

**Российское психологическое общество
Федерация психологов образования России
Университет Российской академия образования
Факультет психологии МГУ
Психологический институт РАО
Институт психологии РАН
Институт практической психологии НИУ ВШЭ
Международный инновационный университет**

**«ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»
МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
6-7 НОЯБРЯ 2014 Г.**

Сборник материалов

Москва-2014

Российское психологическое общество
Федерация психологов образования России
Университет Российской академия образования
Факультет психологии МГУ
Психологический институт РАО
Институт психологии РАН
Институт практической психологии НИУ ВШЭ
Международный инновационный университет

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»
6-7 НОЯБРЯ 2014 Г.

Сборник материалов

Москва-2014

УДК 37 (063)

ББК 74
М 43

Психология общения и доверия: теория и практика: Сборник материалов Международной конференции УРАО, ПИ РАО, МГУ.- 6-7 ноября 2014г./ Под ред. Т.П. Скрипкиной. -М.: Университет РАО, 2014.- 777 с.

ISBN 978-5-204-00688-1

Сборник материалов подготовлен оргкомитетом конференции «Психология общения и доверия: теория и практика». В издании представлены статьи и тезисы докладов ведущих ученых, преподавателей вузов, специалистов России и зарубежных стран. Сборник рекомендован ученым, преподавателям, исследователям в области практической психологии и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной психологии общения и доверия.

Конференция проведена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 14-06 14051

© Борулава М.Н., Гончаренко О.В., Грохольская О.Г., Скрипкина Т.П., Карпова Н.Л., Тылкина М.И., Каяшева О.И., Ефремова Д.Н., Ханова З.Г., Белова С.И., 2014.

©Университет РАО, 2014.

**Приветственное слово Президента Университета РАО, заместителя председателя
комитета по образованию Госдумы РФ,
Академика РАО,
доктора педагогических наук, профессора
Михаила Николаевича Берулавы**

Уважаемые коллеги! Разрешите поздравить вас с открытием и началом Международной конференции **«Психология общения и доверия: теория и практика»**.

Анализ современного состояния общества является сегодня актуальнейшей научной задачей. Приоритетность ценности общения и доверия в отношениях между людьми на всех уровнях общественной жизни обусловлена тем, что только это может дать возможность людям понимать и принимать друг друга, способствовать совершенствованию структуры общества, его эффективной деятельности и стабильному развитию. В то же время характер взаимодействия людей, уровень существующего доверия в обществе определяется соответствующим типом культуры, меняясь вместе с ним.

Сегодня у российского общества немало проблем, и одна из важнейших – падение у молодого поколения интереса к овладению знаниями, утрата молодёжью кардинальных смысложизненных ценностей, забвение духовных традиций, что напрямую связано со снижением социального доверия в обществе. Учёные констатируют, что в современном обществе молодое поколение пребывает в состоянии экзистенциальной фрустрации, то есть духовной пустоты.

Именно поэтому важнейшей составляющей развития науки, в частности психологии, является поиск тех гуманистических, ценностных ориентиров, которые должны подготовить общество к формированию и развития культуры мира, созидания и взаимодоверия и взаимопонимания между людьми, народами, нациями, на каком бы языке они не говорили, какую бы религию не исповедовали.

Внимание только к физической реальности в ущерб духовной приводит к моральной деградации и каждого отдельного человека, и общества. Каждый человек должен уметь понимать не только материальный мир, но, прежде всего, себя и окружающих людей, заботиться об экологии субъективного мира, поскольку перспективы внешнего мира в значительной мере определяются направленностью мира внутреннего. У человека нужно сформировать умение адекватно оценивать свои и чужие поступки, сопереживать и радоваться за других, наконец, приносить радость окружающим и самому себе – говоря языком психологии, необходимо сформировать доверие, эмпатию и рефлексю. Несомненно, эффективное развитие общества невозможно без смещения акцентов в его структуре с естественно-научной и технологической составляющих на гуманитарную.

Современное российское общество предъявляет и к образованию свои требования, формирующие и «модель выпускника современной школы», модель абитуриента, которому, по словам Президента РФ Д.А.Медведева, нужно уметь быть готовым «к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире»¹. Поэтому сегодня основным тезисом нового методологического подхода к развитию системы высшего образования является обучение через научные исследования.

Нас радует, что на конференции результаты своих научных работ представят не только известные учёные, но и молодёжь. Как известно, будущее – за интеллектуальной элитой.

Нам бы очень хотелось, дорогие друзья, чтобы у вас сформировался интерес к исследованиям в сфере психологии. Человек – самая сложная система, и вопрос о том, как

¹ Об этом говорится в Послании Федеральному собранию Российской Федерации Президента РФ Д.А.Медведева 12 ноября 2009 года

оказать на неё положительное развивающее воздействие, является главным и для психологии, и для общества в целом.

Невозможно развивать экономику, если мы не научимся формировать гуманного и умного человека. А это – задача, прежде всего, психологических наук. Финансовыми вливаниями можно обеспечить необходимый уровень развития высоких технологий, но использовать эти технологии будут люди.

Потребность в творчестве является одной из важных потребностей человека. Если он не имеет возможностей для её удовлетворения – наступает психологический кризис. Научное творчество – самая интересная сфера творческой деятельности, и мы рады, что у вас сегодня имеется хорошая возможность в удовлетворении этой потребности.

Я уверен, что сегодняшняя конференция пройдет интересно, будет много дискуссий, прозвучат различные точки зрения на разрешение актуальных проблем, и, прежде всего, связанных со сферой общения и доверия, которое должно проходить в правовой и экономической сферах, в социальной сфере, в сфере межличностных отношений, в сфере науки и искусства. Об этом сегодня будут дискутировать психологи, педагоги, праведы и экономисты, представители самых различных наук.

Уважаемые коллеги! Я желаю вам интересной и плодотворной творческой работы. В добрый путь!

Оглавление

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ.....17

- Акопов Г.В. (Самара)** Имплицитность доверия и созерцания в intersubъектном общении: концепция А.У.Хараша.....17
- Акопов Г.В., Семенова Т.В. (Самара)** Новые подходы к разработке комплексной психологической диагностики общения.....20
- Васюра С.А. (Ижевск)** Подходы к исследованию индивидуальных стилей общения и коммуникативной активности в Пермской психологической школе.....24
- Жебит В.А. (Москва)** Новая идеология в коммуникативистике XXI века. Постулаты и теоремы.....28
- Кузьмина Е.И., Холмогоров В.А. (Москва)** Доверие – приоритетная ценность человека...31
- Москвин В.А., Москвина Н.В. (Москва)** Индивидуальные особенности активности процессов общения (в спортивной психологии).....34
- Панферов В.Н. (Санкт-Петербург)** Онтологическая и гносеологическая модели общения.35
- Пивоваров А.М. (Санкт-Петербург)** К вопросу определения понятия делового общения..39
- Рябкина З.И. (Краснодар)** Субъектно-бытийный подход к анализу общения и к проблемам личностной идентичности.....42
- Семёнов В.Е. (Санкт-Петербург)** Кризис доверия как проявление общего нравственно-психологического кризиса в обществе.....45
- Скрипкина Т.П. (Москва)** Проблема доверия в отечественной психологии.....48
- Хорошилов Д.А. (Москва)** Идеи Г.М. Андреевой в контексте современной психологии общения.....51

2. НАУЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ.....54

- Акимова А.Ю. (Нижний Новгород)** Представления водителей-мужчин и водителей-женщин о характеристиках автомобилей, вызывающих доверие и недоверие...54
- Акопов Г.В., Савицкий В.М., Шейнин И.Р. (Самара)** Ассоциативные поля слов «общение» и «communication» у студентов английского отделения вуза.....59
- Гришина Н.В. (Санкт-Петербург)** Доверие как феномен экзистенциального опыта.....61
- Пашукова Т.И. (Москва)** Особенности исследования способов и механизмов межличностного понимания и общения в школе А.А. Бодалева.....63
- Савова М.Р. (Москва)** Риторический аспект общения и доверия.....67

3. ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ.....69

- Антоненко И.В. (Москва)** Гендерные особенности значимости доверия в типичных социальных ситуациях.....69
- Альперович В.Д., Гринькова Ю.Н. (Ростов-на-Дону)** Представления взрослых о Враге в связи с их самооффективностью и самоотношением.....74
- Воронцов Д.В. (Ростов-на-Дону)** Маскулинность как наррация: трансформация нормативности гендерных характеристик личности в социальном общении.....77
- Габдулина Л.И., Саранча А.С. (Ростов-на-Дону)** Мотивация аффилиации и субъективное одиночество у мужчин и женщин среднего возраста.....80
- Грачев А.А. (Москва)** Общение и жизненные ориентации человека.....83
- Гроза И.В., Котова И.Б. (Сочи)** Потребность в приватном общении в ситуациях возникновения личных отношений 86

Грохольская О.Г. (Москва) Общество взаимодействия и доверия - ценностная основа развития личности.....	91
Достовалов С.Г. (Курган) Переживание кризиса доверия в различных жизненных сферах.....	94
Знаков В.В. (Москва) Понимание-постижение партнера по общению.....	98
Извеков И.Н. (Сочи) Исторический аспект формирования генеалогической культуры человека в социуме России как субъекта общения и доверия.....	102
Клементьева М.В. (Тула) Доверие к себе как предмет биографической рефлексии субъекта.....	106
Лиознова Е.В. (Санкт-Петербург) Модель развитого субъекта общения.....	108
Мусалаева А.Р. (Махачкала) Развитие коммуникационной компетенции.....	111
Нартова-Бочавер С.К. (Москва) Психологическая суверенность и чувствительность к справедливости как два аспекта социальной регуляции.....	115
Овчинникова Т.Н. (Москва) Общение как процесс (Диалектический подход к проблеме общения).....	118
Пастушкова Л.М. (Орел) К проблеме доверия первому впечатлению о другом человеке.....	121

4. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ И МЕЖГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЯХ.....124

Александрова Л.А., Ахметгалеева З.М. (Москва) Межличностное восприятие и личностные ресурсы студентов в инклюзивной учебной группе.....	124
Беличева С.А. (Москва) Доверие и доверчивость.....	127
Белова Е.С. (Москва) Проблемные аспекты в развитии общения одаренных детей дошкольного возраста.....	129
Белова С.И. (Москва) Обучающий курс «кросс-культурные отношения» как основа понимания принципов и выработки навыков позитивного межкультурного мышления	132
Белякова Н.В. (Москва) Общение в студенческой группе как один из важнейших социально-психологических факторов становления профессиональной самореализации...	134
Бреус Е.Д., Попова Ю.А. (Ростов-на-Дону) Использование форм и видов обратной связи в зависимости от уровня центрации и локуса контроля личности.....	137
Войскунский А.Е., Ермолова Т.Д., Малышкина В.М., Яголковский С.Р. (Москва) Общение в рамках опосредствованной Интернетом совместной творческой деятельности..	139
Вышквыркина М.А. (Ростов-на-Дону) Особенности социального интеллекта студентов-первокурсников.....	142
Гаирбеков М.М. (Махачкала) Психологические основы общения в спорте (на примере спортивных игр: баскетбола, волейбола и футбола).....	145
Глушенкова Е.М. (Москва) Исследование общения дошкольников с сверстниками...	148
Гусейнов А.Ш. (Краснодар) Деструктивные параметры общения в контексте протестной активности личности.....	151
Денисенко Е.Г. (Майкоп) Проблема межличностного взаимодействия в подростковом возрасте.....	154
Дивеев Д.А. (Москва) Перцептивное доверие на микроинтервалах времени и в конкретной ситуации.....	159
Добрякова М.В. (Москва) Неочевидная переменная межличностной коммуникации...	165
Евдокимова Е.В., Ткаченко И.В. (Армавир) Мотивы и тактики соблазна: эмпирическое исследование.....	168
Жарких Н.Г. (Орел) Общение и доверие в студенческой группе.....	172
Казаринова Н.В. (Санкт-Петербург) Поведенческие стратегии недоверяющих....	176

Казиева Н.Н. (Махачкала) Критерии успешности психологической адаптации сотрудников в трудовом коллективе.....	179
Каширская И.К. (Ростов-на-Дону) Гендерные особенности конфликтного общения и доверия у подростков.....	184
Козьяков Р.В., Малахова С.А. (Москва) Психологические особенности доверительной коммуникации.....	188
Козьяков Р.В., Нормова Ю.В., Орлова Е.А. (Москва) Формирование коммуникативных способностей студентов.....	191
Кононенко Н.В. (Майкоп) Особенности межличностного взаимодействия и социальной адаптации молодых офицеров в коллективе воинской части.....	193
Крюкова Т.Л., Шипова Н.С. (Кострома) Роль доверия в совладании с переживанием измены в близких отношениях как особом социокультурном контексте.....	200
Кулакова В.А. (Майкоп) Особенности построения межличностных отношений у молодых супружеских пар.....	204
Лабунская В.А., Самаева Е.С. (Ростов-на-Дону) Негативная оценка в процессе общения внешнего облика как фактор фрустрации.....	209
Леонова И.Ю. (Ижевск) Предикторы межличностного доверия.....	212
Летягина С.К. (Саратов) Гендерные особенности взаимосвязей доверия, самоотношения и коммуникативных установок в юношеском возрасте.....	215
Лидская Э.В. (Москва) Возрастной аспект коммуникативных взаимодействий в межвидовой группе «человек – домашняя собака».....	219
Машкова А.Н. (Москва) Общаться, доверять, не выгорать.....	221
Милославская Н.С. (Москва) Проблема доверия в межличностных отношениях.....	223
Миронова О.И. (Москва) Вынужденные контакты в межличностном общении.....	226
Николаева Н.В. (Санкт-Петербург) Проблемы межличностного взаимодействия и субъектного статуса в трудовом коллективе.....	230
Ожигова Л.Н. (Краснодар) Гендерная самооценка личности и особенности доверия у юношей и девушек.....	234
Орбелян С.С., Шлягина Е.И. (Москва) Нарушение межличностного общения у субъективно одиноких людей.....	237
Пищик В.И. (Ростов-на-Дону) Особенности общения поколений.....	238
Подьяков А.Н. (Москва) Доверие-недоверие между исследователем и участником исследования.....	243
Полякова О.Б. (Москва) Особенности стиля общения специалистов с профессиональными деформациями.....	246
Попович И.С. (Херсон) Социальные ожидания в межличностных взаимоотношениях.....	249
Пухир В.М. (Москва) Доверительное общение в трудовом коллективе.....	254
Решетова Т.Я. (Москва) Когнитивная оценка нарушения границ бытийного пространства личности как фактор регуляции её контакта с окружающим миром.....	258
Сериков Г.В. (Ростов-на-Дону) Мизогиния и ее проявления в обществе пикаперов...	261
Тигунцева Г.Н. (Иркутск) Концептуальная модель преодоления коммуникативных деструкций делинквентных подростков на основе установления контакта(основные положения).....	264
Филиппева Т.В. (Москва) Профессиональное общение и доверие в системе бортпроводник –авиапассажир.....	268
Шапиро А.З. (Москва) Психологические проблемы доверия во внутрисемейном и метасемейном контекстах в романах И.Б.Зингера «Раб» и И.И.Зингера «Братья Ашкенази».....	271

5. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....272

Барабанщиков В.А. (Москва) Микрогенез восприятия эмоциональных экспрессий лица.....	272
Белопольский В.И. (Москва) Коммуникативные функции человеческого зора.....	274
Жегалло А.В., Королькова О.А. (Москва) Идентификация переходных эмоциональных экспрессий наблюдателями и с помощью средств автоматического анализа экспрессий лица.....	278
Лабунская В.А.(Ростов-на-Дону) Проблема взаимосвязи общения и невербального поведения: многозначность и «двусмысленность» интерпретаций.....	280
Леонов Н.И. (Ижевск) Особенности невербального поведения в доверительном взаимодействии.....	284
Лупенко Е.А. (Москва) Проблема социальной перцепции и адекватность восприятия и опознания личности человека по его портретному изображению.....	287
Петрова Е.А. (Москва) Имидж как фактор доверия в коммуникации.....	291
Погонцева Д.В. (Ростов-на-Дону) Роль одежды в общении.....	294
Тихомандрицкая О.А. (Москва) Гендерные представления о поведении мужчин и женщин в различных ситуациях межличностного общения.....	297
Федотова С.В. (Москва) Место невербального поведения в атрибуции социального статуса.....	299
Фоломеева Т.В. (Москва) Психосемиотический анализ бренда как средства невербальной коммуникации.....	302

6. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В СЕМЕЙНЫХ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ.....306

Александрова Л.А., Лебедева А.А. (Москва) Взаимоотношения с родителями как фактор развития личности студентов с ОВЗ.....	306
Андреева Л.В. (Норильск) Влияние личностных свойств супругов и ролевых ожиданий на удовлетворенность брачными отношениями и взаимное доверие.....	309
Афанасьева Е.К., Карпенко Л.А. (Москва) Типологический метод исследования доверия в детско-родительских отношениях.....	312
Володина Ю.А. (Брянск), Овчарова А.Е. (Москва), Юшкова Н.М. (Брянск) Психология общения детей-сирот, переживших жестокое обращение в родительской семье.....	315
Горбачевская Н.Л., Николаева Н.О., Пенкина М.Ю. (Москва) Оценки стиля родительского воспитания и личностные особенности девушек 18–20 лет.....	318
Даукша Л.М. (Гродно) Восприятие детско-родительских отношений и жизнестойкость подростков.....	322
Желателев Д.В. (Санкт-Петербург) Наказание, развивающее личность.....	325
Комарова Т.К. (Гродно) Ценностные основания кризиса доверия старшеклассников к родителям.....	332
Кошелева Ю.П. (Москва) Типология представлений о любви у мужчин и женщин, состоящих в браке.....	336
Куфтяк Е.В. (Кострома) Общение и близость в семье: поколенческие различия и преемственность.....	339
Николаева Е.И. (Санкт-Петербург) Проблема доверия в семье между детьми и родителями.....	341
Овчарова Е.В. (Волжский) Психологические особенности общения младших школьников, воспитывающихся в условиях психической депривации.....	345
Сапоровская М.В. (Кострома) Копинг в семейных отношениях и его групповые эффекты.....	348
Севастьянова У.Ю. (Кострома) Особенности стилей взаимодействия между поколениями семьи (дед- отец – сын).....	351

Тарасов М.В. (Химки) Доверие как комплексное психическое явление и особенности его формирования у детей, находящихся в условиях материнской и социальной депривации.....	354
Шкурко Т.А. (Ростов-на-Дону) Социально-психологические потребности родителей как фактор взаимоотношений в семье.....	357
Юшачкова Т.Б. (Магнитогорск) Ценность доверия в семье в контексте понимания детьми и родителями друг друга.....	360

7. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ.....363

Гаврилова Т.А., Попова С.А. (Уссурийск) Содержание и структура совладания с аутомортальной тревожностью.....	363
Зайцева Ю.Б. (Москва) Зависимость уровня доверия от эйджистских стереотипов на протяжении разных возрастных периодов.....	366
Красноярцева О.М. (Томск), Симачева А.И. (Зеленогорск) Проявление феномена «доверие-недоверие» к себе и к другим у молодежи с выраженной активностью в различных жизненных сферах.....	367
Молчанов С.В. (Москва) Контекст общения как фактор решения моральных дилемм в подростковом и юношеском возрасте.....	371
Ничипорюк Е.А. (Ростов-на-Дону) Особенности доверия к себе у женщин в ранней и средней взрослости (на материале воспитателей дошкольных образовательных организаций).....	374
Полина А.В., Смирнова Л.В. (Волжский) Характеристика доверительных отношений младших школьников с диагнозом ДЦП в условиях социальной изоляции.....	377
Самохвалова А.Г. (Кострома) Функциональный характер затрудненного общения субъекта на разных этапах детства.....	381
Сергиенко Е.А., Уланова А.Ю. (Москва) Коммуникативная успешность у детей дошкольного возраста.....	384
Хазова С.А. (Кострома) Коммуникативные ресурсы субъекта в трудных жизненных ситуациях.....	388

8. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ.....391

Абакумова И.В., Берберян Э.С. (Ростов-на-Дону) Изучение ценностно-смысловой сферы субъектов образовательной деятельности.....	391
Абидова Л., Крищенко Е.П., Мозговая Н.Н. (Ростов-на-Дону) Особенности суверенности психологического пространства личности студентов с разным уровнем доверия.....	395
Алиева Э.Ф., Ванданова Э.Л. (Москва) Доверие в системе дополнительного образования как ключевой фактор отношений.....	399
Алиева Э.Ф., Радионова О.Р. (Москва) Педагогическая технология «Истории карапушек: как жить вместе с собой и другими?».....	401
Баранова Ю.Г., Серафимович И.В. (Ярославль) Особенности психолого-педагогического взаимодействия по проблеме буллинга в общеобразовательной школе.....	406
Вербицкий А.А. (Москва) Общение, поступок и доверие в образовательной деятельности.....	409
Главатских М.М. (Ижевск) Оценка сотрудничества младших подростков при выполнении ими проектных задач.....	412

Голубева Е.И. (Москва) Роль неформального общения в социализации и профессиональной ориентации студентов.....	415
Гончаренко О.В. (Москва) Управление качеством образования в новой информационной среде вуза.....	416
Гуревич А.В. (Москва) Здоровьесберегающая деятельность в школе: субъекты доверия.....	418
Дубровина И.В. (Москва) Взаимное доверие в общении учителей и учеников как условие эффективности образования.....	421
Дудник И.Г. (Санкт-Петербург) Фактор доверия в диаде «ученик-учитель», как критерий успешной учебной деятельности.....	424
Дэза Е.И., Тылкина М.И. (Москва) Доверие в системе «преподаватель-студент» как показатель уровня профессиональной компетентности педагога.....	426
Жмурин И.Е. (Москва) Представление в речи обучающегося его отношений к собеседнику или событию.....	429
Зимовина О.А. (Сочи) Теоретический анализ отношения молодежи к проблемам личностно-развивающего (воспитывающего) характера в электронной информационной среде.....	430
Зотова С.Л. (Москва) Субъект-субъектное взаимодействие как условие развития субъектности студентов педвуза.....	435
Ежак Е.В. (Ростов-на-Дону) Проблема развития эффективных моделей общения педагога в системе повышения квалификации.....	438
Калашникова Е.А. (Москва) Особенности отношения учащихся к учителю на этапе обучения в основной школе.....	441
Кожухарь Г.С., Саляхетдинов И. (Москва) Личностные и коммуникативные особенности студентов-психологов с разным интрагрупповым статусом.....	442
Козюлина А.В., Маркина М.Б. (Москва) Неформальное общение учеников класса как фактор создания благоприятной атмосферы в коллективе.....	445
Крищенко Е.П. (Ростов-на-Дону) Особенности функций психологической границы и уровня доверия к себе у подростков-курсантов.....	447
Латыпова А.Ф., Прохоров А.О. (Казань) Взаимосвязь невербальных характеристик психических состояний педагогов и учащихся в процессе урока.....	449
Никитина Е. С., Федосеева Т.В. (Москва) Обратная связь в учебной коммуникации как механизм обретения доверия или о пользе замечаний (на примере обучения английскому языку).....	452
Окорочкова Е.В. (Шахты) Возрождение проблематики патриотизма в сознании, поведении и в общении российской молодёжи.....	455
Персиянцева С.В. (Москва) Уровень интеллекта и дезадаптивное поведение в межличностном контакте.....	459
Плаксина И.В. (Владимир) Качество педагогического общения как условие формирования субъектных качеств обучающихся.....	462
Прохоров А.О. (Казань) Взаимосвязь невербальных характеристик психических состояний педагогов и учащихся в процессе урока.....	465
Ракицкая А.В. (Гродно) О прогностических показателях синдрома эмоционального выгорания у женщин-педагогов.....	468
Рустамов А.Ш. (Махачкала) Социально-психологический феномен лидерства в спортивных командах.....	471
Самойлова Г.В. (Ростов-на-Дону) Личностные детерминаты динамики принятия других в условиях военного обучения.....	477
Семенов И.Н. (Москва) Рефлексивно-психологическое проектирование продуктивного общения и доверия в научных конференциях школьников.....	480
Тихомирова Т.С. (Юбилейный) Способы повышения доверия в профессиональном общении.....	484

Ульянова И.В. (Москва) Воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций личности: установление доверия между субъектами образовательного процесса гуманитарных вузов.....	487
Ханина И.Б. (Москва) О некоторых аспектах общения и доверия в учебном процессе в медицинском институте.....	491
Шапиро А.З. (Москва) Феномен доверия в контексте психолого-педагогической проблематики развития индивидуальности в детском возрасте.....	493
Шахгулари В.В. (Алматы) Общение и доверие: принципы доверительного отношения к обучающимся.....	494
Щербакова Т.Н. (Ростов-на-Дону) Коммуникативная компетентность как стержневая характеристика успешности педагога.....	498

9. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ, БИЗНЕСЕ И МЕНЕДЖМЕНТЕ.....500

Азимова Н.Т. (Ташкент), Базаров Т.Ю. (Москва) Влияние конкурентного взаимодействия на уровень доверия в малой группе.....	500
Антонова Н.В. (Москва) Внутренний имидж организации и лояльность сотрудников..	502
Балакшин М.Е., Штроо В.А. (Москва) Доверие в деловых партнерских отношениях....	507
Борисова М.М., Гуриева С.Д. (Санкт-Петербург) Коммуникационные стратегии поддержания и сохранения доверия в организации в ситуации кризиса.....	508
Бучацкая М.В., Капранова М.В. (Москва) Влияние условий профессионального общения на формирование манипулятивных установок личности.....	510
Горынцев А.Ф. (Москва) Доверие и ответственность в организациях: как теряем и как обретаем.....	513
Гурков И.Б., Моргунов Е.Б. (Москва) Обмен опытом и непрерывное образование в российских подразделениях зарубежных компаний.....	518
Калмыков А.А. (Москва) Коммуникационный менеджмент- трудности дефиниции...	520
Каххаров Ш.В. (Москва) Архитектура доверия в организации – инструкция для руководителя	521
Киселева А.А. (Харьков) Доверие и смыслопроизводство в организационной коммуникации.....	522
Кларин М.В. (Москва) Откровенный диалог с бизнес-лидером: что делает его возможным? (Анализ практики бизнес-консультирования и коучинга «первых лиц».....	523
Кукина М.А. (Москва) Современное видение принятия управленческих решений на основе финансовой диагностики.....	525
Липатов С.А. (Москва) Структура включенности работников в организацию.....	527
Магомедова Х.Н. (Махачкала) Социально-психологическая характеристика менеджера по продажам.....	530
Маничев С.А., Маничева Л.Г. (Санкт-Петербург) Руководство «снизу – вверх»: стратегия «восходящего» влияния работников.....	535
Манухина С.Ю. (Москва) Исследование закономерностей выстраивания отношений между работником и работодателем в ситуации стабильности и экономического кризиса.....	538
Нестик Т.А. (Москва) Роль доверия в анализе совместного опыта и формировании долгосрочной ориентации организации.....	541
Рожок А.В., Селезнева Е.В. (Москва) Направленность на установление эмоциональных отношений как фактор доверительного общения участников организационного взаимодействия.....	544
Ханова З.Г. (Москва) Влияние коммуникативной сферы предпринимателя на его успешность.....	547

10. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В ПСИХОТЕРАПИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ.....549

- Бауэр Е.А., Кабардов М.К. (Москва)** Роль невербальной коммуникации в психотерапевтическом процессе.....549
- Бойко М.С. (Минск)** Оценка эффективности медиации посредниками и конфликтующими сторонами.....550
- Данина М.М., Кисельникова Н.В. (Москва)** Повышение эффективности общения посредством обучения анализу кинофильмов.....554
- Зинченко Е.В. (Ростов-на-Дону)** Самораскрытие психолога-консультанта: за и против.....557
- Каяшева О.И. (Москва)** Активное слушание как техника установления доверительных отношений с клиентом в процессе психологического консультирования.....559
- Литвиненко Н.А. (Москва)** Проблема катарсиса и трагические аффекты в литературе...562
- Минайчева Н.В. (Москва)** Внимающий Круг - территория общения: услышать и прийти на помощь, понять, почувствовать, принять.....565
- Павлова Т.В. (Батайск)** Феномен экзистенциальной встречи в терапевтическом контакте.....568
- Погольша В.М. (Санкт-Петербург)** Преодоление недоверия при работе методом кинезиологии «Единый мозг».....571

11. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В КЛИНИЧЕСКОЙ И МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....575

- Безпальчева О.В., Белопольская Н.Л., Рубан О.В., Слепухна А.А. (Москва)** Коррекция коммуникативных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра с применением систем и методов “Фольклорные игры”.....575
- Буслаева А.С., Лазуренко С.Б., Свиридова Т.В. (Москва)** Подростки с ОВЗ: трудности общения и пути их коррекции на стационарном этапе лечения.....578
- Ворошина О.Р., Старкова Н.Г. (Пермь)** К проблеме проектирования процесса формирования психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом дауна.....580
- Зайцев С.Н. (Раменское)** Добровольное противоалкогольное лечение без начального желания пациента. Принципы и этапы.....584
- Ефремова Д.Н. (Москва)** Феномен интерперсонального доверия женщин, состоящих в браке со страдающими алкогольной зависимостью мужчинами.....586
- Кожалиева Ч.Б. (Москва)** Проблемы взаимопонимания в общении с лицами с интеллектуальными нарушениями.....589
- Кулешов Д.В., Творогова Н.Д. (Москва)** Нарушения общения и аварийное поведение.....590
- Мигунова Ю.М., Рассказова Е.И. (Москва)** Функции соматических жалоб в межличностном общении.....593
- Николаева М.А. (Рыбинск)** Особенности восприятия врачами и родителями детей-пациентов ситуаций взаимодействия в процессе осуществления педиатрической помощи.....596
- Русина Н.А. (Ярославль)** Значение феномена доверия в психотерапевтическом общении.....599
- Фомина Н.А. (Рязань)** Особенности общительности как профессионально важного свойства личности медицинских работников.....603

12. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ, ПАЛЕОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ.....606

- Белова С.И. (Москва)** Кросс-культурное психологическое образование как фактор формирования конструктивного общения в полиэтническом обществе.....606
- Волкова З.Н. (Москва)** Межкультурная коммуникация в странах Европы в историческом ракурсе608
- Гущина Т.В. (Кострома)** Доверие как важная сторона совладающего поведения в контексте межкультурной коммуникации.....611
- Дагбаева С.Б. (Чита)** Модели этнической социализации личности.....613
- Зайцев С.Н. (Раменское)** Исследование истории отношений с алкоголем, табаком и наркотиками для устранения мировоззренческих основ алкогольного поведения.....616
- Каяшева О.И. (Москва)** Этнопсихологические аспекты арт-терапии как метода установления доверительных отношений с клиентом.....618
- Кумышева Р.М. (Нальчик)** Внутренние и внешние факторы доверия в этническом сообществе.....620
- Никитенко И.С. , Шкурко Т.А. (Ростов-на-Дону)** Отношения к Другому и к различным этническим группам жителей российской глубинки.....622
- Осипова И.С. (Саранск)** Этнопсихологические особенности эмоционального интеллекта (на примере русских студентов и студентов-мордвы).....626
- Резницкая Г.И. (Москва)** Аспекты языковой личности как ориентиры выступления подготовки студентов в сфере межкультурного общения.....628
- Романов К.М. (Саранск)** Этнические особенности межличностного понимания.....632
- Троицкая Е.А. (Москва)** Кросс-культурное исследование взаимосвязи доверия, субъективного благополучия и ценностных ориентаций у молодежи.....634
- Тушнова Ю.А. (Ростов-на-Дону)** Особенности репрезентации сферы увлечений в системе значений у студентов разных национальностей.....637
- Фомина Ю.И. (Тула)** Особенности межэтнического общения у современного российского юношества.....640
- Фомичева А.Е., Хухлаев О.Е. (Москва)** Обучение в сотрудничестве»: гармонизация межкультурного общения в рамках учебного процесса.....643
- Шапиро А.З. (Москва)** Феномен доверия в понимании психологии современного украинско-российского кризиса.....645

13. ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В СМИ, ПОЛИТИКЕ И РЕКЛАМЕ.....647

- Аникеева Т.Я. (Жуковский)** Образ ведущего развлекательных игровых телепередач и проблема доверия.....647
- Борисова Е.Г., Дондо С.А. (Москва)** Общий язык доверия. Распознавание «свой – чужой» в информационной войне.....649
- Венидиктов С.В. (Могилев)** Коммуникационные барьеры в правовой сфере (анализ медиасистемы Беларуси).....651
- Григорьева А. А., Павлова Н.Д. (Москва)** Медиадискурс: интенциональное пространство и средства воздействия.....653
- Грязева-Добшинская В.Г., Лымарь Е.Н. (Челябинск)** Влияние видеорекламы инновационных продуктов на субъектов в контексте особенностей их социальной идентификации и личностного выбора.....655
- Лаврова Е.В. (Москва)** Воздействие новостных передач на представление об опасности.....658
- Матвеева Л.В. (Москва)** От психологии массовых коммуникаций к медиапсихологии..661

Рюмшина Л.И. (Ростов-на-Дону) Многопользовательские ролевые онлайн-игры: возможности компенсации и самореализации в межличностном и групповом общении..663	663
Чернова К.Н. (Челябинск) Влияние персонального имиджа ведущих молодежных программ на процесс самоидентификации юношей.....665	665
Шариков А.В. (Москва) Ценностные ориентации и телевизионные предпочтения: в поисках взаимосвязи.....667	667

14. ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В КИБЕР-ПРОСТРАНСТВЕ.....670

Баранова В.А., Кукаркина А.В. (Москва) Самопредъявление молодежи при знакомстве в Интернете и реальном общении.....670	670
Бугаева Н.М. (Киев) Проблема общения и доверия в кибер-пространстве: риски виртуальной среды и психологическая безопасность.....672	672
Войскунский А.Е. (Москва) Воздействие цифровых средств коммуникации на человеческое общение.....676	676
Войскунский А.Е., Кукшинов Е.Ю. (г.Москва) Социальное присутствие в виртуальном окружении.....679	679
Ву А.Т.Ч., Каяшева О.И. (Москва) Гендерные особенности проявления вербальной агрессии в ситуации Интернет-общения в юношеском возрасте.....672	672
Гринькова Е.А., Погонцева Д.В. (Ростов-на-Дону) Селфи как элемент общения современной молодежи.....685	685
Калмыков А.А. (Москва) Боевой PR в Интернете.....687	687
Погорелова Е.И., Черная А.В. (Ростов-на-Дону) Проблема киберкоммуникативной зависимости у подростков.....688	688
Серафимович И.В., Баранова Ю.Г. (Ярославль) Особенности психолого-педагогического взаимодействия по проблеме буллинга в общеобразовательной школе.....	

15. КРУГЛЫЙ СТОЛ РЕЧЬ В ОБЩЕНИИ: НОРМА, ОТКЛОНЕНИЯ, КОРРЕКЦИЯ (ПАМЯТИ Н.И.ЖИНКИНА И Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ).....694

Часть I. Идеи Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой в решении проблем речевого общения

Зимняя И.А. (Москва). Памяти Николая Ивановича Жинкин.....694	694
Чистякова Г.Д. (Москва) Психологическая природа текста в теории Н.И.Жинкина.....696	696
Холод М.Т. (Москва) Актуальные аспекты исследования речевого общения детей с недоразвитием речи698	698
Карпова Н.Л. (Москва) Н.И. Жинкин и Ю.Б. Некрасова о проблеме нарушенного речевого общения.....701	701
Рау Е.Ю., Голубина А.А. (Москва) Влияние нарушения речевой плавности на характер общения дошкольников с заиканием.....704	704
Гусаров С.В., Рау Е.Ю. (Москва) Формирование коммуникативных умений взрослых заикающихся средствами комплекса технических и программных средств в процессе логопсихокоррекции.....707	707
Большунова Н.Я., Устинова О.А. (Новосибирск) Взаимосвязь диалога с развитием «образа - Я» детей дошкольного возраста.....711	711
Садовникова Е.Н. (Москва) Коммуникативно-приспособительное происхождение симптомокомплекса при заикании.....714	714
Голзицкая А.А. (Москва) Библиодиагностика детско-родительских отношений в семейной групповой логопсихотерапии.....717	717

Кисельникова Н.В. Данина М.М. (Москва) Повышение эффективности речевого общения посредством обучения анализу кинофильмов.....	719
Кругликова А.Ю. (Таганрог) Разновозрастная группа семейной логопсихотерапии как фактор коррекции речевого общения у заикающихся дошкольников.....	723
Янченко И.В. (Таганрог) Восстановление нарушенной темпо-ритмической стороны речи у заикающихся подростков и взрослых средствами полного стиля произношения.....	727
Дорошенко А.В. (Таганрог) Полный стиль произношения как средство восстановления нарушенной темпо-ритмической стороны речи у заикающихся подростков.....	732
Яковистенко А.Д., Болясова Н.Н., Барановская Е.В. (Самара) Идеи Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой в практике современного дошкольного образовательного учреждения.....	734

Часть II. Проблемы речевого общения в норме и при нарушениях

Барабанов Р.Е. (Москва) Нарушение речи как отрицательный фактор в процессе осуществления межкультурной коммуникации.....	736
Миронова Н.И. (Москва) Является ли речевая агрессия нормой общения?.....	739
Романов К. М. (Саранск) Этнические особенности межличностного понимания.....	743
Шаховская С.Н., Пчелкина Т.А. (Москва) Развитие общения у младших школьников...	746
Колодко В.Д. (Москва) Развитие навыков невербального общения при формировании речевой компетенции в процессе исправления заикания.....	748
Панкова А.И. (Москва) Методика исследования идентификационных умений при чтении школьников с общим недоразвитием речи.....	751
Поварова И.А., Иванова Е.А. (Санкт-Петербург) Формирование субъектной позиции у лиц с нарушенным речевым общением в системе комплексной логопсихотерапии.....	752
Сметанина Е. Н. (Москва) Зачем риторика заикающимся?.....	755
Пчелкина Т.А. (Москва) Использование артикуляционно-кинестетических приемов в профилактике нарушений письменной речи у детей дошкольного возраста.....	756
Савченко Д.В., Заварзина О.О., Козьяков Р.В. (Москва) Основные деонтологические принципы общения с людьми старческого возраста, страдающими дементирующими заболеваниями.....	759
Семенова Л. М. (Орел). Использование сказок в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	761
Сергиенко Т. П. (Самара). Формирование коммуникативной компетентности у дошкольников с ОНР посредством реализации творческого проекта в детском саду общеразвивающего вида.....	763
Суханова Е.М. (Москва) Эффективность использования малых фольклорных форм в коррекционно-развивающем обучении старших дошкольников с ЗПР.....	766
Хуснуярова Ю.И. (Пермь) Преодоление дисграфии у младших школьников с билингвизмом.....	769
Шаховская С.Н., Лобачева Е.К. (Москва). Активизация общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи.	771
Шипицина О.С. (Пермь) Исследование задержки речевого развития у детей раннего возраста (логопедический и психологический аспекты).....	772
Шишенок Ю.В. (Москва) Анализ проблемы семантизации лексических единиц школьниками с недоразвитием речи.....	774

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ

ИМПЛИЦИТНОСТЬ ДОВЕРИЯ И СОЗЕРЦАНИЯ В ИНТЕРСУБЪЕКТНОМ ОБЩЕНИИ: КОНЦЕПЦИЯ А.У. ХАРАША Акопов Г.В. (Самара)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Созерцание в категориальной системе современной психологии: теоретические и прикладные аспекты»), проект № 12-06-00595

Существенно возросший интерес к теме общения и её психологической проблематике в последние годы [8, 9, 10], несомненно, связан с серьёзными изменениями условий, образа жизни в современном обществе и с так называемым явлением глобализации.

В процессе глобализации размываются прежние, многообразные контексты коммуникации, общения. Уходит в прошлое развернутый сложносоставной и сложно-структурированный обилием контекстов письменный язык - «письменная ментальность».

Текст вытесняется все более изощренно технически воплощенными образами. Соответственно, резко возрастает значение невербальной коммуникации. Смыслы и контексты группируются уже в ином пространстве - звуковом, кинестетическом и пространстве «видеодигмы» (В.А. Шкуратов), вытесняющем семиосферу (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Ю.М. Лотман).

Звуковой ряд, интонация, пластика движений, ритм дыхания и т.д. и т.п. все более определяют основное содержание социальной и индивидуальной жизни человека. Соотношение операционального (действенного) и ценностного (созерцающего) сознаний становится все более сложно опосредованным. Можно говорить о прогрессе или диалектическом движении вспять, но с существенно новым техническим и технологическим сознанием, невозможно лишь оценочно подойти к этим «превращенным формам»; это ни плохо и ни хорошо по сравнению с причинной (детерминационной) бесконечностью прошлого и целевой (свободной) бесконечностью будущего. Это уже другое качество сознания, в связи, с чем понятен весьма возросший интерес или «поворот к языку», точнее, к языку как системе знаков.

При всем разнообразии визуальных языков, модально-выраженная ими структура остается достаточно ограниченной. Это, главным образом, эмоционально-игровое, интеллектуально-смысловое и действенно-идентификационное содержание, пришедшее на смену неинтенциональным переживанию, познанию и действию (дихотомия онтологии и гносеологии).

Соответственно, на смену представлений о «директивной» (целостной) личности, через преодоление «конвенциональной» личности (множество субличностей), приходит «консолидированная» личность (системная иерархия индивидуально-социальных «вкладов» в общественную жизнь). Релевантные представления о личности дискурсы (директивный, конвенциональный, консолидирующий) определяют типы глобализирующегося сознания, с одной стороны, и все более глубокую психологизацию человека, с другой.

Технологизм в общении существовал за много веков до современной глобализации. Достаточно вспомнить имена Сократа и Макиавелли. Однако в психологическом плане отчетливо выстроенной антитезы технологизму в общении длительное время не существовало. С открытием диалогизма в отечественной гуманитаристике (М.М. Бахтин, А.А. Ухтомский и др.) выявились методологические основания для соответствующих концептуальных построений в психологии вкупе с разработкой проблематики психологии отношений (В.Н. Мясищев), психологии обращения в общении (А.А. Бодалев) и субъект-субъектной специфики общения (Б.Ф. Ломов). Наиболее выстроенной, атехнологической

концепцией общения, на наш взгляд, является совокупность теоретических положений (и опытных экспликаций из научных и др. изданий), а также методов практической психологической работы А.У. Хараша [1].

Отталкиваясь от работ М.М. Бахтина, А.А. Ухтомского и профессионального соприкосновения с практикой психологической работы К. Роджерса, А.У. Хараш выстроил свой «диалогический взгляд» на человека. Преодолеть многосубъектность, «выйти из моносубъектной скорлупы», «перемещать центр внимания на другого, быть внимательным не только к словам, но и голосу, жестам, ко всей личности собеседника» [15], вот некоторые из установочных положений в группах тренинга Хараша. Согласно интересубъектному, диалогическому взгляду «каждый человек оказывается... открытием, событием, представляет нечто новое в моей жизни, и я встречаю его с трепетом и удивлением» [13].

В период советской психологии, оставаясь в монометодологическом пространстве своего профессионального места и времени, Хараш весьма корректно, с позиций деятельностного подхода, определяет соотношение общения и деятельности, аккуратно и непротиворечиво «адаптирует» последнее к первому: «... действительно деятельностный человек... это человек, находящийся в состоянии постоянного диалога с другими людьми, т.е. человек «диалогический» [14]. Очень глубоким по мотивационному контексту представляется утверждение Хараша о том, что «Предметная ориентированность личности и сознания раскрывается как стремление к диалогу» [14]. Подтверждением этого тезиса является также представление о наличии у каждого человека «базовой потребности подтверждения своего бытия...». И в этом смысле «необходим кто-то другой, кто бы подтверждал реальность и значимость моего бытия в мире, тем самым как бы заново сотворял мою личность своим заинтересованным вниманием, принятием меня» [7].

Представляется не случайным начало названия одной из главных публикаций Хараша по этой теме: «Личность, сознание, общение...», явно перекликающейся с основополагающей методологической работой А.Н. Леонтьева «Деятельность, сознание, личность». Научный диалог, в контексте идей Хараша, несомненно, отличается от полемики или дискуссии. Вместе с тем, неоднозначность трактовки термина «диалогическое общение» предполагает необходимость уяснения понятий. Концепт «общение» раскрывается нами в соответствии со структурной схемой, включающей четыре уровня [3, 4]. В соответствии с уровнями общения выстраивается потенциальная динамика диалога: диалогический контакт (взаимоприемлемое установление контакта преимущественно невербальными средствами и содержанием фактического общения с позитивной обратной связью); диалогическая коммуникация, характеризующаяся взаимоудовлетворяющим обменом информацией; смысловой диалог (взаимно-смыслопораждающий или смысло-затрагивающий обмен сообщениями или действиями); диалоговая метакоммуникация (взаимообусловленная рефлексия). Первые и последние два уровня можно соотносить с двумя типами коммуникативных воздействий в концепции Хараша. В одном случае (контакт и информационное общение), это текстовое или «Я-информационное общение» в терминологии Хараша, т.е. то, что «лежит на поверхности диалога» [14]; в другом (смысловое и рефлексивное общение) – «связь личностей и сознания на глубинном уровне действительных мотивов деятельности» [14].

Такой типологии общения созвучны также два вида «диалоговых отношений», в исследовании Т.П. Скрипкиной: «подлинный диалог», определяемый как «творческий смыслопораждающий процесс»; и «квазидиалог», в котором нарушена «симметричность доверия» [12]. Доверие, согласно Т.П. Скрипкиной, является «исходным условием диалогичности в общении. В этом случае только и возможно «вовлечение другого лица в собственный внутренний мир» [12]. В концепции Хараша используется понятие «личностное включение», а также связанные с ним словосочетания: «смысл для себя», «смысл для других», «смысловая дистанция». Как поясняет Т.П. Скрипкина, «основными условиями возникновения доверия» [11] и «состояния готовности к проявлению доверия» являются значимость (ценность) другого и ощущаемая участниками общения безопасность. Раскрывая

метод Хараши, Е.Г. Дмитриева отмечает, что «диалогическая атмосфера доверия, защищенности» позволяла «состояться самораскрытию» участников тренингов [6]. Главное в доверительном общении, считает Т.П. Скрипкина, это «момент вовлечения во внутренний мир, а не факт передачи информации» [12]. Аналогичным образом, дифференцируя по содержанию текст (информация) и сообщение (поведение или «активность текстопорождения»), Хараши объясняет явление «текстового перевоплощения» [14]. В обоих случаях имплицитно предполагается наличие момента остановки (внешней и внутренней) коммуникации, состояния «лакуны» по Хараши, т.е. «паузы созерцания» [2]. Это состояние, в котором происходит «взаимопроникновение взаимодействующих людей в смыслы друг друга», что и «служит условием порождения новых смыслов» [12]. Как вспоминает Е. Эберле – участница тренингов, «достаточно внутри себя образовать пустоту, лакуну (т.е. образовать место чистой, внутренней тишины), и в нее тут же хлынет настоящая жизнь» [15]. Близкий друг и глубокий интерпретатор творчества и метода Хараши Т.Ю. Базаров вспоминает: «Он созерцал, а я испытывал чудо диалога»; «диалог – это созерцание», восклицает Т.Ю. Базаров [5]. Но, как замечает Хараши, привычное сознание «не замечает диалога», т.е. двойственного (информационного и смыслового, текстового и поведенческого, подлинного- и квазидиалога, деятельности и созерцания) воздействия. Оно «объективирует монолог как непосредственно доступную ему коммуникативную данность» [14]. Доверие и созерцание, вклиниваясь во «всепоглощающее сознание (М.М. Бахтин) в значительной мере расширяют сознание, благоприятствуя смысловому осознанию себя в Мире и Мира в себе.

Литература

1. Адольф Хараши – психолог и человек. Практическая психология в лицах // Журнал практического психолога, № 1, 2014. Изд-во «Фолиум» и Лидерс А.Г. Изд-ль: НП «НПЦТРИАДА».
2. Акопов Г.В. Созерцание как предмет психологических исследований // Материалы Поволжского консолидирующего семинара «Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема» (21 мая 2011 г.) / Отв.ред. Г.В.Акопов.- Самара: ПГСГА, 2011. С.36-44.
3. Акопов Г.В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
4. Акопов Г.В. Уровневый подход в решении проблемы соотношения общения и деятельности // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию: мат-лы конф. 19-21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджелогии, 2006. С.24-26.
5. Базаров Т.Ю. Созерцательность диалога // Журнал практического психолога, № 1, 2014. С. 58-64.
6. Дмитриева Е.Г Адольф Хараши и его метод // Журнал практического психолога, № 1, 2014. С. 141-152.
7. Кнорре Е.Б. Адольф Хараши – парадоксы диалога // Журнал практического психолога, № 1, 2014. С. 92-98.
8. Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию: мат-лы конф. 19-21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджелогии, 2006.
9. Психология общения XXI век: 10 лет развития: Сборник мат-лов междунар. конф. 8-10 октября 2009г.: в 2-х томах. Т.1. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009.
10. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ.ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011.
11. Скрипкина Т.П. Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ). Р.-на-Д., 1997.
12. Скрипкина Т.П. Два вида диалоговых отношений в общении // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию: мат-лы конф. 19-21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджелогии, 2006. С. 97-102.

13. Хараш А.У. Влияние американской психологии на российскую практическую психологию // Журнал практического психолога № 1, 2014. С.109-132.
14. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Журнал практического психолога № 1, 2014. С. 166-176.
15. Эберле Е. «Есть жизнь как дискуссия, а есть жизнь как жизнь» // Журнал практического психолога № 1, 2014. С. 153-160.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ОБЩЕНИЯ

Г.В.Акопов, Т.В.Семенова (Самара)

Общение, представляя одну из важнейших категорий современной психологии [Общение..., 2006; Парыгин, 2009; Психология общения, 2011], значительно менее оформлено в измерительном, психодиагностическом плане в сравнении с другими базовыми понятиями психологии, такими, как личность, мышление (интеллект), память и т.д. В фундаментальном издании по психологии общения [Психология общения, 2011] выделено 9 групп методик по психодиагностике общения: сам феномен общения и его особенности, включая эмоциональные и личностные; общение в профессиональной деятельности и в семье (сферы общения); затрудненное общение и общение с собой, а также копинг-стратегии и общение в психодиагностике других психических явлений. В значительном большинстве это субшкалы или небольшие структурно выделенные части других методик более широкого плана или косвенно относящихся к общению (ценностные ориентации, организационное поведение, аффилиация, доверие, толерантность и др.). К непосредственно относящимся к общению можно отнести методики А.Н. Гусева и В.Н. Кунициной, В.А. Лосенкова В.Ф. Ряховского, Н.Д. Твороговой и др.

