первым психологом, в работах которого встречается упоминание и толкование «телесного Я» в структуре психического, был У. Джемс. В структуре личности он выделил две «стороны»: Я сознающее (I) или чистое Его и Я эмпирическое (Me) или познаваемое. Согласно Джемсу в познаваемый элемент личности («Мое») включено все то, что человек может назвать принадлежащим ему: собственное тело и психические способности, а также материальные, социальные, творческие достижения и т.д. Соответственно он рассматривает три элемента личности: «физическое Я» (тело человека и принадлежащие ему материальные блага), «социальное Я» (общественный статус и социальные роли) и «духовное Я» (совокупность психических особенностей и свойств). Эти же элементы структуры личности могут быть названы и ее уровнями: «различные виды личностей, которые могут заключаться в одном человеке... можно представить в форме иерархической шкалы с физической личностью внизу, духовной – наверху и различными видами материальных (находящихся вне нашего тела) и социальных личностей в промежутке» [8, с. 20]. Что касается телесного «Я», У. Джемс намечает перспективу его исследования вопросом, важным для целого направления психологии телесности: «являются ли тела принадлежащими НАМ или они и есть МЫ САМИ?»

Е.Т. Соколова, проведшая анализ теоретических направлений исследования образа физического Я в психологии, упоминает уровневую классификацию Р. Шонца, где «телесное Я» выступает как этап в развитии самосознания ребенка – становление телесной самоидентичности [17, с. 23]. Для ребенка отправной точкой в освоении окружающего мира становится, прежде всего, его собственное тело. Именно благодаря телесным ощущениям он научается различать: «внутри» и «снаружи», «там и здесь», благодаря присвоению телесного опыта – выделяет себя из картины мира в качестве активного субъекта.

В рамках психоаналитического подхода О.В. Лаврова в своей концепции телесности в интегративной психотерапии определяет телесное «Я» как субъекта, активно проявляющего себя в телесном бытии, обладающего способностью «получать чувственный опыт, переводимый в образы и концепты, и возможностью выражать себя в телесной экспрессии». По мнению Лавровой телесное «Я» выступает как неотъемлемый бытийный элемент Эго и является субъективным отражением объективного телесного состояния, включая половую принадлежность. Именно телесное «Я» обладает половой идентичностью, уровнем сексуальности, инстинктами выживания и продолжения рода, гомеостатическими потребностями и мотивами, а также – образом и концепцией своего тела [11].

В работах, посвященных «телесному Я», все еще можно встретить употребление понятия «схема тела» как синонимичного ему. Например, в большом психологическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко в разъяснении понятия «Я-концепция» можно прочесть, что физический Я-образ является одним из уровней Я-концепции и тождественен схеме тела [3, с. 579]. Однако в психофизиологии и клинической психологии понятие «схема тела» несет в себе совершенно другой смысл. Это конструируемая мозгом модель тела, отражающая его структурную организацию и представленная в соответствующих сенсорно-моторных зонах мозговой коры. Схема тела обеспечивает регуляцию положения частей тела, контроль и коррекцию двигательного акта в зависимости от внешних условий. Физиологическую основу схемы тела составляет функциональная система нейронов коры головного мозга, интегрирующая поток чувствительных импульсов от собственного тела и его частей.

А.Ш. Тхостов в своей монографии «Психология телесности» декларирует психосоматическое единство человека и рассматривает «нормальную» телесность и патологию телесности. В его психофизиологическом подходе тело есть универсальный зонд и должно осознаваться лишь на уровне своих границ, разделяющих мир и субъекта. Оно полностью подчинено субъекту. В состоянии нормального функционирования тело как бы «прозрачно», оно не осознается. В случае соматического заболевания тело становится собственным объектом сознания. Также тело становится собственным объектом сознания при освоении новых движений, при неспособности выполнить какие-либо действия, т.е. при столкновении с границами своих возможностей. Тело – это одновременно Я и не-Я, но вместилище моего истинного Я, через которое Я способно выражать свою сущность [19]. Подобное понимание телесности подводит нас к особой дефиниции Я-физического «образ тела».

В литературе по физиологии и клинической психологии нередко встречается смешение употребляемых понятий «схема тела» и «образ тела». В отличие от схемы тела, как интегрального физиологического сенсомоторного эквивалента тела в коре головного мозга, образом тела называют осознаваемое субъектом ментальное представление о собственном теле.

В настоящее время наиболее распространен взгляд на образ тела как на «сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела» [17, с. 22]. Мария Владимировна [6] называет следующие составляющие образа тела: «То, как вы видите свое тело в зеркале и то какая картинка собственного тела у вас в мыслях; то, чему Вы придаете значение

из своей внешности (включая ваши воспоминания, предположения о себе); то, как вы чувствуете свое тело, включая ваш рост, формы и вес; то, как вы воспринимаете и контролируете свое тело во время движения; как вы чувствуете себя в своем теле, но не то, что вы думаете о нем».

Е.Т. Соколова особо отмечает классификацию Р. Шонца (1981), который в своей теоретической конструкции рассматривает образ тела на четырех уровнях: «схема тела», «телесное Я», «телесное представление» и «концепция тела» [17, с. 22]. Мы относим эти уровни к различным дефинициям Я-физического, встречающимся в литературе.

П. Шильдер определяет понятие «образ тела», как субъективный пространственный образ восприятия, который складывается в процессе общения с другими людьми. В статье «Образ тела и социальная психология» (1933) он описывает «образ тела» как телесно-психологическую «карту», т.е. систему представлений человека о собственном теле, как носителя «Я». При этом «образ тела» динамичен и складывается из различных фрагментов переживания телесного опыта. Он трансформируется вместе с возрастными изменениями самого тела, в процессе деятельности человека, в результате оценок других людей, в связи с отдельными жизненными ситуациями.

Ряд исследователей называют такой психологический феномен, как «телесность» (Т.С. Леви, В.А. Подорога, Д.А. Бескова, И.М. Быховская, В.М. Розин, Б.В. Марков и др.). По определению Д.А. Бесковой «телесность – феноменологическая реальность, представляющая собой сочетание биопсихосоциальных аспектов телесного бытия субъекта в физическом мире». По ее мнению «телесность» имеет характер Высшей Психической Функции и является феноменом не только восприятия, но и самосознания, формирующимся в совместной деятельности с другими людьми [2, с. 133].

Согласно И.М. Быховской, телесность предполагает различие трех пространств, в которых пребывает человеческое тело – природного, социального и культурного. Соответственно выделены и описаны природное, социальное и культурное тело [5, с. 22]. Т.С. Леви также считает необходимым рассматривать телесность в единстве онтогенетического и индивидуального, социо-культурного и исторического развития, как «одухотворенное тело», составляющее индивидуально-психологическую и смысловую компоненты уникального человеческого существа [12].

В монографии Е.Т. Соколовой описаны варианты интерпретации понятия «концепция тела». Д. Беннетом (1960) названы два отличные друг от друга аспекта телесности: «концепция тела» и «восприятие тела». «Восприятие тела» он рассматривает в первую очередь как простой образ восприятия – «зрительную

картинку собственного тела». «Концепция тела» проявляется в тех определениях и признаках, которые индивид называет, описывая или рисуя человеческое тело. Причем, если речь идет об абстрактном теле, Д. Беннет называет это «общей концепцией тела», если же о собственном – это «собственной концепцией тела». «Концепция тела» в отличие от «восприятия тела» в большей мере зависит от актуальной мотивации.

Р. Шонц предлагает понимать под «концепцией тела» один из уровней «образа тела», включающий формальные, общепринятые знания о теле, как организме, которые могут быть выражены при помощи известных символов. Все части тела, их функции и взаимодействия изучены человеком, обозначены в соответствующих понятиях и пределах нормы и патологии. Подобное рациональное осознание тела позволяет человеку поддерживать здоровье, распознавать и бороться с болезнями [17, с. 22].

В вышеупомянутой концепции телесности в интегративной психотерапии О.В. Лаврова вводит понятие «интернальное тело», которое она причисляет к «архетипическим образованиям, вмещающим телесное бытие субъекта» и называет «базовой (неосознаваемой) ментальной формой телесности». В своей концепции телесности она развивает идею К. Юнга о том, что телесность помимо сознательного обладает бессознательным содержанием. Телесное бессознательное, по ее мнению, должно иметь принципиально ту же структуру, что и бессознательное вообще (т.е. как и бессознательное, оно не должно быть связано с телесностью непосредственно), и обладать теми же свойствами (трансформации, формообразования, связь с коллективным и индивидуальным опытом). Архетип интернального тела, как неосознаваемая реальность, не может быть связан с сенсорными образами тела. Напротив, для перехода на этот уровень необходимо абстрагироваться от сенсорных ощущений, которые препятствуют переживанию «внутреннего образа тела» – носителя бессознательных содержаний, которые проявляют себя в психосоматических симптомах. В своей концепции О.В. Лаврова также связывает и подробно описывает образы интернального тела и типологию характеров [11].

Существует еще одна дефиниция «телесного Я», не так часто, встречающаяся в монографиях, – «Я-физическое». Л.Г. Уляева в своей работе по оценке сформированности образа Я-физического у занимающихся таэквондо определяет Я-физическое следующим образом: это реально существующий психический механизм развития человека, который на системном уровне осуществляет саморегуляцию, саморазвитие, самодвижение, самореализацию. Этот механизм имеет свою специфику по

отношению к любому другому аспекту самосознания (Я-духовное, Я-социальное и т.д.). Исходя из структурно-функционального анализа, она предлагает модель образа Я-физического, состоящую из трех структурных единиц: когнитивно-оценочной; эмоционально-эстетической; операциональной [20].