Разрабатываемая нами методика «Комплексная психологическая диагностика общения» (КПДО) разработана в методологическом поле социально-коммуникативной парадигмы в психологии, которая определяет сознание в качестве основной проблемы и предмета психологии и предлагает логику двухфакторной теории сознания [Акопов, 2010]. Методика позволяет проводить эмпирические исследования, посвященные изучению особенностей общения, которое рассматривается в многомерном измерении сознания: с точки зрения общительности в целом, направленности (установок) личности, стилей общения, уровней общения и сфер общения. Определяемые параметры: 1. «Общительность» (высокая, средняя, низкая). 2. «Направленность общения»: учитывается модальность (качество) и объект (на что направлено). По критерию *модальности* диагностируется: когнитивная (знания), аффективная (отношение, эмоции), организационная (взаимодействие) направленность. По критерию *объекта* диагностируется: «эгоцентрическая» (Я-Я, «на себя», «от первого лица»), «альтруистическая» (Я-ТЫ, «на партнера», «от второго лица»), «контекстная» (Я-ОН,ОНА,ОНИ, «на меня», «от третьего лица»). 3. «Стиль общения»: директивный, конвенциональный, консолидирующий. 4. «Уровень общения»: контактный, информационный, смысловой, рефлексивный. Данная совокупность параметров содержательно оформляется в зависимости от сферы общения: деловая, педагогическая, семейная, досуговая и др.

Контакт (англ. Contact – соприкосновение, связь) - минимально необходимое условие общения, позволяющее реализовать общение на самом поверхностном уровне. Может обеспечиваться как в знаковой (вербальной) форме, так и с использованием незначковых (звуковых, жестовых и др.) средств. И в том, и в др. случае нет обмена содержательной информацией; есть некий аналог сигнализации в формах исторически возникших и культурно-специфичных выразительных средств. «Контакт» подразумевает фазу предшествования или начало общения (взаимодействия), как правило, предполагающее его

развитие. В академическом варианте [Акопов, 2010, 2010a] при развитии общения, контакт неизбежно переходит в коммуникацию (информационный обмен). Психотерапевтический взгляд акцентирует внимание на развитии самого контакта и, так называемого «рапорта» на психологическом взаимодействии, обмене, диалоге, которые приводят к изменению самой ситуации контакта или ее восприятия, оценки и актуализации процессов рефлексии, самооценки, взаимооценки и т.д., и, в конечном итоге, индуцирования новых смыслов [Погодин, 2009].

Критерием установления контакта является наличие обратной связи, т. е. взаимообусловленный и взаимопонятный (релевантно интерпретируемый) обмен действиями. В случае намеренного или случайного осознания (рефлексии) контакта последний может трансформироваться в целенаправленную активность (деятельность). Во всех случаях неотъемлемым атрибутом контакта является психологический момент (интенция, мотив, установка, направленность и т. д.). В противном случае невозможен следующий уровень общения - знаковая коммуникация, в процессе которой осуществляется передача и, соответственно, прием содержательной информации.

Анализ представлений молодых людей о контакте в общении [Акопов, Семенова, 2012; Семенова, 2012] позволяет в предварительном плане амплифицировать понятие контакта в психологическом контексте в следующих измерениях: объектная и/или субъектная направленность (интенции, представления, трактовки, понимание) с фиксацией на внутреннем или внешнем планах; предметная (содержательная) направленность с ее доминирующими составляющими (когнитивная, аффективная, конатативная); процессуальная направленность с последовательными или спорадическими фиксациями «вхождения», становления, предшествования, постсостояния и др.; артефактуальность (использование различных средств при прямом или опосредствованном, вербально-невербальном контакте и др.); оценочность (позитивная установка, негативная, амбивалентная, нейтральная); предопределенность (контакт воздействия, сопереживания, созерцания и др.).

На основе анализа классических и современных российских и зарубежных научных представлений об общении [Вацлавик и др., 2000; Общение..., 2006; Парыгин, 2009] разработана концепция многоуровневого общения [Акопов, 2010, 2010a]. Каждый из уровней предопределяет различные модели поведения. Контактное общение характеризуется невысокой коммуникативной компетентностью: человек отвечает однотипно, использует простую жестикуляцию, пассивен и/или ритуален (демонстрирует формальное или фатическое общение). Информационное общение предполагает поведение средней сложности, исполнительность, пунктуальность, конформность (приспособляемость). Смысловое общение обусловлено многомерностью мышления, ситуативностью поведения и многоконтекстностью речевого высказывания и невербального поведения. Рефлексивное общение предполагает глубокие осознанные размышления, вдумчивый анализ происходящего и планирование перспектив дальнейшего взаимодействия.

Общение (контакт) является одним из двух факторов, каждый из которых представим в триединой структуре (фактор контакта (общения): отклик, информация, смысл; фактор свободы: выбор, творчество, созидание).

Фактор контакта затрагивает сферу общения человека и выявляет зависимость от других людей и жизненных обстоятельств, а фактор свободы посвящен выявлению самостоятельности, творческого потенциала и тенденции к самоактуализации. Выделенные факторы влияют на проявление множества явлений сознания.

На каждом из уровней по-разному проявляют себя компоненты содержательной части общения: люди с когнитивной направленностью полагают, что в общении важно слышать что-то новое для себя, что общение предназначено для получения новых знаний; для людей с аффективной направленностью свойственно улучшение настроения после процесса общения, общение может вызывать у них сильные эмоции, они чаще говорят о своих переживаниях, а не о событиях; люди с организационной направленностью предпочитают

заранее согласовать тему, место и время общения, в ходе общения они стараются вызвать дискуссию и чаще всего управляют ее течением; участники общения с эгоцентрической направленностью стараются высказывать свое мнение, чаще говорят о собственных делах, любят знакомиться с новыми людьми; собеседники с альтруистической направленностью предпочитают обсуждать чужие проблемы, с удовольствием выслушивают чужое мнение, стараются не перебивать собеседника и пр.; контекстная направленность свойственна людям, которые легче общаются в случае, когда им подсказывают, как вести разговор, такие люди часто находятся в центре внимания, желают, чтобы окружающие проявляли к ним интерес и пр.

Под стилями общения понимается система принципов, норм, методов, приемов взаимодействия и поведения индивида. Директивный стиль общения основан на жестком общении без обсуждения принимаемых решений, когда важнее отстоять свою позицию, чем достичь понимания. Конвенциональный стиль общения основан на принципе договоренности, согласовании различных позиций, следовании общепринятым правилам общения. Консолидирующий стиль общения основан на выстраивании собственной позиции без нарушения чужих: участники общения могут вести себя совершенно по-разному, в зависимости от личностных особенностей собеседников, стараясь способствовать общему согласию, личные предубеждения не мешают им находить преимущества альтернативных точек зрения.

Методика КПДО проверялась в нескольких конкретных прикладных исследованиях (Е.А.Академовой, Ю.А.Землянкиной, И.В. Ивашовой, Л.Е. Кретовой, О.В.Смирновой), проведенных под нашим руководством. В эмпирической проверке (на разных малых выборках) в общей сложности приняли участие 214 чел.

В исследованиях, посвященных изучению влияния сфер общения на выраженность параметров общения выявлено, что по общему параметру «общительность» лидирующей является семейно-досуговая сфера, далее, по убыванию – деловая и педагогическая сферы. В двух исследуемых группах студентов и двух классах младших школьников преобладали «общительные» и «очень общительные» респонденты, а в группе девиантных подростков 11-14 лет преобладали «умеренно общительные». В сравнительных исследованиях женщины оказались более общительными, чем мужчины; студенты факультета психологии – более общительными, чем студенты факультета художественного образования. Выявлены и статистически подтверждены следующие взаимосвязи: общительность связана с «дружественностью» (методика «Дружеский шарж» Т.В.Семеновой); деятельностный и критический типы сознания («Тест преобладающего типа сознания» Г.В.Акопова, Т.В.Семеновой) коррелируют с общительностью, созерцательный тип сознания достоверно связан с когнитивной и объектной направленностью общения; деятельностный тип сознания значимо связан с когнитивной, эгоцентрической и аффективной направленностями, а критический тип сознания коррелирует с когнитивной и альтруистической направленностью общения. Что касается стилей общения, то их связь с типом сознания такова: созерцательный тип сознания коррелирует с консолидирующим и конвенциональным стилями, деятельностный тип сознания - с директивным стилем общения, а критический тип сознания так же, как и созерцательный тип сознания, коррелирует с консолидирующим и конвенциональным стилями общения.

Взаимосвязи между низким уровнем макиавеллизма и директивным стилем общения, а также между низким уровнем макиавеллизма и альтруистической направленностью общения выявлены на уровне тенденции - методом сравнительной и описательной психологии, что математически не подтвердилось (Мак-шкала – IV, авторы Р. Кристи и Ф. Гейс).

Для студентов-психологов преобладающим является консолидирующий стиль общения, аффективная и альтруистическая направленности общения. И у мужчин, и у женщин в семейной сфере преобладает директивный стиль общения. Наблюдаются различия в уровнях общения, у женщин преобладает контактный, у мужчин - информационный уровень общения. Выявлена значимая взаимосвязь между общей неудовлетворенностью

браком и общительностью (Методика «Типовое состояние семьи» Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис). Выявлены взаимосвязи: женщины и мужчины с высоким уровнем понимания обладают высоким уровнем общительности; женщины и мужчины с высоким уровнем эмоционального притяжения обладают высоким уровнем альтруистической направленности в общении; женщины и мужчины с высоким уровнем авторитетности обладают преимущественно директивным стилем общения.

Таким образом, можно заключить, что с помощью методики «Комплексная психологическая диагностика общения» возможна категориальная дифференциация различий людей относительно выделенных параметров общения. Выявленные взаимосвязи между параметрами общения и некоторыми другими характеристиками, определяемыми другими методиками, не противоречат здравому смыслу и отвечают конструктивной логике нового диагностического инструментария. Преимущества методики КПДО заключаются в ее компактности (69 утверждений, расположенных на одном опросном листе) и разнообразии диагностируемых параметров общения: общительность (1), направленность (6), стиль (3), уровень общения (4) - всего 14 параметров. Параметры общения, выявляемые методикой КПДО, ранее в комплексе не использовались. Большинство параметров подвергаются диагностике впервые и являются уникальными (диагностируются только этой методикой), такие как: эгоцентрическая, альтруистическая, контекстная направленности общения; когнитивная, аффективная, организационная направленности общения; консолидирующий и конвенциональный стили общения; контактный, информационный, смысловой и рефлексивный уровни общения и др. Несложная стандартизированная процедура подсчета количественных показателей позволяет надеяться, что методика КПДО будет востребована и покажет свою эффективность в исследованиях различных направлений, так или иначе связанных с общением.

Литература

1. Акопов Г.В. Блок контакта: саногенное общение // Сознание в актуальных измерениях: академический проект / Под.ред. Г.В.Акопова, Т.В.Семеновой. Самара, ПГСГА, 2010. С.61-66.
2. Акопов Г.В. Сознание как коммуникация // Акопов Г.В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: ИПРАН, 2010а. С. 164 – 170.
3. Акопов Г.В., Семенова Т.В. Человек и вещи: психология контакта // Креативная экономика и социальные инновации. № 1(2). – 2012. С. 11-26.
4. Акопов Г.В., Семенова Т.В. Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО). Методическая разработка для бакалавриата по направлению «Психология» и магистратуры по направлению «Социальная психология». Самара, ПГСГА, 2014.
5. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. СПб., 2000.
6. Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию // Материалы конф. 19-21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджологии, 2006.
7. Парыгин Б.Д. Коммуникация как общение: тенденции и возможности // Психология общения. XXI век. 10 лет развития. Международная конференция. Том 1. М, 2009.
8. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под. общ. ред. А.А.Бодалева. М., Когито-Центр, 2011.
9. Погодин И.А. Гештальт-подход: феноменологическая психотерапия контактом. Журнал практического психолога. Специальный выпуск. 2009. № 5.
10. Семенова Т.В. Социально-психологическая феноменология состояний «контакта» в общении студентов-психологов // Известия Самарского научного центра РАН. Том 14. № 2. 2012. С. 167-171.

ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ ОБЩЕНИЯ И СТИЛЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ В ПЕРМСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

С.А. Васюра (Ижевск)

В Пермской психологической школе, основанной В.С. Мерлиным, стиль общения стал изучаться в русле проблем индивидуального стиля деятельности и развития идей об интегральной индивидуальности человека. Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина представляет собой системный междисциплинарный подход к изучению человека и психолого-педагогическому обеспечению его развития в активной деятельности, направленной на самостоятельный активный выбор действий, который определяется не только объективными требованиями и задачами, но и сложившимися ранее индивидуальными особенностями человека. В рамках теории интегральной индивидуальности разработан новый, системный вариант концепции индивидуального стиля деятельности, выдвинуты и экспериментально подтверждены положения об индивидуальном стиле общения. Индивидуальный стиль общения В.С. Мерлин рассматривал в связи с реализацией воздействующей функции общения.

В изучении индивидуального стиля общения в Пермской психологической школе можно выделить этапы, отличающиеся разными подходами к его исследованию. Первый этап исследований характеризуется изучением особенностей стиля общения в связи с индивидуально-психологическими свойствами. Системному исследованию индивидуального стиля общения предшествовали определенные аналитические разработки. Под руководством В.С. Мерлина в 70-х годах прошлого века проведен ряд исследований, выполненных на выборках дошкольников, школьников и взрослых, в которых выявлялась зависимость стиля общения от индивидуально-психологических свойств. Так, установлено, что у дошкольников малый круг общения связан с тревожностью [Гордцова Н.М., 1977]; с частотой фатических операций, угроз, приказов в игровой деятельности связана агрессивность при фрустрации [Васильева Г.С., 1976]. Выявлена связь тактичности бригадиров на производстве с отношением к людям [Люкин В.В., 1977].

В.С. Мерлин изучал структуру, функции, условия формирования индивидуального стиля общения. Он выделял разные уровни индивидуального стиля общения: уровень реакций общения, уровень операций, целевой уровень. Рассматривал компенсаторную и системообразующую функцию стиля общения. С точки зрения В.С. Мерлина, компенсаторная функция проявляется в преодолении трудностей в общении, в повышении продуктивности предметной деятельности, в которую включено общение. Системообразующая функция стиля общения заключается в том, что в результате его усвоения изменяется структура интегральной индивидуальности, т.е. связи между индивидуальными свойствами разных иерархических уровней. В.С. Мерлин определил, что становление индивидуального стиля общения протекает в тех же формах, что и в предметной деятельности, т.е. или путем самовоспитания, или в результате воспитывающего эксперимента.

В Пермской психологической школе системное исследование индивидуального стиля педагогического общения учителей с позиций теории интегральной индивидуальности проведено А.А. Коротаевым, Т.С. Тамбовцевой [5]. Стиль рассматривается ими как сложная многоуровневая система, включающая основные и производные компоненты. По мнению А.А. Коротаева, Т.С. Тамбовцевой, основным компонент индивидуального стиля – отношение учителя к учащимся. Другими компонентами стиля являются: система операций, приемов и действий общения, лингвистические особенности и выразительные средства общения.

Следующий этап в исследовании индивидуального стиля общения в Пермской психологической школе, руководимой последователем В.С. Мерлина профессором Б.А. Вяткиным, связан с развитием системного подхода, с переходом к полисистемному

изучению. А.Г. Исмагиловой (2003) проведено изучение индивидуального стиля педагогического общения воспитателя детского сада на основе идей полисистемности. Она рассматривает стиль общения в русле теорий интегрального исследования индивидуальности и метаиндивидуального мира, во-первых, как механизм, обеспечивающий взаимодействие трех систем метаиндивидуального мира - «воспитатель», «ребенок» и «общество», включенных в контекст реализации воспитателем профессиональных функций; во-вторых, как сложную многоуровневую систему компонентов педагогического общения. К первому, целевому уровню относятся такие компоненты как дидактические, воспитательные, организационные цели общения. Второй уровень стиля образуют действия, благодаря которым достигаются цели – организующие, стимулирующие, контролирующие, корректирующие и оценочные. Операции, с помощью которых реализуются действия, составляют третий уровень индивидуального стиля общения. В ходе эмпирического исследования А.Г. Исмагиловой у воспитателей были выделены четыре стиля: организационный, развивающий, организационно-стимулирующий и развивающе-корректирующий.

Следует отметить, что традиционно в Пермской психологической школе исследования индивидуальных стилей общения осуществлялись в контексте приспособления, адаптации индивидуальности человека к окружающей среде. Однако в концепции интегральной индивидуальности заложены не только основы для изучения приспособления индивидуальности к среде, но и для дальнейшего научного поиска в других направлениях, в частности исследования собственной активности субъекта. Об этом свидетельствуют следующие положения теории интегральной индивидуальности: во-первых, «усвоение индивидуального стиля и развитие индивидуальности происходит благодаря особому, как мы понимаем, универсальному мотиву – оставаться всегда индивидуальностью, защищать свою индивидуальность и становиться все более и более гармоничной индивидуальностью» [7, с.217]; во-вторых, понимание индивидуальности как саморегулируемой и самоактуализирующейся системы. Данное направление развития теории интегральной индивидуальности нашло отражение в развиваемом Б.А. Вяткиным положении об индивидуальности человека как творце собственной активности, в исследовании стилей активности.

Проблема активности в Пермской психологической школе начала разрабатываться с 90-х годов. Как отмечает Б.А. Вяткин, стимулировали интерес к изучению активности теория В.С. Мерлина с ее подчеркнутым вниманием к проблемам саморазвития и самоорганизации индивидуальности, исследования неадаптивных проявлений активности [В.А. Петровский, 1992], нарастающий интерес к проблемам субъектности в отечественной психологии [В.А. Брушлинский, 1994] [2]. В настоящее время в Пермской психологической школе проводятся исследования, одним из основных направлений которых является изучение стилей разных видов активности и их роли развития индивидуальности. Активность понимается как мера взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, как такой способ самовыражения и самоосуществления личности в жизни, при котором достигается (или нет) ее качество как целостного, самостоятельного и саморазвивающегося субъекта [Вяткин Б.А., 2000; Вяткин Б.А., Щукин М.Р., 2005].

В качестве звена, определяющего взаимосвязи между свойствами различных иерархических уровней интегральной индивидуальности наряду с индивидуальными стилями предметной деятельности и общения, рассматривается стиль ведущей активности, представляющий собой системное образование, многоуровневое и многокомпонентное, обусловленное системой разноуровневых индивидуальных свойств. Категориальный аппарат теории интегральной индивидуальности используется для изучения коммуникативной активности человека.

В Пермской психологической школе предпринимаются плодотворные попытки исследовать активность как системное явление: во-первых, активность рассматривается как целостная характеристика интегральной индивидуальности, каждое свойство является

результатом активного взаимодействия с окружающей действительностью, характеризующегося как инициативными, так и адаптивными чертами [Л.Я. Дорфман, 1993]; во-вторых, каждый уровень интегральной индивидуальности обладает собственной активностью, определяемой спецификой функций, значений и расположением в системе индивидуальных свойств [В.С. Мерлин, 1986]; в-третьих, различные виды активности могут быть опосредующими звеньями в системе интегральной индивидуальности, играя системообразующую роль в образовании межуровневых связей [Б.А. Вяткин, 1991, 2007].

В исследованиях, выполненных с позиций теории интегральной индивидуальности, установлено, что высокоактивный субъект, как правило, отличается:

- оптимальным или высоким уровнем одного или нескольких индивидуальных свойств;
- гармоничным развитием разноуровневых свойств интегральной индивидуальности (отсутствие или минимум антагонизма между ними);
- способностью противостоять разрушающему действию разнообразных стрессоров на пути достижения успеха в учебной или профессиональной деятельности [Б.А. Вяткин, 2008].

Коммуникативная активность в Пермской психологической школе была предметом исследования в работах В.И. Шмыкова (1994, 1996), С.А. Васюра (1998, 2006, 2013), Д.С. Корниенко (2003), Е.В. Забелиной (2009), отдельные ее проявления изучались Р.П. Козловой (1994). Выявлялись этнотипические стили коммуникативной активности [В.Ю. Хотинец, 2005]. В.И. Шмыков выявлял индивидуальные стили коммуникативной активности осужденных в стрессогенных условиях жизнедеятельности [9]. Осужденные могут проявлять «наступательную позицию», «оборонительную позицию», «тактику отчуждения за содеянное», тактику «закрытости». В каждой из этих групп осужденных эмпирическим путем выявлены разные стили коммуникативной активности. В группе «изгоев» установлены стили, которые В.И. Шмыков характеризует как пассивные: «неустойчивый, неконформно-авторитарный, с низкой саморегуляцией», «властно-неустойчивый, пассивно-гибкий», «пассивно-обособленный, компромиссно-зависимый». Другие активно-асоциальные стили коммуникативной активности выявлены в группе осужденных с отрицательной направленностью: «властно-независимый, жестко-гибкий, склонный к социальной «мимикрии»», «властно-активный, гибко-жесткий», «уверенно-реалистический, гибко-активный». У представителей группы «нейтральные» установлены активно-конформные стили коммуникативной активности: «нейтрально-активный», «активно-независимый, уверенно-настойчивый», «покорно-ответственный, гибкий». Исследование В.И. Шмыкова доказывает, что коммуникативная активность осужденных полидетерминирована требованиями социальной среды и симптомокомплексами свойств различных иерархических уровней интегральной индивидуальности: свойствами нервной системы, темперамента, личности и социально-психологическими свойствами.

В проведенных нами исследованиях определялись индивидуальные стили коммуникативной активности школьников подросткового возраста и индивидуальные стили менеджеров сферы туризма [С.А. Васюра, 1998; 2013]. Коммуникативная активность рассматривается нами как один из видов активности человека, как определяющая его готовность и способность к межличностному взаимодействию, исходящего от него, к реализации функций человека как субъекта общения

У подростков с высокой коммуникативной активностью нами установлены три стили коммуникативной активности, обусловленные разными симптомокомплексами свойств их интегральной индивидуальности – «жестко-поверхностный», «мягко-доверительный», «избирательно-устойчивый». Стили коммуникативной активности подростков направлены на установление социальных контактов, на построение устойчивых взаимных межличностных отношений.

Проблема коммуникативной активности представителей социономических профессий стала особенно острой на современном этапе развития общества. Социономы

взаимодействуют с людьми, организациями, группами, их коммуникативная активность проявляется особенно интенсивно в затрудненных, напряженных условиях деятельности и мобилизует индивидуально-психологические ресурсы. В нашем эмпирическом исследовании с позиции полисистемного подхода к изучению индивидуальности человека (представителя социномической профессии), проанализировано взаимодействие систем «интегральная индивидуальность» и «стиль коммуникативной активности». Установлено, что наиболее характерным для менеджеров туризма является стиль, обозначенный нами как «энергичный, просоциальный», которому свойственна конструктивность совладания. Стиль детерминирован определенными симптомокомплексами разноуровневых индивидуальных свойств менеджеров – нейродинамических, личностных, социально-психологических. Он проявляется в стремлении менеджеров к установлению социальных контактов, в субъектно-ориентированных и предметно-направленных формах реализации коммуникативной активности, интернальным типом ее регуляции, преобладанием стенических эмоций в общении. Стиль коммуникативной активности имеет двойную природу, характеризующую взаимодействие индивидуальности человека и среды.

В настоящее время школа Мерлина-Вяткина располагает немалым объемом эмпирических данных, полученных в результате исследований индивидуальных стилей общения и различных видов активности человека, в том числе коммуникативной, в разных сферах жизнедеятельности и на разных возрастных этапах. Результаты методологических и эмпирических исследований стилей общения и активности человека с позиций системного и полисистемного подходов на современном этапе развития научной школы, представлены в монографии Б.А. Вяткина, М.Р. Щукина «Человек – стиль – социум» (2007) и в коллективной монографии «Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа» (2011) [3;8].

Литература

1. Васюра С.А. Психология коммуникативной активности человека: Монография. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006.
2. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. Пермь: Звезда, 2000.
3. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы // Избранные психологические исследования индивидуальности: Теория, эксперимент, практика. Пермь: Книжный мир, 2005. С. 320-342.
4. Исмагилова А.Г. Психология стиля педагогического общения: Полисистемное исследование: Монография. Пермь, 2003.
5. Коротаяев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 62-69.
6. Личность и творческая индивидуальность В.С. Мерлина / Сост. Б.А.Вяткин, М.Р.Щукин; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008;
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
8. Психология интегральной индивидуальности: пермская школа / Сост. Б.А. Вяткин, Л.Я.Дорфман, М.Р. Щукин. М.: Смысл, 2011.
9. Шмыков В.И. Индивидуальный стиль коммуникативной активности осужденных // Психол. журн. 1996. Т. 17, № 3. С. 128-132.

НЕЛИНЕЙНАЯ КОММУНИКАЦИЯ – НОВАЯ КОНЦЕПТОЛОГИЯ В ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ

В.А.Жебит (Москва)

В настоящее время исследования коммуникативных процессов продолжает оставаться в числе наиболее актуальных. На фоне бурного развития исследований в области коммуникации и коммуникативных технологий, столь характерного для XX века, неизбежным стало рождение новых научных подходов, некоторые из которых перевернули прежние представления о коммуникативистике как таковой.

В науке сегодня отсутствует единство мнений по поводу толкования терминов «общение» и «коммуникация». Как правило, выделяют два подхода к этому вопросу. Сторонники первого - Л.С.Выготский, В.Н.Курбатов, М.И.Лисина, А.А.Леонтьев, Ю.Д.Прилюк, Т.Парсонс, К.Чери и др. - склонны уравнивать в правах оба эти термина. С этой точки зрения процесс коммуникации неправомерно сводить к процессу передачи кодированной информации от субъекта к объекту. По мнению сторонников этого подхода, коммуникация носит выраженный диалогический характер, ведущий к действию, а именно, эти черты присущи общению. Т.Парсонс делает упор именно на то, что коммуникация тождественна общению, взаимодействию между личностями. [1] К.Чери представляет коммуникацию как «участие, соучастие», что совмещается с определением общения. По его мнению, общественная жизнь обусловлена множеством коммуникативных систем, создаваемых людьми. Наиболее важной из этих коммуникативных систем считается, безусловно, человеческая речь, играющая основную роль в разных сферах общественной жизни. [2]

Сторонники второго подхода - М.С.Каган, А.В. Соколов и др. настаивают на разделении терминов «коммуникация» и «общение». Так, М.С.Каган выделяет два главных, на его взгляд, признака, отличающих общение от коммуникации: 1) «коммуникация» является чисто информационным процессом, тогда как «общение» имеет и практический и духовный характер; 2) «общение» представляет собой межсубъектное взаимодействие и структура его диалогична, в то время как «коммуникация» - это только информационная связь субъекта с тем или иным объектом. По его мнению, односторонний процесс, соответствующий понятию «сообщение», монологичен по своей природе. [3] (Выделено мной. В.Жебит). Однако, слово «сообщение» указывает скорее на диалогический характер такого акта – «со-общение».

Рождение концепта, утверждающего, что внешние речевые сигналы не являются получением лишь информации от адресанта, а являются способом перенастройки когнитивно-информационной системы реципиента, стало сигналом о том, что становится возможным рассмотрение феномена коммуникации с позиции новой - нелинейной парадигмы. (Матурана У.) [4]

Основы нелинейных представлений в науке были заложены такими выдающимися учёными как Л.И.Мандельштам, А.А.Андронов, А.Пуанкаре (Jules Henri Poincaré).

Представление о нелинейности определяет не только новую научную парадигму, но и указывает на необходимость междисциплинарного подхода в исследованиях коммуникации.

Новый подход получил выражение в создании и развитии новой концептологии, обусловившей появление Теории нелинейной коммуникации (см. Психология общения: Энциклопедический словарь/ Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М.: Когито-Центр, 2014) .

Теоретическую основу Теории составляют: 1) комплекс постулатов, отражающих новое представление о коммуникации и связанных с ней явлениях; 2) комплекс теорем, отражающих закономерности развития процессов, рассматриваемых в качестве коммуникативных, сопровождающихся описанием их вывода и доказательства; 3) комплекс положений, определяющих суть процессов и явлений на основе разработанных постулатов и теорем. [5]

Теория нелинейной коммуникации является фундаментальной для большей части спектра гуманитарных научных дисциплин. В ней ярко проявлен иерархический принцип

построения и развития. Иерархическая структура теории выглядит следующим образом. См. рис. 1. [6]

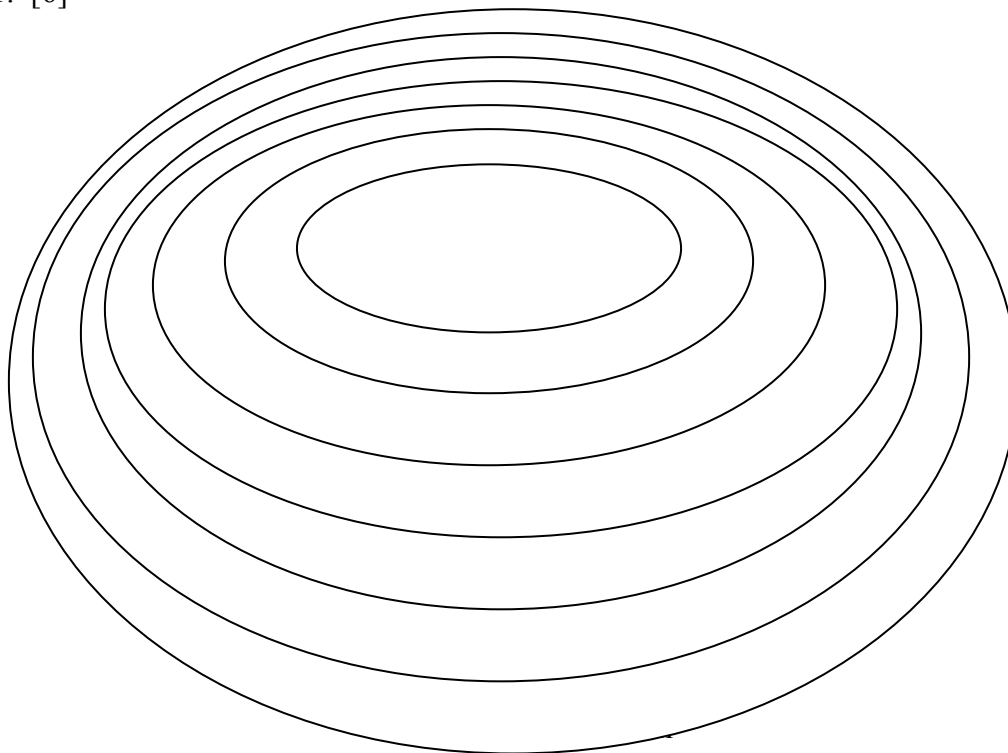


Рис. 1. Иерархическая структура теории нелинейной коммуникации

Теория нелинейной коммуникации является развёрнутой формой организации научного знания в области психологии, дающего целостное представление о закономерностях процессов, рассматриваемых как коммуникация, и основывающееся на нелинейных представлениях о природе явлений.

Особенность Теории заключается в том, что в её основе лежит Модель элементарной коммуникации, являющаяся ядром Теории. Развитие Теории логически развёртывается от этой модели. (См. рис. 2) [5]



Рис. 2. Модель элементарной коммуникации

Если Модель элементарной коммуникации рассматривать с философской позиции, то она моделирует процесс «коммуникативного начала вселенной». В логике Теории был выдвинут ряд положений, определяющих новое представление о коммуникации. В частности:

Положение 1.

Коммуникация – это природообусловленное состояние энергоинформационного обмена между всеми объектами пространства. [5, 6]

Положение 2.

Информация – модулированный поток энергии. [5, 6]

Принцип сохранения информации

Любая информация, возникнув однажды, никуда не исчезает, меняются лишь ее носители (или входы доступа). [5, 6]

Потоки энергии могут быть преобразованы в различных кодовых системах и являются средством коммуникативного обмена на уровне органов чувств, как у человека, так и у простейших одноклеточных. Участники такого обмена общаются, кодируя и декодируя

энергопотоки в соответствии с наличествующими у них каналами – визуальными, аудиальными, осязательными и т.д. [5, 6]

В соответствии с научными представлениями, информация не может быть информацией, пока ее некому воспринимать. И только лишь с появлением адресата (реципиента, наблюдателя) Энергия проявляет свою двуединую сущность - становится Информацией.

Участие наблюдателя – живой системы - определяется необходимостью наличия у него системы кодирования – декодирования. Эта система условно названа кодером, который способен преобразовывать энергию в разнообразные коды, доступные для восприятия органами чувств наблюдателя. (Терминология моя. В.Жебит). (См. рис. 3) [6]

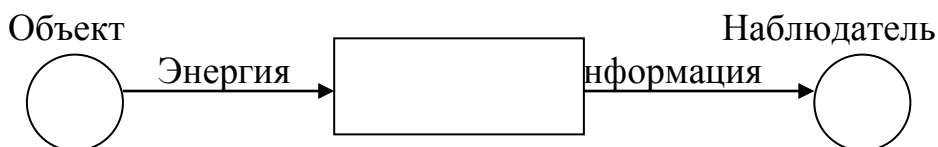


Рис. 3. Принцип восприятия информации наблюдателем

Потоки энергии, идущие от внешних объектов - солнца, луны, окружающих объектов - преобразуются кодером животного или человека в сигналы, используемые для создания в их сознании устойчивых зрительных образов объектов «наблюдения».

Если принять во внимание положение о том, что информация является проявлением энергий в сознании наблюдателей, то можно предположить, что кодирующее устройство (биологический «кодирущик») имеет отношение к мозгу. То есть мозг является устройством, преобразующим поступающие со всех сторон потоки энергий в визуальные, аудиальные и прочие виды кодов, которые и являются информацией. Следуя этой логике, можно заключить следующее. [6]

1. Коммуникация основана на энергетическом взаимодействии.
2. Наблюдатель (реципиент) оперирует информацией.
3. Информация является продуктом преобразования энергии самим наблюдателем (реципиентом).

Сформировавшиеся нелинейные представления о коммуникации как социально-психологическом феномене, равно как и определения понятия «нелинейная коммуникация», оставляют достаточно места для научных дискуссий, новых оценок и подходов.

Литература

1. Парсонс Т.О. структуре социального действия.- М.: Академический Проект, 2000.- 880 с.
2. Чери К. Человек и информация / Пер. с англ. М., 1972.
3. Матурана У. Биология познания // Язык и интеллект. М., 1996. С.95-142
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. -М.: Политиздат, 1988.- 319 с.
5. Жебит В.А Теория коммуникации. Нелинейная коммуникация».- М., 2005.
6. Жебит В.А. Теория нелинейной коммуникации. Истоки-Аспекты-Аксиомы, 2010.

ДОВЕРИЕ - ПРИОРИТЕТНАЯ ЦЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Е.И. Кузьмина, В.А. Холмогоров (Москва)

В словаре В.И. Даля «доверять» означает «поверить, поручить, отдать на веру, на совесть, уполномочить; полагаться на кого, верить ему, не сомневаться в честности его». На основании анализа различных работ по проблеме доверия, А.Б. Купрейченко отмечает, что оно «... рассматривается как ожидание, установка, отношение, состояние, чувство, процесс социального обмена и передачи информации и других значимых благ, личностное и групповое свойство» [7,с.30]. В проведенном ею исследовании соотношения доверия и недоверия, понимаемых в качестве свойств самоопределяющегося субъекта, обозначена перспектива их изучения в контексте проблемы нравственно-психологической регуляции социальной активности и группы.

В настоящей статье мы рассматриваем доверие как высшее, духовно-нравственное чувство в единстве интеллекта и аффекта в общей структуре сознания человека, проявляющееся в процессе выбора ядра коллектива. Доверие – ценность и экзистенциал, связывающий человека с миром; оно облагораживает человека, выступает одним из условий осознания полноты бытия (отрадно было видеть доверие и единение людей в период празднования Дня города на площадях и улицах Москвы). В социальном плане доверие возникает в результате рефлексии на другого, знания, что он не причинит мне зла. Доверие к себе начинается с осознания и рефлексии прошлого, настоящего и проектируемого будущего с учетом своих возможностей. Рефлексивно-деятельностный подход (Кузьмина Е.И., 1994, 2007), основанный на теории С.Л. Рубинштейна и концепции рефлексии В. Лефевра, предназначен для исследования не только феномена свободы, качественной характеристики ядра коллектива [5], но и доверия как духовной ценности человека. Основное содержание теории личности С.Л. Рубинштейна заложено в формуле: «При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия... через строй мыслей и чувств... В этом суть активности личности» [11, с. 209]. Будет ли человек доверять кому-либо, зависит от его отношения к реальному или предполагаемому воздействию. Более глубокое познание доверия, его когнитивной основы возможно с опорой на идею единства аффекта и интеллекта, составляющего сущностное содержание психики, а также на структурно-динамическую теорию интеллекта Д.В.Ушакова [11]. Знание механизмов доверия поможет психологу в решении практических задач. Его дефицит воспринимается как стресс. В.С. Высоцкий четко сформулировал актуальный для каждого человека вопрос: «На чём проверяются люди, //Когда войны уже нет? //И всё-таки слышим нередко//Опять, как тогда: //Ты бы пошел с ним в разведку? Нет или да?». В сфере управления доверительное отношение к людям повышает эффективность совместной деятельности. В работе «Ум полководца» Б.М. Теплов приводит пример ситуации, которую гениально разрешил А.В. Суворов. Встретив часть своей конницы, бегущей с поля боя, он не стал угрожать расправой за дезертирство, а сказал: «Заманиваете неприятеля, братцы? Так им и надо!», присоединился к ним, а потом скомандовал: «А теперь мы повернем и неожиданно ударим по ним! За мной! В атаку!». Все незамедлительно последовали за своим полководцем. Во многом благодаря взаимному доверию бой завершился победой. Успех в боевой деятельности зависит и от доверия солдат к самим себе. Г.Д. Луков в учебнике «Психология» (1960 г.) писал: «...как излишняя самоуверенность, так и необоснованное неверие в свои силы могут оказывать отрицательное влияние на управление воином своей деятельностью».

Доверие является основой совместной творческой деятельности. Дружеская диада талантливых ученых может изменить направление движения науки, обогатить её содержание, что и произошло в психологии благодаря совместному творчеству Л. С. Выготского и А.Р. Лурия, Д.Канемана и А.Тверски, и других. И.Н. Семенов пишет о Я.А. Пономареве и Н.Г. Алексееве: «В течение полувекового знакомства их пути часто

сближались вплоть до делового сотрудничества и доверительного общения... на каждом этапе взаимодействие их носило рефлексивно-творческий характер и приводило к продуктивным результатам» [9, 615]. Экспериментально доказано [3; 4], что при выполнении гештальт-техник «Великий художник-ученик» и «Рисунок на двоих» в диадах демократического типа, основанного на доверии, в отличие от авторитарного, участники переживают радостное чувство совместного творчества.

Руководителю, стремящемуся «опираться на живое ядро коллектива», использовать его как средство управления, необходимо знать качественную характеристику ядра. Д. Канеман приводит результаты исследования А. Тодорова, который показал, что «у нас есть способность с одного взгляда на лицо незнакомца оценивать... уровень его доминантности... и насколько он достоин доверия» [2, с. 122]. Однако одного взгляда, даже опытного психолога, бывает недостаточно. Прав был К.Д. Ушинский: «Прежде чем управлять человеком, надо во всех отношениях его изучить». Это знание позволяет руководителю выбрать стиль управления. Ж. Нюттен справедливо пишет о том, что «... когда человека лишают свободы действия, это ведёт к реакции, которая для этого человека действует как мотивационное состояние, что показано Бремом в виде феномена «реактивного сопротивления». Однако Брем не упоминает о динамизме, лежащем в основе этого феномена... Тем не менее должно быть очевидно, что если лишение кого-либо свободы действия ведет к “мотивационному состоянию”, значит свобода действия – это вид “необходимого взаимоотношения” во взаимодействии индивида со средой, а, следовательно, поведенческий динамизм, или потребность. Проникновение в конкретные условия, активизирующие специфическую потребность, не освобождает исследователя от явного упоминания о базовом динамизме, наличие которого необходимо предположить, чтобы объяснить мотивационную реакцию» [8, с.132]. Необходимо также учитывать, что ничем не ограниченная свобода, сопряженная с безграничным доверием, приводит к негативным последствиям, если человек не несет ответственность. Это четко выразил И.А. Крылов в басне «Конь и всадник»: «...в поле выехав, узду с Коня он снял...в горести Седок:// «Мой бедный Конь, - сказал, - я стал виною//Твоей беды!// Когда бы не’ снял я с тебя узды,// Управил бы, наверно, я тобою:// И ты бы ни меня не сшиб,// Ни смертью б сам столь жалкой не погиб!»//--- Как ни приманчива свобода, //Но для народа//Не меньше гибельна она,// Когда разумная ей мера не дана».

Свобода выбора ядра коллектива, предполагающая, что участники совместной деятельности самостоятельно, добровольно и ответственно создают актив из наиболее значимых членов группы, была бы невозможна без доверительных отношений. Ядро коллектива, о котором в «Педагогической поэме» писал А.С. Макаренко, впервые было выделено экспериментальным путем и осмыслено в качестве феномена коллектива З.В. Кузьминой [6] и Е.И. Кузьминой в 80-е годы XX в. в исследовании студенческих групп с помощью модифицированной методики референтометрии и сенсомоторного интегратора. Это исследование послужило началом выполнения большой программы изучения качественной характеристики ядра коллектива в спецподразделениях [5; 12]. В ядро коллектива входят наиболее референтные индивиды, мнения и ценности которых значимы для остальных; они имеют наиболее высокие референтометрические индексы, получают наиболее высокие баллы, по сравнению с другими, по индивидуальным особенностям личности и качествам ума. Референтная группа, в которую входит ядро коллектива, функционирует как коллективный субъект деятельности. По мнению А.Л. Журавлева, «понятие "субъект" позволяет выявлять общее в психологических свойствах личности, малой и большой группы и общества в целом» [1, с. 274]. Мы полагаем, что ядро коллектива в функционировании и развитии группы как коллективного субъекта выступает центром саморегуляции, преломляет воздействие внешних причин, влияет на принятие групповых решений. Выбор ядра коллектива осуществляется в ходе самоопределения членов группы на основе доверия. Он может быть актуализирован с помощью референтометрии,

модифицированной нами с целью изучения качественной характеристики ядра коллектива: её основой выступило экспериментальное исследование самооценки индивидуальных особенностей личности и качеств ума, необходимых для успешной совместной деятельности, а также мотивов выбора в ядро коллектива, индексов референтности. В нашем исследовании основой выбора выступает самооценка - стержневая характеристика личности. Адекватно-высокая самооценка является условием постановки общественно-значимых целей, способствует самореализации и самоэффективности. Применение методики самооценки - тончайшего инструмента позволяет опытному психологу на основе доверительных отношений проникнуть во внутренний мир человека, его самосознание, мотивы выбора. Психодиагностическая процедура выявления ядра коллектива осуществляется в комплексе – единстве с другими феноменами коллектива и личности. Уже на первом этапе, после того, как определен индивидуальный и общегрупповой эталонный ряд индивидуальных особенностей личности и качеств ума, необходимых для того, чтобы группа работала эффективно, с целью выявления мотивов выбора ядра коллектива проводится процедура оценивания: каждый оценивает себя и других в пятибалльной системе по факторам референтности (когнитивному, коммуникативному, перцептивному), вбирающим в себя десять качеств общегруппового идеального ряда, близких к КОТД (критерию оценки трудовой деятельности) и отражающих компетенциальные способности и моральные качества сотрудников подразделений спецназначения. Подсчитывается средний балл у каждого члена группы по факторам референтности. Осуществляется процедура выбора ядра коллектива: каждому предлагается назвать три фамилии членов группы, с оценочным мнением которых он хотел познакомиться, если они не будут возражать. На основе индивидуальных выборов подсчитывается количество выборов у каждого испытуемого – индекс референтности (показатель статуса), составляется референтограмма. Получившие шесть и более баллов, попадают в ядро коллектива.

Литература

1. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Сергей Леонидович Рубинштейн. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. С. 270-316.
2. Канеман Даниэль. Думай медленно... решай быстро. М.: АСТ, 2014.
3. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. СПб: Питер, 2007.
4. Кузьмина Е.И., Гусев И.В. Отношение подростков к запрету в ситуации неопределенности // Научно-практическая конференция психологов силовых структур России «Профилактика девиантного поведения военнослужащих: теория, практика» // Соискатель. Приложение к научному журналу «Вестник военного университета». №3, 2007. С. 93-100.
5. Кузьмина Е.И., Холмогоров В.А. Референтность группы. Учебное пособие для студентов и курсантов высших учебных заведений. М.: Угрешская типография, 2011.
6. Кузьмина З.В. Ядро коллектива // Психология развивающейся личности. М.: Педагогика, 1987. С.134-138.
7. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.
9. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
11. Ушаков Д.В. Психология интеллекта: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
12. Холмогоров В.А. Референтность группы как фактор эффективности деятельности подразделений специального назначения ФСО России. Автореферат дисс. на соискание учен. степ. канд. психол. наук. М.: ВУ, 2011.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОСТИ ПРОЦЕССОВ ОБЩЕНИЯ (В СПОРТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ) Москвина Н. В., Москвин В.А. (Москва)

В современной спортивной психологии одно из важных мест занимает проблема общения и речевых коммуникаций в спортивной деятельности.

Очевидно, что речевые способности людей различны, имеют индивидуальные особенности, которые могут быть обусловлены и психофизиологическими параметрами. В работе изучен вопрос о возможных связях индивидуальных особенностей коммуникативных функций у лиц с разными вариантами функциональных асимметрии мозга (ФАМ). Для решения проблем связи психофизиологических параметров с процессами общения человека, нами была поставлена цель: изучить индивидуальные особенности речевых функций у здоровых людей с разными вариантами профилей латеральности.

Методика. В качестве испытуемых выступили студенты спортивного вуза в возрасте 17-20 лет ($n = 113$), из них 33 юношей и 80 девушек. Исследование индивидуально-психологических особенностей испытуемых проводилось с помощью дихотического теста и следующего набора опросников: ММРІ, методики Леонгарда-Шмишека, Краунда-Марлоу, опросника Айзенка и цветового теста Люшера.

В числе методик диагностики межполушарных отношений использовались: показатели пробы «перекрест» рук (ПППР) по А.Р. Лурия, которая по данным ЭЭГ отражает парциальное доминирование контрлатеральных лобных отделов мозга (по N. Sakano, 1982). Результаты исследований N. Sakano свидетельствуют о том, что проба «перекрест рук» является лучшим критерием для определения латентной руконости и доминирования лобных отделов мозга.

Для исследования асимметрии слухо-речевого восприятия использовался вариант методики дихотического прослушивания, разработанный на факультете психологии МГУ. Статистическая обработка данных исследования проводилась с помощью критерия Вилкоксона-Манна-Уитни.

Результаты. При анализе результатов психодиагностического тестирования группы юношей ($n = 33$) и девушек ($n = 80$) были разделены на две подгруппы с разными показателями пробы «перекрест рук» (ПППР) – правым и левым. Результаты факторного анализа показали, что в обеих выборках (юношей и девушек) в матрицах наблюдений для параметра «правый перекрест рук» характер объединений получились иными, чем для матриц наблюдений с показателем «левый перекрест рук». Различные объединения показателей по факторам в этих матрицах исследований говорят о разной природе обусловленностей между одними и теми же показателями. Об этом говорит и различный вклад в общую дисперсию факторов для матриц исследования двух выборок (юношей и девушек).

По результатам дихотического тестирования более высокие показатели коэффициента правого уха были отмечены у юношей с правыми ПППР – 29,7 б, у лиц с левыми ПППР этот показатель составил 28,5 б. У девушек была выявлена аналогичная закономерность – 19,3 б. и 6,7 б. соответственно. (Здесь и далее указаны различия с уровнем достоверности $p < 0,05$ и выше.)

Анализ других психодиагностических параметров показал, что у девушек с правыми ПППР отмечаются более высокие значения «экстраверсии» Айзенка по сравнению с левыми ПППР (14,6 б. и 12,4 б. соответственно), а также более низкие значения «эмотивности» (16,3 б. и 18,6 б.), «дистимичности» (6,2 б. и 7,6 б.) и «экзальтированности» (14,8 б. и 18,5 б.) в методике Леонгарда-Шмишека. Юноши с правыми ПППР (по сравнению с левым) также обнаружили более высокие значения «экстраверсии» Айзенка (14,0 б. и 12,2 б.) и «гипертимности» ММРІ (69,4 б. и 66,3 б.), более низкие показатели «нейротизма» Айзенка (9,9 б. и 10,7 б.). У юношей с левыми ПППР отмечены более высокие показатели потребности в одобрении (методика Краунда-Марлоу), «ипохондрии», «депрессии»,

«истерии» и «психастении» ММРІ. При разделе выборки юношей на две подгруппы по ведущему уху (в моноауральных поведенческих актах) было установлено, что испытуемые с правым ведущим ухом обнаруживают достоверно более низкие показатели «гетерономности» в цветовом тесте, что соответствует психологическим характеристикам автономности, активности, инициативности, независимости, склонности к доминированию, стремления к успеху и самоутверждению.

При проведении дихотического тестирования было выявлено, что правый показатель в пробе «перекрест рук» коррелирует с более высокими показателями «экстраверсии» и коэффициента правого уха в дихотическом тесте. Это может свидетельствовать о более выраженной левополушарной локализации двигательного центра речи у лиц с правым показателем в пробе А.Р. Лурия «перекрест рук», что, в свою очередь, может определять и более высокий уровень коммуникативных возможностей таких индивидов. Указанные особенности могут определяться более тесными связями ретикулярной формации с левым полушарием, что и определяет преимущественную локализацию моторного центра речи в левом полушарии (как у праворуких, так и у леворуких), а также более высокие показатели «экстраверсии» у лиц с правым показателем пробы «перекрест рук» и с более высокие значения «коэффициента правого уха».

Выводы. При проведении методики дихотического тестирования было выявлено, что у студентов вуза правый показатель пробы «перекрест рук» коррелирует с более высокими показателями «экстраверсии» и коэффициента правого уха в дихотическом тесте. Полученные данные показывают, что испытуемые с разными показателями пробы А.Р. Лурия «перекрест рук» при диагностике коммуникативных процессов обнаруживают достоверные различия по ряду шкал использованных методик. Это позволяет говорить о наличии индивидуальных особенностей коммуникативных функций, связанных с межполушарными асимметриями человека. Результаты могут быть использованы при подготовке спортсменов с учетом их индивидуальных особенностей, при прогнозировании поведения человека, а также в психодиагностической и психокоррекционной работе.

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ И ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛИ ОБЩЕНИЯ

Панферов В.Н. (Санкт-Петербург)

Общение является феноменом общественного бытия, порождённым совместной жизнедеятельностью людей. В процессах общения человек осуществляет психологическую деятельность, направленную на организацию и управление процессами совместной жизни.

В общении формируется и воспроизводится психология человека, зарождаются групповые эффекты, трансформируются психические потенциалы партнёров социального взаимодействия в человеческие отношения и качества личности, решаются жизненно важные задачи общностей и индивидуумов.

В общественной практике общение является онтологической формой существования психики, релевантной по своему содержанию психологической деятельности субъектов социального взаимодействия. В общении воспроизводится содержание психологии человека во всей полноте и целостности. Естественно возникает вопрос о репрезентации этой целостности в научных исследованиях. Для этого следует обратиться к модельному конструированию общения как предмета познания.

В числе базовых методологических моделей рассматривается онтологическая и гносеологическая модель познания. Первая репрезентирует феноменологическое содержание предмета как некоторой завершённой целостности в объективированных формах его существования. Гносеологическая модель воспроизводит логику познавательного процесса в научно-исследовательской деятельности в системе ключевых понятий.

Впервые онтологическая модель общения появилась в практике театрального искусства, теоретическую репрезентацию которой сделал К.С.Станиславский в «Работе актёра над собой» в 1948 году. Он считал, что в основе профессионального мастерства артистов находится способность к психотехнической активации в подсознании естественных закономерностей «органического общения». Для этого нужно соблюдать все «моменты» общения на сцене, которые соответствуют «стадиям» жизненного общения. Подвергнув естественный процесс общения технологическому анализу, Станиславский определил пять стадий онтологической модели общения.

1. «Моменты выхода артиста ... рассматривание всех присутствующих, ориентирование в окружающих условиях и выбор объекта ...».

2. «Моменты подхода к объекту, привлечение на себя его внимания с помощью действий резко бросающихся в глаза ...».

3. «Моменты зондирования души объекта щупальцами глаз, подготовка этой души для... восприятия мыслей, чувств и видений субъекта ...».

4. «Моменты передачи своих видений объекту с помощью лучеиспускания, голоса, слов, интонаций, приспособлений; желание и попытки заставить объект не только услышать, понять, но и увидеть внутренним зрением, что и как видит передаваемое сам общающийся субъект ...».

5. «Момент отклика объекта и обоюдный обмен лучеиспускания и лучевосприятия душевных токов ...».

Эта модель раскрывает односторонний путь субъекта к объекту общения, и только на последней стадии рассматривается соучастие обеих сторон в этом процессе. В то время как психологическая наука считает субъект-субъектную детерминированность психологических явлений общения определяющей. Это указывает на взаимодействие как сущность общения.

Эта модель была использована для систематизации и интерпретации психологических явлений общения и конструирования его целостности. Эмпирические данные научных исследований позволяют отредактировать названия и содержательное наполнение этих стадий общения.

Первая стадия – «выбор партнёра для взаимодействия». В сценическом поведении она связана с моментом выхода артиста на сцену. Это – стадия выбора потенциального субъекта социального взаимодействия. Начинается она с процесса восприятия человека, которое подчинено цели выбора партнёра для совместной жизнедеятельности. Поэтому в процессе восприятия потенциального партнёра мы стремимся прояснить те его качества, которые необходимы нам в нём как в субъекте конкретной ситуации социального взаимодействия. Это превращает психофизическое восприятие человека в прогностическую перцепцию.

Чтобы осуществить выбор партнёра, необходимо выделить его из фона других людей - увидеть его и понять его личностный потенциал. Этот процесс подчинён психофизическим закономерностям восприятия в соответствии с порогами различения, узнавания и опознания.

Одновременно с этим происходит психологическая интерпретация личности партнёра с точки зрения необходимых для успешного взаимодействия качеств, а также итоговая оценка его эмоционально-эстетической привлекательности, психологических качеств, делового потенциала и социального положения. Всё это включается в эксклюзивный психологический портрет, который функционирует в роли первого впечатления.

Вторая стадия – «проявление себя для партнёра». Её Станиславский связывал с моментом привлечения к себе внимания партнёра, чтобы возник необходимый для общения контакт. Для этого человек – инициатор общения должен сначала выделиться из ряда других людей, заявить потенциальному партнёру о своём интересе к нему и представить свои достоинства для предполагаемого социального взаимодействия. Это – стадия презентации себя другим основательно разработана в общественной практике социального

взаимодействия. Результаты этих разработок составляют содержание имиджмейкерских технологий формирования положительного отношения к себе. Эта стадия подчинена задачам образования и поддержания контакта, без которого невозможно общение. Для этого нужно представить себя «интересным» человеком, а заинтересованность должна быть взаимной.

Третья стадия – «формирование психологического приятия партнёрами друг друга». Эта стадия по Станиславскому направлена на подготовку «души партнёра» для восприятия мыслей, чувств и видений субъекта общения. В качестве средств такой подготовки он называет «щупальцы глаз». Он полагал, что общение на этой стадии происходит напрямую из души в душу с помощью глаз. Однако всё сложнее.

Дело в том, что в процессах общения простое зрительное восприятие общающихся людей превращается в «эмотивный взгляд», выражающий отношение человека к человеку. В процессах общения партнёры уверенно отмечают злой или располагающий взгляд. Исследования обнаружили такое важное качество лицевых черт как их экспрессия (выразительность). Оказывается, глаза не только смотрят, но и выражают некоторые внутренние состояния субъектов общения и их отношение друг к другу. В экспрессии взгляда прочитываются оценочные отношения партнёров.

В научной психологии речь может идти о психологических механизмах воздействия, в числе которых изучается эмоциональное заражение, внушение, гипноз, базирующиеся на бессознательной сфере психики. Инструментами воздействия являются не «щупальцы глаз», а экспрессивное (выразительное) поведение человека, проявляемое им в мимике, жестах, интонации, позах и всех прочих телесных движениях, а также в речи. В различных формах этих средств заключается психологическое содержание как символическое послание общающихся людей. На этой стадии оба партнёра выполняют роли и корреспондентов, и реципиентов психологической трансакции.

В числе сознательного воздействия рассматривается убеждение и различные формы принуждения – то, как воспитательные меры, то, как карательные меры с целью поставить партнёра на место. Это уже рассчитано на рациональные потенциалы психической организации человека. Послания здесь трансформируются в высказывания и тексты сообщений, где когнитивная рационализация начинает доминировать над эмотивными процессами общения. На этой стадии происходит психологический настрой партнёров на ситуацию социального взаимодействия, формирование психологической готовности к приятию установок партнёра на предстоящее сотрудничество.

Четвёртая стадия - «обмен знаниями, мыслями, чувствами, планами». По Станиславскому на этой стадии субъекты общения стремятся к передаче своих видений партнёру, чтобы быть понятыми и принятыми. Происходит развёрнутая информационная коммуникация вплоть до несдержанного откровения. Преследуется цель абсолютного взаимопонимания и согласия ради достижения психологического единства. В результате проясняются мотивы, установки, мировоззрение друг друга и множество других психологических факторов, которые могут повлиять на психологическую совместимость партнёров и устойчивость их группообразования. Эта стадия приобретает форму непрерывного диалога, который продолжается даже при физическом отсутствии партнёра. Итог общения на этой стадии трансформируется в отношения согласия-разногласия, доверия-недоверия, дружбы-вражды и многие другие.

Пятая стадия – «установление взаимоотношений». Взаимоотношения представляю особую ценность в совместной жизнедеятельности людей. Они возникают и функционируют в процессах общения, характеризуя психологический результат социального взаимодействия. К этому результату партнёры идут через сложную коллизию психологической деятельности общения. Этот процесс начинается с возникновения отношения «приятия-неприятия» партнёрами друг друга сначала на основании отражения эмоционально-эстетических эталонов внешнего облика. Затем это отношение подвергается цензуре психологического познания и понимания прагматически важных качеств партнёров.

Гносеологическая модель общения содержит круг проблем, взаимосвязанных причинно-следственными зависимостями, образующих цепочку основных явлений общения как особой формы активности взаимодействующих субъектов. Она включает контакты, каналы связи, знаки, значения, смысл, отношения, формы проявления, личность. Эта цепочка проблем воспроизводится в любом процессе общения. Оно начинается с контактов и всё происходящее в нём интериоризируется партнёрами социального взаимодействия в психологических качествах их личностей и экстериоризируется в предметных действиях, невербальных и вербальных формах поведения.

Контакт является обязательным условием общения. Контакты могут быть прямыми, основанными на физическом восприятии друг друга, и опосредованными другими людьми, предметной коммуникацией, техническими средствами связи. В любом случае контакт предполагает обратную связь, без которой коммуникацию нельзя назвать общением. Обращения и отклики являются основными действиями по реализации обратной связи между партнёрами. В обращении одного партнёра уже заключён и отклик на обращение другого. Это возможно благодаря многоканальной взаимосвязи общающихся людей.

В качестве естественных каналов связи человека с человеком выступают его органы чувств, невербальное поведение и речь. Кроме того были изобретены технические средства связи (печать, радио, телефон, интернет и другие). К каналам духовно-эстетической коммуникации относится искусство. Выбор каналов общения велик и практически неограничен. Каналы связи характеризуют инструментальную оснастку коммуникации и могут не стать средством общения, если не происходит обратной связи. Любой коммуникативный акт за счёт символической функции знаков трансформируется в информационный процесс, где знаки выполняют функцию транслятора некоторого смысла.

Знаки являются условными формами объективации идеального содержания психической деятельности, которая совершается субъектами социального взаимодействия в процессах общения. Посредством знаков и приписанным им значениям идеальная реальность субъективных представлений человека трансформируется в виртуальную реальность информационного пространства через языковую функцию знаков. Языки представляют значения, закреплённые за систематизированной системой знаков. Если в знаках закрепляются значения, то в значениях закрепляется смысл, который связывает, например, слово как условный знак с пониманием сущности явления, которое им обозначается (называется).

Через определение сущности явления сознание прокладывает путь к материальной реальности, в отношениях с которой реализуется смысл бытия человека. В общении такую реальность представляет партнёр сначала как физический объект, затем как социально значимая личность. Но для этого партнёры должны проявить свой телесно-психический потенциал в различных формах совместной жизнедеятельности.

Отношения людей друг к другу заключают в себе социально-психологический итог совместной деятельности и общения. Они трансформируются в многосложные формы социального взаимодействия, осознаваемые субъектами общения как психологические качества личности. Каждое такое качество в словесно-понятийной форме отражает оценочное отношение партнёров друг к другу по результатам совместной деятельности.

Личность представляет собой интегральный синтез человеческих отношений, формирующихся в совместной жизнедеятельности через общение людей. Каждое качество личности – это социально приемлемые или отклоняемые нормативы человеческих отношений, которые определяются по результатам поведения и деятельности субъектов социального взаимодействия. В этих нормативах объективируется оценочная функция психологического познания человека человеком, где интересы адекватности уступают значениям справедливости, что субъективирует психологическое познания человека.

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Пивоваров А.М. (Санкт-Петербург)

Данный текст продиктован стремлением автора разобраться в вопросе о том, где пролегает граница между «деловым» и «неделовым» общением.

Деловое общение определяют как «служебные, т.е. официальные контакты с обратной связью между начальством и подчиненными, а также между подчиненными» [2, с. 283]. Иными словами, когда говорят о деловом общении, то, как правило, подразумевают, что эта коммуникация протекает в более или менее формализованном пространстве какой-либо организации или шире – в рамках какого-либо «формального» [8] социального института, чаще всего экономического, политического или образовательного.

Тема формальности/неформальности социальных отношений отсылает нас к творчеству классика американской социальной науки Ч. Кули, который особое внимание уделял специфическому типу социальных связей, а именно: первичным группам. К ним Кули относил семью, игровую компанию детей и соседскую общину, а также различные производные от этих объединений - клубы, братства и т.д. Главными чертами отношений в этих группах являются развитое чувство «мы», интенсивное и интимное взаимодействие лицом к лицу, доброжелательность, доверие и отзывчивость. Отношения в рамках первичных групп сложно назвать «деловыми». Таковыми скорее можно назвать отношения во вторичных группах, которыми называются те объединения людей, совместная деятельность которых организуется рамками различных учреждений, будь то банк, поликлиника или вуз. Вторичные отношения противоположны первичным и характеризуются официальностью, строгим нормативным регулированием, прагматичностью, эмоциональной сдержанностью, в ряде случаев опосредованностью.

Стоит согласиться с тем, что «первичные и вторичные отношения следует рассматривать не как отдельные категории, а как полярные типы в континууме, где связи изменяются от очень интимных к совершенно формальным» [7, с. 314].

Возникает вопрос - можно ли целиком отождествлять деловое общение с общением между людьми, связанными вторичными, т.е. официальными или служебными отношениями?

Такое отождествление популярно в учебной литературе, где, например, утверждается, что «стороны делового общения выступают в формальных (официальных) статусах, которые определяют необходимые нормы и стандарты... поведения людей» (Столяренко 2006, с. 5).

В подобных утверждениях, безусловно, есть определенный смысл, поскольку между деловыми и вторичными отношениями есть много общего. И в тех и в других при выборе партнеров люди в меньшей степени ориентируются на свои эмоциональные предпочтения и индивидуальные склонности – в отличие от построения первичных связей - и больше руководствуются соображениями целесообразности или «деловой» необходимости. Напротив, строя свои семейные, дружеские, приятельские отношения, люди стараются окружить себя приятными для себя людьми и прервать отношения с теми, кто им становится неприятен. В деловых же контактах, также как и во вторичных отношениях, мы общаемся не столько с теми, кто нам приятен, сколько с теми, в ком мы нуждаемся. Здесь желание общаться вторично по отношению к необходимости. «В деловом мире контакты не прерываются по принципу “не хочу — не буду”. Хорошим работникам нередко прощают недостатки характера» [1, с. 9]. Способность строить эффективное деловое общение подразумевает, что деловые люди для достижения своих целей должны уметь строить отношения практически с любыми (по своему характеру и особенностям) партнерами. Таким образом, деловое общение отличает доминирование рациональности над эмоциональностью, что, конечно приближает данный вид общения к полюсу вторичных отношений.

Однако полное отождествление деловых и вторичных отношений, на наш взгляд, сужает понимания сферы делового общения. Существует целый класс «официальных» ситуаций, общение в которых, на наш взгляд, едва ли можно назвать «деловым», потому что

при соблюдении определенных правил поведения их исход заранее предопределен, т.е. в них ничего не решается. К примеру, это могут быть беседы во время различных церемоний и приемов, «малые разговоры» за чашкой чая в перерыве между работой или ритуальный обмен любезностями при встрече в коридоре учреждения. С другой стороны, мы знаем, что многие деловые контакты проходят вне стен официальных мест работы партнеров, где они решают свои вопросы без оглядки на статусное положение друг друга. Таким образом, существует деловое общение, которое нельзя назвать «служебным», и есть «служебные» ситуации взаимодействия, которые деловыми не являются.

Здесь уместно вспомнить достаточно распространенную классификацию, согласно которой различают три стиля или уровня общения - ритуальный, деловой и интимно-личностный [3;4]. На наш взгляд, в данном случае правильнее говорить не об «уровнях» или «стилях», а о контекстах общения, который задает определенную «рамку» взаимодействия и предполагает определенный набор действий, регулируемых ролевыми ожиданиями партнеров. Тем не менее, известно, что даже в рамках строгих правил какого-либо церемониала отдельные участники обладают определенной мерой свободы для привнесения в свое исполнение роли различных нюансов. Однако тот или иной контекст общения накладывает ограничения, прежде всего, за счет разных критериев эффективности и вытекающих из них принципов.

Ритуальный (социально-ролевой) контекст ограничивает контакты выполнением взаимных нормативных ожиданий с помощью соответствующих ситуации «масок» или «фасадов». Основной принцип ритуального общения – это нормативность. Главное для коммуникатора, который хочет быть успешен в этом контексте общения - это знать нормы и требований социальной ситуации, в которой он оказался, и вести себя в соответствии с ними. Участвуя в ритуальном общении, партнеры получают подтверждение своей принадлежности к определенной социальной группе, получают и подкрепляют признание себя в качестве носителя определенного социального статуса. Таким образом, критерием эффективности ритуального общения является получение признания, т.е. подтверждение своей идентичности. Снова отметим, что ритуальное общение может осуществляться между начальством и подчиненными, которых связывают лишь служебные отношения. Однако, на наш взгляд, этих обстоятельств отнюдь недостаточно для того, чтобы называть общением деловым. Ритуальное общение скорее подготавливает «почву» для установления собственно деловых отношений.

Противоположный ритуальному контексту общения полюс представлен глубинным (интимно-личностным) контекстом общения, который характеризуется переживанием психологической близости. Модель «помогающих отношений» К. Роджерса, может служить ориентиром для каждого, кто хочет построить глубокие, доверительные и развивающие отношения [5]. Основным принципом «помогающих отношений» является конгруэнтность («прозрачность»), вспомогательными принципами - принятие и эмпатия. Конгруэнтный человек в меньшей степени играет социальные роли, а в большей - ведет себя в соответствии со своим внутренним состоянием. Радует ли он или огорчается, сердится ли или смущается – его реакция можно доверять как подлинным. Принятие означает безусловное положительное отношение к личности собеседника. Эмпатия в данном случае означает постоянное стремление точнее понять эмоциональное состояние собеседника, а также помощь в выражении и понимании его переживаний. Соблюдение этих принципов приводит к тому, что М. Бубер называл «встречей», а психологи называют «душевым резонансом». Его достижение можно рассматривать как критерий эффективности в контексте интимно-личностного общения.

Исключает ли деловое общение эмпатию, принятие и конгруэнтность? По-видимому, так категорично утверждать нельзя, однако деловой контекст накладывает определенные ограничения на эти проявления «помогающих отношений».

В контексте делового общения использование конгруэнтности (также как эмпатии и принятия) носит инструментальный характер, поскольку критерий эффективности здесь

совсем иной. Здесь людей объединяет стремление достигнуть какой-либо «предметной договоренности» [1, с. 8], или договоренности, связанной с делом. «Дело» согласно словарю Даля, означает «все, что сделано, что свершилось; поступок, действие». Если конечной целью собеседников является договоренность не о взаимных действиях, а согласие относительно каких-либо теоретических или мировоззренческих вопросов, то такое общение также нельзя назвать «деловым», а скорее отнести его к глубинному общению. (Для описания такого общения, возможно, подходит концепция коммуникативного действия Ю. Хабермаса). Таким образом, деловое общение подразумевает необходимость партнеров договориться о взаимных действиях, которые будут способствовать достижению целей, по крайней мере, одной из сторон.

В идеале достигнутая договоренность должна отвечать интересам обеих сторон, т.е. быть взаимовыгодной. Однако такое возможно только при условии, если партнеры выстраивают общение на паритетных началах и заняты поиском взаимовыгодных форм сотрудничества. В ситуации же, когда собеседники наделены разными статусами – например, один из них является начальником, а другой является его подчиненным, - договоренность о действиях, способствующая интересам дела, далеко не всегда бывает выгодной обеим сторонам. Например, начальник вызывает подчиненного для того, чтобы провести деловую беседу о том, что он решил уволить данного сотрудника. Результатом этой беседы, с точки зрения руководителя, должно стать то, что сотрудник согласится с принятым решением, т.е. не будет его оспаривать в суде, или в некоторых случаях, подпишет заявление об уходе.

Собственно достижение договоренности (о действиях) может рассматриваться как основной критерий эффективности делового общения. Партнеры при этом воспринимаются не как уникальные, неповторимые личности (то, как это происходит на глубинном уровне общения), а с точки зрения того, насколько хорошо взаимодействие с ними способствует достижению поставленных целей. Соответственно общение проходит, как правило, с соблюдением определенной личностной дистанции. На передний план выходят отдельные «деловые» качества – профессионализм, порядочность, коммуникабельность и т.д. Поэтому основным принципом деловых взаимоотношений является рациональность, понимаемая как поиск эффективных средств решения деловых задач с помощью других лиц.

Таблица 1.

Характеристика контекстов общения

Контекст общения	Основной принцип	Критерий эффективности
Ритуальный	Нормативность	Получение признания
Деловой	Рациональность	Достижение договоренности
Глубинный	Конгруэнтность	«Душевный резонанс»

Специалисты выделяют ряд дополнительных принципов организации делового общения, среди которых наибольшее значение имеет принцип этичного отношения к партнерам, выраженном в «золотом правиле общения»: «Относитесь к другим так, как вы хотите, чтобы они относились к вам». Эта истина касается отношения не только к деловому партнеру, но и к другим людям, которых могут коснуться результаты достигнутой между деловыми партнерами договоренности. Скажем, бизнесмен и чиновник заключили договор о строительстве завода, решив не «тратиться» на постройку очистного комплекса и «договориться» с надзорными государственными органами. Взаимовыгодное соглашение между партнерами достигнуто, однако, ценой нарушения закона и загрязнения природы прилегающего района. Принцип этичности делового общения предполагает учет не только интересов непосредственных партнеров, но и «внешние» последствия принимаемых решений.

Таким образом, деловой контекст общения предполагает межличностные контакты, конечной целью которых является достижение договоренности о взаимных действиях, в интересах хотя бы одного из партнеров, с учетом принятых в обществе этических норм.

Литература

1. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение.- Мн., 2001.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. -СПб., 2012.
3. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. М., 1990.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н. В., Погорьша В.М. Межличностное общение. - СПб, 2001.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. -М., 1993.
6. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления. -Ростов н/Д., 2006.
7. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-н/Д., 1999.
8. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. -М., 1969.

СУБЪЕКТНО-БЫТИЙНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ОБЩЕНИЯ И К ПРОБЛЕМАМ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Рябикина З.И. (Краснодар)

Сущностный статус феномена общения в бытии человека предопределяет неистощимый интерес к познанию его закономерностей. *В психологии личности* общение традиционно рассматривается как фактор, детерминирующий ее становление и как область активности, в которой проявляется личностное своеобразие (Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, В.Н.Куницына и др.). Но это, также, - одно из пространств бытийности, которое личность, реализуя свою потребность в аутентичном бытии, стремится организовать в соответствии со структурой своих смыслов. Аутентичное бытие предполагает возможность актуализации в ситуациях общения таких поведенческих моделей и опыта переживаний, которые содержательно связаны с глубинными, смысловыми образованиями личности. В подобных ситуациях общения личность реализует возможность быть востребованной Другими в тех своих характеристиках, которые она воспринимает в себе как наиболее ценные, наделенные смыслом, которые актуализируют у нее чувство самотождественности, личностной идентичности.

Теоретические позиции субъектно-бытийного подхода к личности и соответствующая этому подходу трактовка проблем идентичности и общения как со-бытия, а также подтверждающие их результаты эмпирических исследований представлены в работах Л.Н.Ожиговой, З.И.Рябикиной, Г.Г.Танасова, А.Р.Тиводар, О.Р.Тучиной и др. В субъектно-бытийном подходе реализуется взгляд на личность, как на субъекта процесса бытия, который необходимо поддерживать определенным образом ориентированной субъектной активностью. Личность рассматривается, как согласованное единение психических процессов, а ее целостность (согласованность субъективного и объективного пространств бытия) и непрерывность во времени переживаются человеком как чувство идентичности. Идентичность предстает, как полисистемный феномен отражающий степень определенности и устойчивость системной организации личности. Невозможность разрешить противоречия в системе отношений между отдельными составляющими структуры личности обуславливает чувство неаутентичности бытия, чувство потерянности, отчужденности, внутренней конфликтности и, таким образом, диффузию идентичности.

Предложенная Г.Г.Танасовым модель субъектной активности личности в контексте ее обусловленности ориентацией на поддержку своей личностной идентичности акцентирует тему процессуальности личности в ее повседневной бытийности. Устойчивость, цельность,

сохранность «личностного процесса» во времени и изменяющихся системах отношений с другими людьми обеспечивается ориентированной на это субъектной активностью. Личностная идентичность – это мейнстрим, т.е. процесс, направляющий интеграцию личности и в этом качестве выполняющий системообразующую, регуляторную, смыслообразующую функции, реализуемые в субъектной активности.

Субъектно-бытийный подход к личности, к интерпретации ее бытия и со-бытия обуславливает и укрепляет оформляющийся в психологической науке методологический дрейф от принципа единства сознания и деятельности к принципу единства личности и ее бытия. Характер проживаемого личностью бытия в общении, в значимых для нее отношениях с Другими (при этом, качество отношений, их весомость в бытии личности обусловлены мерой доверия к Другим, к миру, к себе (Т.П.Скрипкина и др.) - важнейшее условие ее сохранности.

В современной социальной реальности, характеризуемой масштабными преобразованиями, неустойчивостью социальных систем, частой сменой социальных статусов личности внимание к теме связи личностной идентичности и изменяющихся условий со-бытийности (совместности проживания личностного бытия в общении с Другими) – важный теоретический тренд в научном дискурсе.

Человек испытывает естественную потребность в обретении и поддержке своей идентичности, в ее «логичной» трансформации, переживаемой им как личностный рост и позитивная экспансия, расширяющая пространства личностного бытия. Для этого необходимо такое бытийное пространство общения, где идентичность личности находила бы *подтверждение и поддержку*. Прежде всего, это люди со сходным опытом переживаний, те, чей опыт оформлялся в сходных жизненных коллизиях, те, кто ценностно ориентирован на похожие жизненные принципы и образцы.

Истории России свойственны кардинальные трансформации общественного устройства, революционные преобразования, следствием которых являются трагические разломы в судьбах конкретных людей. Когда, с одной стороны, как в известной песне, те, «кто был никем, становится всем» и наоборот. То есть, те, кто был кем-то, переживал свою идентичность, как значимую, в новых обстоятельствах социального бытия становится никем. История в эти переломные моменты как-бы прерывается и переписывается. Поскольку личностная идентичность, в ее социальном аспекте, является элементом в системе идентификаций, разрывы в истории общества вызывают прерывания, фрагментарность в осознании человеком его личностной идентичности, и с этой точки зрения, могут быть неблагоприятны для развития личности.

Личность «присваивает» место в системе культурных знаков, идентифицирует себя в качестве актора определенных социальных групп и претендует на то, что окружающие подтвердят ее право на определенное, значимое в общественном устройстве, место в системе идентификаций. Известная писательница Марта Кетро написала на эту тему любопытную статью о советских девушках, чья идентичность мыслилась ими как неотъемлемое дополнение к образам литературных героев-мужчин, созданных талантливым пером М.Булгакова, А.Сент-Экзюпери, А.Грина, что не могло не создавать проблем в их общении с реальными мужчинами.

Сейчас, по многим причинам, обращение к проблеме идентичности – острый «сюжет дня». Среди актуальных причин – события, связанные с Украиной.

При разрушении, кардинальной реорганизации сообщества нарушается система идентификаций и человек испытывает затруднения в самоидентификации. В ситуации подобного кризиса вектор субъектной активности личности обусловлен:

- (а) ее попытками сохранить привычный социальный уклад, при котором ее роль сохраняет ценность и место в структуре значимых социальных отношений (русские в Украине не хотят согласиться с периферийностью своей роли, отсюда, в частности, борьба за статус русского языка и пр. действия);

(б) ее стремлением поднять ценность тех групп, в которых у нее есть значимая роль (напр.: усиление роли этнической идентичности, в связи с размыванием др.социальных структур и потерей определенности содержания ролей в этих структурах);

(в) ее направленностью на создание препятствий оформлению социальных групп, в которых не представляется возможным персонифицировать (освоить, овладеть) какую-либо из значимых ролей.

Если создается система социального устройства, в которой роль с ведущим для носителя признаком (например то, что человек – русский) исчезает из тезауруса социальных ролей или становится причиной перемещения на периферию социально значимых отношений и провоцирует притеснения (из-за которых нарушается возможность «экспансии», «расширительных» тенденций личности, ограничиваются пространства ее бытия) нет оснований рассчитывать на мирное течение событий в обществе.

В ситуации социальных (политических и иных) преобразований меняется характер отношений между группами населения. Вопрос «Кто Я?» всегда предполагает уточнение: «Кто Я относительно изменяющихся Других?». И от того, кто эти Другие, какие они, и как они располагаются на условной шкале «свой – чужой», зависит вектор преобразований системы идентификаций и собственной личностной идентичности. Перегруппирование «персонажей» инициирует конфликтный внутренний диалог, перестраиваются внешние коммуникации, меняются правила и нормы со-бытия. Таким образом, личностная идентичность в ее социальном аспекте обусловлена тем, каким образом мы идентифицируем Других относительно себя, себя относительно Других и принимаем новые правила общения, обуславливающие возможность конструктивной со-бытийности.

Изменение геополитической ситуации, которое мы сейчас переживаем из-за ситуации с Украиной, вызвало масштабное переструктурирование «галереи социальных портретов», их «переписывание». В связи с чем, изменяются наши отношения, характер нашего общения не только с украинцами, но и с другими влиятельными акторами этого конфликта (США, Европейский союз и т.д.). Что еще более важно, меняется отношение к «русскости» нашей идентичности.

Смена системы идентификаций всегда переживается индивидом как переломный момент, когда мир становится менее предсказуемым, провоцирующим недоверие. При этом усиливается уязвимость личности, нарушаются запланированные траектории личностного роста. Социо-политический кризис всегда драматичен и вовлеченность личности в деструктивные социальные процессы связана не только с непосредственной опасностью для жизни, но с деструкцией экзистенции и стремлением сохранить свою идентичность. Потеря определенности в идентификации Других, в самоидентификации чревата рисками деперсонализации, стагнации личностного роста, девальвации смысла жизни.

В обществе предпринимаются попытки трансформировать идентификационные системы таким образом, чтобы обеспечить возможность позитивной личностной идентификации, сопровождаемой чувством благополучия (Р.М.Шамяков и др.), доверием к миру и к себе (Т.П.Скрипкина и др.). В этой связи представляется конструктивной «путинская» программа более основательного прорастания идентичности россиянина в глубину российской истории (единение прошлого, настоящего и будущего в эго-идентичности по Э.Эриксону): через продолжающееся преодоление последствий «разлома» общества в 1917 году, повлекшего огрубленную дихотомию идентичностей «красные» - «белые»; через возврат к истории Первой мировой войны и пр.

Актуален и важен вопрос о «норме идентичности». Мир стал более подвижным, «текучим», что обуславливает динамичность обстоятельств бытия личности, ее со-бытия с быстро сменяющимися Другими. Фундаментальная характеристика жизни – ее изменчивость – для современного человека является естественным обстоятельством его бытия. Неопределенность, ограниченная предсказуемость – естественные, рефлекслируемые зрелой личностью характеристики, побуждающие к осмыслению возможных перспектив самотрансформации личности, изменения ее идентичности.

В этих условиях вектор субъектной активности, направляемой на «консервацию» личностной идентичности, вряд ли конструктивен, т.к. обуславливает снижение адаптивности, возможную неадекватность личности изменяющимся обстоятельствам ее бытия, потерю связи с изменяющейся реальностью. Так как в рассмотрении личностной идентичности фокусируется внимание на важности средового подтверждения личности (Г.М.Андреева, С.К.Нартова-Бочавер, З.И.Рябикина и др.), нарастание противоречия между внутренним (Образ-Я, как важный фактор, обуславливающий чувство идентичности) и внешним (объективно занимаемое личностью место в системе социальных отношений, фиксируемая окружающими роль и значимость вклада личности в социальные процессы и пр.) приводит к потере чувства идентичности. В подобной ситуации вектор субъектной активности направляется на переосмысление идентичности или изменение реальности бытия. Поддерживающие практики, к которым обращается личность: поиск устойчивости, сохранности Я в со-бытии с хорошо известными, «подтверждающими» Другими; консервация привычек в структурировании времени (Э.Берн); поиск поддержки в предметно-пространственной (средовой) идентификации.

Яркий пример последнего наблюдаем в публикациях, отражающих неожиданные переживания граждан в связи с экономическими санкциями. Идентичность предполагает некую «вещность», предметность пространства культуры, к которой относит себя субъект, рассматривающий себя как актора этой культуры. В.Канашкин в своей статье предлагает рассматривать пармезан, как элемент культуры и эмбарго на ввоз этого продукта тогда предстает, как «обрезание» культуры, ущемление культурных прав гражданина, тяготеющего к европейским ценностям и соответствующим стандартам культурного бытия. Подобное переживание автора и оценка того, что связано с введенными санкциями, ограничивающими доступ отдельных продуктов, безусловно, любопытны и заслуживают внимания.

Вектор субъектной активности, направленной на экспансию, на расширение бытийного пространства личности предполагает готовность к вариативности самоидентифицирования, «игру» с Образом-Я, всегда некоторую незавершенность самоопределения, отсутствие жесткости в границах Я и не-Я.

Таким образом, анализ общения как со-бытия, обращение к анализу актуальных бытийных практик личности позволяют выделить закономерности ее формирования и функционирования как субъекта самоидентификации.

КРИЗИС ДОВЕРИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ОБЩЕГО НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА В ОБЩЕСТВЕ И УСЛОВИЯ ВЫХОДА ИЗ НЕГО **Семёнов В.Е. (Санкт-Петербург)**

Проблемой доверия российские психологи озаботились позднее западных, только в 1990-х годах, хотя первые публикации и кандидатские диссертации появились ещё в советскую эпоху (В.С.Сафонов, Т.П.Скрипкина). С конца прошлого века стали выходить монографии и защищаться докторские диссертации по этой теме [Т.П.Скрипкина, 1997; В.П.Зинченко, 1998; И.В.Антоненко, 2004; Т.П.Скрипкина, ред., 2006; А.Б.Купрейченко, 2008; Е.П.Ильин, 2013]. В начале нашего столетия к разработке проблемы доверия подключились российские социологи и экономисты [Ю.А.Левада, 2000; Ю.В.Веселов, 2004, 2011 и др.]. Всё это понятно, так как на уровне межличностных отношений и общения доверие не являлось в советское время такой острой и актуальной проблемой, как ныне в квазикапиталистическом обществе. Социально-психологическое исследование, проведенное под руководством автора в Санкт-Петербурге в 2013 г. (репрезентативная выборка – 1207 чел. от 18 лет, грант СПбГУ 10.0.197.2010) подтверждает наш вывод (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Время, в которое, по мнению петербуржцев, было больше всего согласия и доверия между людьми (%)

Исторические периоды	Возрастные группы			В целом по выборке (n = 1207 чел.)
	18-29 лет	30-59 лет	60 лет и старше	
Россия XIX века	23,0	11,4	8,2	13,3
СССР, 1960-е гг.	53,2	72,9	81,3	70,3
Современная Россия	12,4	4,8	2,4	6,0
Затрудняюсь ответить	11,4	10,9	8,1	10,4

Таблица показывает, что во всех возрастных группах по доверию лидирует советское время, а наши дни на последнем месте. Вместе с тем молодые люди, выросшие в постсоветские годы, уже менее оптимистично воспринимают время своих отцов и дедов, но весьма критичны и к своей эпохе. Безусловно, старшие поколения идеализируют советское общество по известному психологическому принципу «что пройдет, то станет мило» (А.С.Пушкин), однако ностальгия по отношениям доверия между людьми и гораздо большему равенству в СССР ныне совершенно очевидна. Простые повседневные наблюдения свидетельствует не в пользу атмосферы доверия в наши дни: повсеместные решетки на окнах нижних этажей, металлические двери, видеокамеры слежения, массовая профессия охранника, маски на лицах спецназовцев, применение «детектора лжи» в различных организациях, утаивание значимой информации от коллег по работе, отчуждение между работниками и начальством. самые разнообразные (порой изощренные) мошенничества, в том числе породившие такое явление как «бомжи», электронные коды и пароли, обязательные досмотры на транспорте, участвовавшие бесчеловечные поступки по отношению к близким родственникам, непредсказуемые наркоманы, педофилы, «тролли» и фальшивые персонажи в интернете, недавние банкротства и обманы в целом ряде турфирм и т.д.

Это негативные явления, отражающие и способствующие недоверию на бытовом уровне - «по горизонтали», а ещё есть проблемы недоверия «по вертикали», прежде всего, к различным социальным, государственным институтам. Как свидетельствуют репрезентативные социологические исследования [ИСПИ РАН, 2012; НИИКСИ факультета социологии СПбГУ, 2008 и др.], свыше 50% населения доверяют только Президенту и Русской Православной Церкви, остальным институтам доверяет меньшинство (особенно суду, полиции, крупному бизнесу, политическим партиям, СМИ). В зарубежном мире не лучше, достаточно вспомнить о глобальной электронной слежке правительства США даже за представителями правительств стран-союзников, что документировано показал сотрудник американских спецслужб Эдвард Сноуден.

Фактически XX век породил грандиозный духовный и нравственно-психологический кризис, который социологически и социально-психологически охарактеризовал и осмыслил П.А.Сорокин, сначала как социалистическую революцию в России (1925 г.), а затем как «кризис нашего времени» в капиталистических странах запада (1941, 1942, 1951, 1957 гг.) [3; 4]. Наша страна оказалась в обоих этих кризисах. Первый – был атеистическо-материалистической ломкой православной ценностно-нормативной системы, культуры и психологии, но при этом общинно-соборный и нестяжательно-нравственный русские архетипы были частично сохранены в идеологии коллективизма и социалистической морали в СССР. Второй кризис, разразившийся в 1980-90-х годах, продолжается и по сей день, разрушая коллективистско-социалистическую ментальность и пытаясь внедрить индивидуалистско-либеральную ценностно-нормативную систему во главе с «религией денег». Однако и этот кризис был скорректирован возрождением православия и его ценностей в России с конца 1980-х годов. Помимо множества исследований об этом

свидетельствует и недавний (2014г.) всероссийский репрезентативный опрос, проведенный ФОМ . «православие необходимо России» - ответили 74% респондентов, с таким мнением согласны и 65% представителей ислама.

В соответствии с законом поляризации П.А.Сорокина, дифференциация происходит и в современном российском обществе. Именно в кризисном обществе усиливается поляризация, разделение членов социума на две социальные группы с противоположными жизненными ценностями и нормами поведения. В контексте моей концепции российской полиментальности, подтвержденной в ряде эмпирических исследований [1;2], сейчас группе с индивидуалистско-либеральным менталитетом противостоят сближающиеся между собой группы представителей православного и коллективистско-социалистического менталитетов, что также аналогично соотношению «западников» и «почвенников» в нашей истории. Трагические события, происходящие на Украине, ещё четче проявили поляризацию и противостояние указанных ментальных групп.

Недоверие между ними нарастает, причем либеральное меньшинство имеет большинство (эксплицитное и имплицитное) в СМИ, особенно на телевидении и радио, на протяжении уже почти 25 лет (некий вассально-конформистский контент: преобладание американского кино и музыки, западные и собственные сериалы сделанные по западным стандартам, ток-шоу и юмористические программы опять же повторяющие американское комикование, вестернизированная реклама с соответствующей мотивацией и атрибутикой с соотношением 95 и 5% между коммерческой и социальной рекламой; воспитательная функция СМИ просто атрофировалась, достаточно ознакомиться с содержанием молодежных программ – ТНТ, Ю, «Пятница», в которых действительно готовят гламурных потребителей «ярмарки тщеславия», и др.). Вместе с тем программам с российской ментальностью, традиционными ценностями, народной музыке молодых коллективов, серьёзным глубоким (не провокационным и скандальным) спектаклям и фильмам на телевидение дорога закрыта. Публику много лет приучают к бесконечной «развлекухе», юмору ниже пояса, культу вульгарной «попсы». Но национальная ментальность оказывается достаточно устойчивой. Репрезентативные опросы в Петербурге, проведенные сотрудниками НИИКСИ под руководством автора в 2001 – 2013 гг., свидетельствуют: за нравственный контроль над содержанием телевидения и рекламы выступает от 73% населения в 2001г. до 86% в 2013г., причем среди молодежи до 30 лет – соответственно от 62 до 70%. Настоятельной задачей становится выправление дисбаланса между отражением менталитета большинства российских граждан и отражением интересов либерально-прозападного меньшинства, прежде всего на телевидении, но и в других СМИ.

Как вообще достичь компромисса между представителями разных менталитетов в полиментальном российском обществе, тем более доверия и социального согласия между этими группами? Как показывают наши исследования, противостоящие группы имеют общие ценности-универсалии: семья, здоровье, друзья, Одновременно их разделяет разное отношение к ценностям веры, справедливости и денег. Что здесь можно сделать? Какой психологический тренинг откроет им глаза? Как добиться понимания и признания, что российскому большинству чужды вульгаризированные либеральные ценности, навязывание содомизма и фетишизации денег? И что у большинства тоже есть свои права, которые и называются демократией? Социальный мир полиментален и с этим необходимо считаться. Миру, сведенному к одному менталитету, грозит социальная энтропия. Однополярный и однополюй мир ни физически, ни психологически невозможен. В современной России, по мнению петербуржцев (репрезентативный опрос в Петербурге, 2013) есть три главные проблемы, которые, прежде всего, надо решить для позитивного развития нашего общества – это введение прогрессивной шкалы налогов, в зависимости от доходов (как в других странах), духовно-нравственное воспитание молодежи и преодоление коррупции. Безусловно, хотя бы частичное решение данных проблем, будет способствовать и повышению доверия между людьми и изменит к лучшему морально-психологический климат в обществе. По данным того же исследования, построить в нашей стране «общество

честных людей труда» хотят 45% петербуржцев, «общество веры и любви к ближним» - 31% и «общество потребления и комфорта» - 9% (среди молодежи соответственно 43, 27 и 20%), остальные затруднились ответить. Из приведенных данных следует, что большинство придерживается просоциальных, неиндивидуалистических и нравственных ценностей, однако пропаганда и реклама потребительства все-таки подействовала на часть молодежи.

Главным методологический вывод автора заключается в том, что проблему доверия необходимо изучать в русле системного подхода, учитывая историю и традиции конкретного общества, его базовый менталитет (менталитеты), современную социальную структуру и дифференциацию, реальные цели и морально-психологический климат.

Литература

1. Семёнов В.Е. Российская полиментальность и социально-психологическая динамика на перепутье эпох. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008.
2. Семёнов В.Е. Духовно-нравственное преображение общества в контексте концепции российской полиментальности // Психологические исследования нравственности/ Отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. -М. Изд-во ИП РАН, 2013. С. 98-112
3. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. -М. Политиздат, 1992.
4. Сорокин П.А. Американская сексуальная революция.- М. Изд-во «Проспект», 2006.

ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Скрипкина Т.П. (Москва)

Доверие как предмет научной рефлексии вошло в отечественную психологию сравнительно недавно – в 90-е годы прошлого столетия. Немногим более чем за 15 лет доверие стало предметом исследований множества ученых, работающих не только в психологической науке, но и практически во всех других социально-гуманитарных науках. Столь высокая научная популярность данного предмета исследования обусловлена множеством функций, которые выполняет доверие, как в социальной жизни общества, так и в обыденной жизни каждого отдельного человека. Другая причина популярности доверия как предмета исследования - это остро ощущаемая дефицитность доверия, порожденная распадом СССР и всеми теми негативными социальными явлениями, которые сопровождали распад государства, снизив уровень социального доверия в обществе до критического минимума.

Как показал анализ, доверие есть универсалия всех типов и видов социальных отношений: экономических, политических, социокультурных и межличностных. Поэтому оно выступает как универсальный императив «культуры мира», который основывается на позитивном понимании мира, сочетании ценностных установок с учетом разных культурно-исторических идентификаций, традиций, типов поведения и образов жизни.

Особая специфика данного явления заключается в том, что наличие доверия в жизни людей настолько естественно, само собой разумеющееся, что оно начинает осознаваться, только когда, когда по каким-либо причинам утрачивается. Именно в той связи доверие столь быстро и активно вошло в научную проблематику, что именно ему, с одной стороны, принадлежит ведущая роль в организации социального взаимодействия и взаимопонимания людей, а с другой стороны, осознается важнейшая роль доверия в регуляции всех видов социальных отношений только в кризисной ситуации утраты доверия.

В любой области общественного бытия всегда присутствует доверие (или недоверие), проявляемое отдельным индивидом, группой или обществом. В этой связи пришло осознание, что доверие представляет собой тотальную эмпирическую категорию, которая требует адекватного теоретического осмысления как существенной характеристики

функционирования социального организма, без которого объяснение общества не может состояться.

Среди отечественных исследователей - психологов, внесших вклад в разработку данной проблемы, прежде всего, следует назвать В.П.Зинченко, А.Б.Купрейченко, Т.П.Скрипкину, И.В.Антоненко, А.Л.Журавлева, В.Н.Куницину, В.И.Лебедева, П.Н.Шихирева, Е.А.Холмогорова и многих, многих других.

Доверие – столь сложное явление, что, несмотря на многочисленные эмпирические и менее многочисленные теоретические исследования, у авторов до сих пор не выработалось единого мнения относительно сущности доверия и доверительных отношений человека. Будучи предметом исследования социальной психологии, доверие осмысливается, прежде всего, как социально-психологическое отношение, фиксирующее психологические результаты взаимодействия социальных субъектов. Таким образом, одно из важнейших теоретико-методологических оснований интерпретации доверия и доверительных отношений - это система отношений, в которую включен каждый человек.

Поскольку взаимодействие чаще всего протекает в ходе совместной деятельности, то вторым важным методологическим основанием изучения доверия является деятельностный подход. Третье методологическое основание изучения доверия связано с ценностно-смысловой структурой сознания, так как проявление доверия/недоверия – всегда сознательно регулируемый процесс. Следующее теоретическое основание, на которое опираются исследования, посвященные доверию/недоверию, является системный подход и его отдельные положения.

Важным источником концептуальных представлений авторов является активно разрабатываемый в современной отечественной психологии субъектный подход. Здесь доверие рассматривается в качестве свойств человека как субъекта, а также как одно из оснований, позволяющих человеку быть подлинным субъектом собственной жизни.

Поскольку доверие – это феномен, который выделяется на различных уровнях анализа, выделяют три относительно самостоятельных, но в то же время взаимосвязанных вида доверия: базовое доверие к миру, доверие к другим людям и доверие к себе. В настоящее время проведено значительное количество исследований, посвященных каждой стороне проявления доверия, разработаны методы измерения, написаны обобщающие работы.

На основе названных методологических позиций в современной отечественной психологии имеют место три общепризнанных концепций доверия: концепция доверительных отношений личности, разработанная Т.П. Скрипкиной, социально-психологическая концепция доверия, разработанная И.В.Антоненко и концепция доверия/недоверия как относительно самостоятельных социально-психологических явлений, разработанная А.Б.Купрейченко.

Среди авторов, изучающих доверие, имеются разногласия относительно содержания, структуры и функций доверия.

Так И.В.Антоненко [1] были выделены следующие структурные компоненты доверия: субъект и объект доверия, отношение доверия, деятельностное содержание доверия, функциональный орган доверия, субъектные, объектные, средовые и ситуационные факторы доверия, ситуация доверия, социально-психологический механизм доверия, перцептивное, интерактивное и коммуникативное содержание доверия. Вместе с тем, далеко не все авторы согласны, что в акте доверия могут существовать субъект-объектные отношения, т.к. актуальным является анализ доверия как взаимоотношения партнеров, формирующихся на основе сопоставления взаимных оценок, установок и ожиданий [4, с.58]. Эту же точку зрения разделяет и автор данной статьи. Более того, уместно говорить о взаимопорождении отношений доверия/недоверия партнерами по взаимодействию в процессе самого взаимодействия. Проведенный нами анализ показывает, что представления партнеров по взаимодействию о мере адресуемого доверия от партнера взаимодействия, порождает весь спектр межличностных феноменов, в основании которых лежит либо доверие, либо его

отсутствие (от искренней дружбы, авторитетности до циничного манипулирования доверием).

Подход к доверию как психологическому отношению предполагает в структуре доверия выделять когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент включает представления участников взаимодействия о себе и друг о друге, а также позитивные ожидания, связанные с поведением партнера по взаимодействию. Эмоциональный компонент включает эмоциональные оценки взаимодействующих субъектов и поведенческий компонент связан с готовностью к определенным действиям в отношении второго участника, самого себя и сложившихся условий.

Авторами также описаны многочисленные функции, которые выполняет доверие в жизни человека и общества. Причем, как показано рядом авторов, эти функции носят разноуровневый характер. Описаны и выделены бытийные фундаментальные функции, к которым, в частности относятся: функция моделирования целостности бытия, функция моделирования целостности личности, функция связи человека и мира в общую онтологическую систему и некоторые другие. Описаны и изучены социально-психологические функции доверия: познание и самопознание, формирование и воспроизводство социальных отношений, самоопределение субъекта, оптимизация социального взаимодействия, обеспечение эмоционального комфорта, снижение уровня напряжения и стресса в отношениях и мн. другие.

Авторами выделены также инструментальные функции доверия: активизация коммуникации и взаимодействия, редукция сложных отношений к определенной степени доверия/недоверия, групповая идентификация и дифференциация, перцептивная функция, предсказательная функция и др.

И, наконец, несколько слов об основных направлениях изучения доверия в Российской психологии. В настоящее время доверие стало предметом исследования практически во всех направлениях социальной практики и социального взаимодействия людей на всех уровнях функционирования общества и личности.

Пожалуй, первая обобщающая коллективная монография, посвященная анализу различных эмпирических исследований доверия вышла в 2004 году под ред. Т.П.Скрипкиной «Доверие в социально-психологическом взаимодействии» [2]. В книге анализируются основные результаты исследований, выполненных Т.П.Скрипкиной и ее учениками. В ней содержится анализ материалов, посвященных изучению социальных и межличностных доверительных установок в Российском обществе, и в особенности в северо-Кавказском регионе. В монографии также содержится анализ особенностей доверия к себе и к другим в различных социальных группах и сферах жизнедеятельности людей. Так, изучалось доверие при восприятии индивидуальности (Социально-перцептивный аспект доверия). Большое место занимает анализ исследований, посвященных изучению доверия в групповом взаимодействии: в статусных межличностных отношениях (на примере Российской армии), в группах несовершеннолетних преступников; изучаются особенности проявления доверия в педагогическом взаимодействии: в системе «учитель-ученик», авансированное доверие как условие саморазвития личности школьника, доверие как условие конструктивного внедрения инноваций в образовательный процесс; доверие к себе как условие самореализации в различных профессиональных сообществах. Изучалось также доверие в бизнесе и предпринимательстве (на примере рекрутинговой деятельности).

Особый раздел книги посвящен изучению особенностей функционирования доверительных установок личности в экстремальной ситуации. Показано, что в таких ситуациях доверие может выступать фактором повышения адаптационных возможностей личности. В данном разделе в качестве эмпирического объекта исследования выступили военнослужащие, призванные к службе в зоне военных действий, а также мигранты и вынужденные переселенцы, у которых кризис доверия выступает причиной дезадаптации в новых социокультурных условиях.

Большое место уделено разделу «Доверие и онтогенетическое развитие личности». Обобщение материалов последнего раздела легло в основу монографии, вышедшей в 2012 году «Доверие как фактор развития субъектности в онтогенезе»[6], где показано, что дети, изначально лишённые доверительных отношений с близкими взрослыми, и воспитываемые в условиях детского дома, имеют иную стратегию развития личности и межличностных контактов, нежели дети, растущие в семье.

Обобщающие монографии вышли также под редакцией А.Б.Купрейченко. Так, А.Б. Купрейченко и ее ученики изучали соотношение доверия и недоверия как относительно самостоятельные социально-психологические феномены и их проявления в различных сферах жизнедеятельности человека. В частности ими были выделены: групповые характеристики доверия и недоверия личности к другим людям; личностные детерминанты, психологические типы доверия и недоверия, а также особенности доверия и недоверия личности рекламе. Особое место в данной группе исследований занимают проблемы доверия и недоверия в организациях и в предпринимательской деятельности. Особый пласт изучения доверия, предпринятый А.Б.Купрейченко, относится к изучению доверия как нравственного отношения личности в бизнесе и в предпринимательстве. Кульминацией научного творчества А.Б.Купрейченко стала коллективная монография, вышедшая в 2013 году «Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества» [3], где А.Б.Купрейченко и И.В.Мерсиянова выступили в роли ответственных редакторов. В данной монографии впервые в отечественной психологии большое место отведено изучению так называемого социального доверия и его роли в развитии гражданского общества. В данном разделе доверие рассматривается как фактор стабильности общества, изучается доверие населения к различным организациям, существующим в гражданском обществе, а также доверие граждан к деятельности государственных служащих. Отдельная глава монографии посвящена изучению доверия как фактора экономического развития в рамках экономической психологии.

Нельзя не отметить, что отдельными авторами также изучается доверие в помогающих профессиях: медицине, психотерапии, образовании, в работе психолога и социального работника, где получен огромный массив эмпирических данных об особенностях функционирования, механизмах и феноменологических характеристиках такого сложного, трудно изучаемого предмета исследования, которым является доверие.