Таким образом, на основании анализа литературы нами выделены семь основных дефиниций Я-физического:

- схема тела – интегральный физиологический сенсомоторный эквивалент тела в коре головного мозга;
- образ тела – сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела (Е.Т. Соколова);
- концепция тела – формальное знание о теле, которое выражается с помощью общепринятых символов (Р. Шонц);
- интернальное тело – архетипическое образование, базовая (неосознаваемая) ментальная форма телесности (О.В. Лаврова);
- телесность – феноменологическая реальность, представляющая собой сочетание биопсихосоциальных аспектов телесного бытия субъекта в физическом мире (Д.А. Бескова).
- Я-телесное – субъект, чье тело является вместилищем его Я и опосредует чувственное и психомоторное взаимодействие субъекта с миром;
- Я-физическое – продукт самосознания, одно из измерений Я-концепции человека, включающее в себя когнитивную, аффективную и поведенческую составляющие.

Дефиниции различаются: по рассматриваемой психической реальности Я-физического (как сенсомоторный эквивалент, когнитивный процесс, подструктура Я-концепции); по предметному содержанию Я-физического (рассматриваются как внешность, так и функции тела); по происхождению Я-физического (формальное знание о теле, архетипическое образование, физиологическая функция мозга).

Это противоречие затрудняет использование результатов конкретных исследований как в теории Я-физического, так и в практике. На наш взгляд, перспективы теоретического изучения аспектов переживания телесного опыта и связанного с ним самоотношения заключаются в первую очередь в систематизации понятийного аппарата.

Содержание Я-физического. На основании анализа дефиниций физического Я нами было сформулировано следующее определение: «Я-физическое – продукт самосознания, одно из измерений Я-концепции человека, отражающее: представление субъекта о своем теле, как вместилище Я, опосредующем

взаимодействие субъекта с миром; сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений о телесной внешности и функциях тела; формальное знание о теле, которое выражается с помощью общепринятых символов». Исходя из данного определения, в содержании физического Я мы выделяем три основных направления исследования.

В первом из подходов тело понимается как граница Я, «вместилище Я». Тело является одним из объектов его восприятия, подобно другим объектам, представленным в трехмерном пространстве. Тело – ограниченный объект, имеющий границу вокруг Я. Я в норме никогда не может быть «там», оно всегда «здесь» внутри телесных границ.

Понятие «граница образа тела» (body image boundary) было введено С. Фишером и С. Кливлендом, которые исходили из того, что люди различаются по тому, насколько «твердыми» и «отгораживающими от внешнего мира» они воспринимают границы собственного тела. Как правило, это восприятие неосознанно и проявляется в чувстве определенной отграниченности от окружающей среды. По мнению С. Фишера, «Я ощущает себя имеющим «местонахождение» внутри тела... Но Я никогда себя с телом не отождествляет... Я же осознает себя в нем воплощенным» [17, с. 11]. Самоощущение, переживание личности всегда отражается в телесном проявлении. «Мы всегда вне других тел и внутри собственного» [15].

Исследователи самосознания подчеркивают значимость на ранних этапах онтогенеза развития телесного Я младенца, осознание им своей «тождественности» и отделенности от тела матери (И.И. Чеснокова, 1977; А.А. Налчаджян, 1988; В.В. Столин, 1983; В.С. Мухина, 1997; И.С. Кон, 1989; Р. Бернс, 1986; Mahler M., 1952). Осознание ребенком автономии своего тела является необходимым условием для осознания им впоследствии уникальности своего Я.

В.В. Столин отмечает, что ощущение индивидуальных границ собственного «Я» и его положения относительно предметов окружающего мира определяет комфортное или некомфортное состояние человека. И в таком понимании пространственные границы физического Я субъективно простираются дальше физических границ тела, включая предметы, долго находящиеся с ним в контакте, например одежду [18].

М. Владимирова выделяет в сформированном у субъекта чувстве телесного «Я» основные составляющие: границы и телесное пространство. Границы тела – это осознание того, где человек начинается и заканчивается. Например, телесные границы позволяют индивиду понять, уместится ли он в кресле. Телесное пространство – это осознанное, ощущаемое

знание того, где человеку в пространственном отношении комфортно во взаимоотношениях с другими людьми или предметами. Например, именно чувство комфорта / дискомфорта ощущает человек, занимая различные положения по отношению к родителю или же по отношению к незнакомому человеку [6].

В другом направлении исследований акцент делается на такие характеристики тела как «внешность» и функции тела.

В исследованиях «внешности» тело рассматривается, с одной стороны, как носитель личных и социальных значений, ценностей и т.п., а с другой – как объект, обладающий определенной формой и размерами. Соответственно выделяются два подхода. Представители первого делают акцент на эмоциональном отношении к собственной внешности. Второй опирается на исследование когнитивного компонента и отвечает на вопрос: «Насколько точно субъект воспринимает свое тело?» В первом случае используются такие понятия, как «значимость» и «ценность» тела, «удовлетворенность» им; во втором – речь идет о «точности», «недооценке», «переоценке», «искажении» в восприятии тела [17]. Исследования первого подхода проводятся в основном в рамках парадигмы социальной психологии, а второго – парадигмы клинической психологии.

Рассматривая вопрос о восприятии человеком функций своего тела, исследователи отмечают, что при нормальном здоровом функционировании субъект испытывает состояние неосознаваемой физиологической комфортности [18], «прозрачности» своего тела [19]. Для актуализации осознания человеком функций тела необходимы специфические условия: «противостояния», например освоения новых необычных движений или изменение стереотипа; соматического заболевания [19]; специфические требования технологии деятельности [18].

Следующее направление исследования «образа тела» опирается на психоаналитическую теорию приписывания частям тела определенного символического значения. Следует оговориться, что символика частей тела тесно связана с особенностями культуры и исторического развития изучаемой популяции.

Работы Т. Шаша, С. Фишера, Липовски указывают на связь между особым смыслом, который человек придает какой-либо части тела или его функции и особым к ней отношением или поведением. Такое значение, как правило, не осознается и отражает внутриличностные конфликты и защиты, интерес к определенным телесным ощущениям или, наоборот, стремление их избежать. Конфликты могут иметь отношение к сексуальным или агрессивным импульсам, стремлению к власти, близости с другими и т. п. Эти символические значения частично определяются детскими переживаниями. Например, если мать

часто жалуется на головную боль, ребенок может установить связь между «головой» и выражением недовольства и раздражения, которое он замечает у мамы в таком состоянии [17].

М. Владимирова замечает, что усвоение символического значения частей тела и связанных с ними действий происходит еще в детстве. По мнению автора, исследуя, экспериментируя со своими частями тела, ребенок закладывает базис для многих будущих своих качеств и свойств характера. Некоторые устойчивые выражения в русском языке свидетельствуют о тесной связи физических действий и психологических качеств. Например, фраза «она берет свое» говорит о целеустремленности, умении достигать поставленных задач; «он притягивает к себе людей» – об умении взаимодействовать с людьми, об обаянии, умении заинтересовать других; «он крепко стоит на своих ногах» – об устойчивости, успешности, сбалансированности.

М. Владимирова, вслед за Halprin считает, что различные части тела могут быть представлены как архетипы для общечеловеческого опыта, и называет их жизненными темами. Внутри этих архетипических тем лежат уникальные для каждого человека содержания, которые каждый отдельный индивид ассоциирует со своими частями тела в соответствии со своим личным сценарием и конкретными жизненными ситуациями. Существуют и коллективные темы, связанные с биологическими / организмическими функциями каждой части тела. Автор называет такие взаимосвязи: голова – контроль, выбор, социальные маски; плечи – ответственность, защита; руки, ладони – коммуникация, защита; бедра – сексуальность, жизненная сила, равновесие; стопы, ноги – устойчивость, целеустремленность, действенность [6].

Динамика Я-физического. Рассмотрение сложно-организованной структуры Я-физического взрослого человека предполагает понимание динамики его развития, начиная с раннего детства.

У младенца в первые полгода происходит особо интенсивное развитие сенсорных механизмов восприятия: зрительного, слухового, тактильного, кинестетического, результатом которого является освоение акта хватания – первого организованного и направленного действия ребенка. Сформированные простейшие формы восприятия и дают возможность развития более сложного предметного восприятия мира, а также высших психических функций: внимания, речи, наглядно-действенного мышления. По словам Л.С. Выготского, в раннем детстве все психические функции развиваются «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия». Это высказывание в полной мере относится к возникновению самосознания, предпосылкой для развития которого служит именно сенсорное восприятие,

первые моторные навыки и ощущение себя как физического существа, границ своего тела.

Впоследствии, благодаря самоузнаванию в зеркале, дифференцируется Я-образ тела, который вместе с развитием Я-концепции проявляется на различных ее уровнях, в различных аспектах [1].

Процесс формирования Я-физического в онтогенезе рассматривается в работах зарубежных и отечественных авторов достаточно подробно. Можно выделить основные этапы формирования Я-физического: первый год жизни, детский возраст, подростковый и юношеский возраст. Считается, что в зрелости человек уже имеет сформированную Я-концепцию и достаточно устойчивую самооценку. Поэтому в исследованиях практически не уделяется внимания изучению физического Я в зрелом возрасте.

В первый год жизни мать и ребенок представляют собой «психосоматическую единицу». Они живут в диадическом симбиозе, в задачи которого входит удовлетворение органических потребностей ребенка.

Постепенно через тактильный, эмоциональный и физический контакт с матерью, ребенок научается регистрировать и переживать свои собственные нужды и телесные реакции; это приводит к осознанию им его собственного тела, его контуров, границ, функций и возможностей, к чувству отдельности своего тела от тела матери. Через язык телесного общения, запреты, формы реагирования на потребности ребенка, мать придает разный смысл разным частям тела ребенка, что особенно важно для социализации телесности.

Начало выделения себя из мира авторы связывают с дифференциацией между младенцем и матерью, чувством отдельности своего тела от тела матери и формированием образа тела у младенца. В качестве источников формирования образа тела исследователи называют взаимодействие матери и ребенка [Mahler M., 1952], неприятные ситуации, неизбежно возникающие при ознакомлении ребенка с внешним миром [Alport C., 1961], поведение и переживания матери по отношению к ребенку [Ammon G., 1978], язык тела как средство общения и психической регуляции в диаде мать-ребенок [13].

Процесс формирования Я-физического в детском возрасте достаточно подробно изучен в психологии (Е.Т. Соколова, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, М. Владимирова, И.С. Кон, А.Ш. Тхостов, А.А. Налчаджян, Р. Бернс и др.).

Как указывает В.С. Мухина, особое место в телесном развитии ребенка занимает телесная дифференциация. В процессе освоения движений у ребенка происходит значимая для телесного и психического развития дифференциация функций левой и правой руки. Обычно в этом случае вырабатывается

одностороннее доминирование, и связано это не только с ведущей рукой, но и со всеми симметричными частями тела (нога, глаз, ухо) [13, с. 142]. Также важнейшим этапом в физическом и психическом развитии ребенка является развитие общей телесной координации и обучение прямохождению. Ребенок упорно, преодолевая препятствия, стремится увеличить власть над своим телом и ежедневно совершает двигательные упражнения. Согласно В.С. Мухиной овладение ходьбой – особая задача для ребенка, связанная с сильными переживаниями и периодом интенсивного формирования образа тела.

Исследователи психоанализа отмечают, что овладение в детстве навыками социально приемлемого удовлетворения потребностей своего тела, осознание и способность в некоторой степени к управлению функциями тела являются важнейшими этапами в развитии личности. В генетических теориях психосексуального развития З. Фрейда и Э. Эриксона понятие телесного переживания становится ключевым, и форма преодоления соответствующего кризиса развития считается начальным пунктом процесса формирования характера определенного типа.

Важным моментом в развитии самопостижения В.С. Мухина называет период «кризиса трех лет», когда ребенок учится ощущать себя источником своей воли, чувствовать себя способным действовать самостоятельно достаточно успешно. Ребенок уже отделяет себя от других людей и приходит к осознанию собственных возможностей через чувство овладения телом. В этот период ребенок через движения, телесные проявления показывает и доказывает взрослому свою независимость, демонстрирует свои умения [13].

В детском возрасте происходит интенсивное формирование когнитивного и аффективного компонентов образа тела. Среди условий формирования позитивного или негативного образа физического Я в детстве авторы называют воспитание, атмосферу в семье и характер детско-родительских отношений. Так, проявляемые родителями неприязнь, отдаленность, неуважение к своему ребенку переходят у него в дефект самоотношения вплоть до неприязни к себе – своим чертам, физическому облику. В итоге самооценка внешности оказывается практически не связанной с объективными физическими данными ребенка, а зависит от позитивного или негативного отношения со стороны родителей и ближайшего окружения. Причем оценка собственной внешности имеет тенденцию распространяться на самооценку личности в целом, и наоборот – позитивное отношение к себе в целом может делать внешний облик более привлекательным в собственных глазах: «Рост человека, его вес, телосложение, здоровье,

зрение, цвет лица и т.д. способны стать ведущими составляющими его отношения к себе, главными факторами, определяющими его чувство собственной ценности, адекватности и приемлемости своей личности» [1, с. 96].

В результате анализа литературы по проблеме соотношения образа физического Я и самооценки, проведенного Е.Т. Соколовой, было выявлено, что существует высокая положительная корреляция между удовлетворенностью своим телом и общей удовлетворенностью собой. Дети, по своим физическим особенностям выделяющиеся из группы или класса, страдают от насмешек, вплоть до приписывания детям с физическими отклонениями отрицательных душевных качеств [17, с. 24]. Такие дети испытывают трудности в процессе социальной адаптации, в общении [14]. Однако при отсутствии явных физических отклонений в детском возрасте в самооценке Я-физического главную роль играют не внешние данные, а умения [23], физическая ловкость, поскольку ведущей становится игровая деятельность [13].

В подростковом и юношеском возрасте, как отмечают авторы, происходит особо интенсивное формирование образа тела: когнитивного компонента в связи с интенсивными изменениями внешности; аффективного – в связи с неустойчивостью самооценки в этом возрасте (Е.Т. Соколова, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, М. Владимировна, И.С. Кон, А.Ш. Тхостов, А.А. Налчаджян, Р. Бернс, Черкашина А.Г., Черкашин В.И. и др.).

Самооценка внешности приобретает особое значение. Определяющим фактором становится ориентация на принятые в обществе стереотипные образы маскулинности или фемининности. Обнаружение каких-либо явных или мнимых физических недостатков глубоко фрустрирует подростков, порождая тревогу и дезадаптированность [10, 13, 14, 17, 22].

Важным аспектом проблемы самооценки внешности подростков являются гендерные различия в ее проявлениях. В этом возрасте содержанием ведущей деятельности становится интимно-личностное общение со сверстниками, а мнения и оценки референтной группы приобретают наибольшую субъективную значимость [17]. Подростку становится особенно важно, как относятся к нему другие. С этим, прежде всего, связывается собственная внешность: в какой мере лицо, прическа, фигура, манера держать себя и др. соответствуют половой идентификации: «Я как мужчина», «Я как женщина». Особое значение в этой же связи придается личной привлекательности – это имеет первостепенное значение в глазах сверстников [13, с. 372].

В.С. Мухина отмечает, что диспропорции в физическом развитии между мальчиками и девочками могут

служить источником переживаний и даже вызывать чувство неполноценности. «Девочка, опережающая других в росте, может переживать это как неполноценность. Низкий рост у мальчиков вызывает аналогичные чувства. Особенно тяжело переживаются рост, полнота, худоба и др.» [13, с. 373].

В норме болезненная фиксация на собственной внешности и ориентация на оценку значимых других к концу подросткового возраста уступает место развитию других способов укрепления самооценки (через учебу, спортивные достижения, личные качества и т.д.) и ее автономизации [10, 13]. В дальнейшем сформированный телесный образ Я и характер его самооценки сохраняют относительную устойчивость на протяжении всей жизни человека. «В целом, адекватность самооценок с возрастом, по-видимому, повышается. Самооценки взрослых по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем юношеские, а юношеские – чем подростковые, в чем сказываются большой жизненный опыт, умственное развитие и стабилизация уровня притязаний» [10, с. 99].

В большинстве работ отмечается, что в зрелом возрасте на самоотношение влияет опыт переживания травмирующих ситуаций, а степень искажения образа физического Я и его самооценки в подобных случаях зависит от ряда личностных факторов: таких, в частности, как когнитивный стиль (полезависимость) и уровень самопринятия. При низкой когнитивной дифференцированности любые изменения какого-то аспекта образа Я влекут за собой изменение и других аспектов представления о себе; «изменение частной самооценки по какому-то значимому измерению вызовет изменение других частных самооценок и эмоционально-ценностного отношения к себе в целом» [17, с. 29].

И.И. Чеснокова выделяет следующие критерии формирования эмоционально-ценностного отношения личности к себе: 1) практическая деятельность и достижения личности; 2) отношение других людей к данной личности; 3) влияние восприятия художественной литературы и искусства [23]. Р. Бернс вслед за В. Шонфельдом называет другие факторы, влияющие на формирование ЭЦО личности к своему телу: 1) актуальное субъективное восприятие тела, как внешности, так и способности к функционированию; 2) интернализованные психологические факторы, являющиеся результатом собственного эмоционального опыта индивида, так же как и искажения концепции тела, проявляющиеся в соматических иллюзиях; 3) социологические факторы, связанные с тем, как родители и общество реагируют на индивида; 4) идеальный образ тела, заключающийся в установках по отношению к телу, в свою очередь связанных с ощущениями, восприятиями,

сравнениями и идентификациями собственного тела и с телами других людей [1].

Подводя итоги, можно констатировать достаточно разработанность вопроса Я-физического в теоретическом плане. Несмотря на это наблюдается определенный дефицит исследований в данной области, имеющих практическую направленность. На сегодняшний день в государственной политике приоритетным является ориентирование населения на здоровый образ жизни. Следовательно, для психологов адресная направленность методов психотерапии должна заключаться в помощи людям, имеющим различное отношение к здоровому образу жизни. Для того чтобы такие рекомендации были действительно полезными и научно обоснованными, целесообразно выявить существенные различия в понимании Я-физического людьми с различным отношением к здоровому образу жизни. В качестве перспективы нашего исследования предполагается: провести диагностику людей с различной степенью приобщенности к здоровому образу жизни; выявить симптомокомплекс свойств Я-физического спортсменов и неспортсменов, разработать практические рекомендации для тренеров и спортсменов с целью повышения осознанности Я-физического и совершенствования механизмов саморегуляции.