Литература

1. Антоненко И.В. Доверие: социально-психологический феномен. --М.2004
2. Доверие в социально-психологическом взаимодействии //Под ред. Т.П.Скрипкиной. Ростов-на-Дону, 2004
3. Доверие и недоверие в условиях гражданского общества //Под ред. А.Б.Купрейченко, И.В.Мерсияновой. -Москва, 2013
4. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М. 2008
5. Скрипкина Т.П. Психология доверия. -М., 2000
6. Скрипкина Т.П., Крищенко Е.П. Доверие как фактор развития субъектности в онтогенезе. -Ростов-на-Дону, 2012

ИДЕИ Г.М. АНДРЕЕВОЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ

Хорошилов Д.А. (Москва)

Культурно-историческая ситуация современности, маркируемая по инерции письма «эпохой постмодернизма», характеризуется хорошо известными и ставшими банальными метафорами «социальной сети» (М. Кастельс), «спектакля» (Ги Дебор) или глобального «Макдональдса» (Дж. Ритцер). Если присмотреться к этим художественным интуициям

общества внимательнее, не вдаваясь в дальнейшие методологические рассуждения, на них опирающиеся, то легко увидеть сквозной сюжет тотальной трансформации коммуникации и, следовательно, внутреннего диалога и самоотношения человека. В настоящем кратком сообщении нам хотелось бы осмыслить концептуальные идеи и искания Г.М. Андреевой применительно к психологии общения, ибо мы убеждены в том, что лучшая форма памяти об Ученом заключается в продолжении его научных исканий и «включения» в контекст актуальных дискуссий и проблем.

Для обсуждения вклада Г.М. Андреевой в этот «раздел» социальной психологии представляется весьма логичным обратиться к предложенной ею, ставшей для нескольких поколений классической модели, согласно которой общение – при очевидной условности такого разделения – анализируется с точки зрения процессов восприятия, взаимодействия и коммуникации. В научной литературе отмечалось, что понятие «общение», не имеющее англоязычного аналога, является эвристичным для анализа межличностных отношений и позволяет сформулировать деятельностный подход к пониманию общения. Общение – это процесс установления и поддержания контакта между людьми, опосредованного особыми средствами, субъективными значениями и общественными отношениями. Такая трактовка общения – через включение макросоциального уровня деятельности – много выигрышнее, нежели «коммуникация», фиксирующая внимание на межличностном аспекте отношений.

Дальнейшее изложение требует ряда поясняющих замечаний, связанных прежде всего с особенностями творческой манеры Г.М. Андреевой.

1. Несмотря на то, что «трехчастная» схема общения выглядит условной, ибо ясно, что реальный, «живой» акт общения – это одновременно и восприятие, и взаимодействие, и обмен информацией, она является хорошим подспорьем для обсуждения теоретических инноваций в социальной психологии начала XXI века, к которым Г.М. Андреева была, как известно, необычайно внимательна и чутка; не будет преувеличением сказать, что именно она одна из первых познакомила отечественное психологическое сообщество, например, с социальным конструкционизмом К. Гургена, теорией дискурса Р. Харре и другими, т.н. «неклассическими» концепциями, постулировавшими динамический социально-языковой характер организации человеческой психики.

2. Однако работы ее последних лет - не простой пересказ или аналитический обзор, но критическое осмысление достижений психологии в лучших традициях отечественной гуманитаристики. Тексты Г.М. Андреевой редко обходятся без упоминания М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, А.Я. Гуревича; в них сопоставляются (взаимно «транскрибируются» или переводятся) объяснительные логики различных концепций и стоящие за ними традиции мышления: показателен опыт сравнения категорий социальных представлений и образа мира, задаваемых столь непохожими друг на друга подходами [Андреева, 2009]. В этом отношении анализ теоретического поля современной психологии всегда историчен и представляет собой диалог между прошлым и настоящим, полифоническое соотнесение суждений, звучащих из иных эпох: связь времен, вопреки словам Шекспира, не распалась, а сплетается в рассуждениях Г.М. Андреевой на глазах изумленного читателя.

3. Наконец, третья линия ее размышлений касается места психологии в понимании контекста общественных изменений и социальных проблем. Теории – это инструменты анализа социальных явлений [Андреева, 2005], благодаря которым социальная психология может внести оригинальный вклад в «прояснение новой конфигурации общества», а затем и обозначить способы овладения новой ситуацией [Андреева, 2013, с. 47]. Иначе говоря, исследовательская практика должна рассматриваться в ракурсе критической герменевтики (согласно классификации познавательных интересов Ю. Хабермаса), что получило новый виток развития (уже после Франкфуртской школы) в движении критической социальной психологии [Stainton-Rogers, 2011].

Теперь же, когда обозначены особенности научных изысканий Г.М. Андреевой, мы можем смело резюмировать следующие их результаты в области психологии общения.

4. Общение как перцепция – психология социального познания. В рамках авторского курса лекций и написанного «под него» учебника Г.М. Андреева предоставила нам, своим ученикам и читателям, возможность ознакомиться с отдельным направлением исследований [North, Fiske, 2012], чье название открывает заглавие настоящего параграфа. Social cognition – важнейший «раздел» истории социальной психологии, предмет которого составляют познавательные процессы, опосредующие ориентацию и поведение человека в обществе, но в исполнении Г.М. Андреевой психология социального познания претендует на объединение – ни много ни мало – когнитивизма и конструкционизма, соперничающих между собой теорий. Когнитивные процессы, основополагающими из которых считаются категоризация и каузальная атрибуция, становятся, по сути, дискурсивными средствами конструирования образа социального мира. Каузальность, репрезентированная в сознании обыденного человека, – это сквозной сюжет размышлений Г.М. Андреевой, Ф. Хайдера, С.Л. Рубинштейна (истинный научный диалог, проходящий сквозь столетие).

5. Общение как интеракция – проблема взаимодействия в психологии. Как известно, поздние записи М.М. Бахтина преисполнены парадоксальными рассуждениями: много раз цитировалась (и реже грамотно интерпретировалась), к примеру, знаменитая формула о пространственно-временной вневходимости сознания, которое «локализуется» в поле диалогической борьбы между разными высказываниями и стоящими за ними смысловыми позициями [Бахтин, 1979]. Сказанное следует понимать в том смысле, что в современных социальных науках преодолеваются классические эпистемологические оппозиции объекта и субъекта, материального и идеального, индивида и общества [Коркюф, 2002]. Личность человека рассматривается как интерпсихическое явление, репрезентированное знаками и их значениями, – этот постулат культурно-исторической (московской) школы психологии Л.С. Выготского выводит исследование за пределы условно «эмпирической» личности к необходимости анализа языка и опосредованных им социальных отношений, ибо только в них и существует «психическое». Согласно Г.М. Андреевой [Андреева, 2010], ключевой вопрос социальной психологии заключается в исследовании взаимодействия личностей и группы (общества в целом), следовательно, утверждает В.А. Ядов, она отвергает постулат Декарта «*cogito ergo sum*», утверждая кардинально иной принцип: «я мыслю, ибо вступаю в дискурс с другими мыслящими» [Ядов, 2009, с. 13]. Инновации социальной психологии (в том числе – объяснительные принципы дискурса, нарратива, позиционирования, идеи миметического конструирования реальности, психосоциального или психоаналитического «защищающегося» субъекта и ряд других) определяют серьезные изменения в понимании предмета психологических исследований, который отныне же помещается в дискурсивное поле взаимодействий между человеком, обществом и культурой.

6. Общение как коммуникация – проблема языка в социальной психологии. По всей видимости, анализ трансформации предметной сферы психологии обернулся устойчивым интересом Г.М. Андреевой к роли языка в социальном познании. Вторая когнитивная революция – после первой, произведенной Дж. Брунером и школой New Look, – является, как показал в своих работах Р. Харре, дискурсивной [Harré, 2002]. Думается, что главное завоевание этой научной революции заключается в доказательстве тезиса о структурном единстве языка и мышления, сформулированного – хотя в весьма различных вариациях – Л.С. Выготским, Л. Витгенштейном и Дж. Остином. С этой точки зрения психологическое исследование становится отчасти «лингвистическим» [Potter, Wetherell, 1987] и призвано ответить на вопрос, как люди рассуждают о событиях социального мира и формируют их различные версии или конструкции. Разработка инструментария для анализа социальных идентификаций и позиций человека, которые он занимает в коммуникациях со значимыми другими людьми и группами, – вектор исследовательского поиска [Андреева, 2012].

Литература

1. Андреева Г.М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 26. С. 1.- [Электронный ресурс].-

<http://psystudy.ru>.

2. Андреева Г.М. Психология социального познания. -М.: Аспект Пресс, 2005.
3. Андреева Г.М. Социальное познание и социальные проблемы // Национальный психологический журнал. 2013. № 1 (9). С. 39-49.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. -М.: Аспект Пресс, 2010.
5. Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления. -М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979.
7. Коркюф Ф. Новые социологии. -М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 2002.
8. Ядов В.А. Публично объясняюсь в любви к юбиляру // Константа в неопределенном и меняющемся мире: маленькая психологическая серенада к юбилею Г.М. Андреевой. М.: МГУ, 2009, с. 9-14.
9. Harré R. Cognitive science: a philosophical introduction. L.: Sage, 2002.
10. North M.S., Fiske S.T. A history of social cognition // Handbook of the history of social psychology, ed. by A.W. Kruglanski, W. Stroebe. NY, L.: Psychology Press, 2012.
11. Potter J., Wetherell M. Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior. L.: Sage, 1987.
12. Stainton-Rogers W. Social psychology. Maidenhead: Open University Press, 2011.

2. НАУЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВОДИТЕЛЕЙ-МУЖЧИН И ВОДИТЕЛЕЙ-ЖЕНЩИН О ХАРАКТЕРИСТИКАХ АВТОМОБИЛЕЙ, ВЫЗЫВАЮЩИХ ДОВЕРИЕ И НЕДОВЕРИЕ

Акимова А.Ю. (Нижний Новгород)

Возрастающее в настоящее время количество исследований доверия и недоверия технике и социотехническим системам свидетельствует о высоком научном и практическом интересе к изучению различных аспектов феноменов доверия и недоверия в пространстве взаимодействия человека с окружающими людьми и с неодушевленными объектами, включенными в процесс жизнедеятельности [Купрейченко, 2012, 2013, Обознов, Акимова, 2013а, 2013b, De Vries, 2004, Kunii, 2006 и др.]. Необходимо отметить, что вопрос правомерности использования понятий «доверие» и «недоверие» применительно к неодушевленным объектам дискутируется. Вместе с тем, некоторые авторы отмечают, что в случаях, когда такие объекты выполняют определенные социальные функции, использование этих терминов вполне уместно [Купрейченко, 2012]. Кроме того, исследователи указывают на то, что при эксплуатации сложной техники, особенно в неопределенных и экстремальных ситуациях, она может восприниматься людьми как «умная» и «подобная человеку», и их отношение, в частности доверие, к технике становится подобным отношениям между людьми. [Купрейченко, 2013, Обознов, Акимова, 2013b, Jian, Bisantz, Drury, 2000, Lewandowsky, Mundy, Tan, 2000].

В основе рассматриваемых в данной работе понятий доверия и недоверия человека технике лежат разработанные в настоящее время научные подходы [Антоненко, 2006, Зинченко, 2001, Купрейченко, 2008, Скрипкина, 2000, Barber, 1983, Lewicki, Mcallister, Bies, 1998 и др.], согласно которым доверие и недоверие являются социально-психологическим отношением, проявляются во взаимодействии человека с окружающим миром и его элементами, выполняют функции сосуществования и взаимодействия человека с окружающим миром.

Отметим, что в имеющихся исследованиях основное внимание уделяется изучению доверия технике, а проблема недоверия ей практически остается нераскрытой. В основном, это обусловлено тем, что до недавнего времени доверие и недоверие изучались как противоположные, взаимоисключающие и тем самым взаимосвязанные понятия, противоположные полюсы единого феномена [Скрипкина, 2000, Hosmer, 1995, Mayer, Davis, Schoorman, 1995, Kramer, 1999 и др.]. Между тем, в работах некоторых авторов представлены данные, подтверждающие, что доверие и недоверие являются различными феноменами, определяются частично совпадающими, но не идентичными критериями, могут существовать одновременно по отношению к одному и тому же объекту [Lewicki, Mcallister, Bies, 1998, Купрейченко, Табхарова, 2007, Купрейченко, 2008, Купрейченко, Табхарова, 2013 и др.]. Эти авторы подчеркивают актуальность совместного анализа доверия и недоверия как относительно независимых феноменов.

К кругу актуальных проблем, связанных с изучением доверия и недоверия технике, можно отнести исследование специфики проявлений этих феноменов у различных категорий субъектов, в частности – у мужчин и женщин.

В работах некоторых отечественных исследователей обсуждаются гендерные аспекты доверия и недоверия. В них отмечается, что существуют определенные особенности проявления феноменов доверия и недоверия у мужчин и женщин, которые обусловлены в основном социальным и культурным развитием общества, сложившимися в нем гендерными социальными стереотипами [Антоненко, 2013, Журавлев, Сумарокова, 1998, Купрейченко, 2008, Позняков, 2013, и др.].

Добавим, что в настоящее время работы по изучению гендерных особенностей доверия и недоверия технике практически отсутствуют. Между тем, результаты подобных исследований могли бы иметь практическое значение при проектировании и эксплуатации сложных технических объектов, предназначенных для использования как в производственной сфере, так и в сферах жизнедеятельности, не связанных с производством.

Цель представленного исследования заключалась в изучении представлений водителей-мужчин и водителей-женщин о характеристиках автомобилей, вызывающих доверие и недоверие, а также об их поведении при вождении этих автомобилей. Автомобиль рассматривался сложным техническим объектом, к которому у водителей может возникать отношение доверия или недоверия в процессе его эксплуатации.

В исследовании приняли участие 296 водителей. 169 чел. (57%) из них составили мужчины в возрасте от 18 до 74 лет, имеющие стаж вождения от 1 года до 43 лет; 127 чел. (43%) – женщины в возрасте от 18 до 67 лет, со стажем вождения от 1 года до 34 лет. Участники исследования являлись непрофессиональными водителями, управляли автомобилем в личных целях, т.е. были пользователями автомобильной техники.

Водителям, принявшим участие в исследовании, были заданы вопросы о том, в какой степени они доверяют или не доверяют эксплуатируемому автомобилю, какими, по их мнению, характеристиками обладают автомобили, вызывающие доверие и недоверие, а также об их поведении при управлении такими автомобилями. Данные фиксировались в письменной форме, количество называемых характеристик не ограничивалось. Обработка результатов проводилась с использованием методов контент-анализа, частотного анализа, анализа различий.

В результате исследования были получены следующие данные:

1. Большинство водителей считают правомерным использование социально-психологических понятий «доверие» и «недоверие» в отношении личного автомобиля. Вместе с тем имеются различия в представлениях водителей-мужчин и водителей-женщин о характеристиках автомобилей, вызывающих доверие и недоверие, а также в их поведении при управлении этими автомобилями.

2. Мнение водителей-мужчин и водителей-женщин в отношении характеристик автомобиля, вызывающего доверие более согласовано по сравнению с их мнением о характеристиках автомобиля, вызывающего недоверие.

К основным характеристикам автомобиля, вызывающего доверие, по мнению большинства водителей относятся надежность, комфорт, безопасность, т.е. те характеристики, которые определяют содержание взаимодействия с ним водителя в процессе вождения. При этом, мужчины чаще называют характеристику комфорта, женщины одинаково часто называют такими характеристиками надежность, комфорт, безопасность (рис. 1).

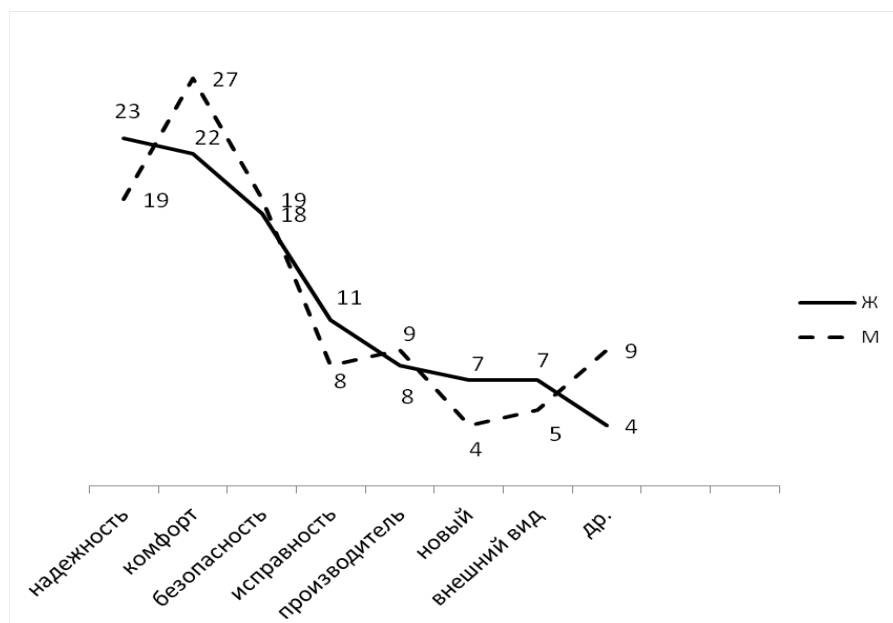


Рис. 1. Характеристики автомобиля, вызывающего доверие (кол-во выборов в % от количества участников исследования).

Автомобиль, вызывающий недоверие, по мнению водителей, обладает характеристиками, осложняющими взаимодействие водителя с автомобилем. При этом женщины чаще относят к ним характеристики, осложняющие это взаимодействие по содержанию (ненадежность и неисправность), а мужчины – не только по содержанию (ненадежность, дискомфорт), но и по формальным характеристикам (непривлекательный внешний вид, длительный срок эксплуатации) (рис. 2).

Рис. 2. Характеристики автомобиля, вызывающего недоверие (кол-во выборов в % от количества участников исследования).

3. Поведение водителей-мужчин и водителей-женщин при эксплуатации автомобиля, вызывающего доверие, более схожее по сравнению с их поведением при эксплуатации автомобиля, которому они не доверяют.

В ситуации доверия автомобилю поведение водителей разного пола характеризуется готовностью к его эксплуатации, спокойствием и уверенностью при управлении. Доверие к автомобилю способствует проявлению заботы о нем, которая у водителей-женщин чаще выражается в поддержании его чистоты и внешней привлекательности, у мужчин – в сохранении работоспособности и исправности (рис. 3).

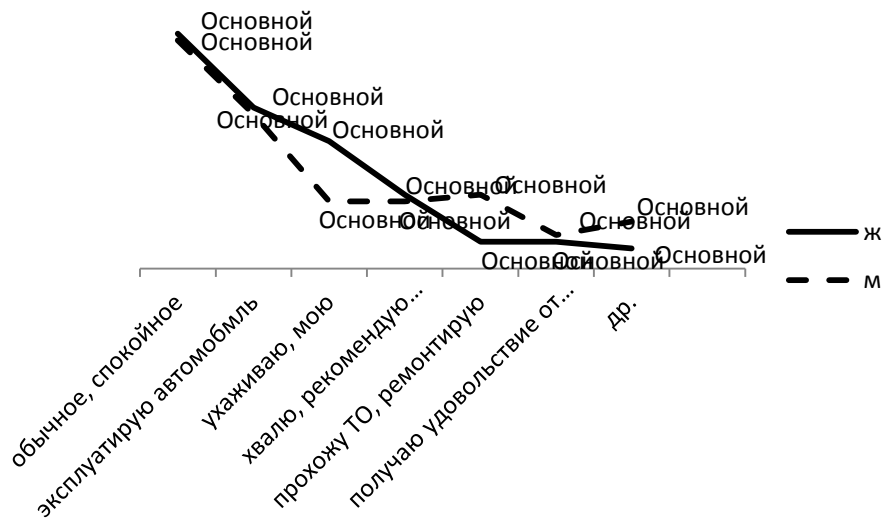


Рис. 3. Поведение при эксплуатации автомобиля, вызывающего доверие (кол-во выборов в % от количества участников исследования).

В случае недоверия автомобилю большинство водителей склонны к отказу от его эксплуатации, однако водители-мужчины чаще проявляют готовность к его управлению по сравнению с водителями-женщинами, несмотря на ощущения напряженности и опасности (рис. 4).

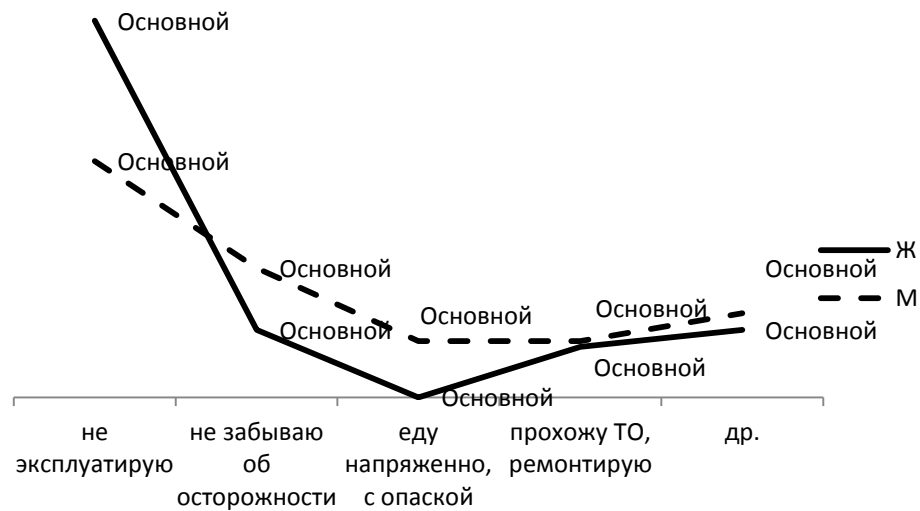


Рис. 4. Поведение при эксплуатации автомобиля, вызывающего недоверие (кол-во выборов в % от количества участников исследования).

4. Получены данные, подтверждающие иррациональную составляющую феноменов доверия и недоверия неодушевленному объекту, проявляющуюся в приписывании автомобилю, которому доверяют или не доверяют, характеристик, свойственных человеку, которые способствуют улучшению либо осложнению взаимодействия водителя с автомобилем и отражают гендерные социальные стереотипы.

Проведенное исследование подтвердило правомерность использования понятий «доверие» и «недоверие» по отношению к эксплуатируемой технике. Получены данные о том, что в представлении водителей автомобили, вызывающие доверие и недоверие,

обладают различными, но не всегда противоположными характеристиками. Выявлено, что существуют особенности поведения водителей-мужчин и водителей-женщин при эксплуатации таких автомобилей. Результаты проведенного исследования могут учитываться при проектировании и эксплуатации автомобильной техники, а также в программах подготовки и переподготовки водителей различных категорий.

Литература

1. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. М.: Флинта, Наука. 2006. 480 с.
2. Антоненко И.В. Социально-психологическое содержание доверия // Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества /отв. ред. А.Б. Купрейченко, И.В. Мерсиянова. - М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013., С. 111-135
3. Журавлев А.Л., Сумарокова В.А. Доверие предпринимателей к разным видам организаций: региональные особенности // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.В.Шорохова. М.: ИП РАН, 1998. С. 258–272.
4. Зинченко В.П. Психология доверия. Изд. 2-е испр. и дополн. Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. 104 с.
5. Купрейченко А.Б. Доверие и недоверие к социальным институтам и социотехническим системам: постановка проблемы и обоснование подхода к исследованию// Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества /отв. ред. А.Б. Купрейченко, И.В. Мерсиянова. — М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013., С.425-455.
6. Купрейченко А.Б. Доверие и недоверие технике и социотехническим системам: обоснование методического подхода // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 4 / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 331-350.
7. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 564 с.
8. Купрейченко А.Б., Табхарова С.П. Доверие и недоверие: содержание, соотношение, направленность // Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества /отв. ред. А.Б. Купрейченко, И.В. Мерсиянова. — М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013., С.58-89.
9. Купрейченко А.Б., Табхарова С.П. Критерии доверия и недоверия личности другим людям // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 2. С. 55–67.
10. Обознов А.А., Акимова А.Ю. Доверие человека к технике: теоретическая модель и апробация методики // Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества /отв. ред. А.Б. Купрейченко, И.В. Мерсиянова. — М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013., С. 456-471.
11. Обознов А.А., Акимова А.Ю. Доверие человека технике как фактор надежности профессиональной деятельности // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. 2013 №2. С.225-331.
12. Позняков В.П. Региональные и гендерные особенности доверия российских предпринимателей к различным видам организаций // Экономическая психология в России и Беларуси / под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Поликарпова. Минск: Экономпресс, 2007. С. 274–297.
13. Скрипкина Т.П. Психология доверия. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 264с.
14. Barber B. The logic and limits of trust. In J. S. House (Ed.), Social Force. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1983. – P219-221.
15. De Vries P. Trust in systems: Effects of Direct and indirect information: Doctoral Thesis. Eindhoven: University of Technology, 2004. P. 158.

16. Hosmer L.T. Trust: the connecting link between organizational theory and philosophical ethics// *Academy of Management Review*. 1995. V.20. Is. 2. P.379–403.
17. Jian J., Bisantz A.M., Drury C.G. Foundations for an empirically determined scale of trust in automated systems // *International Journ. of Cognitive Ergonomics*. V. 4 (1). 2000. P. 53–71.
18. Kramer R.M. Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions // *Annual Reviews Psychology*. 1999. V. 50. P. 569–598.
19. Kunii Y. Student Pilot Situational Awareness: The Effects of Trust in technology: Doctoral Thesis. Florida: Embry-Riddle Aeronautical University, 2006. 72p.
20. Lewandowsky S., Mundy M., Tan G.P.A. The dynamics of trust: Comparing humans to automation // *Journ. of Experimental Psychology: Applied*. V. 6. 2000. P. 104–123.
21. Lewicki R.J., Mcallister D.J., Bies R.J. Trust and distrust: New relationships and realities// *Academy of Management Review*. 1998. V. 23. Is. 3. P. 438–459.
22. Mayer R.C., Davis J.H., Schoorman F.D. An integrative model of organizational trust// *Academy of Management Review*. 1995. V. 20. P. 709–734.

**АССОЦИАТИВНЫЕ ПОЛЯ СЛОВ «ОБЩЕНИЕ» И «COMMUNICATION» У
СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВУЗА
Акопов Г.В., Савицкий В.М., Шейнин И.Р. (Самара)**

Как известно, каждый этнический язык отражает и аккумулирует в себе менталитет его носителя - народа. С одной стороны, язык в определенной степени строится, развивается и функционирует по собственным законам, относительно независимо от психологии использующих его людей; но, с другой стороны, он в известной мере определяет психологию народа, выполняя функцию одного из основных кодов сознания. На стыке сознания и языка возникает феномен языкового сознания.

Учение о языковом сознании возникло в рамках лингвофилософской концепции В. фон Гумбольдта и развивалось далее в трудах И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербы, Г.Г. Шпета, Н.М. Каринского, А.А. Шахматова и других ученых. Разрабатывая психологическое понимание природы языка, И.А. Бодуэн де Куртенэ рассмотрел вопросы соотношения сфер сознания и бессознательного в языковом мышлении, взаимообусловленности языка и «склада народного ума», роли языкового мышления в процессе познания мира. Языковое мышление в трудах И.А.Бодуэна де Куртенэ определено как «закрепление всего того, что относится к языку, сохранение и обработка всех языковых представлений в языковой сокровищнице души» [3, 1963, с. 263].

Психолингвистическую интерпретацию упомянутого явления дал Л.С. Выготский: «Слово вбирает в себя из всего контекста, в который оно вплетено, интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить больше или меньше, чем содержится в его значении» [4, 2002, с. 390].

В целях исследования этого феномена мы прибегли к методу ассоциаций. З. Фрейд, К. Юнг и другие исследователи полагают, что ассоциации – это прямая, часто символическая, проекция внутреннего неосознаваемого содержания сознания.

В когнитивных исследованиях используется также рецептивный эксперимент, под которым понимается экспериментальное исследование знания (понимания) значения языковой единицы носителями языка. Близок к рецептивной методике экспериментальный прием, в рамках которого испытуемым предлагается закончить фразу, построенную по схеме «А – это В», например: «закон – это ...; счастье – это ...».

Упомянутый прием представляет собой разновидность направленного ассоциативного эксперимента. Указанные приемы позволяют получить богатую информацию о восприятии и интерпретации исследуемого концепта в когнитивном сознании. Полученные результаты

обобщаются, подобно результатам ассоциативных экспериментов, и исследователь получает набор когнитивных признаков, упорядоченных по отчетливости их представленности в групповом сознании носителей языка.

Методом рецептивного эксперимента нами были выявлены ассоциативные поля слов: «общение» - в русском языке, «communication» - в английском языке. Участники эксперимента, студенты старших курсов факультета иностранных языков ПГСГА (г. Самара), последовательно записывали русские слова – спонтанные отклики на словесный стимул «общение». Время выполнения задания не ограничивалось и определялось по моменту передачи рукописных материалов ассистенту. Всё множество словесных откликов в выборке из 9 студентов представлено ниже: «общение» - это «коммуникация двух и более людей на общую тему»; «обмен информацией, знанием»; «коммуникативный метод, который используется с целью обмена информацией»; «коммуникативный акт»; «взаимодействие людей»; «процесс передачи информации между двумя и более людьми»; «передача информации от человека к человеку»; «разговор двух и более людей»; «взаимодействие, диалог».

Аналогичная процедура была проведена в другой группе испытуемых – также студентов английского отделения соответствующего курса, численностью 12 человек, однако словесный стимул был представлен на английском языке. Отклики ожидалось также на английском языке. Результаты представлены ниже: «communication» - giving information (букв. «передача информации»); speaking with each other (букв. «говорение друг с другом»); exchanging views (букв. «обмен мнениями»); oral or written discourse (букв. «устный или письменный дискурс»); talk, conversation (букв. «разговор, беседа»); telling news to each other (букв. рассказывание друг другу новостей); connection between two regions (букв. «связь между двумя регионами»); same as communion (букв. «то же, что единение»); verbal intercourse (букв. «словесное взаимодействие»); means of transport (букв. «средства транспорта»); sending messages (букв. «пересылка сообщений»); connection between people (букв. связь между людьми). Перевод осуществлен авторами.

Полученные ответы позволили выявить специфику восприятия и понимания испытуемыми исследуемых концептов. Специфика вызвана влиянием английской лингвокультуры, которую учащиеся усвоили на занятиях по лингвострановедению и лингвокультурологии страны изучаемого языка, по теории межкультурной коммуникации, а также на практических занятиях по английскому языку. В результате, усвоив английские слова, передающие исследуемый концепт (communication), они осмыслили их в соответствии с аутентичными особенностями их семантики, т.е. несколько иначе, чем русский эквивалент (общение). Это отразилось на толкованиях, представленных в ответах испытуемых.

При процентном равенстве рецептивных ответов на семантически сопоставимый по значению стимулы русского и английского языка, полученные структуры (объединяемые по смыслу группы ответов) оказываются существенно разными. Для слова «общение» - это 4 типа откликов с использованием русскоязычными респондентами в качестве исходных таких категорий как: обмен или передача (информации, знания), взаимодействие, разговор (диалог, беседа), коммуникация. Последняя категория наиболее частотна.

Ассоциативное поле слова «communication» содержит больше структурных составляющих; три из них совпадают с первыми тремя из вышеприведенного русскоязычного ассоциативного поля. Остальные типы откликов в англоязычном ассоциативном поле можно, в свою очередь, свести к следующим категориям: речь (устная или письменная); рассказывание (друг другу новостей); пересылка сообщений (современные средства связи); единение (связь между людьми); средства транспорта; связь между регионами.

В рецептивных откликах на слово «communication», в отличие от русского «общение», прослеживается также второе значение этого английского слова – «транспортная связь». Оно имеется и у русского слова «сообщение» (срав. Министерство путей сообщения), но в русском языке оно устарело и сохранилось лишь в составе некоторых клише, вероятно,

поэтому в русских ответах оно не фигурирует.

Таким образом, можно заключить, что в процессе лингвистического образования у студентов формируется языковое сознание, соответствующее национальной ментальности носителей изучаемого языка.

Литература

1. Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2010.
2. Аскольдов-Алексеев С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М, 1997. - С. 267.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. - М., 1963.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Часть III // Познавательные психические процессы. Хрестоматия. – СПб., 2002. С. 390.
5. Леонтьев А.А. Что такое язык? М, 1976
6. Леонтьев А.А. Общение как объект психолингвистического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
7. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
8. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. С. 16-21.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
10. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. 2010 – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika/>
11. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М., 2004.
12. Grace Helen Kent; A. J. Rosanoff A STUDY OF ASSOCIATION IN INSANITY Am J Psychiatry 1910; 67: 317-390.

ДОВЕРИЕ КАК ФЕНОМЕН ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

Гришина Н.В. (Санкт-Петербург)

Доверие - феномен, имеющий сложную психосоциальную природу, что естественно приводит к разнообразию подходов в его изучении – от классического эпигенетического подхода Эриксона, рассматривавшего доверие человека к миру как формирующуюся у него в раннем детстве базовую установку, до современных социально-психологических исследований, акцентирующих внимание на проявлении доверия в различных сферах человеческого взаимодействия и изучающих его ситуационные детерминанты. За последние десятилетия в отечественной психологии сформировался устойчивый интерес к изучению доверия, основы исследования которого заложены работами ряда авторов (А.Б. Купрейченко, Т.П. Скрипкина и др.).

Мы рассматриваем доверие как одно из фундаментальных измерений, описывающих отношение человеку к миру, как феномен, относящийся к пространству экзистенциального опыта человека.

Понятие экзистенциального опыта в отечественной психологии активно разрабатывается В.В. Знаковым, который рассматривает его как общее знание субъекта о человеческой природе, фундаментальной прагматике жизни, лежащее в основе ценностно-смысловой регуляции всего хода жизни человека [В.В. Знаков, 2010, 2014].

Опыт человека «обслуживает» разные уровни жизнедеятельности человека, от конкретных ситуаций до стратегий жизни и жизненных моделей, являясь опорой поведения и его регулятором. Экзистенциальный опыт «возвышается» до уровня общего сценария

человеческой жизни, на котором он и «работает», задавая экзистенциальные аспекты жизненного сценария.

Экзистенциальный опыт человека, концентрирующий его фундаментальное знание о мире жизни, конкретизируется, в том числе, в базовых имплицитных теориях, отражающих наиболее общие представления человека об окружающем мире, которые и становятся основой ценностно-смысловой регуляции его поведения. Одной из них является имплицитная теория доверия.

Доверие формируется в ходе активности субъекта, познающего окружающий мир и самого себя в этом мире. Познавательная активность человека связана с процессами генерирования и проверки гипотез, в основе которых потребность в ясном знании, опасение невалидности и т.д. [Klar, Bar-Tal, Kruglanski, 1988]. В соответствии с имеющимися у человека имплицитными представлениями оцениваются каждый значимый объект или явление, с которыми он вступает во взаимодействие.

Имплицитная теория доверия была предметом исследования, выполненного М.В. Аллахвердовым под нашим руководством.

Исходным положением исследования стало представление о том, что имплицитная теория доверия связана с ожиданиями будущих событий и согласованием имеющихся у человека ожиданий с информацией об осуществлении этих событий.

Основная цель исследования состояла в изучении влияния имплицитной теории доверия субъекта на его поведение. Имплицитная теория доверия на мировоззренческом уровне изучалась с помощью «Шкалы базовых убеждений» (Р. Янов-Бульман), для исследования ее влияния проводились эксперименты с использованием когнитивных задач разной сложности – простая сенсомоторная задача, социальная дилемма (типа «дать-взять», Porpe) и игра на доверие (Berg, Dickhaut, McCabe). Как при выполнении простой сенсомоторной задачи, так и во втором эксперименте с компьютерными игроками, каждый из которых реализовывал определенную стратегию поведения, у испытуемого формировались определенные ожидания относительно результатов своих действий и будущих событий. Однако в ходе эксперимента его ожидания оказывались обманутыми, либо в силу ложной обратной связи (первый эксперимент), либо в результате неожиданных изменений в поведении других участников взаимодействия и соответственно возникновении противоречий в представлениях о поведении партнеров по взаимодействию (второй эксперимент).

Результаты проведенного исследования подтвердили влияние имплицитной теории доверия на поведение человека. При решении простой сенсомоторной задачи испытуемые с высокой степенью доверия выполняли задание быстрее среднего времени по группе. В социальной игре испытуемые с высокими показателями по шкале «Доверие к миру» чаще делали ставки и давали правдивые сообщения о планируемых действиях, испытуемые с низкими показателями – реже делали ставки и чаще сообщали неверную информацию.

Таким образом, показатели «доверия к миру», характеризующие имплицитную теорию доверия, сформированную человеком на основе его опыта, обнаруживают связь с особенностями его поведения в разных ситуациях. Именно это и позволяет рассматривать доверие как одно из фундаментальных измерений, описывающих отношение человеку к миру, что не исключает описания доверия на других уровнях активности человека.

Проведенное исследование, на наш взгляд, позволяет проиллюстрировать структуру экзистенциального опыта, состоящего, по В.В. Знакову, из трех компонентов - тезаурусного (знание), интенционального и этического. Главное, что отличает знание экзистенциального опыта, - это его отнесенность к картине мира, формирующейся у человека, это знание, управляющее поведением и убеждениями и задающее фундаментальный стиль отношений человека с миром. Интенциональность экзистенциального опыта означает его направленность, избирательность, проявляющуюся в особенностях формирования картины мира и в особой «чувствительности», «восприимчивости» человека к тем или иным аспектам взаимодействия с окружающим миром. Из проведенного нами исследования становится

понятной и этическая составляющая экзистенциального опыта - он определяет фундаментальный свод правил и принципов, которыми мы руководствуемся в своем поведении.

Таким образом, феномен доверия может рассматриваться и описываться в пространстве экзистенциального опыта человека, экзистенциальных координат его взаимодействия с окружающим миром.

Доверие рассматривается как фундаментальное измерение, описывающее отношение человеку к миру, как феномен экзистенциального опыта человека, который конкретизируется в имплицитных теориях, отражающих наиболее общие представления человека об окружающем мире, которые и становятся основой ценностно-смысловой регуляции его поведения. Одной из них является имплицитная теория доверия. В проведенном экспериментальном исследовании была установлена связь показателей «доверия к миру» с особенностями поведения человека в разных ситуациях, что подтверждает правомерность рассмотрения доверия в рамках экзистенциального опыта.

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБОВ И МЕХАНИЗМОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОНИМАНИЯ И ОБЩЕНИЯ В ШКОЛЕ А.А. БОДАЛЕВА Пашукова Т.И. (Москва)

В начале 60-х гг. прошлого столетия под руководством А.А. Бодалева в Ленинградском университете (ныне Санкт-Петербургском) были начаты исследования восприятия людьми друг друга и определены стратегия и тактика изучения главных аспектов общения [11, с. 10-11]. Познавательные компоненты общения изучались последовательно с учетом большого количества его условий и факторов. В общении А.А. Бодалев выделял восприятие и понимание людьми друг друга, оценивание и обращение. Он считал, что они зависят от индивидуальных особенностей партнеров и связаны с системой межличностных отношений [1; 2].

А.А. Бодалев указывал на важность обеспечения в изучении общения необходимого соотношения его теоретического, экспериментально-эмпирического и прикладного аспектов. В работе «Личность и общение» он сформулировал свое видение изучения психологии общения как эффектов, трений, сбоев, достижений, проходящих как бы сквозь призму интегральных личностных образований [2].

Н.А. Логинова установила в начатых и одобренных А.А. Бодалевым исследованиях целый ряд направлений: изучение роли личностных свойств, необходимых для достижения успешного и оптимального общения; изучение влияния соотношений коммуникативного ядра личности с ее опытом взаимодействия с другими людьми; рассмотрение влияния разных по уровню организации личностных особенностей на возникновение конфликтов и трудностей общения; изучение влияния различных типов и видов общения на формирование личности; выявление феноменов взаимодействия личности с другими людьми; всестороннее исследование общения как взаимодействия и взаимовлияния людей друг на друга [16, с.73-74].

В работах А.А. Бодалева системно и разносторонне представлена проблема понимания человека человеком [1; 2 и др.]. Рассматривая особенности познания человека человеком, он обращает внимание на процесс перехода и взаимосвязь внутреннего и внешнего в психике человека, включая и понимание человека человеком, а также на то, что психические процессы и присущие человеку в каждый момент внутренние психические состояния коррелируют с конкретными нейро-физиологическими и биохимическими характеристиками организма. При этом сложные психологические образования, которые представляют собой непрерывно перестраивающиеся по ходу деятельности ансамбли

процессов и состояний, динамично выражаются во внешнем облике и поведении человека в виде совокупности определенных признаков, организующихся в особые структуры [2].

В 1966г. А.А. Бодалев попытожил свои исследования характеристик формирования образа другого человека, понимания его внутреннего мира в соотношении с возрастом, профессией, полом и индивидуальными особенностями тех, кто выступает в качестве субъекта познания [11, с. 560-561].

Начатая А.А. Бодалевым работа спланивала вокруг себя заинтересованных проблемой психологов. Феноменология, закономерности и механизмы познания людьми друг друга последовательно и всесторонне ими изучались и далее. Занимаясь организацией исследований, направленных на изучение полноты и адекватности восприятия и понимания человека человеком А.А. Бодалев отмечал, что восприятие и понимание на своем пути встречают объективные и субъективные трудности. Создание внешнего образа другого человека в определенной мере объяснялось механизмами категоризации, стереотипизации, каузальной атрибуции, выявлением роли эталонов и образцов, спецификой ситуации взаимодействия [1; 11, с. 26-27]. Но проникновение во внутреннее психологическое содержание действий, поступков, деятельности человека, понимание его убеждений, потребностей, интересов, чувств, характера, способностей связано с развитием особых психологических способов и механизмов [16, с.73-74].

Вместе с проблемами эмпирических исследований в работах А.А. Бодалева и его учеников рассматривались и решались методологические проблемы, в том числе проблемы соотношения теоретического и эмпирического плана исследований, в расчет принималась роль деятельности субъекта межличностного восприятия [11, с. 11]. К.М. Романов теоретически обосновал и доказал эмпирически, что межличностное восприятие зависит от ситуации, в которой находятся воспринимающие друг друга люди и от их совместной деятельности. Он выделил модели организации экспериментального исследования социальной перцепции, благодаря которым это учитывается [12].

В 70-80-е гг. была поставлена задача выявления процессуальных характеристик общения и межличностного понимания. Поэтому, работая на факультете психологии МГУ им. М.В.Ломоносова и в лаборатории НИИ ОПП АПН СССР, А.А. Бодалев способствовал разработке проблемы полноты и адекватности межличностного восприятия и понимания. Было установлено, что глубину понимания обеспечивают такие способности, как способность человека представить себя на месте другого, механизмы антиципации, а также идентификация, рефлексия, эмпатия, децентрация [1– 4; 9; 10; 13–16 и др.]. А.А. Бодалев отмечал, что децентрация, рефлексия, эмпатия, присутствуя в межличностном общении, влияют на ход и результаты познания человеком других его участников и себя самого, а также на его поведение во время межличностного взаимодействия [2].

Большое внимание в школе А.А. Бодалева уделялось выяснению функций и условий идентификации. Р.Л. Кричевский в соавторстве с Е.М. Дубовской часть своих исследований посвятил проблеме идентификации в юношеском возрасте, в том числе идентификации с лидером [6]. Существование определенных стадий идентификации установил В.С. Собкин, который обнаружил, что на определенной стадии развития происходит такое уподобление, что значимый другой начинает выступать в качестве своеобразного регулятора социального поведения личности [14].

В научной школе А.А. Бодалева идентификация, рефлексия и эмпатия рассматривалась не только как феномены, но и как способы межличностного понимания. При этом идентификация считалась в большей мере направленной на реализацию поведенческого компонента в общении, в то время как рефлексия соотносилась с когнитивным его аспектом, а эмпатия – с эмоциональным [10]. Мнения о соотношении этих способов у исследователей на разных этапах изучения этих феноменов и соответствующих им механизмов расходились. Так, Н.Н. Обозов полагал, что идентификация является общим механизмом понимания личности другого и, согласно его представлениям, она составляет основу для рефлексии и эмпатии [8]. Наша точка зрения заключалась в том, что общим моментом действия у этих способов

познания являются механизмы децентрации или последовательной центрации, зависящие от возможностей изменения представлений и от позиции, занимаемой личностью в системе отношений с другими людьми [9; 10].

А.П. Сопикову удалось показать значение внешнего моделирования и рефлексии в процессе идентификации [13; 15]. Существование связи в развитии идентификации и рефлексии в онтогенезе подтвердили эксперименты, проведенные Ю.Н. Карандышевым. Он же установил, что на ранних этапах ребенок копирует движения другого, но с возрастом движения «за другого» редуцируются, переходят во внутренний план и благоприятствуют развитию проективных представлений как начального этапа развития познавательной рефлексии [4].

Е.Э. Смирнова и А.П. Сопиков отмечали проблему адекватности социально-психологических рефлексивных процессов и то что, рассуждая «за другого», мы можем это делать соответственно действительности или исказить ее [13]. А.А. Кроник и Е.А. Кроник показали возможность и важность практического применения своих методик для рефлексии разного уровня отношений в общении [7]. Установлено, что рефлексия может характеризоваться не только адекватностью получаемого с ее помощью знания, но и глубиной.

Большое значение А.А. Бодалев придавал эмоциональному механизму познания и считал эмпатию способом межличностного понимания [2]. Интерес к эмпатии в отечественной психологии активизировали работы Т.П. Гавриловой, которая изучала сочувствие и сопереживание у младших школьников и младших подростков [3].

Роль и условия эмпатического познания подтвердила В.А. Лабунская в ходе исследования субъектов затрудненного общения. Она отметила у них отказ от рефлексии по поводу своей представленности в других, разрыв эмоционально-значимых связей с партнером, феномен «свертывания эмпатии» и др. [11, с. 403-404].

К началу XXI в. исследования способов и механизмов взаимопонимания стали актуальными в связи с изучением диалога и в связи с необходимостью выяснения условий высших форм общения. Т.А. Флоренская к высшим формам относила духовное общение и характеризовала его как такое, которое представляет собой открытие внутренней жизни другого человека. Изучая диалог, она обращала внимание на механизм децентрации, реализуемый в феномене «доминанты на собеседнике», выделенном А.А. Ухтомским, и в принципе «внезаходимости» как состоянии во время диалога, описанном в работах М.М. Бахтина [11, с. 33]. Г.В. Дьяконов тоже учитывает роль децентрации и, изучая диалогическое общение, характеризует его как сложное по отражению, личностное по содержанию и открытое по способу обращения людей друг к другу [11, с. 33-34; 11, с. 56-57].

С 90-х гг. изучению идентификации, рефлексии и эмпатии способствовал запрос на соответствующее знание со стороны практики применения тренингов личностного роста и повышения коммуникативной и перцептивной компетентности [16, с. 107-111]. Большое значение имели разработки проблем коммуникативной апперцепции. Они касались изучения способностей прогнозирования развития ситуаций межличностного общения. Г.А. Ковалев, выстраивая модель психического воздействия и активного социального обучения как метода коррекции психологических характеристик субъекта общения, показывал их значение в процессах социальной перцепции [5].

В исследовании способов и механизмов межличностного восприятия и понимания людьми друг друга можно выделить такие этапы: выявление феноменов восприятия людьми друг друга и общения и выявление стоящих за этими феноменами способов и механизмов познания; исследование специфики и механизмов межличностного восприятия и учет их в практике применения тренингов, направленных на активное социально психологическое обучение и этап работ, посвященных развитию социально-перцептивной компетентности, включая поиск возможностей коммуникативного развития личности [11; 16, с. 84-87].

Таким образом, изучение способов и механизмов межличностного познания и общения в школе А.А. Бодалева отличается рядом особенностей.

К ним относятся: характеристика самого процесса общения, в котором эти механизмы реализуются; понимание связи общения с отношениями и обращением людей друг к другу; выявление условий, в которых происходит отражение партнерами друг друга; построение и учет используемых моделей экспериментального исследования социальной перцепции; выявление соотношений когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов психической сферы человека со способами и механизмами межличностного познания; учет состояний участников перцептивного процесса, в том числе субъектов затрудненного общения; исследование роли этих механизмов в процессе диалога как высшего уровня общения людей друг с другом.

Литература

1. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Педагогика, 1983. – 273 с.
3. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков /Т.П. Гаврилова // Психология межличностного познания. - М.: Педагогика, 1981. - С.122-139.
4. Карандышев Ю.Н. Проективные представления у детей – начальный этап становления познавательной рефлексии /Ю.Н.Карандышев: Дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1975. – 144 с.
5. Ковалёв Г.А. Активное социально-психологическое обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения. – М.: Институт психологии АПН СССР, 1980. – 259 с.
6. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом лидерстве /Р.Л. Кричевский //Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 92 – 122.
7. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
8. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 152 с.
9. Пашукова Т.И. О механизмах эмпатии и некоторых её психических коррелятах //Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1983. – С. 86 – 92.
10. Пашукова Т.И. Децентрация в условия кооперативного и конкурентного взаимодействия: Дисс. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1984. – 197 с.
11. Психология общения. Энциклопедический словарь /Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011.– 600 с.
12. Романов К.М. Взаимосвязь характеристик деятельности людей и особенностей познания ими друг друга: Дисс...канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1983. – 194 с.
13. Смирнова Е.Э., Сопиков А.П. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности)//Социальная психология личности. – Л.: Знание, 1974. – С.140 – 149.
14. Собкин В.С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении// Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тезисы докл. – Краснодар, 1975. – С. 55 – 57.
15. Сопиков А.П. Опыт экспериментального изучения механизма эмпатии //Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества: Тезисы докл. V Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. – М., 1977. – С. 136–137.
16. Школа А.А. Бодалева: теория, методология, практика: Материалы Круглого стола ПИ РАО 15 октября 2013 к 90-летию академика РАО А.А. Бодалева. – М.: ПИ РАО, 2013. – С.73-74.- [Электронный ресурс]: <http://www.pirao.ru/ru/biblioteka/izdanija-instituta>.

РИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ

Савова М.Р. (Москва)

Риторика – это часть культуры. Та часть, которая позволяет людям достичь взаимопонимания в разнообразных ситуациях жизни, соединить и упорядочить все, что окружает человека, и все, что есть в нем самом. И не просто соединить, а сделать общим для людей то, что этого заслуживает.

Это значит, что речевое общение можно определить процесс освоения и передачи не столько какой-либо логической информации, сколько ценностного восприятия каких-либо объединяющих высказываний и выработки единого отношения к актуальной действительности. Такое понимание риторики глубоко связано с античной традицией, оно же определяет и ведущие тенденции современных исследований.

Риторическая деятельность на основе общения актуализирует и создает единство людей, в нее вовлеченных, поскольку общение всегда означает, что между его участниками есть что-либо объединяющее. Общими для людей могут быть их представления о мире, знания об устройстве мира, сама ситуация общения, чувства и эмоции, воля к достижению какого-либо результата (к определенным действиям) и т.д. Эта общая действительность включает в себя и общий язык, и общую память, и общие понятия, и общие механизмы мышления, выработанные в результате общей культуры, и другое, благодаря чему общение становится не только необходимым, но и возможным.

Эта общность и определяет доверие как одной из ключевых условий взаимодействия между людьми, как базу для восприятия ратора слушателями.

Все это либо воспринимается как уже существующее в качестве общего между людьми, вступающими в контакт (является условием общения), либо предполагается как цель общения, как его результат, если это общее должно возникнуть. И от того, насколько ратору удалось объединить аудиторию, насколько он преуспел в создании общих представлений и оценок, связанных с предметом своей речи, зависит результат его взаимодействия с аудиторией, уровень проявления его риторических умений.

И в этом отношении взаимодействие между людьми на риторическом уровне имеет свои особенности. Эти особенности связаны прежде всего с выстраиванием отношений между ратором и аудиторией, с предметом речи и спецификой самой ситуации общения. Рассмотрим подробнее эти основные компоненты коммуникации.

Общение удовлетворяет (должно удовлетворять) различные потребности личности. Для ратора эти потребности связаны главным образом с ценностным отношением к себе и другим, с диалогичностью, со стремлением оказывать воздействие на других людей, с процессами познания и самопознания, с творческой деятельностью и т.д. Все эти потребности носят культурный в своей основе характер: они связаны с ценностями и ценностными отношениями к себе и другим, с диалогичностью, с процессами познания и самопознания, с творческой деятельностью и т.д. Но, в зависимости от уровня культуры конкретного человека и особенностей ситуации общения, те или иные социальные потребности получают первостепенное значение. Значит, люди общаются прежде всего для того, чтобы выразить себя и лучше себя понять, для того, чтобы быть понятыми, а также для того, чтобы организовать какую-либо совместную деятельность. Таким образом, ратора делает ратором прежде всего сознание того, что он может высказаться и тем самым оказать воздействие на других людей.

При истинном общении именно нетождественность коммуникантов как субъектов определяет необходимость и ценность общения для каждого. Именно поэтому риторическое мастерство всегда ассоциировалось в первую очередь не с информированием, а с воздействием, со стремлением вызвать у аудитории те или иные эмоциональные реакции на содержание речи, а в итоге - сделать своих слушателей единомышленниками и союзниками.

Создание речи ратором начинается с осознания своего коммуникативного намерения, после чего реализуются все этапы конкретизации замысла, формулирования внешней речи и

т.д. То есть речь начинает создаваться с того момента, когда сознание человека изменяет свою направленность с самого себя на внешний мир, на адресата. Реализация интенции с этого момента только начинается и в дальнейшем продолжает воплощаться на всех этапах создания и произнесения (написания) высказывания, испытывая вариации с зависимости от этапа и времени.

Цель речи в этом аспекте становится частью речевого замысла, формируется на основе коммуникативного намерения как инструмент его реализации. Таким образом, речевое намерение уже предполагает планирование воздействия на адресата и предвидение возможного результата этого речевого взаимодействия.

Необходимо подчеркнуть, что риторический подход к общению предполагает, что должно происходить субъект-субъектное взаимодействие между людьми, делая аудиторию (адресата) полноправным участником этого процесса.

Предмет речи в риторически осмысленном общении – это не столько ее тема, сколько подача материала слушателям в таком аспекте, который в наибольшей степени отвечает коммуникативному намерению ратора. С этой точки зрения, например, трудно однозначно определить, к какому виду общения (фатическому или информационному) относится эпидейктическая речь, в центре которой не сообщение нового слушателям, а подача хорошо знакомой им информации в рамках какого-либо концептуально организованного оценочного высказывания.

Риторический аспект общения наиболее ярко проявляет себя тогда, когда возникает не просто речевая ситуация, а ситуация риторическая.

Понятие «речевая ситуация», как правило, употребляется применительно к конкретным условиям, в которых протекает речь. При этом акцент делается на ситуативный контекст, значимый для речевого поведения в целом, для выбора общающимися стратегий, приемов, средств и т.д. Поскольку речь развертывается внутри коммуникативной ситуации и составляет ее основную часть, эти понятия часто объединяют под общим названием коммуникативно-речевая ситуация, или ситуация общения.

В таком же контексте используется и понятие «риторическая ситуация». Однако многие исследователи стремятся подчеркнуть, что риторическая ситуация характеризуется иным, более осознанным и ответственным отношением к речи, к используемым в ней средствам и гораздо большим стремлением достичь запланированного результата общения. Именно поэтому риторическая ситуация отличается либо сложностью стоящих перед говорящим (пишущим) задач (например, важный разговор или любое публичное выступление), либо более ценностно ориентированным отношением к качеству своей речи.

Риторика начинается там, где есть творчество, а значит, и новизна речи, где преодолевается автоматизм речи, проявляется стремление к лучшему, в том числе – к эстетическому впечатлению. В этом плане в той или иной степени реализуется сложившееся понимание риторики как более высокого уровня речевого мастерства, характерное еще для М.В. Ломоносова: «Ритор – тот, кто в сей науке искусен».

Обдумывание цели, содержания, стратегии и тактики речи, использование риторических приемов и средств – все это признаки того, что человек относится к себе как ратору, а речевую ситуацию делает риторической. Для риторической ситуации характерен и иной уровень заботы о слушателе, о понимании между ними.

Иначе говоря, риторическая ситуация – это коммуникативно-речевая ситуация, в которой относительно каждого ее компонента проявляется (может проявляться) мастерство участников общения.

Риторическая ситуация наиболее явно раскрывает свои особенности в публичном общении.

Прежде всего публичное общение отличается тем, что происходит не только на публике (как характерное для подобных ситуаций обстоятельство), но и для публики (как адресат и, в конечном итоге, условие достижения цели речи). Это определяет возрастающую

ответственность выступающего за свою речь как в отношении содержания речи, так и в отношении ее оформления и исполнения.

Ритору необходимо умение себя держать во всех смыслах этого выражения: контролировать все свои вербальные и невербальные действия; уметь держать себя на трибуне (на сцене) как исполнителя; уметь управлять своими эмоциями (в частности, волнением); уметь сдерживать свои мысли и чувства, если они не связаны с речевым замыслом и т.д.

В то же время, если ритор управляет только собой и своей речью, общение не состоится – это будет лишь однонаправленная коммуникация, которая публикой будет воспринята негативно. Прелесть и сложность публичного общения состоит в том, что ритор организует и поддерживает взаимодействие с аудиторией, стремится управлять мыслями и чувствами слушателей. Именно поэтому публичное общение точнее всего характеризуется как диалогизированный монолог: монолог по форме, но диалог по сути, что достигается не только использованием различных средств диалогизации, но и самой логикой построения речи, ее структурой, а также различными средствами наглядности, которые учитывают неоднородность аудитории.

Доверие аудитории ритору основывается на его авторитете, знаниях, опыте, моральных качествах и, конечно же, умении выступать перед публикой.

Специфической чертой публичной речи является и ее обязательная устность. Устная форма речи накладывает отпечаток на более простое построение фраз или деление их на удобные для восприятия на слух смысловые отрезки небольшой длины. Устность речи проявляется и в подчеркнутой разговорности речи, в свойственных ей интонациях, в подборе слов и выражений, в постоянном общении с аудиторией, с обращением к ней, к жизненному опыту находящихся в ней людей и т.д. Кроме того, устный текст - более личностный, в нем ярче проявляется личная позиция самого автора. А в результате - степень доверия публики к нему возрастает.

Все названные и очень коротко охарактеризованные ключевые компоненты риторического аспекта общения и доверия показывают, что, несмотря на явную специфику взаимоотношений ратора и адресата (особенно в публичной речи), неизменно главными остаются ключевые характеристики данного процесса как многоуровневого и многообразного взаимодействия между людьми на основе объединяющих их элементов в начале, в ходе и в результате общения. И доверие публики ритору выступает необходимым и обязательным звеном в цепи этих этапов взаимодействия.

3. ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗНАЧИМОСТИ ДОВЕРИЯ В ТИПИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Антоненко И.В. (Москва)

Исследование доверия между мужчинами и женщинами представляет определенные сложности, поскольку гендерный критерий хотя и задает соответствующую типологию, т.е. деление людей на социально-психологические группы мужчин и женщин, но сам по себе, вне дополнительных критериев, не объясняет исчерпывающим образом типологические различия. Более того, отличия социально-психологических характеристик между отдельными мужчинами (или отдельными женщинами) зачастую существеннее всяких гендерных особенностей, и эти отличия разводят и мужчин и женщин по гораздо более определенным (если только не иметь в виду сугубо физиологические различия) социально-психологическим классам (при этом одинаковым и для мужчин и для женщин), чем один половой признак,

трактовать ли его чисто биологически или также и как социально обусловленный (как известно, сегодня не существует общепринятой точки зрения на сущность гендера). Поэтому бесперспективно исследовать взаимоотношение полов (или гендеров) вообще, но вполне результативно, выделив определенные социальные или социально-психологические типы мужчин и женщин, изучать их специфическое взаимодействие по основанию доверия. Ведущим в таком делении должны быть отдельные культурные группы, в рамках которых исследование специфики доверия является вполне адекватным.

Как показывают исследования, проведенные различными специалистами, если на анатомическом и физиологическом уровне различия между полами по большей части очень определены и ясны, то уже поведенческий, эмоциональный, ментальный и духовный аспекты рассмотрения человека, т.е. те, через которые собственно и проявляется его специфика, показывают несущественность этих различий и обусловленность их, в первую очередь, особенностями социализации, в том числе – усвоенными культурными нормами. Самые высокие тестовые показания по развитию интеллекта могут давать как мужчины, так и женщины, точно также эмоциональную сдержанность или, наоборот, неуравновешенность, холодность или теплоту могут проявлять и те и другие. Таким образом, и в вопросе о доверии между полами нельзя игнорировать специфику гендерного доверия в разных культурах и в различных социальных слоях, а также семью, в которой протекает первичная социализация индивидов и которая является носителем не только общественных норм и ценностей, но и специфических родовых и семейных, а также в числе прочего формирует отношение к представителям своего или другого пола.

Доверие в широком смысле – это весь спектр отношений доверия / недоверия от абсолютного и определенного доверия через нейтральные характеристики отношений до выраженного и абсолютного недоверия. Такое доверие является психическим образованием субъекта (органом доверия), выражающим его отношение к объекту доверия в прямой зависимости от обладания или не обладания этим объектом качеством направленной к субъекту позитивности. Степень доверия в этом случае будет обусловлена степенью выраженности данного качества, степенью эквивалентности отношения. Доверие в узком смысле слова (собственно доверие в отличие от недоверия) – это психическое образование субъекта, выражающее его положительное отношение к объекту, обладающему качеством направленной к нему позитивности. Недоверие указывает на отсутствие этого качества. Недоверие – это психическое образование субъекта, выражающее его отрицательное отношение к объекту, не обладающему качеством направленной к субъекту позитивности.

Доверие (его специфика, степень) всегда является результатом индивидуального опыта человека, в первую очередь, самого раннего опыта взаимодействия с матерью (в нормальном случае). Таким образом, в основе любого типа социального доверия индивида (будь то мужчина или женщина) лежит некая коллизия его младенческих взаимоотношений с матерью, затем усложненная и надстроенная более поздним опытом взаимоотношений с расширяющимся миром. Поскольку обычно мужчина в сферу интересов младенца попадает существенно позже и далее долго находится на втором плане, то и его вклад в базисное доверие младенца к миру не столь существенен и уже обусловлен взаимоотношениями с матерью. Поэтому именно предсказуемая и удовлетворяющая потребности младенца мать формирует онтологическое доверие к миру, а непредсказуемая и плохо удовлетворяющая потребности мать формирует онтологическое недоверие. Детские стратегии поиска внимания матери и реализации различного рода потребностей находятся в основании отношения того или иного доверия / недоверия и мужчин и женщин к женщинам. То есть доверие имеет не только культурно-историческую, но и существенную онтогенетическую обусловленность в смысле своеобразия индивидуального пути развития личности.

С момента, когда ребенок вполне отличает ближайшего мужчину (отца) и получает опыт взаимодействия с ним, в том числе по удовлетворению своих потребностей, формируется его отношение к мужчине, а также и определенный уровень доверия к нему. При этом, в той степени, в которой младенец дифференцирует по каким-либо критериям мать и отца, в той же

степени различается его доверие к ним, а позже и вообще к мужчинам и женщинам (хотя на это, конечно, наслаивается последующий опыт). Здесь можно выделить два предельных случая: недифференциации доверия по гендерному признаку и абсолютное различие формы доверия к мужчинам и женщинам. (Надо иметь в виду, что доверие и недоверие, а также доверие к разным объектам или разным сторонам одного и того же объекта имеют разные психологические механизмы, обусловленные конкретным онтогенезом их формирования: то, что логически является противоположным (доверие и недоверие), конкретно-психологически выглядит как различное, специфическое по психологическому содержанию, реализуемое по разным каналам.) В то же время есть некая адекватная мера различия доверия к мужчинам и женщинам на фоне вообще разного отношения к тем и другим, которая позволяет развивающемуся ребенку произвести собственную адекватную идентификацию как мальчика или девочки, поскольку иначе будут усвоены смешанные полоролевые отождествления, чреватые сложными коллизиями во взрослой жизни. Но и существенная разница в качестве и количестве доверия к мужчинам и женщинам также приводят к сложностям другого рода, обычно в виде недооценки или пренебрежения к представителям другого пола. Понятно, что для более адекватного понимания гендерного доверия необходимо также оценить вклад в его онтогенез и другого ближайшего окружения (бабушки, дедушки, братья, сестры, тети, дяди, соседи, няньки, воспитатели, учителя и т.п.), критические ситуации, период полового созревания и пр. Но в целом здесь очерчены те механизмы, которые являются наиболее существенными для его формирования.

Хотя, как было показано, абстрактное сравнение особенностей доверия по гендерному признаку не имеет большого смысла, поскольку культурные различия между отдельными социумами по критерию доверия более значимы, чем биологические, тем не менее, в одном-двух отношениях такое сравнение может быть вполне целесообразно. Биологической природой женщины предопределено рождение и воспитание детей. В значительном числе социально-психологических исследований показано, что ребенок составляет существенную часть смысла жизни женщины, во многих случаях – главнейшую, и лишь небольшой процент женщин вообще не испытывает интереса к детям. Чаще всего социум поддерживает это природное начало женщины (известно всего несколько примитивных племен, где основная роль в воспитании детей принадлежит мужчинам). При этом у мужчин тенденция прямо противоположная, их основной интерес лежит вне сферы семьи и детей, за редким исключением, и в любом случае мужское внимание к детям не приобретает того тотального значения, какое оно имеет у нормальной женщины в обычном обществе.

В силу вынашивания, рождения, выращивания и воспитания ребенка женщина поневоле втянута в тонкий процесс нахождения взаимопонимания со своим будущим ребенком еще в период беременности, а затем и с новорожденным, и на всех последующих стадиях развития младенца и ребенка. Она невольно должна доверять себе и доверять своему дитя, поскольку противоположное качество – недоверие – чревато большими сложностями в построении мостика общения между мамой и ребенком и в корне противоречит материнской задаче его взрастить. В том внутреннем мире, симбиозе, который образован матерью и ее дитя, все строится на взаимном доверии: младенец уверен (насколько можно здесь говорить об уверенности), что все, что исходит от матери, является добром, она – та исходная точка, от которой он отдалается и к которой все время возвращается в освоении мира, как основополагающей опоре. И если этой опоры нет – то нет и доверия миру, доверие не имеет своего исходного начала. Мать и плод были единым организмом (и не только биологически, но и на более тонких планах), и ребенок возвращается к ней и как к самому себе и как к своему дому. Но если матери нет, то утеряна самая важная точка опоры, и отношение к миру уже строится на других основаниях, в которых господствуют страх и неуверенность, и из которых происходят многие проблемы личности. Здесь вполне уместно говорить о всемирном значении женщины-матери в формировании здорового социального организма через формирование духовного, психического и соматического здоровья ее собственного

ребенка. Это чаще всего недооценивается, но именно матери, прежде всего, создают своих детей, а значит, в конечном счете, и общество.

Таким образом, в биологической природе женщины уже содержатся важнейшие предпосылки ее доверия, в первую очередь, к себе и своему дитя. Но целостность человеческого существа предопределяет то, что совершается определенный перенос доверяющего отношения женщины и на мир в целом, и, в том числе, на мужчину. И это остается верным в полной мере, пока женщина остается во внутреннем социальном мире, в пространстве своей семьи, и находящийся рядом с ней мужчина вполне надежен. Такой перенос, правда, может не получить подкрепления, и тогда качество доверия начнет дифференцироваться, приобретая избирательность в отношении отдельных объектов доверия. Женщина начинает кому-то или чему-то не доверять. Но это не отменяет исходного и необходимого момента ее природы: преобладания в природе женщины доверия над недоверием.

Вместе с тем, внешний социальный мир, в котором в целом преобладают мужские правила, который традиционно ограничивает возможные женские роли и в котором мужчина направляет свою привычную агрессию в том числе и на женщину, по мере того как женщина начинает осваивать этот мир, рассчитывая на адекватное вознаграждение своего труда и карьерный рост, вполне развивает в женщине комплекс недоверия к нему и мужчинам вообще. Таким образом, деловая женщина становится носителем определенной внутренней амбивалентности: ее природное доверие вступает в противоречие с социально приобретенным недоверием, что является постоянным источником стресса.

Как известно, начиная примерно с двух лет мальчики характеризуются в среднем более агрессивным поведением, чем девочки. Более высокая агрессивность мальчика и следующее из нее соперничество приводят к тому, что он в большей мере, чем девочка, сталкивается с такими условиями среды в виде конкретных людей, которые проявляют к нему встречную агрессивность. В том числе это его сверстники. Активность мальчика также в значительно большей степени, чем у девочки, направлена на освоение новых территорий (в разных смыслах), на экспериментирование с неизвестным и потенциально опасным. Его опыт, по мере удаления от матери, постепенно приучает его проявлять больше недоверия к другим людям (результат его собственной агрессии) и быть осторожным в отношении новых явлений (результат его активных исследований). Таким образом, по мере экспансивного освоения мира мужчина становится менее доверяющим. Большое число опасностей, с которыми он сталкивается в силу своей природы, делает его скорее недоверяющим, чем доверяющим. Это недоверие распространяется на весь социальный опыт мужчины, в том числе и на женщину. Но и, в свою очередь, формирует внешний социальный мир как мир, где в целом нет места доверию, где требуется все контролировать, а значит, и формировать разнообразные органы контроля.

В силу указанного можно говорить о том, что гендерные особенности доверия проявляются, в первую очередь, в том, что женщина в целом является более доверяющей, а мужчина – недоверяющим. В то же время расширяющийся опыт женщины во внешнем социальном мире дифференцирует ее отношение: она сохраняет доверие во внутреннем социальном мире и развивает более осторожную стратегию и тактику в мире внешнем.

В плане изучения гендерного доверия в определенной культурной среде нами было проведено небольшое эмпирическое исследование, в котором, в частности, были выявлены и некоторые гендерные различия в восприятии и понимании доверия. Респонденты представляли собой работающих людей и одновременно получающих второе высшее образование, всего 57 человек, из них 36 – женщин, 21 – мужчин. Группа разнородна по возрасту (23–43) лет и основной деятельности: от рядовых исполнителей и руководителей среднего звена (менеджер по персоналу, зам. начальника управления и пр.) до главных специалистов и руководителей организаций (ведущий экономист, директор и т.п.). Все проживают в Москве и заняты в сфере бизнеса на различных должностях, одновременно получают второе высшее образование по специальности «Управление персоналом», т.е.

имеют средний или выше среднего социальный статус, перспективную работу, относительно высокие заработки, в основном русские.

Значимость доверия для мужчин и женщин исследовалась в следующих социальных сферах: 1) в близких отношениях; 2) в деловых отношениях; 3) к политическим деятелям и руководителям государства; 4) между сотрудниками в организации; 5) в отношениях между людьми вообще; 6) к людям, имеющим более высокий социальный статус; 7) в обществе в целом. Полученные данные рисуют относительно сложную картину восприятия респондентами значения доверия в различных социальных сферах: в одних случаях доверие видится ими более значимым, чем в других. При этом существуют явно выраженные (и в отдельных случаях для нас неожиданные) гендерные различия в оценке значимости доверия в некоторых сферах.

Из результатов исследования следует, что только в одном случае – близкие отношения – различий между оценкой значимости доверия у мужчин и женщин нет. И женщины, и мужчины одинаково сильно (100%) ценят доверие в близких отношениях. И в одном случае – взаимоотношения между сотрудниками организации – эти различия являются несущественными (женщины – 56%, мужчины – 57%). Тенденция в обоих случаях одна: большинство считает здесь доверие существенным, а зависимость между числом респондентов и значимостью доверия носит практически линейный прямо пропорциональный характер. Хотя уже есть респонденты, оценивающие доверие как менее значимое (женщины – 28%, мужчины – 38%) и даже несущественное (женщины – 16%, мужчины – 5%).

В остальных пяти случаях гендерные различия в оценке значимости доверия достаточно или очень велики. В деловых отношениях: существенное значение – женщины 89%, мужчины 53%; среднее значение – женщины 5,5%, мужчины 33%; несущественное значение – женщины 5,5%, мужчины 14%. К политическим деятелям и руководителям государства: существенное значение – женщины 75%, мужчины 57%; среднее значение – женщины 25%, мужчины 33%; несущественное значение – женщины 0%, мужчины 10%. В отношениях между людьми вообще: существенное значение – женщины 67%, мужчины 24%; среднее значение – женщины 19%, мужчины 71%; несущественное значение – женщины 14%, мужчины 5%. К людям, имеющим более высокий социальный статус: существенное значение – женщины 69%, мужчины 14%; среднее значение – женщины 31%, мужчины 38%; несущественное значение – женщины 0%, мужчины 48%. В обществе в целом: существенное значение – женщины 64%, мужчины 0%; среднее значение – женщины 0%, мужчины 48%; несущественное значение – женщины 30,5%, мужчины 43%; 5,5% женщин и 9% мужчин не смогли ответить на этот вопрос.

Как видно, женщины гораздо выше ценят доверие в деловых отношениях, к политическим деятелям и руководителям государства, в отношениях между людьми вообще, к людям, имеющим высокий социальный статус, в обществе в целом. У мужчин в целом здесь оценки более сдержаны, хотя значение доверия в основном признается и ими достаточно высоким. В деловых отношениях значение доверия признается большинством женщин (89%) существенным, тогда как только 53% мужчин готовы с ними в этом согласиться. Хотя по относительным показателям значение доверия к политическим деятелям и руководителям государства у женщин (75% считают его существенным) и мужчин (только 57% считают его существенным) достаточно различно, но тенденции уменьшения числа респондентов, считающих доверие в этой сфере менее существенным являются схожими: женщины – 75%, 25%, 0%; мужчины – 57%, 33%, 10% (на графике эти тенденции выглядят как почти параллельные).

При сравнении гендерных оценок значимости доверия между людьми вообще ярко проявилось еще одно различие между женщинами и мужчинами. 67% женщин здесь считают доверие существенным и только 24% мужчин признают его таковым. Его значение признают средним только 19% женщин и уже 71% мужчин. Несущественным его считают 14% женщин и 5% мужчин. То есть значение доверия в категории «отношения между людьми вообще» признается обоими полами, но для женщин оно существенно, а для мужчин имеет

среднее значение (на графике это выглядит так: где у женщин пик, у мужчин провал; где у мужчин пик, у женщин провал). Из этого можно сделать вывод, что женщины в общении более доверительны, ориентированы на доверие, а мужчины обращают внимание в первую очередь на какие-то другие аспекты отношений.

При сравнении гендерных оценок значимости доверия в обществе оценки женщин и мужчин также существенно различны. Эта картина как бы повторяет предыдущую: в оценках существенности доверия мнения противоположны (для большинства женщин оно существенно), его значение средним признается как бы в противофазе (уже большинство мужчин) и опять сближены количества респондентов, признающих его несущественным. В этом случае следует также обратить внимание на то, что именно здесь и только здесь и женщины (2 чел., 5,5%), и мужчины (2 чел., 9%) столкнулись с затруднением в ответах. Это может объясняться слабой субъективной наполненностью содержания понятий «общество» и «доверие в обществе» (в одной из анкет даже была приписка к вопросу: «В каком обществе?»): если респонденту понятно, что такое близкие отношения и доверие в близких отношениях, или конкретная фигура политического деятеля и доверие к нему, то общество выглядит категорией слишком абстрактной, расплывчатой и далекой от него, с обществом вообще люди не сталкиваются – они имеют дело с более конкретными явлениями (непосредственно с людьми, организациями).

И в одном случае приходится говорить о тенденции прямо противоположной оценки значимости доверия женщинами и мужчинами – это доверие к людям, имеющим более высокий социальный статус. На графике это выглядит таким образом, что у женщин большинство признает его существенным и треть – средним (69%, 31%, 0%), а у мужчин, наоборот, большинство – несущественным, больше трети – средним и незначительная часть – существенным (14%, 38%, 48%). Можно предположить, что эта существенная разница обусловлена, в первую очередь, наличием у мужчин более выраженных карьерных амбиций и, в силу этого, рассматривание коллег с более высоким статусом как потенциальных или реальных соперников, которым доверять не продуктивно, поскольку они все претендуют на один и тот же ограниченный ресурс, в борьбе за который могут быть использованы разные средства, в том числе и не вполне чистоплотные. Женщины же в российской социальной среде все еще в меньшей степени ориентированы на карьеру, и поэтому не рассматривают свое рабочее руководство как соперников, а, в первую очередь, как тех, от кого зависит их служебное благополучие, а, значит, полагают наличие доверия к ним в качестве существенной и необходимой компоненты рабочей атмосферы. Хотя могут быть в этом отношении и другие предположения, но это требует дополнительных исследований.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ О ВРАГЕ КАК СУБЪЕКТЕ ОБЩЕНИЯ В СВЯЗИ С ИХ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬЮ И САМООТНОШЕНИЕМ

Альперович В.Д., Гринькова Ю.Н. (Ростов-на-Дону)

В постиндустриальном обществе, где «Я» человека становится «протеевским» (Р.Дж. Лифтон) (текучим, неопределенным), увеличивается количество исследований, посвященных представлениям о себе и самоотношению. Самоотношение выступает необходимым звеном в саморегуляции личности, самоконтроле ее поведения, влияет на такие социально-психологические характеристики и феномены, как копинг-стратегии, социально-психологический статус, мотивация достижения успеха. Конструирование образов «Я» и Другого человека опосредствовано системой социальных категорий разной степени обобщенности («добро-зло», «Мы-Они», «успех-неуспех» и пр.), необходимых для самоопределения личности. В контексте выбора профессионального пути и регуляции социальной жизнедеятельности в целом, самоопределение зависит от такого феномена, как «самоэффективность личности».

Социальными психологами отмечено, что в качестве субъекта общения и межличностных отношений (Л. Гудков, Г.И. Козырев, В.Н. Мясищев) [3, 6] и субъектов представлений (В.В. Знаков, Ю.Э. Ширков) [5, 15] Враг выступает членом иной группы с чуждыми убеждениями, отрицательными нравственными качествами, агрессивным, завистливым соперником, способным обмануть, предать, с непредсказуемым поведением. Показано, что восприятие и интерпретация образов партнеров по общению в т.ч. как «друзей» и «врагов» зависит от содержания социально-перцептивных эталонов личности (А.А. Бодалев, Г.М. Андреева). Авторами выявлены макрофакторы (общественная идеология, социально-экономическая ситуация в стране, влияние СМИ) (Т.П. Емельянова, J.-M. Sesa) [4] и микрофакторы (система социальных идентичностей личности, социальная ситуация развития, референтные группы, отношения личности на определенном этапе жизненного пути, влияние жизненных событий) (В.Н. Мясищев, В.А. Лабунская, В.Д. Альперович, Д.Н. Тулинова) [9, 14], обуславливающие содержание представлений о Враге, выраженные посредством системы отношений личности к себе и с другими людьми, воплощенные в ней.

Выявлено содержание феномена «самоотношение» как сложноструктурированного психического образования (С.Р. Пантилеев, В.В. Столин) [11, 13], в целом позитивного, негативного или конфликтного. Проанализирована структура самоотношения (С.Р. Пантилеев, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин). Выявлены функции самоотношения в социальной жизнедеятельности субъекта: (В.В. Столин А.М. Колышко, Н.И. Сарджвеладзе) [7]. Исследованы взаимосвязи самоотношения с другими личностными феноменами, прежде всего, с образом «Я» (И.С. Кон, С.Р. Пантилеев, В.В. Столин, И.И. Чеснокова), в т.ч. в ситуациях успешности-неуспешности.

Выявлено содержание феномена «самоэффективность» как представление человека о собственной возможности быть продуктивным, уверенность в успешной самореализации (А. Бандура, Р.Л. Кричевский, Дж. Маддукс, М. Шеер) [8], виды самоэффективности (А. Бандура, М.И. Гайдар) [1]. Изучаются взаимосвязи самоэффективности с другими феноменами, социально-психологическими свойствами личности (карьерными ориентациями, самооценкой профессиональной деятельности, выбором копинг-стратегий поведения в межличностном конфликте, эмпатичностью, интернальностью, самопринятием, организаторскими способностями, коммуникативными свойствами, толерантностью), с самоотношением (М.И. Гайдар, Т.О. Гордеева, Е.А. Митицына, А.А. Погорелов) [1, 2, 10, 12], образом «Я» (Р.Л. Кричевский). Изучается роль самоэффективности в регуляции социальной жизнедеятельности субъекта (М.И. Гайдар, С.Н. Гончар, Е.А. Митицына, А.Ю. Патрикеева).

Несмотря на то, что социальными психологами показано влияние системы отношений личности на ее образы Других людей разных категорий (Друг-Враг, «свой»-«чужой» и т.п.), влияние самооценки на отношение к противнику (врагу), рассмотрены феномены «самоотношение», «самоэффективность» (как некоторое представление о себе, отношение к себе, составляющая самооценки), взаимосвязи представлений личности о Враге, ее самоотношения и самоэффективности на эмпирическом уровне являются недостаточно изученными.

Исходя из затронутых работ и многих других, мы рассматриваем представления о Враге как динамичные когнитивно-эмоциональные образования, социально-психологические характеристики которых — личностные свойства, функции в общении, характеристики отношений, интерпретации поступков, приписываемые Другому человеку в качестве Врага.

Вслед за В.В. Столиным и С.Р. Пантилеевым [11, 13] мы понимаем самоотношение как сложное образование, включающее психологические феномены разного уровня: общее, глобальное чувство «за» или «против» самого себя, самоуважение, аутосимпатию, самоинтерес, ожидаемое отношение других и внутренние действия в адрес самого себя.

Вслед за Т.О. Гордеевой и Р.Л. Кричевским [2, 8] мы понимаем самоэффективность как комплекс личностных особенностей, воплощенный в чувстве собственной

компетентности в разных сферах деятельности и общении, убежденности в своей способности контролировать собственную жизнь.

Проблема исследования: влияние самоотношения и самоофективности на особенности представлений личности о Враге. Цель исследования: выявление взаимосвязей представлений личности о Враге, ее самоотношения и самоофективности. Предмет исследования: социально-психологические характеристики представлений личности о Враге, особенности ее самоотношения, уровень выраженности ее самоофективности.

Основная гипотеза исследования: социально-психологические характеристики представлений личности о Враге могут различаться, в зависимости от особенностей ее самоотношения и уровня выраженности ее самоофективности.

Методы исследования: субъективное шкалирование, частотный анализ, кластерный анализ, категориальный анализ. Методики исследования: 1. Модифицированная методика «Социально-психологические характеристики представлений о Друге и Враге» (Альперович В.Д., 2010). 2. Тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Панталева. 3. Шкала общей самоофективности Р. Шварцера, М. Ерусалема. Эмпирический объект исследования: 5 юношей, 45 девушек в возрасте 21-23 лет (студенты 4 курса факультета психологии Южного федерального университета г. Ростова-на-Дону).

Структурный анализ представлений респондентов о Враге был выполнен посредством частотного анализа групп элементов представлений, позволяющего определить «ядерные» и «периферические» группы элементов представлений о Враге.

У 36% респондентов наиболее насыщенной является группа элементов «Вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (52-75% ответов каждого респондента). Среди данных респондентов 77,8% участников исследования обладают низким уровнем самоофективности, у 50% респондентов не выражено самоуважение, у 83,3% респондентов не выражена аутосимпатия, у 72,2% респондентов не выражено ожидание отношения других к себе, у 72,2% респондентов не выражен самоинтерес.

У 26% респондентов наиболее насыщенной является группа элементов «Различие ценностей, идеалов, мнений, интересов» (42-68% ответов каждого респондента). 69,2% респондентов данной группы обладают средним уровнем самоофективности, у 61,5% респондентов ярко выражено самоуважение, 61,5% респондентов обладают выраженной аутосимпатией, у 76,9% респондентов выражено ожидание отношения других к себе, у 53,8% респондентов выражен самоинтерес.

У 18% респондентов наиболее насыщенной является группа элементов «Взаимная неприязнь, недоброжелательность» (38-54% ответов каждого респондента). 77,8% респондентов данной группы обнаруживают средний уровень самоофективности, у 44,4% респондентов выражено самоуважение, у 44,4% респондентов ярко выражена аутосимпатия, у 88,9% респондентов выражено ожидание отношения других к себе, у 44,4% респондентов ярко выражен самоинтерес.

У 12% респондентов наиболее насыщенной является группа элементов «Предательство» (36-44% ответов каждого респондента). 83,3% респондентов данной группы обладают низким уровнем выраженности самоофективности и невыраженным самоуважением, у 100% респондентов не выражена аутосимпатия, у 50% респондентов ожидание отношения других к себе и самоинтерес не выражены.

У 8% респондентов наиболее насыщенной является группа элементов «Социально неодобряемые качества Врага» (45-52% ответов каждого респондента). У 100% респондентов этой группы обнаружен низкий уровень самоофективности, не выражено самоуважение и аутосимпатия, у 75% респондентов не выражено ожидание отношения других к себе и самоинтерес.

Результаты кластерного анализа респондентов подтверждают возможность деления участников исследования на данные подгруппы.

Сделаны выводы о том, что социально-психологические характеристики представлений личности о Враге различаются в зависимости от особенностей ее самоотношения и уровня

выраженности ее самооффективности. Субъекты, воспринимающие Врага в качестве агрессора, манипулятора, носителя отрицательных качеств, обнаруживают низкие уровни выраженности самоуважения, ожидания отношения других к себе, аутосимпатии, самоинтереса, самооффективности. Субъекты, воспринимающие Врага в качестве когнитивно и ценностно чуждого им субъекта, обнаруживают высокие уровни выраженности самоуважения, ожидания отношения других к себе, аутосимпатии, самоинтереса, самооффективности.

Литература

1. Гайдар М.И. Личностная самооффективность студентов-психологов // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5. № 1. С. 75-77.
2. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Тендерные различия в академической и социальной самооффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Сер. 14. Психология. 2006. № 3. С. 78-85.
3. Гудков Л. Идеологема врага. «Враги» как массовый синдром и механизм социокультурной интеграции // Образ врага / Сост. Л. Гудков; ред. Н. Конрадова. М.: ОГИ, 2005. С. 13-16.
4. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: ИП РАН, 2006.
5. Знаков В.В. Образ врага как психологическое основание понимания мусульманских террористов россиянами // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 23-35.
6. Козырев Г.И. «Враг» и «Образ врага» в общественных и политических отношениях // Социологические исследования. 2008. № 1. С. 31-39.
7. Кольшко А.М. Психология самоотношения. Гродно: ГрГУ, 2004.
8. Кричевский Р.Л. Самооффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С. 47-52.
9. Лабунская В.А. Образ врага в межличностном общении // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 52-65.
10. Митицина Е.А., Иванова Н.В. Карьерные ориентации специалистов с высоким уровнем самооффективности в профессиональной деятельности // Вестник Псковского государственного университета. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2008. № 5. С. 121-125.
11. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991.
12. Погорелов А.А. Самооффективность как предиктор эффективного и безопасного поведения личности // Известия Южного федерального университета. 2012. Т. 129. № 4. С. 140-145.
13. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983.
14. Тулинова Д.Н. Представления о Враге и Друге в связи с отношением к жизни на различных этапах. Дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2005.
15. Ширков Ю.Э. Стратегии самокатегоризации в системе представлений о «своих» и «чужих». Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.

МАСКУЛИННОСТЬ КАК НАРРАЦИЯ: ТРАНСФОРМАЦИЯ НОРМАТИВНОСТИ ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

Воронцов Д.В. (Ростов-на-Дону)

Возникшая в конце 1960-х гг. политика идентичности, которая основывалась на том, что люди не должны рассматриваться универсально как во всем подобные друг другу, выдвинула на передний план рассмотрение маскулинности и фемининности в качестве

множественных категорий, содержание которых складывается в ходе привнесения взаимодействующими субъектами различных смыслов в реализуемые ими практики (т.е. действия, основанные на представлениях). Этот процесс наделения действий специфическим смыслом в процессе социального общения называется нарративом. Сегодня в нарративах маскулинности соединяется ряд противоречивых смысловых компонентов, которые существуют параллельно и проявляются ситуативно. Хотя в их основе по-прежнему находятся базовые элементы маскулинной идеологии, выделенные Дж. Плеком: сила, гиперсексуальность и гомофобия (или гомонегативность). То, что сегодня происходит с маскулинностью, может быть охарактеризовано понятием диссенсуса по Ж. Рансьеру. Люди пользуются неким универсальным термином (маскулинность), который при этом не имеет однозначного универсального определения. И мы уже никогда не можем прийти к некоему общему нормативному пониманию маскулинности, достичь консенсуса в конфигурации компонентов, из которых складывается маскулинность. Фактически такое положение дел приводит к постоянной конфронтации с любым господствующим способом осмысления маскулинности.

Нарративы маскулинности все больше определяются символическим потреблением, которое выводит на передний план внешность и тело в качестве универсального товара, подлежащего потреблению и обмену на любые социальные блага. Коммодификация маскулинности затрагивает такие ключевые аспекты, как степень избегания феминности, уровень эмоциональности, необходимость личностной близости в сексуальных отношениях. По этим показателям нарративы нормативной маскулинности пересекаются с нарративами маскулинности гомосексуальной. Их смысловая связь находит разнообразное эмпирическое подтверждение: в сетевых обсуждениях маскулинности в пространстве Рунета, в попытках определения ключевых характеристик нормативной маскулинности через её сопоставление с гомосексуальной в экспериментальных заданиях, при рассмотрении феномена привлекательности гомосексуальной маскулинности для гетеросексуальных девушек и др.

Преобразование тела и гендерных характеристик личности в товар, обращающийся в системе межличностных отношений, задает направление изменения нормативной маскулинности в сторону большей интеграции с традиционно феминными чертами. В первую очередь, это изменение касается практик ухода за внешностью, которые в маскулинном контексте наделяются прагматическим смыслом («не для красоты, а для комфорта»), тогда как феминные практики ухода за внешностью осмысливаются именно в значении красоты.

Складывается новый тип - товарной (потребительской) – маскулинности, который бросает вызов устоявшемуся представлению о жесткой связанности гендерных качеств и сексуальных предпочтений, на котором базируется гомонегативность. И это приводит к изменению содержания маскулинности, не затрагивающего, однако, ее гетеронормативного характера. Изменяется фокус гомонегативности, происходит переопределение признаков гомосексуальности, отделение бинарно понимаемой сексуальности от гендерных характеристик личности. Гендерные характеристики перестают быть однозначными маркерами сексуальности. Ключевым элементом структуры гендерного нарратива выступают ожидания относительно поведения, образа мысли, переживаний, стиля общения, которые приписываются мужчинам и женщинам в определенной культуре в определенное время. Гендерные ожидания можно рассматривать как некий символический запрос, побуждающий взаимодействующих партнеров создавать гендер в его конкретных выражениях.

Анализ случая привлекательности гея для гетеросексуальной девушки дал нам возможность обнаружить смысловые интерпретации, посредством которых в условиях незнания сексуальных предпочтений друга возник нарратив о его гетеросексуальной маскулинности. Основу нарратива составили гендерные ожидания девушки о том, что настоящий мужчина: ухоженный, следящий за своим стилем одежды, опрятный, уделяющий внимание целенаправленному созданию привлекательного внешнего облика, физически

сильный и не скрывающий своей сексуальности, способный проявлять власть и контроль (что важно именно для восприятия сексуальности, предполагающей дисбаланс власти и контроля), социально успешный (что, должно выражаться в общественном признании, финансовой успешности и социальном самоутверждении). При этом мужчина не должен стремиться к доминантному положению над женщинами за пределами сексуальных отношений, не должен быть склонным к дискриминации по гендерному признаку, особенно к гендерному разделению труда в приватной сфере. Он не должен проявлять компетентность во всех вопросах, но должен уметь признавать свои ошибки и стараться решать жизненные проблемы путем применения собственных усилий, уметь проявлять свои эмоции и делиться переживаниями с близкими людьми. Главным информантка считает то, что мужчина должен давать ей возможность самораскрытия и удовлетворения ее потребностей, обеспечивая в то же время исполнение традиционных функций защиты и обеспечения, но обеспечения не в отношениях зависимости, а паритетного вклада.

Триггером развития дружеских отношений с геем у информантки стал его внешний облик. Внимание парня к собственной внешности объяснялось информанткой как проявление его высокой оценки собственной мужественности, как стремление выглядеть «мужчиной» в глазах окружающих, уважение себя и других. Важным качеством стала эмоциональная открытость парня с ней как близкой подругой, что интерпретировалось ею как большая близость, как исключительность отношений, поскольку с другими женщинами он позволял себе быть высокомерным, надменным и грубым. Наибольшее внимание привлекла контрастность образа: 1) внешних признаков нормативной маскулинности («стереотипный жгучий брюнет из женских романов»), сочетающихся с традиционно женственными характеристиками (манерность, жеманность, надменность, изящество походки); 2) разность отношения к женщинам в зависимости от степени социальной близости, 3) контрастность проявлений эмоциональности (от экспрессивности до бесстрастности). При этом реально проявляемое сексуальное поведение (полное отсутствие сексуальных контактов с женщинами, хотя он имел репутацию Дон Жуана) вызывало лишь удивление. Но эта особенность трактовалась как то, что женственность, включающая сексуальность, рассматривается им в тесном сочетании с личностью конкретных женщин, что не является обязательным компонентом маскулинности традиционного типа.

Таким образом, гендерные ожидания позволили информантке использовать стратегию включения «чужих», ненормативных гендерных признаков в конструкт гетеронормативной маскулинности (через категориальное расширение). Такой нарратив маскулинности сводит ключевой компонент гетеронормативности – гомонегативность – к узкой области сексуальных предпочтений, позволяя расширять гетеронормативную маскулинность за счет включения в ее содержание нетипичные для традиционной маскулинности гендерные характеристики, которые раньше ассоциировались исключительно с гомосексуальностью.

Сходный механизм – категориальное расширение – обнаруживается и другими методами. При исследовании нами процесса конструирования маскулинности в группе юношей 17-22 лет, целью которого было определение роли представлений о гомосексуальности в интерпретации гетеросексуальной маскулинности было обнаружено, что любые попытки четкого разграничения ставят под сомнение саму возможность существования некоего обобщенного понятия о гетеросексуальной или гомосексуальной маскулинности.

На первый взгляд, в представлениях респондентов гетеро- и гомосексуальная маскулинности четко разделились по привычным полюсам гендерных признаков. К однозначно «негомосексуальным» характеристикам были отнесены: физическая сила, лидерство, напористость, независимость, доминантность, равнодушие и эмоциональная холодность (при необходимости), грубость, самодостаточность, готовность к риску, энергичность, стремление настоять на своем, целеустремленность, «джентельменство» (благородство, великодушие) в отношениях с женщинами. Эти характеристики практически совпадают с содержанием «гегемонной маскулинности». К однозначно «гомосексуальным»

отнесены: мягкость, чувственность, обаятельность, сострадательность, готовность облегчить страдания других, сочувствие, чуткость, доверчивость, выраженная дружелюбность, уступчивость, застенчивость, любовь к искусству, стыдливость, изнеженность, выраженная эротичность или изысканность внешнего облика, кокетство, наличие «причуд».

Однако при оценке респондентами маскулинности реальных людей из ближнего круга общения обнаружилось, что важным качеством мужчины выступает умение собирать в поведении «правильный» набор демонстрируемых во взаимодействии личностных и поведенческих признаков с учетом контекста и обстоятельств. В этот набор входят как ключевые, обязательные характеристики, находящиеся на полюсе нормативной маскулинности, так и вспомогательные, факультативные признаки, располагающиеся на «гомосексуальном» полюсе.

Для оценки нормативности маскулинности важным оказалось умение мужчины соблюсти баланс между однозначно гетеросексуальными, «подозрительными» и нейтральными характеристиками, соблюсти «рецептуру» коктейля и не допустить смешения разных «слоев». То, насколько сильно различаются психологические проявления гомо- и гетеросексуальности, при оценке реальных людей стало не таким уж принципиальным. Куда важнее оказалось определение границ допустимого сочетания признаков и контекста, в котором эти сочетания будут свидетельствовать о гетеросексуальности. Четкой и объективной границы для определения нормативной маскулинности по критерию сексуальности в нарративах не обнаружилось.

Оказалось, гиперболизация характерологических различий между носителями правильной и неправильной маскулинности, стремление сконструировать их смысл без «примесей» инакости или намеков на нее ведет только к большей уязвимости создаваемого конструкта «чистой» гетеросексуальной маскулинности, соответствовать которому в реальной жизни оказывается очень и очень сложно, если вообще возможно. И это, в свою очередь, провоцирует развитие гомосексуальной паники, маниакальной подозрительности, которая ведет к ощущению того, что все кругом одни гомосексуалы (явные или скрытые), а гетеросексуальность вдруг оказывается «вымирающим» или «утраченным» типом. Другими словами, чем больше мы хотим определить, кто такие гомосексуальные мужчины, тем меньше становится гетеросексуальных мужчин.

Таким образом, современная маскулинность – это смысловые интерпретации поведенческих практик, которые существуют в контексте конкурирующих нарративов, основанных на разных по содержанию гендерных ожиданиях. Однако трансформация общества индустриального типа в пост-индустриальное общество символического потребления создала предпосылки для осуществления новой гендерной революции, т.е. радикального изменения гендерного порядка, формирующего новый тип личности мужчины, новую модель гетеронормативной маскулинности, в которой происходит размывание гендерной дихотомии в личностном и поведенческом аспекте, но сохраняется гомонегативность и различие по сексуальным предпочтениям.

МОТИВАЦИЯ АФФИЛИАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОЕ ОДИНОЧЕСТВО У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА Габдулина Л.И., Саранча А.С. (Ростов-на-Дону)

В многообразии характеристик личности как субъекта общения одной из важнейших представляется мотивация аффилиации, которая относится, как известно, к мотивационным свойствам личности - закрепившимся и предпочитаемым способам формирования мотива – наряду с мотивацией достижения, избегания неудачи, власти, аффилиации, отвержения, альтруизма и др. Наиболее разработанной попыткой создания теории мотивации аффилиации может служить работа Мехрабяна и Ксензкого, которые выделяют две тенденции мотива аффилиации: ожидание с надеждой на аффилиацию (аффилиативная

тенденция) и ожидание со страхом отвержения (чувствительность к отвержению). В основе ожидания с надеждой на аффилиацию (аффилиативная тенденция) лежит ожидание положительных «подкреплений» со стороны окружающих. Она выражена в стремлении человека наладить добрые, эмоционально комфортные отношения с окружающими, получить признание, одобрение. Доминирование такой тенденции порождает общение, при котором человек воспринимает окружающих положительно и более похожими на себя, использует позитивные способы обращения. Ожидание со страхом отвержения (чувствительность к отвержению) формируется вследствие негативного опыта формирования межличностных отношений. А. Мехрабян отмечает, что страх отвержения часто тесно коррелирует с высоким уровнем потребности аффилиации и выраженным аффилиативным поведением. Страх быть отвергнутым, соответственно, ведет к скованности, неуверенности, неловкости др. Каждый человек на основе своего прошлого опыта общения обладает обобщенными ожиданиями относительно того, удастся ли ему установить отношения аффилиации с незнакомым человеком или нет, т.е. обобщенными ожиданиями аффилиации и отвержения. Логично полагать, что мотивация аффилиации - один из значимых субъективных факторов одиночества, являющегося следствием нежелания человека попасть в ситуацию межличностного общения, при которой у него появляется риск быть отвергнутым, почувствовать смущение и разочарование, т.е. получить опыт негативного межличностного взаимодействия.

Вышеприведённые рассуждения послужили основанием для постановки цели изучения и описания мотивации аффилиации у мужчин и женщин среднего возраста в связи с их переживанием одиночества. В качестве участников исследования выступили лица среднего возраста: от 25 до 40 лет в количестве 60 человек (30 мужчин и 30 женщин), представители разных профессиональных групп (юристы, бухгалтера, программисты, воспитатели, аудиторы, учителя, логисты и т.д.).

Для получения первичных данных использовался следующий методический инструментарий:

1. Методика «Диагностика уровня ощущения субъективного одиночества» (Д. Рассел, М. Фергюсон) позволяет определить уровень субъективного одиночества.

2. Методика диагностики самочувствия, активности, настроения «САН» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников). Методика включает три субшкалы: «самочувствие», «активность», «настроение». Состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым респонденту предлагается оценить своё состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой респондент отмечает степень выраженности той или иной характеристики своего состояния. Определение общего числа баллов, набранных по каждой субшкале, осуществляется с помощью ключа методом суммирования.

3. Методика «Шкала дифференциальных эмоций» (Ротин Л.Н.). Методика включает в себя ряд определений, обозначающих эмоции. Респонденту предлагается оценить по пятибалльной шкале частоту, с которой он испытывал каждую эмоцию в течение текущего года жизни.

4. Анкета «Особенности переживания одиночества» (Амбрумова А.Г.). Анкета включает в себя ряд незаконченных предложений, которые нужно закончить, и ряд утверждений, степень согласия с которыми необходимо оценить по десятибалльной шкале.

5. Опросник для измерения мотивации аффилиации А. Мехрабяна. Опросник состоит из двух шкал, направленных на измерение аффилиативной тенденции (вариант А) и на измерение чувствительности к отвержению (вариант Б). Участникам исследования предлагается, согласно инструкции, оценить степень своего согласия с утверждениями в вариантах А и Б по 9-балльной шкале (от +4 до -4).

Полученные результаты подвергались качественному и количественному анализу. Для обработки данных использовались: описательная статистика, корреляционный анализ (с помощью статистической программы Statistica 6,0).

Результаты исследования состоят в следующем. В целом, средние показатели по обеим шкалам методики А.Мехрабиана позволяют охарактеризовать выборку респондентов как «нейтральных аффилиаторов», для которых большинство ситуаций обладают достаточно слабым позитивным или негативным релевантным аффилиации подкрепляющим действием; они склонны полагать, что их намерения и действия, направленные на установление контакта и сближение, могут быть восприняты окружающими как умеренно позитивно, так и умеренно негативно. На долю «нейтральных аффилиаторов» приходится 60% от общего числа респондентов, среди которых 33,3% мужчины и 26,7% женщины.

Меньшую долю респондентов можно охарактеризовать как «амбивалентных аффилиаторов» (15% от общего числа выборки). При этом, характеризуя «амбивалентных аффилиаторов», следует отметить, что в большинстве ситуаций их потребность в аффилиации либо удовлетворяется, либо отвергается. Такое соотношение тенденций является мотивационной основой ярко выраженного конформного поведения, т.е. показателем мотива зависимости, поскольку частое применение окружающими позитивных и негативных санкций может выступить средством формирования у индивида зависимости.