ЛИТЕРАТУРА

- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
- Бескова Д.А., Тхостов А.Ш. Телесность как пространственная структура // Междисциплинарные проблемы психологии телесности / Ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М., 2004. С. 133-148.
- Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003, 2004. – 666 с.
- Быховская И.М. Номо somatikos: аксиология человеческого тела. – М., 2000. 208 с.
- Быховская И.М. Человеческая телесность как объект социокультурного анализа (история проблемы и методологические принципы ее анализа) // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: Ежегодник. – М., 1993. С. 58-68.
- Владимирова М. Материалы рассылок <http://maria.psy-help.com/main/catalog/dir/1203.htm>
- Гурфинкель В.С., Левик Ю.С., Лебедев М.А. Концепция схемы тела и моторный контроль. Схема тела в управлении полезными автоматизмами // Интеллектуальные процессы и их моделирование. Пространственно-временная организация / Под ред. Чернавского А.В. М.: Наука, 1991. С. 24-53.
- Джемс У. Психология // Психология самосознания / Под ред. Райгородского Д.Я. Самара, 2000. С. 7-34.
- Коростелина А.В. Образ тела как психологический феномен. – Материалы сайта <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/obtela.htm>
- Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
- Лаврова О.В. Концепция телесности в интегративной психотерапии // Журнал практического психолога, 2006. – Авторский сайт Оксаны Лавровой <http://www.adhoc-coaching.spb.ru/>
- Леви Т.С. Психология телесности в ракурсе личностного развития // Междисциплинарные проблемы психологии телесности / Ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М., 2004. С. 288-309.
- Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: «Академия», 1999. – 456 с.
- Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. (Формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. – 263 с.
- Подорога В.А. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию. Материалы лекционных курсов 1992-1994 годов. М.: Ad Marginem. 1995. – 339 с.
- Психология самосознания: Хрестоматия / Под ред. Райгородского. – Самара: «Бахрах-М», 2007. – 672 с.
- Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
- Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983. – 284 с.
- Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
- Уляева Л.Г. Методы оценки сформированности образа Я-физического у занимающихся таэквондо // Юбилейный сборник научных трудов молодых ученых и студентов РГАФК. М., 1998. С. 192-197.
- Уляева Л.Г. Я-физическое в структуре самосознания // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. М., 1998. Т. 3. С. 130-135.
- Черкашина А.Г., Черкашин В.И. Образ физического Я в самоотношении девушек 17-18 лет // Материалы международной заочной научно-практической конференции «ПСИХОЛОГИЯ ТЕЛЕСНОСТИ: теоретические и практические исследования. ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2008. С. 127-134.
- Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. – 144 с.

Voskoboev A.I.

Technologies of the persuasion: particularities of the persuasion in the practice of the educational process

Social and economic situation is reflected in the process of the formation of the value positions of pupils in the period of the early youth, which are distorted and alienated from the things which are positively appreciated by the society and state, regressing to the three main levels in the system of the value orientations: values- ideals; values- personality qualities; value-oriented ways of the behavior. In order to protect deformations in the value sphere of the students at the period of the early youth we need to create the technologies of the persuasion, which will initiate the introduction of the assimilated contents into the level of the personality values.

Key words: values, value orientations of the personality, communicative interaction, persuasion, value and context attitudes.

THE LITERATURE

1. Abakoumova I.V. Education and context: context forming in the educational process (Psychological and didactic approach). – Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov University, 2003. – 480 p.
2. Abakoumova I.V., Ermakov P.N., Roudakov I.A. Context orientation in pedagogics. New understanding of the didactic methods. – Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov University, 2006. – 256 p.
3. Asmolov A.G. Activity and attitude. – M.: MSU, 1979. – 149 p.
4. Bakoulin A.V. Didactic particularities of the overcoming value and context barriers. // Abstract of the dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences. – Rostov-on-Don, 2009. – 24 p.
5. Bratchenko S.L. The problem of the choice of the criterion of the moral development of the personality and ways of its solving. // Psychological and pedagogical support of the educational process at high school under conditions of its reform. – M., 1988.
6. Vassiluk F.E. Psychotechnics of choice. // Psychology with the human face: humanistic perspective in the post-soviet psychology. /Edited by D.A. Leontiev, V.G. Tshour. – M.: Smisl, 1997.
7. Volkov A.A., Ermolenko E.G. Value orientations of the personality as the expression of the context forming activity. // Psychological journal. – 2004. – V. 25. – № 2.
8. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Context regulation of solving creative tasks. // Studies of the psychological creativity. – M.: Science, 1983.
9. Ivannikov V.A. Creation of the incentives for the actions. // Questions of psychology. – 1985. – № 3.
10. Karakozov R.R. Organization of the context searching

activity of the man as the condition of the realizing life experience. // Psychology with the human face: humanistic perspective in the post-soviet psychology. // Edited by D.A. Leontiev, V.G. Tshour. – M.: Smisl, 1997.

11. Klochko V.E. Initiation of the thinking activity. / Abstract of the dissertation of Doctor of Psychological Sciences. – M., 1991.
12. Leontiev D.A. Psychology of the context: origin, structure and dynamics of the context reality. – M. Smisl, 1999. – 314 p.
13. Milman V.E. Internal and external motivation of the educational activity. // Questions of psychology. – 1987. – № 5.
14. Nesterenko I.E. Psychological and didactic particularities of making value and context attitudes of senior school children in the educational process. / Abstract of the dissertation of Candidate of Psychological science. – Rostov-on-Don, 2009.
15. Ponasuk A.U. Psychological rhetoric questions. – Rostov-on-Don: Publishing house of «Phoenix», 2007.

Prokhorova V.A., Belova L.I.

Reflexive technologies: perspectives of the application into students' education

The studied educational technologies, initiating in the course of the educational process the development of the reflexive potential of the personality, play the role of the reflexive educational technologies. They are the parts of the subject-subjective model of the education and initiate discovering, descristalisation of the sense for students in the relation towards the studied contents. The last is not valuable for the pupil until he doesn't discover his own personal context for познающего subject.

Key words: educational technologies, reflexion, reflexive technologies, value orientations, context centration of the personality.

THE LITERATURE

1. Abakoumova I.V. Education and context: context forming in the educational process (Psychological and didactic approach). – Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov University, 2003. – 480 p.
2. Abakoumova I.V. Differentiated organization of the educational process as the factor of the context forming. // Scientific thought of Caucasus. – 2002. – № 9. – p. 117–127.
3. Anissimov O.S. Reflexive culture and learning the technology of thinking. // Applied ergonomics. Special issue. Reflexive processes. – 1994. – № 1. – p. 64–66.
4. Asmolov A.G. Practical psychology as the factor of constructing the educational space of the

- personality.// Psychology with the human face: humanistic perspective of the post-soviet psychology. / Edited by D.A. Leontiev, V.G. Tshour. – M.: Smisl, 1997. – p. 239-249.
5. Vassilieva O.S., Demchenko E.A. Studies of the main characteristics of the human life strategy.// Questions of the psychology. – 2001. – № 2. – p. 74-85.
 6. Vassiluk F.E. Sufferings and reflexion. // Reflexion in the science and education. Theses of the reports and abstracts. – Novosibirsk: Publishing house of NSU, 1984. – p. 124-125.
 7. Golitsin G.A. Reflexion as a factor of the development.// Problems of the reflexion in the scientific knowledge. Collection of the scientific articles. – Kouibishev, KSU, 1983. – p. 54-59.
 8. Zhakharova A.V., Botsmanova M.E. Particularities of the reflexion as psychological новообразования in the educational activity.// How to create educational activity of the schoolchildren. – M., 1982. – p. 152-168.
 9. Leontiev D.A. Psychology of the context: origin, structure and dynamics of the context reality. – M. Smisl, 1999. – 314 p.
 10. Leontiev D.A., Mandrinova E.U. Modeling «existential dilemmas»: empirical research of the personal choice.// Bulletin of Moscow University. – 2005. – Series 14. Psychology. – № 4. – p. 37-42.
 11. Semenov I.N., Stepanov S.U. The role of the reflexion in the organization of the creative thinking and self-development.// Questions of psychology. – 1983. – № 2. – p. 35-42.
 12. Feldshtein D.I. Priority directions of the development of the psychological studies in the field of the education and self-education of the modern man. // Questions of the psychology. – 2003. – № 6. – p. 7-16.
 2. Adorno T. Selected: Music sociology. – Moscow, Saint-Pittsburg: University book, 1999. – 445 p.
 3. Afanasiev B.V. Selected articles about music education. The 2'th publication. – M., 1973.
 4. Vigotskiy L.S. Art psychology. – M.: Labirint, 2008. – 352 p.
 5. Gelmgols G. The study about ear sesation like physiological basis of music theory. – SP., 1975. – 595 p.
 6. Zoltai D. Modern music culture in T. Adorno esthetic mirror // Philosophy questions. – 1968. – № 3.
 7. Iivanova T. From Renaissance to education 18 c. // col. From Renaissance epoch to 20 centaury. – M., 1963.
 8. Lykianov N.V. D.D. Shostakovich. – M., 1980.
 9. Music Encyclopedia. Gen. editor Y.V. Keldish. – Vol. 1. – M., 1973.
 10. Petryshin V.I. Music psychology: study textbook for higher education. The 2'th publ. – M.: Academic Project, Triksa, 2008. – 400 p.
 11. Rolan R. Opera in 17th c. – M., 1931.
 12. Tarasov G.S. About art psychology // Psychology questions. – 1992. – № 1. – p. 105-111.
 13. Tkachenko G.A. Cosmos. Music. Ritual. – M., 1990.
 14. Scientific language – art language / col. Scientific materials. – M. Progress-Tradition, 2000. – P. 139-143.
 15. Mann T. Doctor Faustus. – M.: ACT: Hranitel, 2007. – 570 p.
 16. Mazel L.A. The construction of music composition. – M., 1960. – 385 p.
 17. Markus C. Militant formalist E. Ganslik // the Soviet music. – 1949. – № 8.
 18. Nazaykinskiy E.V. About music perception psychology. – M., 1972.
 19. Psychological dictionary / editor V.P. Zinchenko, B.G. Mecheryakova. 2th publ. – M.: Pedagogica – Press, 1996. – 440 p.
 20. Music psychology and psychology of music talents: Reader / editor A.E. Taras. – M., 2005. – 620 p.
 21. Fried Z. Artist and fantasizing. – M., 1995.
 22. Teplov B.M. Psychology of music talents // Teplov B.M. Individual identify problems. – M., 1961.
 23. Chapovalova O.A. Popular music encyclopedically dictionary. – Rostov-on-Don: Phenics, 2008.
 24. Chestakov V.P. From ethos to affect. – M., 1975.
 25. Yarochevskiy M.G. Psychology history from antique to the middle of 20th c. – M.: MGY, 1996.

Bondar K.V.

The music perception like problem of psychology science: retrospective-historical analysis psychology music perception transposition

The author purpose in this article is consideration different points of mind such problem as music perception in different historical epochs. Transposition dynamic of different scientists and investigators conclusions on this topic had been examined. But it isn't just historical analysis; it's an attempt to ascertain peculiarities of understanding music perception's mechanisms and fixing it special social-psychology functions.

Key words: art psychology, music perception psychology, theory of affects, ethos, "color ear", music esthetic.

THE LITERATURE

1. Antique music esthetic // Introductory essay and text's collection A.F. Locev. – M., 1960.

Vorobjeva E.V.

Interrelation between intelligence and achievement's motivation

In article substantive provisions of modern domestic and foreign theories of intelligence are resulted (D.V. Ushakov's structurally-dynamic theory, three-

factorial model of general intelligence by Johnson W., incorporated Cattell–Horn–Carroll model of psychometric intelligence).

Results of research of general intelligence and achievement's motivation at 102 pairs monozygotic and 98 pairs dizygotic twins at the age of 14-26 years are described.

In structure of the Wechsler Adult Intelligence Scale are allocated experience subtests which productivity of performance depends mainly on the saved up experience («Information», «Vocabulary» «Digit Symbol-Coding», «Arithmetic») and personality subtests which productivity of performance depends on individual distinctions («Picture Completion», «Consecutive pictures (Sorting)», «Digit Span»). The indicators of heritability received on experience subtests to subtests of the WAIS significantly above, than indicators on personality subtests.

Keywords: *intelligence, theories of intelligence, motivation of achievement, twins.*

THE LITERATURE

1. Bogomolova M.V. Influence of the enriched environment on development of intelligence and creativity. The dissertation author's abstract on competition of a scientific degree of the candidate of psychological sciences. – Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences, 2008. – 22 p.
2. Vorobjeva E.V. Model of interrelation of intelligence and motivation of achievement // The North Caucasian psychological bulletin. – 2006. – № 4. – P. 172-179.
3. Druzhinin V.N. Psychology of the general abilities. – S.-Pb., 1999. – 368 p.
4. Egorova M.S. Twins researches: modern lines // Psychology questions. – 2004. – № 6. – P. 128-129.
5. Egorova M.S., Zyrjanova N.M., Parshikova O.V., Pjankova S.D., Tchertkova U.D. Genotype. Environment. Development. – M., 2004. – 576 p.
6. Egorova M.S., Zyrjanova N.M., Pjankova S.D. Aging change a genotypical- environmental parities in intelligence indicators // Psychology Questions. – 1993. – № 5. – P. 106-108.
7. New tests IQ. – Rostov-on-Don: «Phenix», 2004. – 352 p.
8. Ravich-Sherbo I.V., Marjutina T.M., Grigorenko E.L. Psychogenetics. – M: «Aspect the Press», 2000. – 447 p.
9. Rusalov V.M., Naumov E.P. About communications of the general abilities with «intellectual» scales of temperament // Psychol. Magazine. – 1999. – T. 20. – № 1. – P. 70-77.
10. Practical work on management and professional work psychology / Under the editorship of G.S. Nikiforov, M.A. Dmitrieva, V.M. Snetkova. – SPb., 2001. – 448 p.
11. Sobchik L.N. Motivational H. Hekhausen's test. Practical guidance. – SPb., 2002. – 16 p.
12. Sergienko E.A. Modern condition of researches of cognitive processes // Psychological magazine. – 2002. – № 2. – P. 19-35.
13. Talyzina N.F., Krivtsova S.V., Muhamatulina E.A. The nature of individual distinctions: twins research. – M: Moscow State University, 1991. – 192 p.
14. Ushakov D.V. Intelligence: the structurally-dynamic theory. – M., 2003. – 263 p.
15. Ushakov D.V. The system approach in intelligence psychology: the theory, the approach, methodology // Idea of system in modern psychology / Under the editorship of Barabanshchikov V.A. – M., 2005. – P. 236-263.
16. Heckhausen H. Psychology of motivation of achievement. – S.-Pb.: Speech, 2001. – 240 p.
17. Celec P., Ostatníková D., Holešová Z., Minárik G., Ficek A., Kelemenová S., Putz Z., Kúdela M. Spatial Abilities in Prepubertal Intellectually Gifted Boys and Genetic Polymorphisms Related to Testosterone Metabolism // Journal of Psychophysiology. – 2009. – V. 23. – Issue 2. – P. 1-6.
18. Deary Ian J., Steve Strand, Pauline Smith, Cres Fernandes Intelligence and educational achievement // Intelligence. – 2007. – V. 35. – P. 13-21.
19. Fagan Joseph F., Cynthia R. Holland, Karyn Wheeler The prediction, from infancy, of adult IQ and achievement // Intelligence. – 2007. – V. 35. – P. 225-231.
20. Johnson W., Thomas J. Bouchard Jr., Matt McGue, Nancy L. Segal, Auke Tellegen, Margaret Keyes, Irving I. Gottesman Genetic and environmental influences on the Verbal-Perceptual-Image Rotation (VPR) model of the structure of mental abilities in the Minnesota study of twins reared apart // Intelligence. – 2007. – V. 35. – P. 542-562.
21. Haworth C.M.A., Dale P.S., Plomin R. Generalist Genes and High Cognitive Abilities // Behav. Genet. – 2009. – № 39. – P. 437-445.
22. Haworth Claire M.A., Wright Margaret J., Nicolas W. Martin, Nicholas G. Martin, Dorret I. Boomsma, Meike Bartels, Danielle Posthuma, Oliver S.P. Davis, Angela M. Brant, Robin P. Corley, John K. Hewitt, William G. Iacono, Matthew McGue, Lee A. Thompson, Sara A. Hart, Stephen A. Petrill, David Lubinski, Robert Plomin A Twin Study of the Genetics of High Cognitive Ability Selected from 11,000 Twin Pairs in Six Studies from Four Countries // Behav. Genet. – 2009. – № 39. – P. 359-370.
23. Larsen L., Peter Hartmann, Helmuth Nyborg The stability of general intelligence from early adulthood to middle-age // Intelligence. – 2008. – V. 36. – P. 29-34.
24. Mc. Clelland D.C. What is the affect of achievement Motivation Training in the Schools // Teachers College Record. – 1972. – V. 74(2). – P. 129-145.
25. McGrew Kevin S. CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of