Аналогичное число респондентов можно охарактеризовать как «негативных аффилиаторов» (15%). В большинстве случаев потребность таких людей в аффилиации остается неудовлетворенной или отвергается. Индивид ожидает отрицательного подкрепления, появления у окружающих негативных эмоций и чувств в ответ на собственные аффилиативные действия и намерения.

Наименьшее число в общей выборке составляют «позитивные аффилиаторы» (10% от числа участников исследования). В большинстве случаев потребность в аффилиации у таких людей адекватно удовлетворяется. Индивид ожидает, что его аффилиативные действия и намерения будут подкреплены позитивно, будут вызывать у окружающих положительные эмоции, дружбу, любовь, восхищение и понимание.

Следует также отметить, что среднегрупповые показатели степени выраженности мотивации аффилиации у мужчин и женщин сильно не различаются. Незначительно превышает средние показатели, приведенные автором методики, показатель чувствительности к отвержению у женщин; это может говорить о том, что у женщин с большей частотой встречается опыт неуспешного межличностного взаимодействия, нежели у мужчин.

Кроме того, имеет место корреляция между уровнем аффилиативной потребности и чувствительности к отвержению ($R=0,29$). Иными словами, при большей аффилиативной потребности у респондентов наблюдается и более выраженная чувствительность к отвержению. У женщин эта положительная связь – более тесная ($R=0,45$).

Выявлена также положительная связь между степенью выраженности аффилиативной тенденции и отсутствием в юности респондентов человека, с которым они могли бы разделить мысли ($R=0,34$), а также недостатком внимания со стороны родителей ($R=0,28$). Следовательно, можно говорить о сохранении и возрастании потребности в установлении положительного межличностного взаимодействия при отсутствии такового в юности со сверстниками и/или родителями.

У мужчин имеет место положительная корреляция между аффилиативной тенденцией и их возрастом ($R=0,48$), а также между длительностью брака и степенью выраженности аффилиативной тенденции ($R=0,38$). Можно отметить также и то, что при более выраженном показателе аффилиативной тенденции у мужчин горе ими переживается реже ($R=-0,36$).

В свою очередь у женщин наблюдается положительная связь показателя чувствительности к отвержению и переживаемого презрения ($R=0,4$), что говорит о явно

выраженном и часто переживаемом презрительном отношении к окружающим, при наличии высокого показателя чувствительности к отвержению.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- Уровень мотивации аффилиации участников исследования находится в пределах средних показателей, что характеризует их как «нейтральных аффилиаторов» (60%). Меньшую долю респондентов можно охарактеризовать как «амбивалентных аффилиаторов» и «негативных аффилиаторов», на которых приходится по 15% от общего числа выборки для каждой из групп. Наименьшее число в общей выборке составляют «позитивные аффилиаторы», они составляют всего 10% от общего числа участников исследования.

- Степень выраженности аффилиативной потребности положительно связана с отсутствием в юности респондентов близких людей, с которыми можно было бы поделиться своими мыслями и переживаниями, а также – с недостаточным вниманием со стороны родителей.

- У женщин связь аффилиативной потребности и чувствительности к отвержению более выражена, нежели у мужчин, и сопровождается высокой частотой переживания ими презрительного и пренебрегающего отношения к окружающим.

- У мужчин усиление аффилиативной потребности связано с возрастом и длительностью брака.

Общеизвестен факт, что связи между степенью изолированности человека от общества и уровнем испытываемого им чувства одиночества в исследованиях не было выявлено. В нашем исследовании подтвердилась мысль о том, что чувство одиночества является следствием несоответствия, которое ощущает человек между качеством межличностных отношений, существующих у него, по его мнению, в данное время, и качеством отношений, являющихся, по его же мнению, желательными или такими, какие он хотел бы иметь в идеальном случае. Мотивация аффилиации субъекта общения является значимым фактором одновременно и самого общения и оценки его качества. Конкретизация представления о связи между ними, на что направлено было представленное выше исследование, необходима для практики психологической помощи.

ОБЩЕНИЕ И ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Грачев А.А. (Москва)

Один из аспектов анализа общения состоит в определении основных детерминант общения [Андреева, 2000; Ломов, 1984]. На методологическом уровне эти детерминанты обычно связывают с тем, что общение а) включено в совместную деятельность и обеспечивает ее функционирование и б) детерминировано потребностью в общении. Первый аспект анализа общения сводится к определению роли общения в обеспечении основных компонентов совместной деятельности (постановка цели, определение способов ее достижения и пр.). Второй аспект анализа общения в исследованиях выражен меньше и сводится к определению основной темы общения, распределения коммуникативных ролей и пр.

Следует обратить внимание на то, что и в первом, и во втором случае общение может разворачиваться по-разному в зависимости от основной детерминации. Поэтому рассмотрение общения с точки зрения основной детерминации жизнедеятельности позволит конкретизировать и дифференцировать структурные и процессуальные характеристики общения. Особенно это важно для решения прикладных задач.

В качестве наиболее общих детерминант человеческой жизнедеятельности предлагается рассматривать жизненные ориентации человека. Проблема жизненных ориентаций человека связана с поиском более общих, чем потребности, детерминант

жизнедеятельности: исследователи в качестве таких детерминант определяют ориентацию на удовольствие (Фрейд, 1989), ориентацию на самореализацию [Фромм, 1986], ориентацию на поиск смысла своего существования [Франкл, 1990].

Поиск таких детерминант имеет не только общетеоретическое, но и прикладное значение. Не случайно, известные в науке и практике управления модели работника, обоснованные Д.Макгрегором [Макгрегор, 1995] и У.Оучи [Оучи, 1984], в качестве основных детерминант человека-работника содержат в себе ориентации а) на награды и наказания (модель X), б) на самореализацию (модель Y) и в) на идеалы, прежде всего - общественные (модель Z).

Анализ таких общих детерминант позволил обосновать три основные жизненные ориентации человека – а) дефицитарную, реализующуюся в целенаправленном поведении, б) ориентацию на самореализацию и б) духовную [Грачев, 1999; 2008].

Дефицитарная ориентация (ориентация на удовольствие по Фрейду) имеет следующие особенности [Фрейд, 1989; Фромм, 1986; Маслоу, 1999]:

1. Стремление к достижению полезного результата, для чего определяется а) ценность этого результата, б) субъективная вероятность его достижения и в) затраты на достижения.

2. Стремление максимизировать полезность, субъективную вероятность и минимизировать затраты.

3. Функциональное отношение к происходящему (в крайнем своем выражении - стремление из всего извлечь пользу).

4. Эталонное переживание – переживание комфорта (удовольствие при максимуме полезности и минимуме затрат).

5. Содержание этой ориентации составляют дефицитарные потребности [Маслоу, 1999; Макклелланд, 1975; Шутц, 1993]: физиологические, в безопасности, в принятии (в принадлежности и любви), в признании, во влиянии (власти, контроле).

Эта ориентация детерминирует дефицитарное общение. Оно описывается в терминах полезности для человека ("общаюсь настолько, насколько мне это выгодно"). В этом случае человек может взаимодействовать в разных формах - конкуренции, кооперации, компромисса, приспособления, избегания, но для любой формы характерным будет то, что работник будет использовать взаимодействие для удовлетворения своих дефицитарных потребностей.

В этом списке потребности в принятии и признании имеют чисто коммуникативное содержание (частично такое содержание имеет потребность во влиянии). Эти потребности конкретизируют содержание потребности в общении и определяют первый компонент этой потребности.

В соответствии с этим можно сформулировать требования к этому типу общения: оно должно быть материально выгодным, безопасным, принимающим, обеспечивающим признание (высокую оценку), обеспечивающим оптимальную для работника степень самостоятельности и подчиненности.

Ориентация на самореализацию [Фромм, 1986; Маслоу, 1999; Роджерс, 1994] характеризуется особенностями:

1. Стремление человека полностью реализовать свой потенциал.

2. Стремление не минимизировать, а, наоборот, производить затраты на верхнем уровне своего потенциала.

3. Безоценочность поведения.

4. Стремление к «ощущению потока» [Чиксентмихайи, 2011] как идеальному.

5. Содержание ориентации на самореализацию составляют потребности, соответствующие трем основным формам человеческой активности: а) потребность реализовать свой когнитивный потенциал (потребность в познании); б) потребность реализовать свой коммуникативный потенциал (потребность в самореализующем общении); в) потребность реализовать свой практический потенциал (потребность в деятельности).

Эта ориентация детерминирует самореализующее общение – общение в узком смысле этого слова, когда человек раскрывает себя не только в речевой форме, но и в любой другой. Главное при этом - чтобы процесс самореализации был направлен на другого человека.

Следует заметить, что потребность в самореализующем общении, имея полностью коммуникативное содержание, отражает второй компонент общей потребности в общении.

Требования к самореализующему общению: безоценочность; полная растворенность во взаимодействии, чувство себя; открытость, искренность, проявление себя таким, какой есть; легкость, отсутствие препятствий; Другой – как я (близость).

Особенности духовной ориентации, или ориентации на самосовершенствование [Франкл, 1990; Маслоу, 1999]:

1. Выход за пределы собственной личности и вхождение в некоторый объект в системе координат общегуманистического идеала (Добро, Истина, Красота). Трансформация человека в процессе такого вхождения.

2. Рассмотрение объектов в разных системах координат.

3. Стремление к высшим чувствам как идеальным.

4. Стремление реализовать в своей жизни духовные ценности, которое проявляется в построении человеком полной и непротиворечивой картины мира.

5. Служение, выраженность чувства долга.

6. Содержание духовной ориентации составляют основные духовные потребности, дифференцируемые по духовным ценностям – потребности в Добре, Истине и Красоте. (Больше всего коммуникативное содержание выражено в потребности в Добре, составляющей третий компонент общей потребности в общении).

Духовная ориентация определяет духовное общение, которое имеет форму служения общечеловеческим ценностям. С одной стороны, такие формы общения обсуждаются в социальной психологии, когда говорится о коллективе в узком смысле этого слова, а с другой - в философской этике, где одним из основных понятий выступает понятие соборности.

Требования к духовному общению: эмпатия, принятие Другого; способность встать на точку зрения Другого; способность удовлетворить интересы Другого (отдать себя).

Выделенные требования к общению могут быть реализованы в совокупности требований к среде жизнедеятельности человека. При этом необходимо учитывать два обстоятельства: а) поскольку речь идет об общении, в среде жизнедеятельности присутствует Другой как субъект; б) в идеале среда должна позволить реализовать все жизненные ориентации человека.

Итак, идеальная коммуникативная среда человека (с точки зрения реализации его жизненных ориентаций) должна отвечать следующим требованиям:

- стабильность и предсказуемость действий Другого;
- отсутствие угрозы со стороны Другого;
- возможность высказать свое мнение во взаимодействии с Другим;
- возможность получить помощь со стороны Другого;
- проявление положительных эмоций, высокая оценка со стороны Другого;
- выраженное неформальное взаимодействие с Другим;
- открытость, искренность, безоценочность – своего и Другого;
- взаимодействие в форме сотрудничества;
- взаимодействие с Другим на языке решения проблем;
- решение вместе с Другим сложных, но посильных задач;
- помощь со стороны Другого и помощь Другому.

В полной мере эти требования относятся как к взаимодействию по горизонтали, так и по вертикали.

Итак, определение связи общения с жизненными ориентациями человека позволяет обосновать прикладную модель общения, включающую в себя три типа общения

(дефицитарное, самореализующее и духовное), что дает основания для определения технологий психологической помощи человеку.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология.- М.: Аспект Пресс, 2000.
2. Грачев А.А. Жизненные ориентации как детерминанты жизнедеятельности// Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 1999.
3. Грачев А.А. Психологическое проектирование производственной организации. - СПб.: Институт практической психологии, 2008.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.- М.: Наука, 1984.
5. Макгрегор Д. Человеческий фактор и производство // Социологические исследования, 1995. № 1.С.146-151.
6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: «Евразия», 1999.
7. Оучи У.Г. Методы организации производства: японский и американский подходы.- М.: Экономика, 1984
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. -М.: «Универс», 1994
9. Шутс В. Глубокая простота. -СПб.: Роза мира, 1993
10. Фрейд З. Психология бессознательного. -М.: Просвещение, 1989
11. Фромм Э. Иметь или быть? -М.: Прогресс, 1986
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990
13. Чиксентмихайи. -М.: Поток: Психология оптимального переживания.- М.: Альпина нон-фикшн, 2011.
14. McClelland D.C. Power: The Inner Experience. N.Y.: Irvington, 1975.

ПОТРЕБНОСТЬ В ПРИВАТНОМ ОБЩЕНИИ В СИТУАЦИЯХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЛИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Котова И.Б. (Сочи), Гроза И.А. (Норильск)

Ключевая детерминанта поведения человека – роль, которая предписана ему социальными обстоятельствами и социальным положением. Поэтому общение, в основном, происходит на ритуальном, социально-ролевом уровне и основано на демонстрации знания норм социальной среды. Однако у многих людей обостряется потребность в интимно-личностном уровне общения, в понимании, сочувствии, близости, доверительности. В основном, острую потребность в приватном общении начинают испытывать люди, которые находятся друг с другом в тех или иных личных отношениях: в супружестве, дружбе, любви, партнерстве, соседстве, приятельстве и т. д.

Приватное общение является специфическим видом неформального общения, которое отличается своим содержанием, мерой включенности в личные отношения, способами и средствами психологического воздействия, степенью доверия общающихся друг другу, задействованностью механизма саморефлексии [5].

Приватное общение – это непосредственное взаимодействие двух человек, находящихся в пространственной близости, легко осуществляющих обратную связь. Понятие «приватное общение», в отличие от «межличностной коммуникации», акцентирует внимание на эмоционально-чувственном аспекте взаимодействия между людьми и вводит в анализ общения фактор времени. Это объясняется тем, что только при условии постоянной межличностной связи и непрерывного обмена личностно значимой информацией возникают интимная зависимость вступивших в контакт людей друг от друга и взаимная ответственность за сохранение сложившихся отношений [4]. Это значит, что функцией приватного общения является установление и упрочнение личных отношений. Его эффективность зависит от глубокого знания личностных особенностей общающихся лиц.

Наиболее характерные признаки приватного общения: спонтанность, импульсивность, специфическое содержание. Непреходящую актуальность и ненасыщаемую потребность в приватном общении испытывают субъекты, которые находятся на начальных или конечных этапах личных отношений. Это подтверждает высокая частота общения, доверительность, стремление субъектов к осуществлению актов непосредственного и опосредованного взаимодействия. Приватное общение имеет специфические пространственно-временные координаты, которые проявляются в произвольном выборе его места, времени, интенсивности и длительности. Его успешность зависит от ряда условий. Среди них: наличие определенных, личностных и коммуникативных свойств, личных отношений, актуальной потребности в общении, а также латентность целей (размытость целевой установки, отсутствие явно выраженных прагматических установок, их растянутость во времени), пространственная и временная близость (супружество, соседство, совместная поездка, класс), ограниченное число общающихся (лучше диада). В качестве одного из факторов может выступать высокая степень эгоцентричности. Результатом приватного общения является углубление понимания собственной и Другой личности, внутренних мотивов и побуждений, повышение самооценки, улучшение или ухудшение отношения к себе. Опыт наблюдений показывает, что наиболее интенсивно оно проявляется на начальных либо на конечных этапах личных отношений, т. е. при их разрыве.

Дифференцируясь от других видов общения, приватное общение, вместе с тем, до настоящего времени остается недостаточно операционализированным. Для исследователей приватного общения большой интерес представляет поведение, эмоционально-чувственная сфера человека, описание процессов, позволяющих достичь взаимопонимания в общении, анализ условий, при которых встреча между людьми оказывается возможной и необходимой, (Г.М. Андреева, А.И. Донцов, В.М. Мясичев, Я.Л. Коломинский, Т.П. Скрипкина и др.).

Личностная ориентированность приватного общения предполагает, что каждый из его участников признает незаменимость, уникальность своего партнера, принимает во внимание особенности его эмоционального состояния, самооценки, личностных характеристик. На поведение и общение мужчин и женщин влияют психофизиологические особенности и социальные (гендерные) стереотипы. Причем влияние стереотипов оказывается более сильным, так как психофизиологические особенности могут быть компенсированы другими личностными свойствами. Как показывают исследования, установки же, сформированные под влиянием среды, изменить сложнее (И.С. Кон, А.А. Кроник, Е.А. Кроник, А.Г. Смирнов, А.В. Суворов, П.Вацлавик, О. Вейнингер, Р. Салецл, К. Василев и др.).

Чем менее стереотипным является восприятие людьми друг друга, тем глубже уровень общения и взаимного самораскрытия партнеров, тем больше разнообразных и уникальных событий наполняют историю их отношений, тем корректнее будет назвать данное общение приватным. Основной структурной единицей анализа приватного общения является не отдельный человек, а взаимосвязь, взаимодействие вступивших в общение людей. Это означает, что каждый из участников общения существенным образом влияет на поведение другого. Между их высказываниями и поступками возникают причинные зависимости. Обмениваясь сообщениями, собеседники приспособливают их к конкретной ситуации общения. Содержание полученной информации в значительной мере перерабатывается, реструктурируется в зависимости от оценки самих себя, друг друга, окружающей обстановки [8].

Наряду с контактными, приватное общение может быть опосредованным. При опосредованном приватном общении имеет место обращение к виртуальному партнеру, с которым субъект может вести долгий диалог, реализуя стремление убедить в правоте своей точки зрения, концепции, замысла и т. д. Как показывают исследования, появление элементов приватного общения в деловом общении приводит к позитивным изменениям в формальном общении, так как оно является ценностью для личности. Однако в некоторых

видах профессионального общения (педагогического, переговорного) привнесение элементов частного общения затруднено и зачастую нецелесообразно. В настоящее время частное общение достаточно часто переносится в виртуальный, компьютерный мир глобальной сети Интернета.

В течение длительного времени у человека может иметь место опосредованное частное общение, которое возникает и развивается в процессе работы с текстами учебников, художественной литературы, с произведениями искусств и т. д.

П. Вацлавик, объясняя модели человеческого поведения, говорит о системности межличностных отношений и общения. Стабильность внутренней среды этих систем - необходимое условие свободного существования всех включенных в нее субъектов. По его мнению, представление человека о самом себе – это представление о функциях, о взаимоотношениях, об общении, в которые он включен, независимо от того, насколько он воплощает это представление в реальной жизни.

Любое наше действие - часть поведения, которое что-то сообщает Другому. На эту коммуникацию человек реагирует другим поведением (коммуникацией). Должным образом переданная информация об эффекте действия способствует поддержанию стабильности отношений и адаптации к изменениям окружающей среды. В зависимости от положительной или отрицательной направленности, обратная связь может характеризовать гомеостаз (состояние равновесия) и играть важную роль в достижении и поддержании стабильности и равновесия или приводить к изменениям, нарушая это равновесие. Ни один из участников коммуникации не в состоянии изолированно достичь гомеостаза, так как неисчислимо количество возможных адаптационных реакций человека на изменения, как во внутренней, так и во внешней среде отношений.

Межличностные системы, будь то группы незнакомых между собой людей, супружеские пары, семьи, психотерапевтические или даже межнациональные отношения, можно рассматривать как петли обратной связи, поскольку поведение каждого человека влияет и подвергается влияниям со стороны других людей. Информация, вводимая в такую систему, может способствовать изменениям или поддерживать стабильность, в зависимости от того, какие механизмы обратной связи, положительные или отрицательные, задействованы [2].

Таким образом, для исследователей межличностного и частного общения представляет интерес именно межличностное поведение, обладающее новыми качествами, в сравнении с индивидуальными действиями каждого участника вне ситуации взаимодействия. Содержательные характеристики процессов, происходящих в ходе межличностного взаимодействия и частного общения, а также способы, позволяющие людям достичь определенного уровня взаимности или препятствующих этому, зависят от уровня осознания субъектами своих отношений, от стремления их развить, углубить, трансформировать или прекратить [4,5,8].

В ситуациях семейного частного общения имеет место высокий уровень самораскрытия, повышенная критичность, требовательность по отношению к партнеру. Частное общение позволяет накапливать личный опыт самоанализа, прогнозировать смелые действия и поступки, проявлять риск.

В ситуациях, когда человека мало удовлетворяют существующие личные отношения, наблюдается тенденция ухода в общение с самим собой, в поэзию, литературу, искусство и т. д. Частное общение, как и любой другой вид общения, может рассматриваться как процесс, который характеризуется определенными этапами и закономерностями развития.

На первой стадии частного общения происходит установление непосредственного контакта и формирование перцептивных образов общающихся субъектов. Достаточно часто частное общение завершается на первой стадии. Это происходит, если субъекты не понравились друг другу, не установили необходимую близость, либо выявили разную энергичность, темпы и интенсивность общения. По психической нагрузке это одна из самых

насыщенных и энергоемких стадий, которая инициирует и задает специфику протекания последующих стадий приватного общения.

На второй стадии происходит принятие и разделение ролей, достижение согласия, возникновение эмпатийных, синтонных отношений. На этом уровне особенно эффективен механизм «психологического подтверждения». Результатом этой стадии является оценка себя и другого как ценной личности.

На третьей стадии происходит некоторая стабилизация развивающихся личных отношений, усиление ролевой дифференциации. Для приватного общения характерна высокая степень психологической близости, а это значит, что оно дает возможность для большей субъективной рефлексии и репрезентации. В связи с этим, приватное общение позволяет оказывать воздействие на партнера по общению с целью поддержания или усиления своего влияния. Своеобразным результатом приватного общения является также возможность самопродвижения [5].

Формальные признаки приватного общения: личная содержательная направленность; высокая степень открытости и эмоциональности; меньшая, в сравнении с другими видами общения стереотипность и формализованность; отсутствие жестких правил и норм; большая индивидуальная вариативность; специфичность используемых стратегий и стилей; высокая степень синтонности и эмпатийности; наличие большого числа закрытых тем, не подлежащих распространению; недостаточная мотивированность выбора круга приватного общения, произвольный выбор дистанции в общении.

Временные и пространственные границы приватного общения жестко не регламентированы. Наличие приватного общения является критерием наличия личных отношений как таковых. Несоблюдение правил секретности и конфиденциальности в личном общении ведет к разрыву отношений. Готовность к приватному общению является следствием внутренних изменений, а не внешних параметров ситуации.

Основной детерминантой сохранения потребности в приватном общении являются те эмоции и чувства, которые испытывают по отношению друг к другу его субъекты. Когда мы говорим о своем отношении к другому человеку, мы, прежде всего, имеем в виду эмоции и чувства, которые он в нас вызывает. Это могут быть любовь, преданность, ненависть, ревность, зависть, возмущение, страсть. Переживания, которые возникают в процессе взаимодействия и приватного общения, способны разрушить, укрепить, изменить отношения.

Человеческие эмоции и чувства представляют собой специфические способы реагирования людей на изменения, происходящие во внутренней и внешней среде. Основное отличие между ними связано с такими параметрами, как длительность и устойчивость. Результатом определенных эмоциональных процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отраженными в форме непосредственного переживания, могут быть желания, соблазн, влюбленность, любовь, страсть, ненависть, ревность, обида и др.

Особо острую потребность в приватном общении испытывают влюбленные, которые только «заявляют» о своих чувствах и пытаются добиться взаимности и внимания к себе. При этом влюбленные с большой страстностью обрушивают на Другого непрекращающийся поток комплиментов, восхищения, похвалы, признания, возвеличивания, заинтересованности, которые зачастую не отражают реальных качеств того, кто стал объектом личного выбора. Однако такая стратегия чаще всего приводит к желаемому результату, так как многим людям хочется быть замеченными, признанными и востребованными. И потому так часто возникают «навязанные влюбленности», которые зачастую достаточно быстро иссякают и оборачиваются разочарованиями, уходом из отношений, вплоть до появления жестких негативных эмоций и чувств.

В дальнейшем, добившись своего, многие влюбленные снижают накал чувств, меру восторга и частоту приватного общения, что не остается незамеченным и вызывает

недоумение и обиду. Высокую меру востребованности имеет приватное общение у тех, кто испытывает более устойчивое эмоциональное отношение к Другому человеку - любовь.

В отличие от собственно эмоций и аффектов, связанных с конкретными ситуациями, чувства охватывают явления, имеющие для человека стабильную потребностно-мотивационную значимость. Любить – значит приписать какому-нибудь человеку или сделать его носителем тех ценностей, которыми хотел бы обладать сам любящий. Существуют различные точки зрения на природу любви, основные характеристики которой определяются субъектными параметрами.

О. Вейнингер считает любовь трансцендентной. По его мнению, существует только «платоническая любовь», в основе которой лежит метафизическая идея любви к абсолюту, к Богу. Она может выражаться в форме любви к бесконечной, чувственно-созерцаемой красоте природы, как целого, но не возможна по отношению к отдельному человеку. Любовь возможна только в отстраненности от объекта любви. По его мнению, там, где начинается страсть, заканчивается любовь. В свете трансцендентной идеи любви, любовь и вождление – это два различных состояния, противоположные и исключают друг друга.

Поэтому человеку кажется невозможной мысль о телесном единении с любимым существом в те моменты, когда он проникнут чувством истинной любви. Человек лжет или не знает, о чем говорит, когда утверждает, что он еще любит женщину, к которой питает страсть: настолько разнятся между собой любовь и половое влечение, по мнению О. Вейнингера. Человек только тогда является во всех отношениях самим собой, когда он любит. Как телесная сексуальность является попыткой органического существа дать своему образу, своим формам длительное существование, так и каждая любовь в основе своей есть стремление окончательно реализовать нашу душевную форму, нашу индивидуальность [2].

В психологических и философских трактатах встречаются рассуждения о том, что любовь есть иллюзия, потому как только иллюзия может в ограниченном, конкретном узреть бесконечность, только заблуждение может видеть в любимой женщине символ совершенства. Мужчина и женщина сопоставляют образ данного лица с теми мыслями, представлениями, ценностными ориентациями, взглядами, которые уже существуют в сознании. Образ, который начинает завоевывать симпатию, становится предметным содержанием психического наслаждения. Чувства субъективируют познавательные моменты отношения к объекту любви [1;2].

В отличие от О. Вейнингера, Ж. Лакан определяет любовь с точки зрения нарциссических отношений субъекта: влюбиться – значит признать нарциссический образ, формирующий субстанцию Я-идеала. Влюбляясь, мы помещаем человека, являющегося объектом наших чувств, в положение Я-идеала. Мы любим этот объект за совершенство, которого стремимся достичь в нашем собственном Я. И, одновременно, он располагает объект своей любви в месте Я-идеала, из которого он хотел бы видеть подобным образом самого себя. Когда мы влюблены, размещенный в «Я-идеале» объект любви позволяет нам относиться к самим себе по-новому, он позволяет нам увидеть себя страдающими, любимыми, красивыми, достойными и т.д. Благодаря включенности в любимого, мы испытываем перед ним стыд или пытаемся его очаровать. Субъект дает другому то, чем он или она сами не обладают. Этот объект порождает желание. За нарциссическими отношениями, направленными на объект любви, мы сталкиваемся с реальным, травматическим объектом как в себе, так и в другом. Ж. Лакан ставит вопрос о том, почему человек, потерявший голову от любви, бесконечно ставит препятствия на пути слияния с объектом своей страсти [6].

Иную точку зрения высказывает А.Г. Смирнов [7], который считает, что любовь – это гармоничное сочетание чувственного влечения и психической потребности в человеческом тепле и интимной близости с Другим. В любви отношения сконцентрированы не на себе, а на партнере. Человек начинает думать и заботиться, прежде всего, о том, кого он любит, о его удобствах и интересах, способствовать развитию индивидуальности

любимого и в этом самовыразиться. Поэтому любящий все время ищет повод и время для осуществления частного общения.

Литература

1. Василев К. Любовь. -М., 1976.- 389 с.
2. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. - СПб.: «Речь», 2000. 7
3. Вейнингер О. Пол и характер. - М: Терра, 1992. – 480 с.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение.- СПб.: Питер, 2001. – 544 с. 14
5. Котова И.Б. Личность в супружестве: монография / И.Б.Котова, И.В. Гроза.- Ростов н/Д.: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПЕ и ППРО, 2012.- 200 с.
6. Салецл Р. Извращения любви и ненависти / Художественный журнал. – М., 1999.
7. Смирнов А.Г. Практикум по общей психологии. – М., 2001. – С. 211-220.
8. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М.: - «Академия». - 2000.-264с.
9. Фрейд З. Я и «Оно». -Л., 1924.

ОБЩЕСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ДОВЕРИЯ - ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ Грохольская О.Г. (Москва)

Любое цивилизованное общество должно заботиться о будущем развитии своих детей, своего подрастающего поколения. В конце второго - начале третьего тысячелетия в России произошли существенные перемены, которые повлияли на все сферы жизни: политическую, экономическую, социальную, духовную. Самую большую тревогу общества в результате всех преобразований вызывает так называемая ситуация «испарения морали», которая особенно коснулась подрастающего поколения.

Сегодня можно обозначить два основных посыла, оказывающих влияние на развитие подрастающего поколения. Это, во-первых, факт негативной социализации, который реально существует, создавая целую серию рисков становления и развития молодежи. Ведь социальная среда, либо стихийно, либо целенаправленно дает через СМИ и через реальность такие «картинки», как всевластие денег, обилие и естественность насилия, антипатриотизм, неуважение к истории государства, к уходящим и ушедшим поколениям и пр.

И, второй посыл, оказывающий влияние на развитие подрастающего поколения - новая информационная реальность, лидирующее влияние информационной среды (Интернет, СМИ, мобильные технологии и устройства). Живя в век информационных технологий нельзя не заметить, что сегодня молодежь выглядит достаточно «продвинутой» в сфере информационно-коммуникационных средств деятельности, однако, при этом, подрастающее поколение становится все более электронно-, компьютерно- и Интернет-зависимым, мобильно-зависимым.

Термин «мобильное обучение» появившийся в англоязычной педагогической литературе около 10 лет назад в последнее время стал чаще использоваться и в нашей стране. Многие ученые и педагоги уверены в том, что будущее обучения с поддержкой информационно-коммуникационных технологий зависит именно от распространения мобильных средств связи: популярности смартфонов и айфонов, появления большого количества учебных приложений и программ, а также новых технологий типа жестикуляционного интерфейса, которые расширяют возможности и качество образования. Мобильные средства связи расширяют также возможности общения и развивают мобильное

мышление человека. Однако, психологи и педагоги, и даже экономисты и философы сегодня признают, не только лучшие, но и худшие стороны информатизации образовательной среды.

Очевидным сегодня стало то, что за радикальные экономические и социальные реформы, за свободу, приводящую к высвобождению не только лучшего, но и худшего в человеке, и особенно за информационный беспредел, нам пришлось заплатить непомерно высокую социальную цену, а именно – пренебрежение нравственно-психологическим миром человека, которое ведет к девальвации духовных ценностей личности, к ситуации «испарения морали». Многочисленные социологические опросы подтверждают, что падение нравов воспринимается гражданами России как одна из главных проблем и наихудших тенденций развития общества сегодня.

И хотя существует выражение: «человек – царь природы», однако сегодня стало очевидным - это «царствование» привело к тому, что человек разучился общаться и доверять, созидательно взаимодействовать, более того, он оказался на грани самоуничтожения по причине достижений собственного разума. В связи с этим, закономерным является зарождение в современном обществе мысли о необходимости организации жизнедеятельности человека таким образом, чтобы обеспечить безопасность, как окружающей среды, так и его самого.

Ведь человек, субъект не только пассивно фиксирует жизненные ситуации сегодня, не только пытается понять природные и социальные явления и ситуации, но и активно воздействует на них. И когда уровень социального стресса «зашкаливает», возникает ситуация утраты жизнеспособности личности. Личность, развивающаяся в обстановке постоянного социального стресса, ощущающая неуверенность в завтрашнем дне, социальный дискомфорт под влиянием негативных факторов, становится морально и физически уязвимой и, в результате, ее поведение бывает зачастую непредсказуемым [1].

К примеру, молодой человек, его еще не окрепший разум, не вооруженный достаточным жизненным опытом, на фоне всего социального негатива, который он получает через СМИ, Интернет и обыденную реальность начинает строить свою жизнь... Что-то ему удастся, что-то нет. Он видит, что ему самостоятельно (без помощи родителей) не удастся полностью обеспечить себя, обеспечить свою будущую семью жильем. Он видит, что ему не всегда удастся обеспечить защищенность своих жизненно важных интересов.

У молодого человека развивается недоверие и разочарование в жизни, в результате он начинает жить «одним днем» и, как следствие этого, у него начинает доминировать поведенческая стратегия «одноразовой культуры» со своими одноразовыми предметами, клиповыми фильмами – клиповым мышлением, одноразовыми отношениями.

Для такой «одноразовой» личности преувеличивается ценность настоящего времени, не принимается в жизненные планы будущее. Человек живет, реализуя принцип - «после меня хоть потоп». А это уже определенная жизненная стратегия... Постепенно он становится человеком «без рода и племени», боится будущего, его быстрых перемен и пытается отгородиться от мира пустыми развлечениями, алкоголем, наркотиками.

Катализирующим эффектом в деградации личности в условиях опасной реальности обладает еще и заимствованная из западных субкультур прагматическая модель жизненного успеха личности, сориентированная на материальный успех. В условиях нашей страны данное явление перерастает в ряд негативных процессов, результатом которых является девальвация ценностных ориентиров молодежи.

Вспомним - в славянской культуре многие века существовала иная, отличающаяся от западной, модель «жизненного успеха» личности. Это всегда был исторически сложившийся культ нравственного начала, благотворительности, патриотизма, патриархальности и почитания предков. В то время как западная модель жизненного успеха ориентировала личность на прагматические, утилитарные ценности, материальный успех, жизненный рационализм.

В условиях рынка в погоне за удачей и материальным благополучием не всегда приходит успех. И вот ради такого успеха сегодня, зачастую предается забвению то доброе,

нравственное начало, которое было predeterminedено всем ходом истории и заложено, как основа личности, нашими предками. Постепенно теряет смысл понятие «добросовестный труд», исчезает такое понятие как «патриотизм» и т.д. Эти понятия, ставшие нормой для наших отцов и дедов и служившие основой оценки значимости и смысла жизни человека, сегодня обесцениваются.

Девальвация отношений доверия в трудовой деятельности, деградация понятия добросовестного, профессионального труда через ориентацию на успех любой ценой – то есть через достижение успеха путем запрещенных к использованию приемов, уязвимых в морально-правовом плане – одна из причин ощущения неуверенности в будущем, хрупкости и опасности нашего бытия для значительного количества молодых граждан России сегодня.

Быстрое смещение духовных ценностей и социальных ориентиров в сторону девальвации, в сторону нарушения гармонии личности с миром, мировоззренческой ее цельности и обрекло молодежь на политическую беззубость, безразличие, нравственный нигилизм. Все это сопровождается попытками искусственного ухода от реальности: язычники, готы, эмо, ролевики, православные фашисты, неофашисты, криминал, токсикомания и пр. Результат зачастую достаточно печален: либо полная деградация личности, либо доминирование негативного вектора ее развития.

Как преодолеть сложившуюся ситуацию падения нравов, девальвации нравственных ориентиров личности, реально нависшую над обществом сегодня?

Сегодня является бесспорной, универсальной и первостепенной идея важности образования, сотрудничества в области образования, в развитии безопасного демократического общества. Образование - это то важнейшее поле деятельности, на котором возможны созидательные преобразования, способные дать начало процессу духовного возрождения нации.

Важным, на наш взгляд, является построение такого образовательно-воспитательного пространства, которое формировало бы жизнеспособность личности, то есть способность выживать в условиях нынешней реальности не деградируя, а развиваясь в созидательном направлении.

Однако в последние годы российское образование методично теряет свои позиции, как на международной арене, так и внутри страны. Это подтверждается снижением качества подготовки учащихся на всех уровнях образования; ростом количества детей, не получивших даже общего образования, гарантированного Конституцией РФ; неспособностью реформированной системы образования формировать нравственные установки учащихся, адекватные их собственным интересам, не говоря уже об интересах государства и общества.

Как выстроить стратегию модернизации образования, чтобы оно нивелировало социальную напряженность, а не обостряло политические, социокультурные и экономические проблемы страны?

На первый план сегодня выходят новые требования к образовательной сфере, в том числе к способам организации процесса обучения и воспитания на основе расстановки новых акцентов в целостной дидактической теории (теории обучения) с позиций новой информационной реальности.

Сегодня, в условиях лидирующего информационного влияния и, неимоверного информационного давления на умы молодежи, стоит задача скорректировать и возродить духовную сторону развития личности, нравственно-психологический мир человека средствами образования. Цель - вырастить достойную молодежь, деятельных профессионалов, интеллектуалов, гибких коммуникаторов, и в то же время высоко нравственных людей, четко представляющих границу добра и зла, в соответствии с гуманистическими традициями истории цивилизации.

С одной стороны – необходимо формировать разум – для этого нужно научить молодежь выбирать необходимое, лучшее и ценное из всего информационного потока, что даст толчок развитию интеллекта, сориентирует в принятии идеи единства оснований природы, общества и человека, обеспечит ясность и широту мышления.

С другой стороны - необходимо формировать нравственно-психологический мир – для этого нужно научить молодежь соблюдать правила коммуникации, принятые в обществе, при этом сформировать поведенческие, коммуникативные когнитивные стереотипы, которые сегодня оказываются наиболее устойчивыми в качестве стратегии поведения подрастающего поколения в условиях информационного общества.

Как использовать возможности образования для коррекции процесса негативной социализации подрастающего поколения? Объединяющими для всего мирового сообщества содержательно-целевыми приоритетами построения образовательного пространства, в том числе и вузовского, являются гуманистические, культурологические идеи, отражающие жизненные ценности личности и общества сегодня [1; 3]: идея необходимости полноценной жизненной самореализации личности; идея исторических и нравственных оснований в выборе приоритетов развития личности; идея безопасности и толерантности личности; идея опоры содержания образования на новую доминирующую парадигму - единства оснований природы, общества и каждого человека; идея доминирования поведенческих, коммуникативных, когнитивных стереотипов в процессе социализации личности сегодня; идея инновационного технологического обеспечения образовательного процесса, реализующаяся с позиций реалий информационного общества.

Названные приоритеты и направления развития образовательного процесса сегодня должны быть положены в основу построения обучающего и воспитывающего пространства вуза.

Литература

1. Грохольская О.Г. Основы дидактики безопасности жизнедеятельности. Монография. – Одесса, Печатный дом., 2010. – 350 с.
2. Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Введение в профессиональную деятельность. – Учебник. – М.,: Дрофа, 2011. – 16 п.л.
3. Дронова М.Ю. Педагогические основы и технологии формирования безопасности жизнедеятельности у учащихся школ. Монография. - М.: Университет РАО, 2012. - 7,3 п.л.
4. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года//Русский Архипелаг /- www/archipelag.ru
5. Федеральный закон «Об образовании» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.- Москва, 2013. 145 с.

ПЕРЕЖИВАНИЕ КРИЗИСА ДОВЕРИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СФЕРАХ

Достовалов С.Г. (Курган)

Проблематика кризиса доверия довольно подробно разработана в политико-экономической сфере. Как отмечают исследователи, именно кризис доверия часто является условием, следствием или даже первопричиной иных кризисных явлений в обществе [2, 12, 13, 14]. В социологии, политологии и экономике проанализированы факторы и условия возникновения кризиса доверия, его признаки и характеристики, разработаны математические модели формирования и развития кризиса доверия и т.д. Однако подобные социально-экономические либо политологические подходы ориентированы, прежде всего, на изучение кризиса доверия как массового явления, отражающего отношение всего общества либо каких-то отдельных групп его представителей к процессам и явлениям, происходящим в политике и экономике. При этом психологические характеристики кризиса доверия, связанные с рефлексивной оценкой личности самой себя, своих возможностей и отношений изучены весьма слабо. В немногочисленных исследованиях, посвященных рассмотрению кризиса доверия как психологического феномена [6, 8, 10], отмечаются содержательные характеристики кризиса доверия, позволяющие определить его исключительное место в ряду других разновидностей психологических кризисов. Во-первых, в отличие от трактовки

кризиса в психологии развития и психотерапии, кризис доверия не является этапом или периодом, обозначающим либо определяющим переход на следующий этап развития личности. Во-вторых, кризис доверия не тождествен личностному кризису (по Л.Г Жедуновой), сопровождающемуся переживанием состояния внутренней дезинтеграции, возникающего в результате осознания субъектом несогласования реальных жизненных отношений и глубинных смысловых структур личности, снижением автономности личности, утратой приватности, искажением восприятия характеристик пространства и времени [5], так как переживание кризиса доверия далеко не всегда сопровождается указанными проявлениями, а в случае переживания кризиса доверия к миру автономность личности может даже возрасти. В-третьих, кризис доверия может проявляться только в динамике, предполагающей снижение или утрату доверия, выражающуюся в оценке объекта, процесса или явления в определенный момент как более опасного или менее значимого для индивида по сравнению с неким предыдущим периодом. Соответственно, просто отсутствие доверия либо изначальное недоверие индивида к объектам, процессам и явлениям окружающего мира или к самому себе, не предполагающее сопоставление с предыдущим периодом, не может быть определено в качестве кризиса доверия. В этом аспекте кризис доверия может быть сопоставлен с экзистенциальным кризисом утраты «Таким образом, когда человек теряет другого человека или какой-либо дорогой ему объект, он теряет и отношения с этим человеком или объектом. Вы также теряете ту часть себя, что была связана с другим человеком или вещью. Вы теряете определенную полноту жизни, которая была связана с этими отношениями» [11]. При экзистенциальном кризисе утраты так же как и при переживании кризиса доверия происходит сопоставление настоящего с прошлым, и также как и при переживании кризиса доверия сложившаяся ситуация оценивается более негативно нежели прошлая. Однако и здесь нельзя провести полное отождествление экзистенциального кризиса утраты и кризиса доверия, так как в первом случае подразумевается только полное отсутствие в настоящем объектов, их свойств и характеристик, существовавших в прошлом, тогда как при кризисе доверия речь может идти как о полном отсутствии доверия, так и просто о его снижении в настоящей ситуации по сравнению с прошлым периодом. Таким образом, отмеченные особенности позволяют сделать вывод о том, что кризис доверия представляет собой самостоятельное кризисное явление, имеющее свое особое содержание и проявления в психологических характеристиках, отличающих переживание кризиса доверия от переживания других психологических кризисов. Основываясь на утверждении о том, что кризисом доверия является ситуация одновременного снижения уровня доверия к себе и другим [1] можно сделать вывод о том, что в этом случае присутствует полный или абсолютный кризис доверия, выражающийся в резком ограничении контактов с окружающим миром, социальной дезадаптации, неспособности принимать решения и действовать самостоятельно и т.д. Однако, принимая во внимание то, что доверие, равно как и недоверие, могут проявляться в различных сферах жизни [7], то соответственно и кризис доверия может иметь не всеобъемлющий, а локальный характер, выражающийся в снижении доверия к отдельным фрагментам взаимодействия человека с окружающим миром и восприятия человеком самого себя. Таким образом, можно говорить о существовании, по меньшей мере, двух типов кризиса доверия: абсолютного и локального. Именно на изучении локального типа кризиса доверия было ориентировано проведенное исследование. Концептуальным основанием исследования являлось утверждение о том, что кризис доверия (локальный) проявляется в снижении уровня доверия, произошедшем в одной или нескольких жизненных сферах личности. Рассматривая доверие как комплексную систему, включающую в себя такие элементы как доверие к миру объектов (вещам, представителям и проявлениям живой и неживой природы), социальное доверие (обществу, СМИ, системе органов государственного управления, нормам и правилам, принятым в обществе и т.д.) и межличностное доверие (друзьям, близким, людям, входящим в круг непосредственного общения) и доверие к себе [3], можно выделить 4 сферы переживания кризиса доверия: кризис доверия к миру объектов, выражающийся в восприятии объектов живой и неживой

природы, природных явлений и ситуаций как небезопасных для субъекта; кризис доверия к социальному миру, выражающийся в снижении уровня актуальности и значимости для индивида социальных норм и правил, действий органов государственной власти и общественных организаций; кризис межличностного доверия, выражающийся в восприятии индивидом людей из своего непосредственного окружения как незначимых и/или способных нанести какой-либо ущерб индивиду и кризис доверия к себе, выражающийся в неверии в свои собственные силы и возможности, снижении самостоятельности и автономности в организации собственной жизни. В силу того, что доверие к себе является особой формой доверия, проявляющейся как относительно самостоятельное психологическое явление [9], а доверие к миру объектов, социальное доверие и межличностное доверие являются компонентами общего доверия к миру [4], соответственно, кризисы доверия к миру объектов, социального и межличностного возможно изучать комплексно, тогда, как кризис доверия к себе требует особого подхода в изучении и анализе. По этой причине в организации исследования по изучению кризиса доверия акцент был сделан на определении характеристик кризисных явлений, относящихся к доверию к миру, а изучение проявлений кризиса доверия к себе предполагается в качестве цели будущих исследований.

Как уже было отмечено ранее, кризис доверия в психологических исследованиях является довольно новым предметом изучения. По этой причине специализированный психодиагностический инструментарий для выявления психологических особенностей переживания кризиса доверия практически отсутствует. Для решения задач исследования нами была разработана методика, позволяющая установить уровень переживания индивидом локального кризиса доверия, проявляющегося в снижении доверия в различных сферах жизни. В качестве формы методики был выбран метод непосредственного шкалирования испытуемым уровня доверия, проявляемого к определенным объектам, процессам и явлениям окружающего мира. Процедура шкалирования выражалась в проставлении испытуемым на горизонтальных отрезках 5-сантиметровой длины определенных отметок, обозначающих оценку переживания кризиса доверия, при этом край отрезка слева был маркирован надписью «уровень доверия понизился», а край отрезка справа был маркирован надписью «уровень доверия не изменился». Испытуемым предлагалось оценить степень изменения своего доверия в различных жизненных сферах, произошедшее в последнее время. Изменение доверия диагностировалось в следующих жизненных сферах: сферы, относящиеся к проявлению социального доверия - «средства массовой информации», «правоохранительные органы», «нормы и правила, существующие в обществе», «действия президента и правительства»; сферы, относящиеся к проявлению межличностного доверия - «друзья и близкие люди», «случайные собеседники и незнакомые люди», «коллеги», «непосредственный руководитель»; сферы, относящиеся к проявлению доверия к миру объектов - «безопасность природно-климатических условий», «безопасность бытовой утвари и электроприборов», «безопасность транспортных средств», «общая экологическая обстановка». Оценка переживаемого кризиса доверия проводилась путем измерения расстояния между правым краем отрезка и отметкой, поставленной испытуемым – чем больше расстояние между отмеченными точками, тем сильнее выражено переживание кризиса доверия в определенной жизненной сфере. Исследование по изучению переживания кризиса доверия проводилось в феврале-марте 2014 г. В исследовании приняли участие 136 человек в возрасте от 17 до 59 лет (95 женщин и 41 мужчина) – жители г. Кургана и Курганской области. Результаты исследования показали, что в большинстве жизненных сфер переживание кризиса доверия у испытуемых отсутствует – результаты не превышают показатель в 1,0 при максимально возможном показателе в 5,0. Тем не менее, в некоторых жизненных сферах были выявлены признаки переживания локального кризиса доверия, выражающиеся в снижении степени доверия по отношению к определенным объектам, процессам и явлениям окружающего мира. Так, снижение доверия было зафиксировано по отношению к случайным собеседникам и незнакомым людям (средний показатель 1,5), а

также по отношению к общей экологической обстановке (средний показатель 1,65). Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что на момент проведения исследования большинство испытуемых переживали локальный кризис доверия в отдельных проявлениях межличностного доверия и доверия к миру объектов. Можно проследить определенную общность в содержании сфер, по отношению к которым проявляется кризис доверия – и в сфере взаимодействия с незнакомыми людьми и случайными собеседниками, и в сфере оценки экологической обстановки, в большей степени, чем в какой-либо другой из оцениваемых жизненных сфер присутствует невозможность оценить непосредственную ситуацию и перспективы ее развития на основании ранее приобретенного опыта. Соответственно, фактором, провоцирующим возникновение кризиса доверия, можно считать непредсказуемость развития ситуации, невозможность контроля процесса развития ситуации со стороны индивида, неприменимость ранее приобретенных знаний и опыта для организации взаимодействия с объектами доверия.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы: 1. Кризис доверия представляет собой особую разновидность кризисных явлений, определяемую как снижение уровня доверия индивида по отношению к себе и окружающему миру.

2. Существуют два типа кризиса доверия: абсолютный – выражающийся в одновременном снижении уровня доверия к себе и к миру и локальный – проявляющийся в снижении уровня доверия по отношению к отдельным фрагментам взаимодействия личности с окружающим миром, в отдельных жизненных сферах.

3. Локальные кризисы доверия к миру, проявляющиеся в отдельных жизненных сферах, в первую очередь, провоцируются невозможностью контроля и прогнозирования развития ситуации на основании ранее приобретенного опыта.

Литература

1. Доверие к себе. Энциклопедический словарь Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М., 2011 г., С.105-106.
2. Доган М. Легитимность режимов и кризис доверия. // Социс. 1994. №6. - С.154.
3. Достовалов С.Г. Доверие как основа системы отношений личности //Актуальные вопросы теории и практики психологии отношений: материалы всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24-27 мая 2010 г./ Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. С.А. Минюрова, С.В. Духновский. – Екатеринбург, 2010.
4. Достовалов С.Г. Потенциал личности: комплексная проблема: Материалы Четвертой Всероссийской Internet-конференции 7-9 июня 2005 г. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2005.- С.28-34.
5. Жедунова Л.Г. Психология личностного кризиса. Автореферат дисс. ... докт. психол. н. Ярославль. 2010.
6. Ильин Е.П. Психология доверия. СПб.: Питер, 2013.
7. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
8. Ломаковская И.С., Скрипкина Т.П. Кризис доверия как причина дезадаптации старшеклассников-мигрантов и вынужденных переселенцев// Доверие в социально-психологическом взаимодействии: Коллективная монография / Под ред. Т.П. Скрипкиной. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. С. 303–315.
9. Скрипкина Т.П. Доверие как социально-психологическое явление. Автореферат дисс. ... докт. психол. н. Ростов н/Д, 1998.
10. Тарасевич В. Н. Современное доверие: содержание и кризис // JIS . 2011. №4. С.18-26.
11. Якобсен Б. Жизненный кризис в экзистенциальной перспективе: могут ли травма и кризис рассматриваться как помощь в личном развитии//Экзистенциальное

измерение в консультировании и психотерапии, сост. Ю. Абакумова-Кочюнене, ВЕЭАТ, Бирштонас-Вильнюс, 2005.

12. Январев В.И. Моделирование кризисов доверия в финансовой сфере // Информационные войны. №2(18) 2011. С. 46–51.

13. Sapienza P. and Zingales L. A Trust Crisis. ; International Review of Finance, 2012, 12(2), P. 123-131.

14. Tonkiss F. Trust, Confidence and Economic Crisis. //Intereconomics, July/August 2009 P.196-202.

ПОНИМАНИЕ-ПОСТИЖЕНИЕ ПАРТНЕРА ПО ОБЩЕНИЮ

Знаков В.В. (Москва)

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-06-00087

Цель доклада состоит в том, чтобы дать ответы на вопросы: почему в общении значимую роль играет понимание, основанное на постижении? что такое постижение как психологический феномен? почему понимание партнера невозможно без признания непостижимости и таинственности как неустранимых компонентов человеческого бытия и, соответственно, психологических атрибутов субъектов общения?

Мир, в котором мы живем, многомерен: он состоит из эмпирической, социокультурной и экзистенциальной реальностей.

Эмпирическая реальность воспринимается и понимается людьми как совокупность фактов, допускающих опытную проверку. При понимании мира в этом случае мы преимущественно используем выявленный и исследованный Дж.С. Брунером парадигматический способ мышления [Bruner, 1986]. Соответственно, имея в виду теоретически и эмпирически хорошо обоснованную традицию исследований аналитичности-холистичности [Nisbett et al., 2001], можно предположить, что в понимание фактов эмпирической реальности решающий вклад вносит аналитический метод рассуждений понимающего мир субъекта. В эмпирической реальности одним психологическим основанием понимания фактов является не индивидуальный личностный смысл, а значение, т.е. стоящая за словом одинаковая для всех людей устойчивая система обобщений. Другое основание понимания - знание, которое М. Фуко называл «познавательным». Оно дает возможность понимающему субъекту отличать истинные высказывания от ложных, но ничего не изменяет в нем самом. Из такого знания субъект ничего не может извлечь для собственного преобразования [Фуко, 2007]. Следовательно, понимание-знание эмпирической реальности основано на «познавательном» знании, одинаковом для всех людей значении высказываний. Именно поэтому оно не зависит от индивидуально-психологических характеристик субъектов общения. И в этом – залог взаимопонимания при обсуждении очевидных, легко проверяемых фактов.

В социокультурной реальности понимание фактов основано на мнениях субъектов общения и порождаемых ими смыслах событий и ситуаций. Основополагающий постулат научного анализа социокультурной реальности звучит так: не может быть единственной истинной интерпретации того, что «на самом деле произошло» - всегда существует несколько вариантов трактовки одних и тех же событий и ситуаций. Любое понимание многовариантно и потенциально содержит в себе несколько возможных интерпретаций, являющихся конкретными способами понимания: чем их больше, тем выше степень полноты понимания. В отличие от социологов, культурологов и других ученых для психологов при анализе социокультурной реальности главный предмет изучения - общение и взаимопонимание людей. При этом ключевую роль играют основанные на субъективных мнениях, точках зрения индивидуальные различия в понимании разными людьми одних и тех же событий и ситуаций. В социокультурной реальности согласованные мнения разных

групп представляют собой точки зрения, интерпретации обсуждаемых фрагментов мира, не сводимые к одному единственно возможному смыслу. Неудивительно, что результатом понимания событий и ситуаций социокультурной реальности оказывается понимание-интерпретация. В этих случаях реализуется преимущественно нарративный способ понимания мира [Макадамс, 2008]. Нарративный принцип [Сарбин, 2004] выражает способность и склонность субъекта упорядочивать, казалось бы, случайные факты и явления в непротиворечивую последовательность событий. Последовательность представляет собой связную и законченную историю.

Экзистенциальная реальность человеческого бытия в отличие от эмпирической необъективируема, она не имеет явных референтов в предметном мире (например, какие объекты обозначают слова «травма» или «печаль»?). На это обращает внимание Т.А. Кузьмина, которая пишет о том, что «в человеческом бытии имеются и сосуществуют по крайней мере две реальности: предметно-объектная и необъективируемая, одна, подчиненная всем законам объектного мира, и другая «не от мира сего», живущая по другим законам» [Кузьмина, 2014, с. 19]. В психологическом анализе понимания субъектом экзистенциальной реальности почти бесполезным оказывается «познавательное» знание. Более соответствующим непредметной и неэмпирической специфике относящегося к этой реальности человеческого бытия является проанализированное М. Фуко «духовное знание» [Фуко, 2007]. В бессознательном духовном знании интегрируются, объединяются переживание и опыт. Именно с помощью такого знания наиболее точно можно характеризовать процесс понимания в экзистенциальной реальности. М. Фуко полагал, что без обращения взгляда субъекта вовнутрь, без постижения себя, без духовных усилий, направленных на собственное преобразование, возможно получение только познавательного знания. Познанию внешнего мира теоретически противостоит духовное знание, которое является пониманием человека, его души, внутреннего мира. Главное, что нужно для его возникновения, это изменение, перемещение взгляда: на мир и на себя. Смещение взгляда позволяет увидеть вещи иначе и одновременно оценить их. Кроме того, духовное знание построено на таком самонаблюдении и самопонимании, в котором субъект становится способным «уловить себя самого в своей реальности», увидеть себя как он есть на самом деле. Духовное знание – атрибут не познания, а бытия человека в мире: «субъект не только открывает для себя свою свободу, но и находит в ней форму существования, приносящую ему все счастье и совершенство, на которые он способен» (там же, с. 335).

Отличительной особенностью экзистенциальной реальности является то, что она основана на таком единстве познания и переживания, в результате которого порождается опыт, имеющий смысл для субъекта. В опыте и через опыт человек понимает все, что связывает его с другими людьми и событиями. В экзистенциальном опыте сконцентрировано общее знание субъекта о человеческой природе, фундаментальной прагматике жизни – он направляет весь ход жизни человека, осуществляет ее ценностно-смысловую регуляцию. В отличие от аналитического познавательного знания, лежащего в основе понимания фактов эмпирической реальности, экзистенциальный опыт недизъюнктивен, целостен. Он определяет личностное отношение и понимание определенных ситуаций человеческого бытия, особенно критических – терактов, этаназии, оценки моральной допустимости аборт и т.п. Вследствие этого мне представляется вполне оправданным предположение о том, что в понимание экзистенциальной реальности решающий вклад вносят холистические метод рассуждений и мировоззрение понимающего мир субъекта [Nisbett et al., 2001]. Ключевым при этом становится тезаурусный способ понимания мира [Луков, Луков, 2008]. Тезаурусная парадигма определяет иной, отличный от нарративного, способ понимания. Отличие тезаурусного принципа построения знания от нарративного заключается в том, что «если нарратив описывает историю жизни, то тезаурус – ее картину» [Эпштейн, 2007, с. 49]. Результатом тезаурусного понимания оказывается картина понимаемого, основанная на семантических, смысловых, ассоциативных, эмоциональных связях. Такое понимание фрагментарно, мозаично,

непоследовательно и нередко логически противоречиво.

В экзистенциальной реальности понимание неизбежно включает в себя постижение. С точки зрения психологии человеческого бытия постижение представляет собой такой тип понимания, который, во-первых, направлен не на простое, а на сложное: явления и объекты мира, требующие для своего понимания незаурядных усилий, проникновения в их наиболее существенные свойства. В современном дискурсе употребление прилагательного «постижимый» возможно только тогда, когда речь идет о глубоком понимании сути, существа дела. Понимать можно и простое и сложное, а постигать – только сложное. Например, в 2001 г. для миллионов людей со всего мира очевидным, когнитивно понятным, но экзистенциально непостижимым, почти «апокалиптическим» событием стала неоднократно повторявшаяся по телевизору картина крушения манхэттенских небоскребов - близнецов. Во-вторых, постижение – это такое схватывание целого, части которого мы по тем или иным причинам не можем познать и детально описать. Например, директор атомной электростанции ни при каких обстоятельствах не сможет знать о всех процессах, происходящих в данный момент в ядерном реакторе, а мэр мегаполиса – о состоянии абсолютно всех коммуникаций в городе. Следовательно, необходимость в постижении возникает тогда, когда невозможно познание, когда у нас нет возможности описать понимаемое с помощью логически обоснованных знаний. В-третьих, и это принципиально важно для психологического анализа межличностного взаимопонимания в общении, в каждом человеке есть что-то совершенно не поддающееся познанию: это потаенная основа бытия [Касавина, 2014; Кузьмина, 2014], его глубинная основа. Вследствие этого во многих экзистенциальных коммуникативных ситуациях неразумно и неправильно надеяться на полное и, якобы, абсолютно точное понимание партнера. Неудивительно, что понимание в таких случаях осуществляется по типу понимания-постижения.

Иначе говоря, важной частью экзистенциального опыта субъектов общения является не только непостижимое, но и тайна. В философии, антропологии и других науках распространенным является мнение о том, что любой человек это тайна, загадка, без разгадывания которой его невозможно понять. Само понятие тайны указывает на отсутствие однозначных знаний о человеке. Экзистенциальная сфера нашей жизни обычно строится на отсутствии достоверных знаний или хотя бы согласованных мнений. Экзистенциальные проблемы субъект не может решить, опираясь исключительно на знания, рациональный когнитивный опыт. Именно поэтому возникающие в общении проблемы (например: что думает партнер о коммуникативной компетентности или эмоциональности субъекта) нередко можно только постичь. Психологи должны осознавать, что некоторые стороны экзистенциального опыта являются объективно таинственными. Они таинственны не вследствие слабости нашего познания, а потому, что их невозможно представить в понятийном знании. Разумное понимание тайны как атрибута экзистенциального опыта заключается в осознании бессмысленности усилий, направленных на ее раскрытие, разоблачение.

Что такое тайна как научный психологический, а не мистический и фантастический феномен? Содержательно тайна раскрывается в описаниях событий, хотя и иррациональных, но реальных. Я имею в виду то, что есть, бывает, но необъяснимо. Например, в рассказе классика русской литературы, писателя-реалиста И.С. Тургенева «Собака», когда герой выключал свет и ложился спать, у него под кроватью начинала ворочаться и издавать характерные звуки не существующая у него собака. При включении света собака пропала. Это можно было бы приписать слуховым галлюцинациям героя, но когда он пригласил к себе переночевать приятеля тот услышал то же самое.

Вполне удовлетворительное определение тайны можно дать, опираясь на данные современной психологии мышления, в которой различаются проблемная ситуация и задача (загадка). А.В. Брушлинский писал: «Необходимо различать проблемную ситуацию и задачу. Проблемная ситуация - это довольно смутное, еще не очень ясное и мало осознанное впечатление, как бы сигнализирующее «что-то не так», «что-то не то». Например, летчик

начинает замечать, что с мотором происходит нечто непонятное, однако он пока не уяснил, что именно происходит, в какой части мотора, по какой причине, и тем более летчик еще не знает, какие действия надо предпринять, чтобы избежать возможной опасности. В такого рода проблемных ситуациях и берет свое начало процесс мышления. Он начинается с анализа самой этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает, формулируется задача, проблема в собственном смысле слова. Возникновение задачи - в отличие от проблемной ситуации - означает, что теперь удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленив данное (известное) и неизвестное (искомое). Это расчленение выступает в словесной формулировке задачи» [Брушлинский, 1998, с. 444-445]. В этом контексте уместно напомнить, что, по А.Н. Леонтьеву, задача это цель, данная в определенных условиях.

С психологической точки зрения, тайна обладает, по меньшей мере, четырьмя признаками.

1. Тайна – это такая проблемная ситуация, которую субъект не может преобразовать в задачу. Столкнувшись с чем-то непонятным и неразрешимым, на каком-то этапе осмысления проблемы человек понимает, что у него нет необходимых знаний, умений, навыков и потому сознательно отказывается от ее решения.

2. Человек оценивает проблемную ситуацию как жизненно значимую для себя: проблема превращается в незабываемое экзистенциально ценностное событие.

3. Таинственными для нас становятся не все проблемные ситуации, а только редкие, вероятность наступления которых очень мала. Если у меня сломается телевизор и я не смогу его починить, то буду рассматривать эту ситуацию не как тайну, а как отсутствие у меня знаний, которые есть у радиомеханика. Вместе с тем, увидев в небе объект, похожий на НЛО, мы начинаем думать о возможном оптическом обмане, атмосферных явлениях или испытаниях оружия на соседнем военном полигоне. Однако различные гипотезы, хотя и будут способствовать запуску мышления, но вряд ли приведут к удовлетворительному формулированию условий задачи, превращению тайны в пока неразгаданную загадку.

4. Таинственные явления оставляют неудовлетворенной познавательную мотивацию субъекта, вызывают в его сознании что-то, похожее на «эффект Зейгарник»: они будят воображение, дают волю фантазии, но не приводят к рациональному объяснению произошедшего.

Тайна есть неустранимый и непроблемный контекст действительности, ее не только нельзя осознать, но обычно и не нужно осознавать. Подлинно экзистенциальное понимание заключается в том, что к непостижимому и таинственному не следует подходить так же, как к анализу решения познавательной задачи, проблемы. Познавательную задачу мы решаем до тех пор, пока аналитическим способом не только находим, но и устраняем скрытое в ее условиях противоречие. В таинственном не может быть противоречий, потому что экзистенциальная тайна бытия по своей природе не аналитична, а холистична. Это значит, что, хотя и на уровне бессознательного, но тайна включает представления субъекта о том, что противоречивые компоненты экзистенциальной ситуации все же неотделимы от нее как целого. Более того, можно найти угол зрения, при котором противоречия не только не устраняются, но и превращаются в свою противоположность.

В основании экзистенциальной тайны лежит не познавательное стремление к решению задачи. Наоборот, при ее появлении важен осознанный человеком отказ от разгадывания, принятие ее как субъективной ценности. Это такие тайны, которые не внутри нас, а те, в которые мы вовлечены как субъекты человеческого бытия. Экзистенциальная тайна – это атрибут и опыта субъекта, и ситуации, в которую он попадает. Экзистенциальные тайны более значительны, чем неразгаданные загадки внешних событий жизни. Приобщение к таким тайнам позволяет субъекту включиться в какой-то иной, условно говоря, более глубокий и одновременно более возвышенный уровень бытия. Применительно к взаимопониманию в общении это, в частности, означает осознание партнерами того, что человек это такое духовное существо, потаенные глубины которого не дано узнать не только

другим, но и ему самому. И вследствие непостижимости партнеров субъекты общения вынуждены удовлетворяться пониманием-постижением.

Итак, следует уточнить: непостижимость не означает принципиальной невозможности понимания. Непостижимость человеком некоторых событий и ситуаций возникает вследствие трудностей концептуализации. Другими словами, объединения в целостную схему, структуру осознаваемых и неосознаваемых, но все-таки интуитивно понятных категориальных знаний о понимаемом. Ведь понимание – это всегда соотнесение нового с известным, включение предмета понимания в структуру личностного знания понимающего субъекта.

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИУМЕ РОССИИ КАК СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ

Извеков И.Н. (Сочи)

В процессе наших исследований (с 1993 г.) причин, утраченной вступившими в XXI век россиянами народной воспитательной традиции помнить и чтить родство свое, можно отметить главную из них: культурный, нравственный, интеллектуальный разрыв между современниками и предками, памятью о тех, кто в минувшие столетия стоял в цепи генеалогической преемственности поколений. Казалось бы, что отношение социума к памяти предков, семейным традициям, истории семьи каждого гражданина и ее роли в истории страны настолько естественно, нравственно, гуманно и востребовано, что можно было бы и не упоминать о генеалогическом феномене идентификации личности в воспитательной проблеме человека как субъекта общения и доверия. Однако на практике наблюдается иная картина. Так, например, известный просветитель, генеалог И.В. Сахаров справедливо отмечает наличие некоего заболевания общества исторической амнезией. В одной из публицистических статей он написал: «У подавляющего большинства наших сограждан не только отсутствует память о культурных традициях прошлого, но и вообще утрачено чувство родовых корней, утрачена память о близких предках, не говоря о предках дальних» [4, с.4]. В ряде педагогических и психологических исследований, связанных с совершенствованием воспитательной деятельности социальных институтов РФ, констатируется, что в новый век вступило не одно поколение наших сограждан, которые в большинстве своем даже и не интересовались, и не интересуются своими истоками: не знают и не помнят своего родства. Отмечается, что эти поколения и не подозревали и не подозревают, насколько изучение и почитание истории своей семьи не только духовно обогащает сознание и нравственно воспитывает человека, но и может оказаться занятием практически полезным, необходимым и, к тому же, увлекательным, познавательным, гуманным и востребованным не только современниками, но и потомками.

В условиях построения гражданского общества в России, демократизации, гуманитаризации и гуманизации образовательного пространства особую значимость приобретает обращение к забытой в настоящее время многовековой (дореволюционной) народной практике воспитания россиян, основанной на генеалогической преемственности поколений, почитании семьи. Такая практика являлась незыблемой до образования РСФСР (1918 г.), пропагандировалась, внедрялась правительством и церковью в систему просвещения дореволюционной России, поддерживалась не только в семейном воспитании, но и во всех социальных институтах. Во вновь образованном социалистическом государстве произошло отречение новой вертикалью власти от сформированных в минувшем тысячелетии сложившихся корпоративных сословий предков в неконституционном монархическом государстве. В такой ситуации, сложившиеся в XIX веке цели воспитания (формирование всесторонне и гармонически развитой личности) в стране советов потребовали частичного сужения цели, пересмотра и конкретизации задач образования, но не привели к отмене самой цели. Нагрянувшие изменения в воспитании оказались

связанными с тем, что в годы советской власти существенно изменилось понятие гражданина страны. Для определения гражданства страны советов принималась принадлежность старших поколений к пролетариату или беднейшему (неимущему) крестьянству. Население, помнящее свое сословное родство, почитающее свои дореволюционные истоки, подвергалось гонению, а в ряде случаев, ограничения прав гражданства, вплоть до присвоения им ярлыка «врага народа» со всеми вытекающими из этого последствиями. Такая ситуация во многом способствовала утрате россиянами народной воспитательной традиции помнить и чтить родство свое в XX веке.

Проблема духовно-нравственного воспитания в XX веке (после 1917 года) в полном объеме волонтаристски решалась партийной элитой правящей партии с позиции формирования коммунистической морали, определяющейся совокупностью норм и правил поведения строителей коммунизма и будущих членов коммунистического общества. Такой подход в воспитании исключал одну из важных гражданских заповедей необходимости помнить и чтить сложившееся в течение веков российское родство с предками, ибо предки для потомков советского времени рассматривались не иначе как «пережиток прошлого», как представители отторгнутого новой формацией «буржуазного общества». В этих условиях обращение к преемственности поколений и к генеалогической культуре личности как одной из составляющих общей культуры, нравственности человека, его воспитанности помнить и чтить родство были исключены из практики воспитания и обучения во всех уровнях образования СССР. Всё это, в конечном итоге, привело к отчуждению советских граждан от родных корней, преемственности поколений и вследствие этого – к разрушению семейных традиций и обычаев, повреждению устоев семьи, нарушению семейного уклада, утрате интеллектуального разрыва между современниками и предками, девальвации семейных ценностей, снижению социальной значимости семьи и ослаблению ее воспитательных функций.

При образовании в 1993 году Российской Федерации как демократического гражданского государства, гарантирующего своей конституцией человеку легитимно обращаться к преемственности поколений, стало вновь востребована, проверенная веками, народная традиция «Помнить и чтить родство свое». Эта концепция в воспитании и образовании демократического государства вновь стала тем условием, которое позволяет человеку не только представить и сохранить в своем сознании жизнь и быт предшествующих поколений, их занятия, традиции, обычаи, но и идентифицировать себя со своими истоками. Генеалогическая идентификация отражает сформированную у человека под воздействием потребности воспроизвести и запечатлеть в сознании жизнь предков - «картину исторического сознания», основанную на генеалогии, самоощущении личностью собственной жизни с проекцией на историю своей семьи, своей малой родины, своего народа, страны, Отечества. Генеалогическая идентификация личности - это путь осознания себя как субъекта полновесного исторического процесса, занимающего определенное место в современной социальной ситуации через трансляцию социальной памяти о семье, предках, роде для современников и потомков [2, с.219 - 220].

Целенаправленное приобщение личности к истории семьи, воспитание генеалогической культуры на основе использования инновационных программ в системе воспитания и образования позволят создать предпосылки для более успешного духовно-нравственного развития человека в социуме, ибо семейная память - основа культуры. Формирование генеалогической культуры личности с акцентом на генеалогический аспект обусловлено необходимостью восстановить преемственность поколений, имеющую как теоретическую, так и практическую ценность для нравственного становления личности в современном гражданском обществе.

Среди множества объективных и субъективных факторов экономических преобразований в России после 1993 года можно выделить социальную ситуацию общественного развития, способствующую или препятствующую развитию генеалогической культуры личности как проблемы, зависящей только от семейного воспитания. Нельзя не

согласиться, что особое место в формировании генеалогической культуры принадлежит семье как первому организующему началу приобщения ребенка к истории семьи, рода, семейным традициям, дальним и близким предкам. Семья выступает первым по времени фактором, влияющим на формирование генеалогической культуры гражданина страны. В настоящее время усиливается роль семьи как фактора воспитания человека. Именно семья призвана обеспечить с момента рождения до старости чувство защищенности и душевного комфорта. Как правило, в семье закладываются основы нравственного поведения молодого гражданина, будущего семьянина, продолжателя рода.

Однако современная семья испытывает значительные трудности в воспитании детей, так как в XX веке во многом были утрачены роль и традиции семейного воспитания как субъекта общения и доверия. Катастрофически увеличилось количество неполных семей, бракоразводных процессов, гражданских браков, отмечается наличие все возрастающего сиротства, что ослабляет развитие нравственных ценностей семейных отношений. В социуме обесценились такие важные в прошлом для россиянина понятия как «традиционная многодетная семья», «супружеская верность», «родительский долг», «семейные традиции», «целомудрие», «женственность», «девичья гордость», «мужская честь, достоинство» и др.

Во многих государственных документах, в том числе и в «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года», первостепенное внимание нацелено на решение важнейших задач духовно-нравственного воспитания растущего поколения в социуме и семье. Определяется и отмечается, что исключительная роль в решении задач воспитания принадлежит семье и на этой основе разрабатывается методология воспитания подрастающего поколения как составляющей общей культуры личности гражданина России. Что касается социума, то идеи приобщения граждан к ценностям генеалогии и вопросы формирования генеалогической культуры индивида в семье с привлечением усилий институциональных и неинституциональных формирований пока редко пересекаются в исследовательском поиске и разработке конкретных воспитательных духовно-нравственных программ. Ценностно-генеалогический подход в системе воспитания и образования граждан пока еще не стал предметом систематизированного изучения в педагогической науке. В учреждениях общего и профессионального образования, в том числе и в вузах, ценностно-генеалогический подход как одно из стратегических направлений в воспитании генеалогической культуры личности, а на ее основе и нравственной воспитанности, до сих пор не находит применения. Как показывает практика, интеграция для этих целей возможностей семьи (как хранителя семейных ценностей) и образовательных учреждений (как разработчика методологии формирования генеалогической культуры личности на основе изучения истории семьи) до сих пор определяет противоречие между богатством нравственного потенциала генеалогии и слабой его реализацией в воспитательной практике общества. И в этом отношении изучение генеалогии и методов генеалогического анализа в образовательных учреждениях всех уровней становятся остро востребованными при формировании генеалогической культуры российских граждан.

Тем не менее, дисциплина «генеалогия» в воспитательной и образовательной практике продолжает оставаться не востребованной для изучения и отсутствует в учебных планах образовательных учреждений всех профилей и уровней. В данном случае речь идет о научной дисциплине «генеалогия», которая в качестве предмета своего исследования рассматривает процессы возникновения и развития родственных и свойственных отношений людей, несет в себе мощный воспитательный потенциал гуманизма, заключающийся в возможности заимствования современниками и потомками нравственных ценностей и традиций своих предков, отслеживания и соблюдения преемственности поколений.

С сожалением можно констатировать, что в системе высшего и среднего специального образования Российской Федерации (унаследованной от системы образования СССР) до сих пор даже не ведется обучение молодежи специальности «генеалогия» и в перечне специальностей данное направление подготовки специалистов не значится. И только при обучении студентов исторических факультетов вузов «генеалогия» включается для

ознакомления в структуре комплекса вспомогательных или специальных исторических дисциплин. Поэтому специалистов-генеалогов нет на службе в образовательных учреждениях всех уровней и направлений, библиотеках, музеях, в государственных и других социальных институтах и структурах вертикалей власти субъектов Российской Федерации. Отсутствуют государственные реестры, определяющие виды и основные направления профессиональной деятельности по специальности генеалогия: независимый исследователь генеалогической документации; сотрудник генеалогических отделений архивов и библиотек; преподавание; издательская и писательская деятельности; компьютерные технологии. Практически у граждан России отсутствует возможность получить квалифицированную помощь и консультирование по проблемам изучения истории семьи, а на ее основе и воспитания генеалогической культуры граждан.

В социуме часто оперируют понятием «социальной памяти». Сохраняя память о своих родных корнях и свойственных связях, обычно говорят как о «живой», «действующей» памяти. В повседневной жизненной практике такая социальная память формируется в процессе длительной разнонаправленной деятельности человека по осознанию себя как продолжателя своего рода, что и предполагает, в конечном итоге, развитие генеалогической культуры личности, её генеалогической идентичности. Отметим, что такая пассивная практика формирования действующей «социальной памяти» малоэффективна, поддерживается, как правило, на основе передаваемых из поколения в поколение устных семейных легенд (нуждающихся в проверке, документальном подтверждении и систематизации). Заниматься такой деятельностью самостоятельно, без элементарных навыков по генеалогии, консультаций у специалиста генеалога сложно, трудоемко, хлопотно. Отважиться на самостоятельные генеалогические изыскания может не каждый (по нашим наблюдениям, в лучшем случае: один из многих тысяч). В большинстве случаев люди не знают, как обратиться к теме сохранения памяти о предках, с чего начать свои исследования по истории семьи. В такой ситуации генеалогически безграмотного человека одолевают сомнения, нужны ли ему вообще такие исследования? Следует ли ему окунуться в мир генеалогии и идентифицировать себя с предками?

Формирование генеалогической культуры это не только приобщение граждан к комплексу смежных гуманитарных знаний о человеке, но и приобщение их к генеалогическим изысканиям (например, в процессе изучения истории семьи в истории Отечества). В наших исследованиях (1993-2014 гг.) изучается и анализируется утраченная в годы советской власти традиция помнить родство свое и на этой основе разрабатывается методология воспитания генеалогической культуры как составляющей общей культуры личности (см., например, для средней школы: [1] и [2]; для высшей школы – [3]).

Причина не помнить гражданами преемственности поколений, это также недоработка ряда современных социально-экономических реформ в России, начавшихся в конце XX века. Можно отметить, что многие из начатых глобальных экономических реорганизаций в значительной мере должны были коснуться российской семьи в части преобразования семейного права. Оказалось, что унаследованную из XX века семейную политику невозможно просто усовершенствовать, адаптировав к новым социальным условиям. Она не только не работает и является слишком высокочатратной, но и не способствует развитию семьи в современных условиях.

Задачу исправить создавшуюся ситуацию в стране призваны разрабатываемые в субъектах Российской Федерации концепции семейной политики регионов России. В них находят отражение не только рекомендательные документы федерального уровня, но и документы, в которых отражаются специфические особенности и возможности семейной политики в самих регионах. Региональные концепции семейной политики на практике оказываются сложными документами, в которых чаще всего не учитываются возможности реализации поставленных государством задач общественными организациями, государственными и муниципальными учреждениями, а порой и самими семьями. В процессе продолжающихся в регионах дискуссий предпринимаются попытки выработать

основу такой современной семьи, которая сама в состоянии решать многие из воспитательных задач и в значительной мере выполнять свои основные социальные функции. В выработке и принятии такого документа предполагается реализовать принцип самодостаточности семьи как самостоятельного элемента социальной структуры современного российского общества и принцип равноправия этого звена во взаимоотношениях с государством.

Одна из целей таких дискуссий – содействовать разработке и уточнению региональных концепций по семейной политике в форме рекомендаций для системы: дети – семья – воспитательные и образовательные муниципальные и общественные учреждения. Важно, чтобы воспитательные программы семейной концепции работали на воссоздание института российской семьи на основе поддержания благоприятного климата в семье, возрождения преемственности, традиций и семейных ценностей, сохранения и укрепления внутрисемейных связей и связей между поколениями, передачу положительного опыта старших поколений младшим. Именно такая работа региональных субъектов с участием системы непрерывно реформируемого образования РФ представляется одним из приоритетных направлений в духовно-нравственном, гражданском, патриотическом, толерантном воспитании подрастающего поколения на основе изучения истории семьи в истории Отечества.

Литература

1. Извеков И.Н. Формирование генеалогической культуры старшеклассников в целостной образовательной среде семьи и школы: автореферат дис. док. пед. наук. Сочи, 2011. 55 с.
2. Извеков И.Н. Формирование генеалогической культуры старшеклассников в целостной образовательной среде семьи и школы: дис. док. пед. наук. Сочи, 2011. 443 с.
3. Извеков И.Н. История семьи в истории Отечества: генеалогия в учебном процессе высшей школы: Учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2014. 169 с. . - [/www. Znanium.com]. – DOI 10.12737/1072 (www.doi.org).
4. Краско А.В. Школа практической генеалогии: Методическое пособие для начинающих генеалогическое исследование. - Санкт-Петербург: Издательство «Российская национальная библиотека», 2013. 175 с.

ДОВЕРИЕ К СЕБЕ КАК ПРЕДМЕТ БИОГРАФИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ СУБЪЕКТА

Клементьева М.В. (Тула)

Доверие (или недоверие) к себе составляет содержание экзистенциального опыта человека. Доверие к себе – внимательное всматривание в себя, оценивание, принятие самооценки, разговор со мной и во мне – является источником «укрепления» Я, самооценки, свободы человека и его готовности к диалогу с Другим. «Когда человек оправдан в собственных глазах, он может смело предъявить свои решения или плоды своих трудов на суд людей, так возникает социальное поведение: развитая самооценка делает человека социальным» [Ленгле, 2008, с.27]. Напротив, недоверие к себе выражается в отчуждении, «самокопании», закрытости, конфликтных отношениях с другими людьми.

Диалогичность доверия к себе предполагает актуализацию рефлексии субъекта в акте доверия. Как замечает, Т.П.Скрипкина, рефлексивность доверия к себе позволяет субъекту выстраивать собственный жизненный путь исходя из аксиологического отношения к себе [Скрипкина, 2000]. Данное положение позволяет нам предположить связь между доверием к себе и биографической рефлексией – рефлексией, направленная на осмысление и самоанализ субъектом собственной жизни. Биографическая рефлексия может проявляться как рефлексия жизненного пути – продуктивный самоанализ жизненного пути – и рефлексия жизненного

опыта – бесцельные размышления о непосредственно переживаемом опыте жизни. Мы полагаем, что первая – характерна для субъекта, доверяющего себе, а вторая – для субъекта недоверяющего себе [Клементьева, 2013].

Обнаружить факты доверия или недоверия к себе можно в анализе формально-синтаксических структур жизненного нарратива (например, тема, сюжет, фабула, мотив, герой, жанр и др.), являющихся средствами биографической рефлексии. Под жизненным нарративом в психологии понимается интегративная в структуру идентичности человека «история жизни», отвечающая за «созидание человеком своего Я» [Эммонс, 2004, с.43], жизненная тема, подчиняясь которой события жизни образуют единое целое жизни.

Исследование темы доверия к себе на материале жизненного нарратива (точнее – его формально-синтаксических структур) предполагает привлечение в контекст анализа содержательных категорий, уточняющих тему. В качестве таких мы рассматриваем содержание одной из четырех фундаментальных мотиваций, выделенных А.Ленгле – третьей мотивации, сформулированной как ответ на вопрос «Имею ли я право быть таким?» [Ленгле, 2004]. Ответ на вопрос располагается в пространстве выбора между альтернативами «доверия собственным оценкам» и «защитой от других». Доверие к себе и резистентность к внешним оценкам, по мнению А.Ленгле, развивается в результате «внимательного всматривания в себя» [Ленгле, 2004, с.23] и установления согласия между ценностями ситуации и собой в форме суждения.

Эти соображения приводят к следующим прогнозам: 1) выбор одного из экзистенциальных мотивов в качестве темы жизненного нарратива может свидетельствовать об актуальности данной экзистенциальной мотивации для субъекта; 2) выбор решения в качестве темы жизненного нарратива может указывать на исполненность или неисполненность мотивации в опыте субъекта.

В эмпирическом исследовании нас интересовали следующие вопросы: 1) какие формально-синтаксические характеристики жизненного нарратива соотносятся с экзистенциальной мотивацией «доверия собственным оценкам» и «защитой от других»? 2) как исполненность (и неисполненность) экзистенциальной мотивации отражается в формально-синтаксических характеристиках жизненного нарратива и как эти характеристики связаны с типом биографической рефлексии?

Гипотезой исследования было предположение о том, что сюжет жизненного нарратива субъекта, доверяющего себе, отличаются от особенностей жизненного нарратива субъекта, недоверяющего себе.

Изучение экзистенциальной мотивации, имеющей форму вопроса, предполагает создание такой ситуации, в которой альтернативные ответы могут быть сформулированы самим субъектом, т.е. ситуации оппозиции. В исследовании мы использовали авторскую проективную методику «Правда и ложь», инструкцией к которой было предложение респондентам рассказать две истории из своей жизни – правдивую и выдуманную. Содержание, тема, объем и прочие особенности построения текста выбиралась самим автором историй.

В исследовании приняли участие 55 студентов-психологов (1-5 курсы), обучающихся в Тульском государственном университете. Обработка данных осуществлялась с использованием контент-анализа. В процессе первичной обработки данных по методике контент-анализа мы использовали в качестве К-переменных агенсные конструкции, сюжеты, персонажи, функции, тема и пр. Статистический анализ осуществлялся в SPSS (версия 21) с модулем AMOS.

Предварительный анализ показал, что все участники написали по две истории, что в совокупности составило 100 текстов, содержащих жизненный нарратив.

Количественный и качественный анализ результатов эмпирического исследования позволяет выделить следующие закономерности.

Во-первых, темы доверия к себе и недоверия к себе выражаются в жизненном нарративе через специфические формально-синтаксические структуры. Тема доверия к себе в

жизненном нарративе воплощается через: 1) агенсные конструкции («Я...»), которые соотносятся с реализацией свободы автора, его инициативы, уверенности; 2) драматический сюжет, повествующий об испытаниях и самоопределении героя; 3) описание события с Другим через функцию помощи. Тема недоверия к себе (защита от других) в жизненном нарративе воплощается через: 1) эпический сюжет, в основе которого лежит объяснения каузальности событий жизни через атрибуцию внешней силы (судьбы, Бога, правил и пр.); 2) преобладание негативных оценок событий, описаний внутреннего мира; 3) описание оппозиции «Я-Другой» через функции защиты и наказания; 4) редкое использование агенсных конструкций (в предельном варианте - жизненный нарратив – рассказ о жизни постороннего персонажа с позиции стороннего наблюдателя).

Во-вторых, стремление доверять себе, нереализованное в реальной жизни, компенсируется в возможных вариантах жизни (выдуманных жизненных нарративах). Сравнительный анализ сюжетов двух жизненных нарративов (действительного и выдуманного) позволяет обнаружить причины доверия или недоверия, а также стратегии жизни, которые можно сформулировать как лейтмотив нарратива (например, «Моя жизнь – это защита», «Я – герой, но этого никто не замечает», «Жизнь - иллюзия», «Жизнь - игра» и пр.). Вымысел в жизненном нарративе – это проявление авторской позиции в отношении своей жизни, позиции субъекта жизни; как правило, в этой части автор выражает свои ожидания относительно своего Я и жизни, нереализованные в реальной жизни. Механизм инверсии в развитии сюжетов в реальном и вымышленном нарративах образует отношение субъекта к себе и своей жизни, выраженное через оппозицию: «я хочу быть ..., но на самом деле ...».

В-третьих, неисполненность доверия к себе в реальном жизненном нарративе сочетается с рефлексией жизненного опыта. Для вероятностной оценки информативности показателей классификации мы проводили построение ROC-кривых с определением их площадей. Результаты анализа демонстрируют хорошее качество (показатель AUC = 0.78; при $p \leq 0.05$). То есть, замкнутость на своем внутреннем мире, бесцельные размышления о своих переживаниях сочетаются с нерелефлексивным (или плохо рефлексируемым) недоверием к себе.

Таким образом, анализ формально-синтаксических структур жизненного нарратива может быть инструментом обнаружения экзистенциальных мотиваций, но и может стать моделью построения индивидуального «языка» клиента в практике консультативной работы. Биографическая рефлексия обнаруживает в жизненном нарративе не только осознаваемые мотивации, но и определяет интуитивные, ожидаемые смыслы возможной жизни.

МОДЕЛЬ РАЗВИТОГО СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ

Лиознова Е.В. (Санкт-Петербург)

Общение является одной из базовых потребностей человека, и успешность в этой сфере определяет во многом его удовлетворенность и частной, и профессиональной жизнью. В частной жизни успешный коммуникатор приобретает возможность самореализации в бесконфликтной, благоприятной социальной среде: у него, как правило, возникают устойчивые, глубокие дружеские связи, благополучная семья, растут гармоничные дети. Это способствует сохранению и укреплению психического здоровья, является профилактикой психосоматических заболеваний. В профессиональной жизни такому человеку проще не только получить интересную работу, но и сделать карьеру, поскольку мнение о работнике окружающих является важным фактором профессионального роста, а на это мнение, безусловно, влияют межличностные отношения, формирующиеся в общении. Тенденция настоящего времени состоит в том, что даже специалисты технического профиля (не говоря уже о гуманитариях) нередко проходят процедуры оценки коммуникативных особенностей, поскольку им предстоит работать в команде, взаимодействовать с руководством и

заказчиками. С важностью общения в жизни человека связан и теоретический, и практический интерес исследователей к этой области.

К исследованию общения существуют разные подходы: изучается общение как процесс, рассматриваются затруднительные, конфликтогенные ситуации взаимодействия, разрабатываются оптимальные технологии поведения в разных условиях, описываются субъекты затрудненного общения, анализируются стадии общения в онтогенезе, влияние его характеристик у родителей на особенности становления детей и т.д.

Мы сконцентрировали свое внимание на особенностях развития субъекта успешного общения.

Под успешным общением мы понимаем такое субъект-субъектное взаимовлияние знаковыми средствами, при котором каждый из участников процесса остается им удовлетворен. При этом они могут, как достичь первоначальных целей взаимодействия, так и изменить цели в соответствии с иным пониманием условий.

Развитый субъект успешного общения, по нашему мнению, это человек, который в разных условиях с разнообразными партнерами (в пределе, теоретически – с любыми, в любых условиях) способен так выстраивать свое поведение, чтобы общение оценивалось, как позитивное каждым из участников.

В ходе анализа особенностей такого субъекта коммуникации нами была разработана двухуровневая модель субъекта общения. Она включает как родовые свойства субъекта любого вида жизнедеятельности (игры, познания, деятельности, общения), так и специфичные именно для общения, видовые свойства. Под субъектом жизнедеятельности мы понимаем индивида, направляющего свою внутренне обусловленную активность на выбранный им объект. Поскольку процесс выбора объекта и постановки задачи взаимодействия с ним базируется на психическом отражении индивидом мира и себя, как его компонента, то и точность постановки цели активности, и эффективность ее достижения непосредственно определяются субъектом жизнедеятельности. Соответственно, к родовым характеристикам субъекта общения (как разновидности субъекта жизнедеятельности) можно отнести: 1) все более осознаваемую внутреннюю активность, направляющую внешнее поведение; 2) ориентацию на существенные связи и отношения, позволяющую формировать адекватные когнитивные установки анализа информации (включая интернальную: осознание влияния своего поведения на эффективность жизнедеятельности); 3) увеличение широты поля выбора способов поведения и свободы этого выбора от эмоциональной загруженности.

К видовым характеристикам субъекта именно общения относятся: 1) осознание своей ответственности за процесс и результат взаимодействия; 2) безусловное самопринятие; 3) отношение к партнеру как к ценности. Развитие именно этих особенности личности, на наш взгляд, обеспечивает формирование человека как успешного коммуникатора.

Для экспериментальной проверки предлагаемой теоретической модели нами была разработана методика ОРСО (Особенности развития субъекта общения) для лиц от 12 лет и старше и ее детская форма (ОРСОд) для учащихся начальной школы. Обе формы методики прошли с положительным результатом проверку по критериям профессионализма теста: на надежность, валидность и репрезентативность.

Каждая из форм теста представляет собой опросник, включающий 45 предложений, относительно которых респондент высказывает свое согласие или несогласие и степень уверенности в своем ответе.

Результаты теста (обеих форм) отражаются в 5 шкалах, каждая из которых включает 2 подшкалы: 1) уровень развития субъекта общения (подшкалы: самооценка удовлетворенности общением и проективный показатель успешности через оценку партнеров); 2) адекватность самооценки (для контроля достоверности результатов) включает подшкалы адекватности самооценки относительно прошлого и относительно настоящего; 3) ответственность в общении (подшкалы: интернальность в области достижений и неудач); 4) безусловное самопринятие (подшкалы: уровень самооценки и независимость от внешней оценки); 5)

отношение к партнеру как к ценности (подшкалы: направленность на партнера и толерантность к нему).

Сумма первых двух шкал свидетельствует о том, насколько успешным коммуникатором является респондент. Люди с низкими значениями этой суммы имеют большие затруднения в общении, часто и со многими людьми имеют трудные отношения, не принимаются партнерами, постоянно чувствуют себя дискомфортно, имеют склонность к психосоматическим заболеваниям. Соответственно, респонденты с высокими значениями этой суммы чувствуют себя в любом обществе комфортно, без напряжения достигают своих целей в общении, окружающие относятся к ним позитивно, стремятся идти им навстречу. Для таких успешных коммуникаторов характерно оптимистическое настроение, хорошее психическое здоровье.

Соотношение показателей трех видовых свойств говорит не столько об уровне успешности общения, сколько о коммуникативном стиле – способе достижения этого уровня. Можно выделить 7 коммуникативных стилей, каждый из которых характеризуется специфичным набором трудностей в общении, стратегий поведения, ведущими коммуникативными потребностями, типичными переживаниями. Так для коммуникативного стиля, условно обозначаемого нами как «жертва», (с относительно высокими показателями по шкалам ответственности и уважения к партнеру по сравнению со шкалой безусловного самопринятия) характерен страх не понравиться окружающим. Такие люди не могут отказать, им важны позитивные оценки партнеров, и они их зачастую получают. Однако происходит это ценой ущемления своих интересов, чувства, что тебя используют, общей неудовлетворенностью отношениями. Противоположный тип – «эгоист» (высокие показатели по шкале самопринятия по сравнению со шкалами ответственности и уважения к партнеру) – чувствует себя в общении комфортно. Такие люди часто не осознают затруднений в общении или переносят ответственность за них на окружающих. Партнеры относятся к «эгоистам» негативно, часто считая их высокомерными, но последних это не волнует, поскольку они используют в общении стратегию жесткого отбора: сужают круг референтных людей, общением с которыми и стараются ограничиться. Назовем еще 4 стиля. Стиль «виноватый» фиксируется при повышенной, по сравнению с другими, шкале интернальности. У таких людей высокое чувство ответственности. Зачастую они страдают от перегрузки, беря на себя ответственность в ситуациях, в которых на них ее никто не возлагал. Противоположный стиль – «фаталист» (с пониженной шкалой интернальности). Его представители не видят своего вклада во взаимодействие и считают, что с какими-то партнерами им повезло (с ними и надо общаться), а с какими-то – не повезло (их надо стараться избегать). Стиль «манипулятор» имеет относительно пониженную шкалу «отношения к партнеру, как к ценности». В связи с этим представители этого стиля относятся к людям, как к объектам, которые надо использовать для достижения своих целей, они не видят в партнере живого, свободного человека. Противоположный стиль – «слуга» (повышенное уважение к партнеру). Такие люди стремятся угождать партнеру, не проявляя при этом инициативы – делают, что говорят. Последний стиль – «гармоничный» (все 3 видовых свойства выражены примерно в равной степени). Поведение таких людей не имеет выраженной стилевой окраски и зависит от того, каков уровень выраженности свойств. При высоких показателях каждого из свойств такие люди общаются очень успешно, являясь «маяком» для окружающих. При низких показателях – наоборот.

Разработанные тесты позволяют, как измерять актуальный уровень развития субъекта общения, так и определять его зоны роста, а также прогнозировать успешность коммуникации испытуемого. Кроме того, благодаря такому тестированию появляется возможность объективно оценивать эффективность воспитательной (в образовательном учреждении), коррекционной (при работе психолога) и консультативно-развивающей деятельности в системе повышения квалификации взрослых.

Полученные нами при использовании теста ОРСО и ОРСОд данные на обширном (несколько тысяч человек) статистическом материале подтверждают адекватность описанной

модели. Именно выделенные видовые свойства субъекта общения достоверно коррелируют с успешностью общения. То есть именно эти качества необходимо развивать для повышения коммуникативной культуры личности.

Для реализации практической работы в этом направлении нами разработана программа развития субъекта общения. Эта программа может быть реализована (чем мы и занимаемся в практической деятельности) в формате индивидуальных консультаций или социально-психологического тренинга (СПТ).

Предлагаемый нами СПТ не направлен (как это сейчас часто бывает на коммуникативных тренингах) на приобретение знаний или умений в области общения, поскольку, по нашему опыту, в этой области знания не модифицируют поведение, а большинство умений у человека имеется, он их просто не использует. Основная цель нашего тренинга, который называется СПТ РУСО (социально-психологический тренинг развития установок субъекта общения), - дать участникам опыт более глубокого анализа общения на основе формирования у них и осознания ими трех видовых установок субъекта общения. Для этого используется прием провокационно-эмоционального мультидиалога. Участникам предлагаются утверждения, провоцирующие, как правило, эмоционально окрашенные реакции отрицания. Проработка подобных утверждений во множестве диалогов в группе, с использованием опыта самих участников, приводит к осознанию и закреплению соответствующих установок. Аналогичная работа, но в диалоговом режиме (с привлечением примеров из жизни других людей) реализуется и при индивидуальном консультировании. Эффективность работы замеряется по величине показателей и направлению изменений в методике ОРСО.

Тренинг СПТ РУСО мы проводим со взрослыми руководителями и специалистами в системе повышения квалификации и с учащимися 10-х классов. Для развития свойств субъекта общения в младшем школьном и дошкольном возрасте мы предлагаем пройти такой тренинг родителям первоклассников, детей ясельной группы, а также воспитателям и учителям, учитывая возможности механизма подражания у маленьких детей.

В настоящее время ведется работа по анализу ведущих факторов развития субъекта общения (возраст, поведение родителей), осуществляется поиск сензитивных периодов такого развития, описываются симптомокомплексы выделенных стилей.

Таким образом, предложенная нами модель развитого субъекта общения находит подтверждение, как в научном исследовании, так и в практической работе психолога.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ **Мусалаева А.Р. (Махачкала)**

Коммуникативная компетенция – соответствие коммуникативного поведения данной ситуации и его эффективность.

Мотивация имеет очень большое значение, ведь улучшить навыки коммуникации возможно только в том случае, если у коммуникаторов есть мотивация – то есть если они хотят этого добиться.

Знания нужны потому, что коммуникаторы должны хорошо понимать, что входит в процесс совершенствования коммуникации. Чем больше люди знают о поведении в конкретных ситуациях, тем проще им будет развивать свои навыки

Телефонные переговоры – важнейшая часть человеческого общения. Но особое значение они приобретают в деловом мире. Подсчитано, что деловые люди тратят на телефонные переговоры от 4 до 25 % своего рабочего времени. При эффективном использовании телефон становится важнейшим компонентом создания имиджа организации. Именно от приема, который будет оказан потенциальному партнеру на другом конце провода, от того как сложится предварительный разговор зависит, не станет ли он последним. Существуют неписанные правила делового телефонного разговора. Они

охватывают как обычный телефонный этикет, так и особенности делового администрирования.

Существуют выражения, которых следует избегать при телефонных разговорах, чтобы о вашей компетентности и вашей организации не сложилось превратного представления.

Как показывает практика, даже после беглого знакомства с теорией телефонных переговоров значительно улучшается работа служащих и одновременно повышается уровень их удовлетворенности собственной работой – с вежливыми людьми приятно разговаривать. К деловому телефонному разговору надо тщательно готовиться. Плохая подготовка, неумение выделить главное, емко и грамотно излагать свои мысли приводят к значительным потерям рабочего времени (20-30%). Так утверждают американские менеджеры. Психологи отмечают, что продолжительность телефонных разговоров зависит от их эмоциональной окраски. Излишняя эмоциональность создает предпосылки для речевой нечеткости, неделовитости фраз, что увеличивает время телефонного разговора. Готовясь к телефонному разговору, необходимо также предусмотреть следующее:

- ответить на все поставленные вопросы;
- пометить все наиболее важные пункты разговора;
- приготовить всю необходимую информацию;
- попытаться спрогнозировать будущие вопросы;
- подчеркнуть все необходимые номера телефонов и адреса людей, которые могут понадобиться вашему собеседнику.

Рекомендуется:

- как можно чаще употреблять в разговоре местоимение «вы». Для большинства людей это самое важное слово в мире, и вот они вас слушают с напряженным вниманием;
- называть человека по имени. Это создает атмосферу доверительности и усиливает внимание со стороны абонента;
- говорить ясно и определенно;
- слушать внимательно;
- повторять вслух ключевые фразы, принадлежащие вашему собеседнику.

Самое надежное средство для привлечения внимания – это четкая, ясная, сжатая речь, вежливый и корректный разговор по существу дела.

По мнению психологов, положительные эмоции тонизируют деятельность головного мозга, способствуют четкому, рациональному мышлению. Отрицательные эмоции приводят к нарушению в речи логических связей, аргументации, создают условия для неверной оценки партнера, его предложений. Из этого можно сделать вывод: эффективность делового телефонного общения зависит от эмоционального состояния человека, от его настроения.

Существенно также умелое проявление экспрессии. Она свидетельствует об убежденности человека в том, что он говорит, о его заинтересованности в решении рассматриваемых проблем.

Важно использовать во время телефонного разговора методы внушения и убеждения. Голос, тон, тембр, интонация внимательному слушателю говорят много. По данным психологов тон, интонации могут нести до 40% информации. Важно только обращать внимание на подобные «мелочи» во время телефонного разговора, самому же стараться говорить ровно, сдерживать свои эмоции, не пытаться прерывать собеседника. Не допустимы просторечные выражения типа: «идет», «привет», «пока», «добро» и т.п. В телефонном разговоре также лучше не употреблять специфические, профессиональные выражения, которые могут быть непонятны собеседнику.

Надо помнить, что телефон всегда усугубляет недостатки речи. Необходимо следить за произношением чисел, имен собственных, согласных звуков.

Разговор по каждой теме должен заканчиваться вопросом, требующим однозначного ответа. Очень важно правильно завершить разговор по телефону. По окончании делового

телефонного разговора нужно потратить 3-5 минут на анализ его содержания и стиля. Найти уязвимые места в разговоре. Постараться понять причину своих ошибок.

Правила беседы

1) Правило качества требует сообщать только достоверную информацию. Быть правдивым значит не только избегать намеренной лжи или искажений, но также заботиться о недопущении любых ошибочных интерпретаций. Так, если не зная точный ответ, нельзя делать предположения и предлагать свою точку зрения.

2) Правило количества призывает сообщать такое количество информации, которое достаточно, чтобы удовлетворить других потребителей информации и поддерживать разговор на должном уровне, но не столь долго и подробно, чтобы погубить компромисс.

3) Правило уместности требует сообщать информацию, которая связана с обсуждаемой темой

4) Правило хороших манер призывает быть точными и организованными, когда мы излагаем наши мысли. Люди сотрудничают приводя в порядок мысли и используя специфический язык, который проясняет смысл сказанного.