- the giants of psychometric intelligence research // *Intelligence*. – 2009. – V. 37. – P. 1–10.
26. Reeve C.L., Rustin D. Meyer, Silvia Bonaccio Intelligence-personality associations reconsidered: the importance of distinguishing between general and narrow dimensions of intelligence // *Intelligence*. – 2006. – № 34. – P. 387–402.
 27. Santillo A.F., Heiner Ellgring, Beatriz García-Rodríguez, José Antonio Molina Differential effects of parkinson's disease in fluid and crystallised intelligence // 11th European Congress of Psychology ECP09 Oslo, Norway 7 – 10 July 2009. Abstracts paper sessions. – P. 137.
 28. Vandenberg, S. The hereditary abilities study: hereditary components in a psychological test battery // *American Journal of Human Genetics*. – 1962. – № 14. P. 220–237.
 29. Webbink D., Danielle Posthuma, Dorret I. Boomsma, Eco J.C. de Geus, Peter M. Visscher Do twins have lower cognitive ability than singletons? // *Intelligence*. – 2008. – V. 36. – P. 539–547.
 6. Ginetsinsky V.I. *Osnovy of theoretical pedagogics*. – SPb.: St.Petersburg State University Publishing house, 1992. – 154 p.
 7. Grigoriev Of this year, Grinshkun V.V. Informatizatsija of formation – a new subject matter. // In c6. Materials XVI of the international conference «Application of new technologies in formation». – Troitsk: MOO «Bajtik», 2005. – P. 102–104.
 8. Grigoriev Of this year, Grinshkun V.V. About textbook working out «formation Information» // *Bulletin МГПУ. A series computer science and formation information*. – M: МГПУ, 2005. – № 1 (4). – P. 24–28.
 9. Grigoriev S.V. Informational technologies in education as separate direction of preparing a pedagogical personnel // «Information Technologies and Telecommunications in Education and Science IT&T ES ' 2005» Materials of the International Scientific Conference / SIIT&T Informika. – Moscow: VIZCOM, Ege Uiversity, Izmir, Turkey, 2005. – P. 98–101.
 10. Leontev A.N. Problem of development of mentality. – M, 1981.
 11. Mayer and physical formation. – Glazov: ГГПИ, 2006. – 64 p.
 12. Tikhomirov O.K, Babanin L.N. «COMPUTER and new problems of psychology». – M, 1986.
 13. Verbitsky A.A. Active training in the higher school: the contextual approach. – M, 1991.
 14. Vojskunsky A.E. Psychological of research of activity of the person on the Internet. // <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf>
 15. Vojskunsky A.E. Psychology of a computerisation – history and the present. A.V. Brushlinsky and O.K. Tikhomirov's creative heritage and modern psychology of thinking (to the 70 anniversary from the date of a birth): Theses of reports of scientific conference / Russian Academy of Sciences, on May, 22–23 2003. – M: Russian Academy of Sciences, 2003. – P.207–212.
 16. Whether Kostinsky A. Sushchestvuet Internet dependence? // www.library.by/portalus/modules/psychology.

Miroshnichenko A.V.

Psychological researches of information culture and feature of semantic sphere among the information-dependent students

In work the topic of psychological research of information culture in our country, the basic stages, complexities of occurring process and development speed of information technologies is mentioned.

The question of transformations' ambivalence under the influence of information-communication technologies concerning directions of mental development – positive or negative is discussed.

Besides, importance and risks of universal use of an information technology, and also level of personal readiness of the personnel to such changes are brought up.

Keywords: *psychological researches, information culture, deformation of values, an information technology, specificity of motivation of students, ways of deforming influence easing.*

THE LITERATURE

1. Andreev A.S., Antsyborov A.V. Internet as the form of dependent behaviour. // www.narcom.ru/cabinet/online/45.html
2. Benno A. Ob of the organisation of group work and a choice of tasks for it // *the Soviet pedagogics and school*. – Tartu, 1972. – P. 93–104.
3. Bepalko V.P. Teorija of the textbook. Didactic aspect. – M: Pedagogics, 1988. – 160 p.
4. Bepalko of Century of the Item Composed pedagogical technology. – M: Pedagogics, 1989. – 192 p.
5. Bruner of J. Knowledge psychology. – M: Progress, 1977. – 412 p.

Belokon I.A., Zvezdina G.P.

Psychological particularities of the staff work in the new management structure

Staff readiness to work in the conditions of the innovations and the high level of uncertainty requires assessment of the staff work. The assessment of the work represents one of the important functions in the labor management. In the conditions of forming market economy in the field of the management of labor shift of emphasis is drawn from the state regulation to collective agreement, increases the

role of the social dialogue, partnership. Different aims and interrelated stages of the assessment allot tasks, which are solved in the process of the staff assessment.

Key words: *management psychology, assessment of staff labour, staff readiness for the work, staff, assessment-center, official evolution.*

THE LITERATURE

1. Ansioff I. New corporative strategy. – SPb.: Peter, 1999. – 416 p.
2. Zhouravlev P.V., Kartashov S.A., Mausov N.K., Odegov U.G. Technologies of the staff management. – M., 2003. – p. 288.
3. Concept of the modernization of Russian education at the period up to 2010. – M. AP-KiPRO, 2002.
4. Kameron E., Green M. Management of the changes. // – M.: Dobraya knigua, 2006. – 360 p.
5. Petrenko A.A. The problem of the development of the innovation processes in Russian education and staff support in context of Bolognese agreements. // Psychological world. – 2007. – № Plaksii S.I. The quality of the high education. – M, 2003. – p. 196.
6. Management of the quality of the education./ Edited by M.M. Potashnik. – M., 2000. – p. 193.
7. Tsipkin U.A. Staff management: Textbook for high schools. – M.: Unity -Dana, 2001. – p. 432.

Toulivetov S.N.

Features of industrial and socio-psychological adaptation of young specialists to organization specificity (The case of research organizations military-industrial complex)

Organization specificity of high technologies of military-industrial complex, carrying out research work, requires a short-time and effective adaptation of young specialists. The most suitable method, reducing an industrial and socio-psychological adaptation time and also improving its efficiency, is task preparation of young specialists. This preparation takes into account work specificity of RO MIC. The main idea of a study was to compare personal characteristics of young specialists at different adaptation levels. Received data analysis allows predicting the success of young specialists adaptation to specificity of RO MIC and research activity.

Key words: *young specialists, industrial adaptation, socio-psychological adaptation, task preparation.*

THE LITERATURE

1. Borisova E.V. Professional self-determination: Personal aspect. Synopsis of a thesis. – M., 1995.
2. Vittenberg E.V. An adaptation to new social and cultural conditions in Russia. – SPb., 1994.
3. Vlasova O.A. Women social adaptation in transition time conditions. Synopsis of a thesis. – M., 1994.

4. Georgievsky A.B. An evolution of adaptations: historical and methodological research. – L., 1989.
5. Zeer E.F. Professional development of pedagogic engineer personality. Doctorate thesis. – L., 1988.
6. Ismagilov R.U. Features of second socio-psychological adaptation of worker. Synopsis of a thesis – L., 1981.
7. Karceva T.B. Personal changes under life turn conditions. // Psychological Journal. – 1988. – Vol. 9. – № 5. – P. 120-128.
8. Kitvel T.A. On socio-psychological problems of job satisfaction. Synopsis of a thesis. – L., 1974.
9. Klimov E.A. Psychology of professionalism. – M., Institute of practical psychology; Voronej: NPO "MODEK", 1996.
10. Kudryavcev T.V. Psychology of trade education and attitude development. – M.: Published by MEI, 1986.
11. Kyznecov P.C. An adaptation as function of personal development. – Saratov, 1991.
12. Kuzmina N.V. Professionalism of pedagogue personality and MIDI master industrial training master. – M.: High School, 1990.
13. Kyhareva T.A. An adaptation of young engineering specialists. Synopsis of a thesis. – L., 1980.
14. Maslov E.V. Management of enterprise personnel. – M.: INFRA – M; – Novosibirsk: NGAE&U, 2001.
15. Melehova N.V. Relationship between vocation students and industrial training master as its social adaptation factor. Synopsis of a thesis. – M., 1980.
16. Mitina L.M. Psychology of pedagogue professional development: Doctorate thesis. – M., 1995.
17. Mochenov G.A. Research problems of some social-psychological aspects of scientific collective management. Synopsis of a thesis. – M., 1973.
18. Petrovsky A.V. Personality in psychology: subjectivity paradigm. – Rostov-on-Don.: Feniks, 1996.
19. Povarenkov Y.P. Psychological concept of professional making f personality // The Stars of Yaroslavl's psychology// edited by V.V. Kozlov. – Yaroslavl: Published by YrSU, 2000.
20. Ponomarenko V.A. Psychology of professional supersubstantiality. – M.: Edited by Research State practical Institute of MO RF, 1997.
21. Potocky M.U. Section "Human resources of Third millennium. Trends of modern human resource management". – M.: GrossMedia, 2004.
22. Slobodskay A.L. On a socially psychological aspect of specialist activity responsibility. Thesis. – L., 1976.
23. Human resource management / Edited by T.U. Bazarov, B.L. Eremin – M.: UNITI, 2000.
24. Human resource management / Edited by A.Ya. Kibanov. – M.: INFRA_M., 2003.
25. Fonarev A.R. Forms of making personality under its professionalization // Psychology of human

resource work in native specialists proceeding. Chrestomathy / edited by Vinokurov L.V. – SPb.: Piter, 2001.

26. Shadricov V.L. Activity and abilities. – M.: Published by "Logos" corporation, 1994.
27. Shapiro S.A. Foundations of human resource management in modern organizations. – M. GrossMedia, 2005.

Toulivetrov S.N.

The peculiarities of psychologic competence of research defence complex organization departments specialists with different length of service

The staffing of research defence complex organizations with the specialists fit for the research work according to their individual psychological, personal, professional characteristics of the research defence complex organizations specialists with different length of service. The main aim of the research was to compare the levels of intellectual development of the specialists with different length of service. The analysis of the obtained data allows to forecast the success of the professional formation of the specialists in research defence complex organizations.

Key words: competence, competence model, successful professional.

THE LITERATURE

1. Asmolov A.G. Personality as a subject of psychological research. – Moscow: Izd. MSU, 1984. – P. 105.
2. Batarshhev A.V. Testing: The main instrument of practical psychology: Textbook. allowance. 2 ed. – Moscow: Delo, 2001. – 240 p.
3. Gorbato D.S. Workshop on psychological research. Textbook. allowance. – Samara: Publishing House "BACH-PAX-M", 2000. – 248 p.
4. Ermolaev O.Y. Mathematical Statistics for psychologists. – Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 2003.
5. Zvonkov V.M., Ponomarenko V.A., Cyvarev V.I. On the issue of psychological selection of professionals // Psychological journal. – 1988. – № 3. – P. 93-101.
6. Markova A.K. Psychology of psychology professionalism. – M., 1996. – 308 p.
7. Mochenov G.A. Research problems of some social-psychological aspects of scientific collective management. Synopsis of a thesis. – M., 1973.
8. Povarenkov Y.P. Psychological concept of professional making of personality. // The Stars of Yaroslavl's psychology // edited by V.V. Kozlov. – Yaroslavl: Published by YrSU, 2000. – P. 195-218.
9. Potockiy M.U. Section "Psychological resources of third millennium. Trends of up-t-date professional management". – M.: GrossMedia, 2004.
10. Psychological research of professional personality forming. – M., 1991.

11. Sobchik L.N. Psychodiagnosis of vocation guidance and personnel selection. – SPb.: Speech, 2002.
12. Human Resource Management / Edited by T.U. Bazarov, B.L. Eremin. – M. UNITI, 2000.
13. Fonarev A.R. Forms of making personality under its professionalization // Psychology of human resource work in native specialists proceeding. Chrestomathy/ edited by Vinokurov L.V. – SPb.: Piter, 2001. – P. 414-423.

Vartanyants O.R., Vasil'eva O.S.

Spiritual aspects of the aging process. Integrative health characteristics adults

Is devoted to understanding the aging process in terms of its spiritual fullness. The novelty of the author's position: in an attempt to analyze the phenomenon called the terms of rethinking the approach to defining the boundaries of age periodization; attempt to recreate the mechanism of aging in terms of the acquisition of individual experience of life analysis of the aging process in terms of differentiating the experience of the approach towards the health of the older generation as a sign of being human natural resource and as a reflection of well-being of society.

Key words: aging, aging, the negative experience of aging, the positive experience of aging, kagorta, integrative characteristic of health.

THE LITERATURE

1. Ap. Paul. 1-e appeal to the Corinthians // Bible, gl. 15 (51). – M.: Biblical Community, 1996.
2. Vasilieva O.S. Valeopsihologiya and physical education // Psychological Bulletin RSU. – Issue 4. – Rostov-na-Donu, 1999.
3. Vasilieva O.S., Korotkov E.V. Effect of fault on the health (or how to make the experience of guilt constructively) // Psychological Bulletin RSU. – Issue 4. – Rostov-na-Donu, 1999.
4. Vasilieva O.S., Filatov F.R. Mental health as an integrative characteristic of personality // Sat Psychological Bulletin RSU. – Rostov-na-Donu, 1998.
5. Dahl B. Explanatory Dictionary of the Russian Language // <http://lib.deport.ru/slovar/dal/s/skrizhal.html>.
6. Ecclesiastes. Ecclesiastes or Preacher // Bible. – Ch. 7,6; 8,9; 20. – M.: Biblical Community, 1996.
7. Ozhegov S.I. Dictionary of Russian language // <http://slovari.299.ru/word.php?id=12571&sl=oj>
8. Prigogine I., Stengers I. Order out of chaos // Man's new dialogue with nature. – Moscow: Progress, 1986. http://yanko.lib.ru/books/betweenall/prigogine-stengers_ru.htm
9. Rozhdestvensky R. Please (1974) // <http://www.pakhmutova.ru/songs/rrozhdes.shtml>

10. Rybakova NA On the ancient origins of gerantogiki // Personal development in the ongoing humanitarian education: Proceedings of the scientific-practical conference, Ekaterinburg, March 22, 2000. – Ekaterinburg: Bank of Cultural Information, 2001. – P. 76-86.
11. Seneca Letters to Lutsiliyu // Seneca. Marcus Aurelius. Alone. – Simferopol, 1998.
12. Sigmund Freud. Psychology of the Unconscious (Collected Works) // – MA: Education, 1990.
13. Shaab K.S. Semantic characteristics of longevity // Analysis of Cultural. – 2009. – № 1 (13).
14. Dictionary of Russian language // URL: <http://evartist.narod.ru/text/15/001.htm>

Konovalova E. S., Vasil'eva O.S.

Correction of psychophysical health of preschool children in the course of impellent, game therapy

The article is devoted to the problem of psychophysical health and features of emotional-sensual sphere of preschool children. A complex of psychocorrectional plastic-scow programs directed on the development and correction of mental and physical health of preschool children is offered in it.

Keywords: psychophysical health, emotional sphere of development of preschool children, psychocorrectional plastic-scow.

THE LITERATURE

1. Asmolov A.G. Assistance to the child development of the person. New values of formation. Under the editorship of N.B. Krylovoj. – M, 1996. – Release 6. – P. 39-44.
2. Anan'ev V.A. Introduction in health psychology. – SPb., 1998. – 148 p.
3. Bozhovich L.I. The person and formation at children's age. – M.: Prosveshchenie, 1968.
4. Vasileva O.S. Psychology of health and physical training // Psychological bulletin PFGU, 1999. – № 4. P. 174-176.
5. Vasileva O.S., Filatov F.R. Mental health as the uniting characteristic of the person // Psychological bulletin PFGU. – 1998. – № 3. – P. 412-419.
6. Vasileva O.S., Konovalova E.S. Corporal and spiritual improvement of preschool children // The North Caucasian psychological bulletin. – 2005. – № 3. P. 296-304.
7. Vasileva O.S., Filatov F.R. Grain of health: the concept of primary psychological installation of health // Family psychology and family psychotherapy. – 1999. – № 3. – P. 36-47.
8. Vygotsky H.P. Of the Problem of psychological development of the child // Log huts. Psychological works. – M, 1956. P. 480.

9. Efimenko N.N. Theatre of physical training and improvement of children of preschool and younger school age. Author's programma. -Taganrog, 2004. – 68 c.
10. Efimenko N.N. Material to the original author's program. Theatre of physical training and improvement of children of preschool and younger school age. – M: the LINK-PRESS, 1999. – 256 p.
11. Louen A. Psihologija of a body: the biopower analysis of a body. – M: Institute Obshchegumanitarnyh of Researches, 2000. – 208 p.
12. Kolodjzhnaja Etc., Chekunova E.A. Preservation of health of children and teachers in the conditions of a kindergarten. Uchebno-methodical sobie. – Th.: Prospect, 2009. – 240 p.
13. Skorolupova O.A. Problems and prospects of development of a preschool education // Horizons of modern formation. – 2009. – № 7 (22). – P. 1-2.

Shishkovskaya A.V

Theoretical conceptions of body image in psychology

Body image is the subject of numerous research works, both domestic and foreign psychologists. This fact substantiates the importance of this psychic reality. But at the same time work in this area are characterized by contradictory concepts and terms used in the context of the topic, as well as differing vectors of approaches to its study. In this article we have tried to organize some research on the body image, and fully disclose aspects of its definitions, contents and dynamics.

Keywords: Self-physical, self-bodily, physicality, body image, body image border, components of body image.

THE LITERATURE

1. Burns R. The development of self-concept and education. – Moscow: Progress, 1986. – 422 p.
2. Beskova D. Tkhostov A. Corporalness as spatial structure // Cross-cutting issues of psychology physicality / Red.-comp. Zinchenko V., Levy T.M. – 2004. – P. 133-148.
3. Big psychological dictionary / ed. Meshcheryakova B., Zinchenko V. – SPb.: Prime-EVROZNAK, 2003, 2004. – Moscow: Olma-Press. – 666 p.
4. Bykhovskaya I. Homo somatikos: axiology of the human body. – M.: 2000. – 208 p.
5. Bykhovskaya I. The human physicality as an object of socio-cultural analysis (history of problems and methodological principles of its analysis) // The scientists GCOLIFKa: 75 years: Yearbook. – M., 1993. – P. 58-68.
6. Vladimir M. Materials mailings <http://maria.psy-help.com/main/catalog/dir/1203.htm>

7. Gurfinkel V., Levik Y., Lebedev M. The concept of body schema and motor control. Scheme of the body in the management of useful automatism / Intelligent processes and their simulation. Spatio-temporal organization of Ed. Chernavsky A. – M.: Nauka, 1991. – P. 24-53.
8. James W. Psychology / Psychology of consciousness. Ed. Raigorodskii D. – Samara, 2000. – P. 7-34
9. Korostelin A. The image of the body as a psychological phenomenon – the contents of the site <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/obtela.htm>
10. Kon I. Psychology of early adolescence. – MA: Education, 1989. – 255 p.
11. Lavrov O. The concept of corporeality in Integrative Psychotherapy // "Journal of Practical Psychology", 2006. – The author's website Oksana Lavrova <http://www.adhoc-coaching.spb.ru/>
12. Levy T. Psychology of physicality from the perspective of personal development // Inter-disciplinary problems of psychology corporeality / Red. comp. Zinchenko, Levy T.M., 2004. – P. 288-309.
13. Mukhin V. Developmental Psychology: phenomenology of childhood, adolescence. – M.: Akademiya, 1999. – 456 p.
14. Nalchadjyan A. Socio-psychological adaptation of the individual (Forms, tools and strategies). – Yerevan, 1988. – 263 p.
15. Podoroga V. The phenomenology of the body. Introduction to the philosophical anthropological Overall Strategy. Covers lectures 1992-1994. – MA: Ad Marginem, 1995. – 339 p.
16. Psychology of consciousness. Reader A., ed. Raigorodskii. – Samara: «Bachrach-M, 2007. – 672 p.
17. Sokolova E. Self-awareness and self-esteem anomalies of personality. – M.: izd-vo MGU, 1989. – 216 p.
18. Stolin V. Consciousness of the individual. – M., 1983. – 284 p.
19. Tkhostov A. Psychology physicality. – M.: Meaning, 2002. – 287 p.
20. Ulyayeva L. Evaluation methods of bodyimage formation in dealing with taekwondo // Jubilee collection of scientific works of young scientists and students RGAFK. – M., 1998. – P. 192-197.
21. Ulyayeva L. Bodyimage in the physical structure of self // Yubi Lane collection by scientific RGAFK on the 80th anniversary of the Academy. – M.: 1998. – T. 3. P. 130-135.
22. Cherkashin A., Cherkashin V. Self realizing bodyimage of girls in the age of 17-18 years old / Materials of international extramural scientific and practical conference «The Psychology of Bodily: theoretical and practical research / PGPU them. Belinsky V. – 2008. – P. 127-134.
23. Chesnokov II The problem of identity in psychology. – M.: Nauka, 1977. – 144 p.

Белова Елена Владимировна

ст. преподаватель кафедры общей биохимической химии Московского государственного медицинского университета.

Служебный адрес: 119017, г. Москва, Старомонетный пер., 5.

Тел.: (495) 959-14-86, *e-mail:* elenadoc69@gmail.com

Белоконь Ирина Александровна

руководитель отделения Психологии организационно-управленческой деятельности Института психологии, управления и бизнеса

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, к. 218А.

Тел.: (863) 22-11-023, *e-mail:* ibelokon@mail.ru

Бондарь Кирилл Владимирович

менеджер ООО «Алюминиевый мир»

Служебный адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, пер. Энергетиков, д. 7, оф. 200.

Тел.: (863) 227-63-75, *e-mail:* alum-mir@yandex.ru

Вартаньянц Олеся Радмировна

преподаватель кафедры психологии здоровья и физической культуры факультета психологии Южного федерального университета.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 240.

Тел.: (863) 230-32-17, *e-mail:* valeo@psyf.rsu.ru

Васильева Ольга Семёновна

зав. кафедрой психологии здоровья и физической культуры факультета психологии Южного федерального университета, профессор, кандидат биологических наук.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 241.

Тел.: (863) 230-32-17, *e-mail:* valeo@psyf.rsu.ru

Воробьева Елена Викторовна

зав. лабораторией психофизиологии и экспериментальной психологии профессор кафедры психофизиологии и клинической психологии Южного федерального университета, доктор психологических наук.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, к. 218.

Тел.: (863) 230-32-37, *e-mail:* pflab@psyf.rsu.ru

Воскобоев Александр Вячеславович

преподаватель кафедры боевой подготовки Ростовского юридического института МВД России.

Служебный адрес: 344015, г. Ростов-на-Дону, ул. Ерёменко, 83.

Тел.: (863) 278-63-53, *e-mail:* info@ruimvd.ru

Belova Elena Vladimirovna

senior teacher of the department of general biochemistry of Moscow State Medical University.

Official address: b. 5, Staromonetnii street, Moscow, 119017.

Tel.: (495) 959-14-86, *e-mail:* elenadoc69@gmail.com

Belokon Irina Aleksandrovna

the head of branch of Psychology of organizational-administrative activity of Institute of psychology, management and business.

Official address: b. 13, r. 218a, M. Nagibina avenue, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 22-11-023, *e-mail:* ibelokon@mail.ru

Bondar Kirill Vladimirovich

manager ООО «Aluminievyy mir».

Official address: b. 7, office 200, Energetic street, Rostov-on-Don, 344000.

Tel.: (863) 227-63-75, *e-mail:* alum-mir@yandex.ru

Vartanyants Olesya Radmirovna

lecturer in the psychology of health and physical education department of psychology Southern federal university.

Official address: b. 13, r. 240, M. Nagibina avenue, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 230-32-17, *e-mail:* valeo@psyf.rsu.ru

Vassilieva Olga Semenovna

the head of the department of health psychology and physical education of the psychological faculty of Southern federal university, professor, Candidate of Biological Science.

Official address: b. 13, r. 240, M. Nagibina avenue, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 230-32-17, *e-mail:* valeo@psyf.rsu.ru

Vorobjeva Elena Viktorovna

the head of the Laboratory of psychophysiology and experimental psychology, professor of chair of psychophysiology and clinical psychology of Southern federal university, Doctor of Psychological Science.

Official address: b. 13, r. 218, M. Nagibina avenue, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 230-32-37, *E-mail:* pflab@psyf.rsu.ru

Voskoboev Alexander Viacheslavovitch

teacher of the department of the operational training of Rostov Law Institute of MIA of RF.

Official address: b. 83, Eremenko street, Rostov-on-Don, 344015.

Tel.: (863) 278-63-53, *e-mail:* info@ruimvd.ru

Звездина Галина Павловна

доцент кафедры общей психологии факультета психологии Южного Федерального Университета, кандидат психологических наук.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 217.

Тел.: (863) 243-07-11, *e-mail:* akmrugu@mail.ru

Коновалова Эвелина Сергеевна

педагог-психолог МДОУ № 27 «Дружба»

Служебный адрес: 346918, Ростовская обл., г. Новошахтинск, ул. Ульянцева, 23.

Тел.: (86369) 2-13-54

e-mail: eva5486858@mail.ru

Мирошниченко Александр Владимирович

преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии Южного федерального университета.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 217.

Тел.: (863) 243-07-11, *e-mail:* akmrugu@mail.ru

Прохорова Виктория Александровна

преподаватель английского языка ГОУ СПО РО «Шахтинский медицинский колледж им. Г.В. Кузнецовой»

Служебный адрес: 346500, Ростовская обл., г. Шахты, ул. Шевченко, 157.

Тел.: (8636) 22-69-27, *e-mail:* torry608@mail.ru

Туливетров Сергей Николаевич

начальник бюро подготовки кадров Федерального государственного унитарного предприятия «Всероссийский научно-исследовательский институт «Градиент» (ФГУП «ВНИИ «Градиент»)

Служебный адрес: 344010, г. Ростов-на-Дону, ФГУП «ВНИИ «Градиент», пр. Соколова, 96.

Тел.: (863) 239-96-53; 232-78-21, *e-mail:* gradient@aaanet.ru

Шишковская Анна Викторовна

аспирантка кафедры общей психологии факультета психологии Южного Федерального Университета.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 217.

Тел.: (863) 243-07-11, *e-mail:* annecia@yandex.ru

Звездина Галина Павловна

the assistant professor of the department of general psychology of Southern federal university, Candidate of Psychological Sciences.

Official address: b. 13, r. 217, M. Nagibina avenue, Rostov-on-Don, 344038.

Tel: (863) 243-07-11, *e-mail:* akmrugu@mail.ru

Konovalova Evelina Sergeevna

the Teacher-psychologist of municipal preschool educational institution of the centre of development of the child of a kindergarten # 27 «Friendship».

Official address: b. 23, Ulyanzeva street, Novoshakhtinsk, Rostov region, 346918.

Tel: (86369) 2-13-54, *e-mail:* eva5486858@mail.ru

Miroshnichenko Alexander Vladimirovic

the teacher of general psychology department of the psychological faculty of Southern federal university.

Official address: b. 13, r. 217, M. Nagibina avenue, Rostov-on-Don, 344038.

Tel: (863) 243-07-11, *e-mail:* akmrugu@mail.ru

Prokhorova Victoria Aleksandrovna

teacher of English «Shakhty's medical college»

Official address: r. 157, Shevchenko avenue, Shakty, Rostov region, 346500.

Tel: (8636) 22-69-27, *e-mail:* torry608@mail.ru

Toulivetrov Serguei Nikolaevitch

the head of the department of staff training of Federal State Unitary Enterprise «All Russia Research Institute «Gradient»» (FSUE «ARRI «Gradient»»).

Official address: b. 96, Sokolova street, Rostov-on-Don, 344010.

Tel.: (863) 239-96-53; 232-78-21, *e-mail:* gradient@aaanet.ru

Shishkovskaya Anna Viktorovna

postgraduate student Department of General Psychology Faculty of Psychology of the Southern Federal University.

Official address: b. 13, r. 239, M. Nagibina avenue, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 230-32-47, *e-mail:* annecia@yandex.ru

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Требования к публикациям

Статьи принимаются в распечатанном варианте + на дискете в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитур шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую – цитируемых страниц (например, [42, с. 561]). Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются **аннотация** объемом не более 0,5 стр. и **ключевые слова**, а также **сведения об авторе**:

- 1) фамилия, имя и отчество;
- 2) домашний почтовый адрес с индексом, телефон;
- 3) специальность, ученое звание;
- 4) место работы и должность, почтовый адрес места работы, с индексом, служебный телефон;
- 5) электронный адрес (email);

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ, НАЗВАНИЕ СТАТЬИ,
АННОТАЦИЮ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА
СЛЕДУЕТ ПРЕДОСТАВИТЬ ТАКЖЕ
И НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.**

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243, редакция
Зав. редакцией Щербакова Лариса Владимировна
Тел. (863) 243-15-17; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru, rpj@bk.ru
Часы работы
понедельник – пятница 13.00-18.00
суббота, воскресенье – выходной