5) Правило вежливости и нравственности.

Восприятие себя влияет на то, как человек говорит о себе с другими. Если он высоко оценивает себя, то скорее всего, общается уверенно. Стиль речи тоже влияет на то, воспринимается ли он как заслуживающий доверия. Ученые обнаружили, что, если на видеозаписи свидетель смотрит прямо в глаза, а не упирается взглядом в пол, его показания воспринимаются как сообщение, которому можно верить. Еще один способ завоевать доверие говорить уверенно. Доверие также выше, если аудитория уверена, что коммуникатор не пытается манипулировать ею. Ощущение надежности и правдивости возрастает, когда человек говорит быстро. Слушатели оценивали тех, кто говорит быстро (около 190 слов в минуту) как более объективных, интеллигентных, эрудированных, чем тех, кто говорил медленно. Они также сочли быстро произнесенные сообщения более убедительными. Причем значимым фактором является именно темп речи. Когда рекламу ускоряли на 25%, слушатели понимали ее по-прежнему хорошо и оценивали говорящего как более осведомленного, интеллигентного и искреннего, а само сообщение более интересным. Джон Кеннеди известный как эффективный оратор, иногда ускорялся до 300 слов в минуту.

Правила успешной коммуникации — это говорить уместно, конкретно и следование правилу вербальной настойчивости.

Независимо от того, беседуют ли люди, общаются в группах или произносят речь, можно говорить яснее, избегая двусмысленности и путаницы. Например, если сравнить эти два описания, когда участники событий оказались на волосок от гибели: «какой-то псих недавно чуть не врезался в меня» и «пожилой мужчина на первой Хонде Цивик врезался в фонарный столб на углу, проехав в паре метров от меня, едва не задев. Это было на прошлой неделе, когда я собирался повернуть налево, стоя на перекрестке». Специфические слова – слова, которые проясняют смысл, сужая понимание и переводя его из общей категории в частную или в группу внутри этой категории.

Конкретные и точные слова – помогают наиболее правильно выразить смысл. Часто, когда коммуникатор пытается выразить мысли, прежде всего, в голову приходят широко распространенные, абстрактные и неточные слова. Неоднозначность слов и составленных из них выражений заставляет слушателя выбирать из многих образов, а не видеть единственный образ в своем сознании. Например, если коммуникатор скажет, что Петр – рабочий, перед собеседником возникнет картина большого набора профессий, подпадающих под эту категорию. Если вместо этого прозвучит «строительный рабочий» или «машинист бульдозера» картина станет яснее. От формулировок мыслей коммуникатора зависит, поймут ли его люди, и окажет ли сказанное влияние на этих людей. Например, можно усилить ясность сообщения, если вместо выражения «Он справедливый педагог» используется выражение «Он использует одинаковые стандарты для оценки студентов».

Развитие способности говорить более ясно требует от коммуникаторов увеличения словарного запаса. Чем больше словарный запас, когда коммуникатор говорит, тем большим выбором слов он располагает, чтобы подобрать именно то слово, которое нужно. Один из путей увеличения словарного запаса: записывать слова при чтении или произносимые другими людьми, уточнять значение непонятых слов. Другой путь: использование мозгового штурма – то есть использование синонимов, альтернативных слов и выражений. Например: «Некто был резким вчера, ну, я имею в виду поступил необдуманно, а точнее – высказался, не учитывая настроение и ожидание собеседников». Или, когда обсуждаются способности, можно сказать, «Полина сильный менеджер, но я думаю, что она так хороша, потому что всегда вежлива - она обращается с каждым именно так, как тому нравится».

Датировка информации - уточнение времени, когда информация была истинной. Поскольку почти все меняется со временем, важно датировать сообщаемую информацию, указывая время, когда она была истинной.

Говорить уместно: выбирать слова и символы, приспособленные к нуждам интересам, знаниям и отношениям слушателей. Приспосабливая язык, собеседники выражают свое уважение и признание к тем, кто отличается. В определенных ситуациях уместна официальная речь. Уместная речь не включает ругательства и вульгарные выражения. Брань - один из путей утверждения независимости, который нарушает взрослые табу. Опытные управленцы избегают употребления ругательств и вульгаризмов, потому что их употребление скорее причинит ущерб, чем улучшит отношения. Речь уместна, когда не используются слова воспринимаемые другими как оскорбление. Многие ошибки коммуникаторы совершают из-за использования выражений, воспринимаемых людьми как расистские, сексистские. Слова иногда приносят вред. Велик ущерб, нанесенный отдельным личностям на протяжении истории в результате произнесения неэтичных слов.

Формула, которая позволяет быть настойчивым и приходиться к взаимовыгодному решению, используя в качестве средства речь, делится на четыре компонента и называется вербальной настойчивостью:

1) Описание. Нарисуйте словесную картину поведения другого человека или ситуации, на которую вы реагируете: Например: «Когда... от меня требуют работать шесть дней в неделю»;

2) Выражение. Опишите свои чувства, касающиеся поведения другого человека или ситуации, которую вы только что описали. Например, продолжите словами: «Я чувствую себя усталой и оскорбленной»;

3) Уточнение пожеланий и конкретные формулировки. Будьте точны при определении своих пожеланий. Вместо того, чтобы говорить: «Вы должны...». Используйте формулировки: «Я бы предпочел...», «Я бы хотел...», «Я хочу...». Например: Я бы предпочла работать с понедельника по пятницу включительно»;

4) Последствия. Определите возможные последствия. Что вы предпримете, если поведение другого человека станет таким, как вы хотите? «Если, вы это сделаете, я буду...». Например: «Если мне будет позволено, я буду добросовестно выполнять свою работу качественно и в срок. Если потребуется, иногда я буду работать в обеденные часы, оставаться позже, когда это необходимо». Каковы будут последствия, если ничего не изменится, или если изменения не будут отвечать вашим потребностям? «Если вы не..., я...». Например: «Однако, если мне нужно будет работать по субботам, я откажусь от должности и поищу другую работу».

Техника активного слушания требует от того, кто слушает, пересказывать слова рассказчика так, чтобы рассказчик понимал, как воспринимаются его слова. Приемами активного слушания являются:

1) Постановка вопросов - определять, какого рода информация нужна для лучшего понимания собеседника, задавать уточняющие вопросы; задавать развернутые вопросы; следить, чтобы тон был искренним и выражал заботу.

2) Парафраз – изложение сути сообщения, пересказ слов рассказчика так, чтобы рассказчик понимал, как воспринимаются его слова.

Барьером в общении могут быть субъективные особенности общения, формирующиеся на базе темперамента, характера и типа акцентуации личности. Например, доминантный субъект общения испытывает потребность обратиться к какому-либо человеку, и его не слишком заботят уместность, целесообразность данного обращения. Такой человек не считает себя обязанным отвечать на вопросы, которые перед ним поставлены. Он всегда хочет сам оказывать влияние на других, овладевать инициативой и подавлять активность партнера по общению. Настроенность такого человека можно уловить на стадии оценки коммуникативной ситуации по осанке, мимике, жесту, взгляду и репликам.

Недоминантный субъект общения - полная противоположность доминантному. Это человек, постоянно чувствующий себя просителем, боящийся лишней раз взять коммуникативную инициативу, задать вопрос, высказать точку зрения. Недоминантный субъект общения очень чувствителен к внешним признакам силы, интеллекта, эмоциональности партнера. Вхождение в коммуникативную ситуацию с недоминантным субъектом - это его стимулирование, предоставление ему инициативы и возможности выразить себя.

Итак, можно сделать вывод, что общение это естественное, врожденное, стабильное поведение, и можно усовершенствовать навыки коммуникации, даже если они неадекватны. Коммуникации можно учиться, вырабатывая определенные навыки – целенаправленные действия, которые выполняются и повторяются в соответствующей ситуации.

Литература

1. Боденхамер Б., Холл М.. НЛП – практик: полный сертификационный курс.– СПб.: Прайм- ЕВРОЗНАК, 2003.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. - СПб., 2004.
3. Вердербер Р.К. Психология общения. - СПб.: Прайм- ЕВРОЗНАК, 2003.
4. Гринберг Дж. Управление стрессом. - СПб.: Питер, 2002.
5. Митина Л.М. Развитие конкурентоспособной личности. - М., 2008.
6. Петровский А.В. Психология неадаптивной личности. -М.: РОУ, 2002.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ И ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К СПРАВЕДЛИВОСТИ КАК ДВА АСПЕКТА СОЦИАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ **Нартова-Бочавер С.К. (Москва)**

Межличностное доверие - сложный социально-психологический феномен, представляющий собой экономную форму взаимодействия и выражающийся в переживании безопасности коммуникативного пространства (или партнера), его управляемости, привлекательности, понятности и сходства с самим субъектом. Оно представляет собой результат взаимодействия индивидуально-психологических особенностей (например, такой черты, как доверчивость) и характеристик социального пространства (его упорядоченности, дружелюбности, близости).

Сенека писал о важности доверия и его связи с чувством защищенности так: «Одни первому встречному рассказывают о том, что можно поведать только другу, и всякому, лишь бы он слушал, выкладывают все, что у них накопело. Другим боязно, чтобы и самые близкие что-нибудь о них знали; эти, если бы могли, сами себе не доверяли бы, потому они и держат все про себя. Делать не следует ни так, ни этак: ведь порок – и верить всем, и никому не верить, только первый порок – благороднее, второй – безопаснее» [4, с. 36].

Доверие с трудом возникает и сохраняется в условиях социальных стрессов, нестабильности и непредсказуемости. И потому важно изучать процессы, упорядочивающие коммуникативное пространство и делающие его более предсказуемым.

На наш взгляд, достойны рассмотрения два аспекта социальной регуляции – психологическая суверенность (ПС) и чувствительность к справедливости (ЧС). Зависимой переменной в нашем исследовании выступает уровень психологического благополучия субъекта, который отражает чувство защищенности, надежности жизненных обстоятельств, в которых находится субъект.

Психологическая суверенность (ПС) – это способность субъекта удерживать свои личностные границы и контролировать свое психологическое пространство (Нартова-Бочавер, 2005). ПС устанавливается по отношению к шести фрагментам психологического пространства: физическому телу субъекта (СФТ), его территории (СТ), личным вещам (СВ), временным привычкам (СП), социальным связям (СС) и ценностям (СЦ).

Чувствительность к справедливости (ЧС) – это склонность человека ярко воспринимать случаи несправедливости и сильно реагировать на них (Schmitt et al., 2010). Несправедливость может оцениваться с четырех позиций, в зависимости от того, какова роль субъекта и мера его причастности к ситуации нарушения справедливости: позиции жертвы (Ч_{жертв}), свидетеля (Ч_{свид}), бенефициара (Ч_{бенеф}) или нарушителя норм (Ч_{наруш}).

Обе характеристики, ПС и ЧС, ответственны за поддержание баланса между потребностями субъекта и других людей; обе помогают признавать и уважать других и в то же время оберегать самого себя. Обе они феноменологически похожи, т.к. представляют собой черты личности низшего уровня. Наконец, обе вносят упорядоченность в процесс взаимодействия, делая субъекта общения способным, во-первых, защищать свое психологическое пространство за счет прочности границ, что обеспечивает психологическая суверенность, и, во-вторых, - обеспечивать и сохранять равноправные, справедливые отношения между людьми, за что отвечает чувствительность к справедливости.

Для того чтобы понять, насколько суверенность и чувствительность к справедливости персонологически «выгодны» самому субъекту, в силу чего он может быть заинтересован в усилении и преумножении данных качеств, изучим их взаимосвязь, а также вклад в переживание параметров психологического благополучия. Цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить связь ПС и ЧС, а также систему их коррелятов, представляющих собой параметры психологического благополучия.

Процедура исследования. Участниками были 354 студента московских и воронежских университетов (93 юноши, 261 девушки, M_{возраст}=23). Методики: Суверенность психологического пространства-2010 [Нартова-Бочавер С.К., 2014], а также адаптированные русские версии опросников, измеряющих Чувствительность к справедливости (Schmitt et al., 2010), Позитивный и негативный аффект (PANAS) [Thompson, 2007], Шкала депрессии (CES-D) [Radloff, 1977], Шкала устойчивости Коннора-Дэвидсона (CD-RISC) (Campbell-Sills, Stein, 2007), Шкала самооценки (Self-Est) [Rosenberg, 1979] и Шкала Самоусиления (Self-Enh) [Paulhus, 1991].

Результаты и их обсуждение. Прежде всего, мы обнаружили, что ПС и ЧС отрицательно связаны друг с другом, причем наиболее сильна связь с чувствительностью жертвы (табл. 1). То есть чем прочнее личностные границы, тем менее чувствителен субъект к тому, справедливы ли человеческие отношения или нет, в том числе и по отношению к нему самому. По-видимому, межличностное общение строится на каких-то иных ценностях, возможно, «несимметричных», подразумевающих отсутствие регламентированного обмена ресурсами и привилегиями – например, на ценностях любви и благодарности, однако эта гипотеза нуждается в подтверждении.

Таблица 1.

Связь психологической суверенности и чувствительности к справедливости

Шкала	СПП	СФТ	СТ	СВ	СП	СС	СЦ
Ч _{жертв}	-0.309***	-0.218***	-0.310***	-0.312***	-0.198***	-0.215***	-0.159**
Ч _{свид}	-0.153*	-0.134*	-0.080	-0.162**	-0.124*	-0.126*	-0.048
Ч _{бенеф}	-0.104	-0.083	-0.035	-0.039	-0.104	-0.177**	-0.067

Ч _{наруш}	-0.078	-0.023	-0.027	-0.028	-0.093	-0.154**	-0.061
--------------------	--------	--------	--------	--------	--------	----------	--------

N=265, 93 юноши, 261 девушка. *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05.

Далее, у юношей мы обнаружили 15 значимых связей: Ч_{жертв}, Ч_{бенеф} и Ч_{наруш} положительно связаны с негативным аффектом. При этом несколько измерений психологической суверенности связаны отрицательно с депрессией и негативным аффектом и положительно – с самоусилением.

В женской подвыборке система связей богаче и более дифференцирована. Получена 31 значимая связь между изучаемыми переменными: все виды ЧС положительно связаны с негативным аффектом и депрессией, а суверенность во всех измерениях – отрицательно. При этом связи с самооценкой, самоусилением и устойчивостью положительны.

Таким образом, чем выше ЧС, тем ниже все показатели психологического благополучия; чем выше ПС, тем более благоприятны последние.

Выводы.

1. ЧС и ПС – позитивные психологические феномены, которые реализуют, однако, разные регуляторные функции: в то время как ЧС важнее для социума в целом и его отдельных групп, ПС приносит бонусы отдельному субъекту.
2. Люди, чувствительные к нарушению справедливости, особенно склонные переживать гнев из-за потери каких-либо преимуществ и привилегий, более уязвимы, имея менее прочные личностные границы, по сравнению с теми, кто к справедливости не чувствителен.
3. Связь ЧС и ПС представляется взаимоусиливающей: с одной стороны, психологические травмы как нарушение границ способствуют тому, что люди становятся более бдительными и чувствительными к возможным несправедливостям; с другой стороны – люди, тратящие много энергии на мониторинг соблюдения справедливости, оказываются не в силах удерживать свои границы и в результате становятся более уязвимыми.
4. ЧС представляется фактором риска для психологического благополучия, в то время как ПС – фактором его поддержания.
5. Эта связь более нюансирована в женской подвыборке по сравнению с мужской.
6. Результаты представляются экологически валидными и объяснимыми в контексте российской истории: россияне испытывали в течение долгого времени недостаток как справедливости, так и личной суверенности, однако суверенность легче приобретает в индивидуальном опыте, в то время как доверие к социальной справедливости требует более продолжительного исторического периода.
7. Результаты представляются важными для воспитательных и психотерапевтических программ, нацеленных на повышение благополучия и жизнестойкости.

Литература

1. Нартова-Бочавер С.К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства -2010» // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 3. С. 105–119.
2. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. М., 2005.
3. Нартова-Бочавер С.К., Астанина Н.Б. Психологические проблемы справедливости в зарубежной персонологии: теории и эмпирические исследования // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 13. С. 16-32.
4. Сенека. Письма к Луцилию. Трагедии. М., 1986.
5. Nartova-Bochaver S. Justice Sensitivity and Personal Sovereignty in Russian Students – Two Aspects of Social Regulation // 15th Biennial Conference of the International Society for Justice Research June 19-22, 2014. New York, 2014. Po 16. P. 147.

6. Schmitt M., Baumert A., Gollwitzer M., Maes J. The Justice Sensitivity Inventory: Factorial validity, location in the personality facet space, demographic pattern, and normative data // Social Justice Research. 2010. V. 23. P. 211–238.

ОБЩЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ОБЩЕНИЯ

Овчинникова Т.Н. (Москва)

Общепринятым в психологии является выделение разных видов общения, например, по возрастному принципу, когда, в зависимости от возраста субъекта, выделяются и описываются особенности его поведения на разных этапах развития (А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Сам процесс общения характеризуется как особенность поведения с указанием на зависимость особенностей общения от всевозможных ситуаций и психических процессов, на их связь со структурой личности и особенностями сознания человека (Ж.М. Глозман).

Общение, конечно, можно охарактеризовать и как некоторую форму поведения: такой подход может быть использован, например, в педагогике. Но подобное видение общения не позволит рассмотреть внутренние глубинные механизмы общения как процесса, обеспечивающего, например, взаимопонимание между людьми. Поэтому мы видим свою задачу в диалектическом рассмотрении внутренних условий процесса общения, где исходным будет порождение нового в процессе общения, а не простое усвоение отдельных его форм.

Предметом нашего рассмотрения является постоянно развивающийся человек, взятый в единстве его взаимоотношений и взаимодействий с окружающим миром (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, М.М. Бахтин, Лотман, А.Ф. Лосев и др.). В связи с двойственностью того мира, в котором живет человек, следует отметить двойственный характер побудительности его психики. Поэтому любую акцию субъекта, включая разные виды деятельности и общения, следует рассматривать как двойку детерминированную, то есть, как включающую в себя, как минимум, две составляющие: личностно-смысловую и операционально-техническую [8].

Двойственный характер побудительности любой формы поведения, соответствующий двойственности выполняемой человеком деятельности, проявляется в ориентации человека на внешний и на внутренний мир, в умении согласовать характер их побудительности между собой. И, если один «мотив», направленный на решение внешней задачи, чаще всего характеризует сознательно поставленную конкретную цель (то, что делается), то другой мотив отражает глубинную смысловую ориентацию личности (то, ради чего что-то делается). Тогда любую активность субъекта можно рассматривать как «равнодействующую» двух факторов, в результате взаимодействия которых (по логике диалога) порождается «я» субъекта, развивается его психика [8, 10].

Развитие психики субъекта имеет место в случае постоянной активации двух указанных составляющих, что значительно укрепляет связь между ними, способствуя развитию гибкости, скорости переключения с одной деятельности на другую и пр., и состоит, как бы в "деятельном проживании" осуществляемой активности, - деятельности и общения, - в процессе которой происходит становление личностно-смысловой и операционально-технической сфер сознания в их единстве. Только в этом случае чувственная и рациональная ткани сознания реализуют себя в совместной одновременной работе, в творческом поиске, обращаясь то к прошлому (имеющийся опыт), то к будущему (цели и смыслы).

Таким образом, эти две мотивационные составляющие, одна из которых направлена на достижение рациональной и конкретной цели, а другая, направленная на актуализацию развивающихся, и определенных лишь интуитивно, в общих чертах, потребностей

субъекта, представляют собой единое целое. «Сознание предполагает, - по своему смыслу, - невозможное, (и насущное), несовпадение моего Я с самим собой, беседу, общение с собой, - общение незавершенного, незаконченного, нерешенного, мгновенного, открытого, - со мной завершенным, замкнутым на себя, уже состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но, - могущим быть перерешенным». В сознании мое бытие неизбежно сдвоено. Ведь именно (и только) в сознании бытие не совпадает с самим собой, отличается от себя самого, насущно себе самому. Сознание есть (по логике Бахтина) бытие как событие, как ДИАЛОГ» [3,с.126]. Именно в этом и состоит феномен развития, или иначе, - взаимодействия субъективной и объективной сторон психических процессов, ответственных за выполнение осуществляемой активности.

В реальной жизни человека они тесно переплетены друг с другом, а взаимодействие их между собой следует рассматривать как проблему соотношения разных «деятельностей» сознания", т.е. как одну из основных проблем психологии, по определению Л.С. Выготского [5]. Диалогическое общение, согласно концепции В.С. Библера, предполагает расщепление логического движения на две антиномические ветви: на рассудочную логику и логику интуиции, что, на наш взгляд, можно рассмотреть, как диалог сознания и латентного бессознательного. (В данном случае имеется в виду широкое понимание понятия «бессознательного», без выделения в нем (различных его граней: предсознания и пр.) более мелких составляющих, как это имеет место, например, в работах З. Фрейда).

И, если логика интуиции, по аналогии с бессознательным, предполагает аналитическое движение от общего, еще не определенного, к частному, более определенному и конкретному, то логика рационально-рассудочной сферы, имея, чаще всего, дело с предметами вещного мира, направлена на конструирование и синтез целого из частей. Поэтому в первом случае мы имеем логику целеполагания, где поведение детерминировано целью, а во втором случае, - логику причинно-следственных отношений, где рассматривается лишь причина происходящего. При этом интуитивное начало, постоянно взаимодействуя с рационально - рассудочной сферой, составляя с ней одно единое целое, вынуждено постоянно бороться за свой особый способ собственной реализации (от целого - к частям). Итак, эти планы сознания, будучи тесно переплетенными между собой в любой из форм активности, включая общение, представляют единое целое.

При этом феномен развития, или иначе, - взаимодействие смысловой и операционально-технической сторон сознания, ответственных за выполнение осуществляемой человеком деятельности, можно охарактеризовать как постоянно меняющееся соотношение между двумя выделенными сферами сознания."Сознание предполагает, - по своему смыслу, - невозможное (и насущное) несовпадение моего Я с самим собой, беседу, общение с собой, - общение незавершенного, незаконченного, нерешенного, мгновенного, открытого, - со мной завершенным, замкнутым на себя, уже состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но, - могущим быть "перерешенным.» [3,с. 126].

Итак, развитие психики субъекта имеет место в случае постоянной активации двух указанных составляющих, что значительно укрепляет связь и взаимодействие между ними. Однако, характер и особенности этого взаимодействия зависят от доминирующей сферы сознания у каждого из собеседников. А она, в свою очередь, определяется как излюбленной сферой занятости (специальности, хобби), так и полом.

Особенности развития мужского и женского ума проявляются в доминировании разных сфер сознания. Если доминирование смысловой сферы сознания с ее гибкостью, способностью к переключению на другие мысли и виды деятельности, а также направленностью на поисковую активность с ориентацией на цель (будущее), присуще, как правило, женскому менталитету, то мужской ум характеризуется обычно

доминированием рационально-рассудочной сферы сознания и планомерной деятельностью, обусловленной причинами (прошлым).

Указанные особенности мужского и женского менталитета находят свое проявление в общении, часто затрудняя понимание людьми друг друга, в связи с различиями в детерминации их сфер сознания.

Такие особенности развития взаимодействия между выделенными планами сознания, как гибкость, вариативность осуществляемых действий, способность быстро и легко переосмысливать происходящее, формируется именно в общении, основным требованием которого является понимание другого, проживание его чувств. А это воспитывает способность к более легкому переключению, позволяя с легкостью изменять как собственное отношение к происходящему, так и общий эмоциональный настрой, способствующий более легкому переключению с одного вида деятельности на другой. В этом случае «... сама жизнь, сам образ жизни человека оказывается предметом его собственной деятельности, воли, сознания, внимания. Это - способность выйти за свои собственные пределы в своей деятельности» [3, с. 49].

Очень важной особенностью одной из форм общения является возможность «заразить» собеседника собственным отношением к делу, к человеку, к проблеме и пр. Эта особенность очень важна в воспитании и обучении детей. Так, например, ребенка можно обучить чему-либо, сформировав у него позитивное отношение к той или иной деятельности в процессе ее совместного с ним выполнения. При этом другой человек может как бы «заразить» того же ребенка своим равнодушным отношением к делу, передав ему свой эмоциональный настрой, в то время, как даже прекрасное объяснение без подобного отношения к делу не в состоянии сформировать у учащихся подобное позитивное отношение. Происходит же это в силу отсутствия столь необходимого в подобном случае эмоционального контакта, как правило, сопровождающего процесс общения.

Таким образом, понимание общения как процесса диалектического взаимодействия двух сфер сознания позволяет нам более детально охарактеризовать особенности общения как процесса, с участием бессознательного.

Литература

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности, М. 2001.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986..
3. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. На путях к гуманитарному разуму. -М., Изд-во «Прогресс», Гнозис, 1991..
4. Библер В.С. Мышление как творчество.- М., 1975.
5. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное: Собр.соч., т.1, , 1982, с. 132 - 148.
6. Ильенков Э.В. Философия культуры, М.,1991.
7. Лотман Ю.Н. Беседы о русской культуре.- С.-Пб, 1994.
8. Овчинникова Т.Н. Развивающийся человек в меняющемся мире// Психотерапия, 2013, № 4, с. 63-70.
9. Овчинникова Т.Н. «Обратная связь в культуре и обществе» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, 2010, №2, с.85-90.
10. Овчинникова Т.Н. Истоки криминального поведения в современной России// Психотерапия, 2014, № 3, с. 95 -100.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир: В кн. Проблемы общей психологии, М., 1976, с. 253- 412.

К ПРОБЛЕМЕ ДОВЕРИЯ ПЕРВОМУ ВПЕЧАТЛЕНИЮ О ДРУГОМ ЧЕЛОВЕКЕ

Пастушкова Л. М. (Орел)

Век больших скоростей, открытых межгосударственных границ, интенсивного обмена информацией между людьми содержит в своем потенциале увеличение одномоментных контактов – ситуаций формирования первого впечатления о другом человеке. В современном социокультурном пространстве, когда законы коммерции стремятся подчинить себе законы нравственности, возрастает ответственность субъекта за правильную интерпретацию им первых впечатлений, поскольку их адекватность позволяет избежать перцептивных и интеллектуальных «ловушек» и противостоять распространению манипулятивных воздействий. В то же время остается неясным, на чем основана уверенность людей в адекватности своих первых впечатлений, так как множество причин исключает такую возможность, способствуя целому ряду ошибок, что требует особых усилий по их предупреждению.

Первое впечатление (П.в.) – феномен социальной перцепции, возникающий в первый момент восприятия ранее незнакомого человека. П.в. формируется за несколько секунд и закрепляется в течение ближайшей минуты. П.в. создает установку для последующих контактов, поскольку оно представляет собой образ и эмоциональное отношение к этому образу. П.в. возникает интуитивно на основе восприятия внешнего вида незнакомого человека и большинство людей ему доверяет, хотя и понимает, что оно может быть обманчиво. [3, с.153]. «В процессе практического общения люди следуют своим впечатлениям друг о друге независимо от меры их адекватности, то есть *мера адекватности устанавливается субъективно*» [1, с.15, выделено нами]. В том, как быстро справляется с этой проблемой человек, проявляется его индивидуальность (прежде всего, когнитивный стиль), субъектность и жизненный опыт.

В акте П.в. легко и быстро оцениваются особенности телосложения, рост (фигура), пол и возраст человека, особенности внешнего облика, поведения и экспрессии, его социальный статус с точки зрения отклонений от нормы / соответствия норме. Таким образом дается оценка незнакомого человека: знакомый / незнакомый (чужой / свой), привлекательный / непривлекательный, опасный / неопасный, добрый / злой (хороший / плохой), открытый / закрытый, легкий / трудный.

П.в. зависит от ряда факторов: поведения тела (осанка, походка, жесты, взгляд, мимика), голоса и интонаций, смысла произнесенных слов и др. П.в. зависит также и от личностных особенностей воспринимающего субъекта, от ситуации, в которой происходит встреча незнакомцев. И каждый из факторов может порождать ошибочную интерпретацию П.в.

Люди привыкают жить в атмосфере обмана и хитрости (двусмысленностей, недоговоренности, умолчания), примираются с порождаемыми ими заблуждениями, допускают, что могут не только обманываться, но и сами обманывать. Искренность и честность в межличностных контактах становятся трудно воспроизводимыми качествами и состояниями. Поэтому проблема изучения доверия своему первому впечатлению о другом человеке не снижает своей актуальности, теоретической и практической значимости.

Чем же может быть порождено правильное П.в.? Имеется огромное количество прикладных исследований и популярных книг по психологии межличностного познания и общения, в которых психологи попытались ответить на поставленный вопрос. Их рекомендации в обобщенном виде выглядят следующим образом:

- незнакомый человек должен вызывать интерес, привлекать внимание (следует огромное количество советов по организации непроизвольного и произвольного внимания);
- желательно, чтобы интерес был глубоким и искренним, окрашенным доброжелательным настроением, что является для незнакомого человека непременным условием, знаком для самораскрытия;

- выражение интереса не должно быть навязчивым, сковывающим и подавляющим другого человека, и в то же время достаточно выразительным;
- ситуация, в которой происходит знакомство, должна быть понятной, объединяющей незнакомых людей (желательно, чтобы она была естественной);
- необходим общий принципиальный настрой реципиентов на поиск общечеловеческих качеств и характеристик в лице незнакомца, и подобный настрой на непринципиальную оценку несхожих, отличных от своих, качеств другого;
- необходима терпимость к неопределенности незнакомого человека по ряду параметров и признание за ним права на тайну, а за собой права на ошибку в познании другого;
- желательно определенное внутреннее состояние – настрой на безусловное уважение к другому, готовность принять его таким, какой он есть на самом деле, внутренняя свобода от себя для другого - открытость, благодушие;
- желательно облегчающее познание себя в главном, принципиальном поведении (демонстрация своего настроя и доброжелательного интереса, границ допустимого проникновения в себя).

Эти рекомендации полностью согласуются с основным рабочим принципом практикующих психологов: «Не навреди!», но по отношению к современному обывателю они выглядят почти недостижимыми идеалами.

Проведенное нами исследование особенностей П.в. в начале XXI века (в выборке из 200 человек в возрасте от 14 до 42 лет преобладали студенты) выявило, что в оценке незнакомца люди придерживаются следующих стратегий: 1) авансируют ему положительное отношение, 2) придерживаются нейтральной позиции, 3) не доверяют, пока не узнают человека лучше. [2, 3]. И если тогда первые две стратегии были основными, то теперь мы склонны утверждать, что последняя стратегия стала преобладающей. И если ранее среди «людей первого впечатления» - уверенных в правильности своего впечатления - преобладали люди коммуникативно умелые (отзывчивые и инициативные, делающие возникшее чувство симпатии к незнакомому человеку ориентиром в построении отношений с ним, настроенные на адекватное восприятие и понимание друг друга, легко вступающие в контакт с незнакомцами), то теперь среди них все больше встречается манипуляторов, стремящихся производить нужное им впечатление и допускающих, что незнакомцы с ними поступают также.

Нами также выявлено два типа отношения к незнакомым людям, свидетельствующих о сложном процессе фильтрации информации при формировании П.в. Для первого типа отношений к незнакомым людям типично доминирование непосредственности в П.в. о незнакомом человеке. У этих испытуемых общение не затруднено впечатлениями о своем неудачном прошлом опыте, либо ассоциируется с удачным опытом и поэтому нет ожидания затруднений. Установление первичного контакта в новой общности для этих испытуемых может рассматриваться как ресурс потенциальных стабильных, долговременных межличностных отношений.

Для второго типа отношений типично доминирование опосредованности в первом впечатлении о незнакомом человеке. Общение людей с таким типом отношений к незнакомым людям опосредовано либо ожиданиями ранее полученного неудачного опыта (фильтр 1), либо инертностью социального и профессионального опыта (фильтр 2), либо биографическим опытом взаимодействия с людьми в детстве, юности (опыт манипулирования, опыт «лоха», альтруизм, «наивизм» и т.п.) (фильтр 3). Было выделено шесть возможных фильтров, определяющих специфику первых впечатлений о другом человеке (см.: Таблица 1).

Таблица 1

Опосредованность и непосредственность в первом впечатлении о незнакомом человеке

Фильтры	Характеристика фильтра	Доминирование в первом впечатлении	
		опосредованность по отношению к незнакомому человеку	непосредственность по отношению к незнакомому человеку
1	ожидание затруднений, неудач	выражено	отсутствует
2	социальная компетентность	низкий уровень - дефицит адекватных средств (не знаю, как и что делать в ситуациях общения)	высокий уровень - разнообразие адекватных средств
2	специфический социальный и профессиональный опыт	сложился/не сложился (дефицит адекватных средств)	сложился удачно
3	биографический опыт взаимодействия с людьми в детстве, юности	опыт манипулирования	опыт «лоха», альтруизм, «наивизм»
4	социокультурные этические нормы	установка: с незнакомыми надо проявлять осторожность; лучше не иметь дела; незнакомому человеку легко обмануть	установка: незнакомые такие же люди, как и знакомые; необходимо авансировать доброжелательное отношение к незнакомому человеку
5	обстоятельства и ситуации контакта	ограниченные неблагоприятные	ограниченные благоприятные
6	основные черты характера	недоверие, застенчивость	базовое доверие

Результаты эмпирического исследования П.в. о другом человеке позволяют убедиться не только в существовании различий в непосредственности – опосредованности, произвольности и произвольности процесса оформления П.в. о незнакомом человеке, но и в том, что именно доминирующие фильтры определяют специфику первого впечатления. Интерпретация результатов в контексте модели фильтров позволяет уточнить понятие впечатления и предположить возможность П.в. достигать уровня высшей психической функции через приобретение свойств произвольности и опосредованности.

Впечатление о незнакомом человеке – сложное, системное многоуровневое образование, включающее эмоциональную, рефлексивную оценку и типологизацию чувственных данных, проекцию личного опыта на ситуацию контакта с незнакомцем. Как высшая психическая функция она достигает разной меры опосредованности и произвольности, что находит свое выражение в разнообразии фильтров, через которые пропускаются данные восприятия при контакте с незнакомыми людьми и принимаются решения о достоверности (приемлемости) оценки.

Литература

1. Бодалев А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком. - СПб: Речь, 2005.-324 с.
2. Пастушкова Л.М. Первое впечатление о другом человеке и модели его формирования // Психология общения XXI век: 10 лет развития: Материалы Межд. конф. 8-10 окт. 2009 г.: в 2-х тт. Т.1. - М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. – СС. 244-250.
3. Пастушкова Л.М. Первое впечатление о другом человеке // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2013. – с.153-154.

4. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ И МЕЖГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЯХ

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ СТУДЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

Александрова Л.А (Москва), Ахметгалеева З.М. (Кемерово)

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект No.13-36-01049 «Исследование развития личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования»

Восприятие другого человека или межличностное восприятие является важным компонентом общения. На его основе происходит интерпретация и прогнозирование поступков другого, что важно для достижения взаимопонимания [2], [4]. В результате межличностного восприятия дается обратная связь, служащая материалом для коррекции поведения партнером по общению, а иногда и его представления о самом себе. Проблема точности межличностного восприятия имеет большое значение как для осуществления самого процесса общения, так и с точки зрения исследования его механизмов и сопровождающих его эффектов. Это тем более важно, если речь идет об инклюзивной студенческой группе и о взаимном восприятии друг друга обычными студентами и особыми, имеющими выраженные ограничения по здоровью или инвалидность.

Для исследования особенностей межличностного восприятия в группе применялся униполярный личностный семантический дифференциал [6]. Для этого испытуемым был предложен бланк с таблицей, где столбцы соответствовали учащимся в группе студентам, их фамилии указывались в первой строке. Строки представляли собой список из шестнадцати личностных свойств, содержание которых было уточнено для их более универсального понимания. Данный список является продолжением экспериментального исследования имплицитной теории креативности [3]. В него вошли: адаптированность, высокая впечатлительность, индивидуализм, креативность, настойчивость, нестандартность, нравственность, общительность, ориентация на коммерческий успех, открытость новому опыту, предпочтение сложных задач простым, продуктивность, склонность в риск, толерантность к неопределенности, чувство юмора, эстетические потребности. Испытуемым предлагалось оценить каждого члена учебной группы, включая себя, по каждому из шестнадцати свойств по пятибалльной шкале в зависимости от степени и частоты проявления данного качества. При обработке результатов учитывались 1) самооценка, (балл, который студент поставил сам себе по соответствующему личностному свойству); 2) средние групповые оценки (как студента оценила по данному качеству группа, без учета самооценки) по каждому из шестнадцати вышеперечисленных качеств; 3) средняя оценка всех членов группы по каждому из качеств, которую давал конкретный студент (без учета самооценки).

Для оценки личностных ресурсов и стратегий совладания использованы: 1) шкала диспозиционной витальности Р. Райана и С. Фредерик (Александрова, 2014); 2) тест смысложизненных ориентаций СЖО (Леонтьев, 1992); тест жизнестойкости С. Мадди (Леонтьев, Рассказова, 2006); 3) опросник толерантности к неопределенности MSTAT Д. Маклейна (Луковицкая, 1998); 4) шкала общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996), методика COPE Карвера и Шейера (Carver & Scheier, 1981). Для оценки уровня социально-психологической адаптации использован опросник Минимум (Зайцев, 1981). Используемые методики лежат в основе обширного лонгитюдного исследования личностных ресурсов учащихся с ОВЗ в процессе преодоления ими затрудненных условий развития, частью которого является и данная работа [1], [5].

В исследовании участвовали 9 учебных групп Кемеровского государственного университета культуры и искусств (65 условно здоровых студентов и 11 студентов с ОВЗ).

Значимость коэффициентов корреляции для выборки в целом: $r=0,24$ при $p<0,05$, $r=0,33$ при $p<0,01$, $r=0,41$ при $p<0,001$. Для выборки студентов с ОВЗ соответственно: $r=0,67$ при $p<0,05$, $r=0,80$ при $p<0,01$, $r=0,90$ при $p<0,001$.

Как и в предыдущих исследованиях, мы не выявили значимых различий между студентами университета в целом и студентами с ОВЗ в отношении личностных ресурсов, уровня социально-психологической адаптации и стратегий совладания (Александрова, Лебедева, Леонтьев). Самовосприятие студентов с ОВЗ также не отличается от самовосприятия остальных студентов. Однако, выявлены различия в отношении оценки студентов группой: студентов с ОВЗ склонны считать менее адаптированными ($p<0,05$), менее креативными ($p<0,05$), обладающими менее выраженными эстетическими потребностями ($p<0,01$).

Обнаружено, что чем более выражены личностные ресурсы студентов, тем выше их оценивают в отношении адаптированности, индивидуалистичности, креативности, настойчивости, общительности, ориентированности на коммерческий успех, открытости опыту, предпочтению сложных задач, продуктивности, склонности к риску, чувству юмора и наличию эстетических потребностей. Оценка толерантности к неопределенности при этом связана с оцениваемой при помощи методики MSTAT толерантностью к неопределенности ($r=-0,27$ $p<0,05$), что свидетельствует в пользу достаточно высокой точности групповой оценки.

Кроме того, более высокие групповые оценки получают студенты, использующие конструктивные стратегии совладания с жизненными трудностями (позитивное переосмысление, активное совладание, плановое решение проблем). При предпочтении защитных стратегий картина противоположная. Это касается групповой оценки студента практически по всем предложенным параметрам, среди которых присутствовало и чувство юмора, групповую оценку по которому мы имели возможность сравнить с выраженностью соответствующей стратегии совладания, диагностированной с помощью методики COPE. Взаимосвязь между групповой оценкой чувства юмора студента и результатом, полученным по данной шкале, находится на высоком уровне значимости ($r=0,43$ $p<0,001$), что также говорит в пользу точности межличностного восприятия студентов.

Рассматривая взаимосвязи между самими оценками, которые дает группа студентам в целом, мы видим тесные корреляционные взаимосвязи между большинством из них, что может свидетельствовать как о слитности и недифференцированности оценок, так и о хорошо известном в социальной психологии эффекте ореола – когда позитивные или негативные качества приписываются человеку «оптом».

При анализе результатов, полученных для студентов с ОВЗ необходимо иметь в виду малочисленность выборки. Тем не менее, некоторые особенности просматриваются достаточно четко. Здесь также имеет место тесная взаимосвязь между оценками конкретных студентов с ОВЗ группой и выраженностью их личностных ресурсов, однако, она касается гораздо меньшего числа показателей. Так, более высокие оценки по адаптированности получают студенты с ОВЗ, обладающие более развитыми личностными ресурсами. То же касается групповой оценки индивидуалистичности, креативности, настойчивости, ориентации на коммерческий успех, открытости опыту, продуктивности, чувства юмора и выраженности эстетических потребностей, и в меньшей степени, общительности. С высокой групповой оценкой по предложенным параметрам также связано предпочтение студентом с ОВЗ стратегий активного совладания, позитивного переосмысления, и планового решения проблемы. Наряду с этим, более высокие оценки по общительности и открытости опыту получают те студенты с ОВЗ, которые чаще используют стратегию поиска инструментальной социальной поддержки, что идет вразрез со сложившимися стереотипами, зачастую мешающими человеку с ОВЗ обращаться за помощью к окружающим. При наличии выраженной склонности обращаться за эмоциональной поддержкой группа оценивает студентов с ОВЗ как более настойчивых, продуктивных и склонных к риску.

Групповая оценка адаптированности конкретного студента хорошо соотносится с

результатами, которые он показывает по опроснику Минимум. Группа считает студентов более адаптированными при снижении в их индивидуальном профиле шкал депрессивности ($r=-0,26$ $p<0,05$), импульсивности ($r=-0,34$ $p<0,01$), ригидности ($r=-0,36$ $p<0,01$), тревожности ($r=-0,24$ $p<0,05$), индивидуалистичности ($r=-0,33$ $p<0,01$) и гипоманиакальности ($r=-0,30$ $p<0,05$). В то же время аналогичную оценку от одноклассников получают те студенты с ОВЗ, для которых характерна менее выраженная демонстративность ($r=-0,67$ $p<0,05$), ипохондричность ($r=-0,67$ $p<0,05$) и индивидуалистичность ($r=-0,71$ $p<0,05$). Следовательно, с одной стороны, можно констатировать, что групповая оценка в отношении показателя адаптированности является достаточно точной, а с другой – что обобщенный групповой портрет адаптированного студента различается в зависимости от наличия или отсутствия у него ограничений по здоровью, основываясь при этом на разных критериях.

Обнаружены существенные различия, касающиеся степени точности групповой оценки студентов с ОВЗ в сравнении с данными их психодиагностики. Это касается групповых оценок толерантности к неопределенности и чувства юмора, связь между ними и соответствующими показателями психодиагностических методик у студентов с ОВЗ практически отсутствует. При этом, если самооценка чувства юмора студентом с ОВЗ соотносится с групповой оценкой по этому параметру ($r=0,76$ $p<0,05$) при аналогичной, но более тесной взаимосвязи для выборки в целом ($r=0,48$ $p<0,001$), то в отношении групповой оценки толерантности к неопределенности и оценки склонности к риску этого в обеих группах не наблюдается. То же самое касается групповой оценки склонности к риску, которую можно соотнести со шкалой «принятие риска» теста жизнестойкости: если по выборке в целом взаимосвязь между групповой оценкой по этому параметру значима ($r=0,41$ $p<0,01$), то для выборки студентов с ОВЗ таковой не обнаружено. Следовательно, в отношении студентов с ОВЗ точность межличностного восприятия, а, значит, и понимания со стороны группы, существенно снижена.

Самооценка студентов также тесно связана с групповой оценкой. Так, лишь по 5 параметрам из 16 между групповой оценкой и самооценкой студента нет значимых взаимосвязей. Уровень значимости колеблется от $p<0,001$ для впечатлительности, нестандартности, креативности, общительности, предпочтения сложных задач, чувства юмора; $p<0,01$ для выраженности эстетических потребностей и продуктивности; $p<0,05$ для настойчивости и открытости новому опыту.

При этом самооценка юмора и склонности к риску не имеет значимых связей с результатами психодиагностики у студентов с ОВЗ, в то время как по выборке в целом самооценка юмора значимо связана с копингом юмора ($r=0,52$ $p<0,001$), склонность к риску на уровне ($r=0,43$ $p<0,001$). Самооценка толерантности к неопределенности с данными MSTAT не связана в обеих группах.

Кроме того, у студентов с ОВЗ групповая оценка и самооценка соотносятся лишь в отношении общительности ($r=0,92$ $p<0,001$), чувства юмора ($r=0,76$ $p<0,05$) и выраженности эстетических потребностей ($r=0,72$ $p<0,05$). Эти данные также свидетельствуют в пользу того, что студенты с ОВЗ находят гораздо меньше понимания у сокурсников и одноклассников, нежели обычные студенты.

В то же время, студенты с ОВЗ, чью общительность одноклассники оценивают высоко, склонны в ответ давать высокие оценки тем, с кем учатся, в отношении, минимум, половины из предложенных для оценки параметров. Подобной выраженной склонности награждать одноклассников положительными качествами в зависимости от того, как те их оценивают, у остальных студентов не обнаружено.

Итак, в ходе анализа данных выявлено, что студентов, обладающих развитыми личностными ресурсами, группа склонна оценивать положительно по большинству из предложенных категорий. В свою очередь, при развитых личностных ресурсах, преобладании конструктивных стратегий совладания и сами студенты склонны давать одноклассникам более положительные оценки, чем при их дефиците.

Наиболее точное межличностное познание между студентами, в том числе, студентами

с ОВЗ, касается общения и адаптированности, тех параметров, которые проявляются в каждодневном взаимодействии студентов. В то же время, когда речь идет о других категориях, возникают искажения межличностного восприятия, связанные, в том числе, с наличием/отсутствием у оцениваемых студентов ограничений по здоровью.

Следовательно, общение и взаимодействие в инклюзивной студенческой группе на основе совместной учебной деятельности является фактором повышения точности взаимного межличностного восприятия, повышения уровня взаимопонимания, качества социального взаимодействия и доверия между ними, а также более успешной социализации студентов с ОВЗ и преодоления ими затрудненных условий развития.

Литература

1. Александрова Л.А. Лебедева А. А. Леонтьев Д.А. Рассказова Е.И. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития. // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. – С. 579–610
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. - 384 с.
3. Ахметгалева З.М. ИмPLICITная теория креативности у представителей творческих специальностей // Психологические исследования интеллекта и творчества: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2010. С.113-116.
4. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. СПб.: Речь, 2005. - 324 с.
5. Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Александрова Л.А. Психологические механизмы и ресурсы развития личности у учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ; ООО «Буки Веди», 2013. – С. 116–149.
6. Шмелев А.Г., Похилько В.И., Козловская-Тельнова А.Ю. Практикум по экспериментальной психосемантике (тезаурус личностных черт). М.: Изд-во МГУ, 1988.

ДОВЕРИЕ И ДОВЕРЧИВОСТЬ

Беличева С.А. (Москва)

Доверие есть одно из главных условий благоприятно складывающихся супружеских, дружеских, деловых партнерских отношений. Чувство доверия, как правило, возникает не сразу, а со временем и проверяется надежностью партнера, его неспособностью на предательство, обман, измену.

Однако, доверительные отношения, проверенные временем и подкрепленные реальным поведением и поступками партнера, следует отличать от слепой доверчивости, в результате которой человек становится жертвой ловко маскирующегося мошенника. И такая слепая доверчивость к сожалению широко распространена среди россиян, сорок миллионов которых в свое время, в начале 90-х, стали обманутыми вкладчиками расплодившихся в то время псевдоакционерных обществ типа «Чара», «Русский дом Селенга», «Хопер», «МММ», «Властелина» и другие.

Что же стало причиной этой слепой доверчивости такого огромного количества обманутых людей? С одной стороны, это искусная и массированная пропаганда этих псевдоакционерных обществ, а с другой, социальная незрелость, неопытность желающих на халяву разбогатеть людей. Чего стоят только рекламные ролики МММ, в которых простецкий парень из народа Леня Голубков богател у всех на глазах, покупая бумажки, именуемые акциями МММ. Идентифицируя себя с Леной Голубковым, доверчивые вкладчики не удосуживались удостовериться в том, насколько законны эти акции, и зарегистрировано ли МММ как акционерное общество в Минюсте и Министерстве

финансов.

А вот совсем недавно стало известно о сотнях жертв квартирных афер, когда мошенник, действуя под прикрытием Красного креста и других благотворительных обществ, предлагал престарелым одиноким москвичам обеспеченную старость, лишая их таким образом квартир и самой жизни. И эти обманутые старики становились жертвами мошенника по тем же причинам, что и обманутые вкладчики. С одной стороны, это их естественное желание и потребность в обеспеченной старости, с другой стороны, манипулятивные способности опытного мошенника втираться в доверие, для пушей убедительности прикрываясь благотворительными обществами.

По такому же принципу действуют и расплодившиеся в наше время брачные аферисты. Они также используют в своих корыстных целях естественную потребность одиноких женщин обрести любящего и заботливого мужа, и искусно играют эту роль, выманивая сбережения, вынуждая брать кредиты и влезать долги своих доверчивых подруг.

И уж совсем трагичны последствия доверчивости девушек – жертв сексуального рабства, которых трэффикеры выманивают за границу под предлогом предоставления высокооплачиваемой работы, затем изымают их паспорта и помещают в бордели для оказания сексуальных услуг. В отчете госдепартамента США «Trefficking in Persons Report» за 2005 год указано, что в международную торговлю людьми с целью сексуальной эксплуатации ежегодно вовлечено от 600 до 800 тысяч человек без учета трэффинга внутри страны. В настоящее время торговля людьми с целью сексуальной эксплуатации является самым быстро растущим преступным бизнесом в мире, оборот от которого составляет около 35 млн. долларов в год, по доходам уступая только торговле наркотиками. И если раньше десятилетиями главными поставщиками секс-рабынь были азиатские страны, такие как Таиланд и Филиппины, то после развала Союза трэффикеры все больше промышляют в Восточной Европе, в России, Украине, Молдавии.

Конечно, причинами этого бедствия являются прежде всего тяжелые социально-экономические условия – бедность, низкая заработная плата, безработица. Но и в этом случае, нельзя сбрасывать со счетов такие социально-психологические факторы как социальная незрелость, доверчивость девушек, слепо верящих обещанной трэффикерами высокооплачиваемой работы и сладкой жизни за границей.

Учитывая многообразие и масштабы мошеннической деятельности, спекулирующей на доверчивости россиян, очевидно, что перед социальной психологией самой жизнью сформулирован острый социальный заказ помогать согражданам исцеляться от слепой доверчивости и преодолевать свою социальную незрелость. И в первую очередь группами риска в этом отношении являются одинокие старики, необеспеченные девушки, одинокие женщины, которые, прежде всего, должны стать клиентами психологов социальных служб. Очевидно также, что теория и практика индивидуально-семейного консультирования, социально-психологических тренингов и индивидуально-групповой коррекционной работы также должны быть развернуты на решение этой проблемы.

Следует отметить, что для теоретического обоснования индивидуально-групповой коррекционной работы с потенциальными жертвами мошенников могут служить исследования манипулятивного психологического воздействия таких авторов как Е.Л.Доценко, Г.Ф.Грачев, И.Н.Мельник, Ж.Г.Гаранина и другие. В частности, Е.Л.Доценко определяет манипуляцию как психологическое воздействие, основанное на отношении манипулятора к другому как к средству достижения собственных целей и стремление получить односторонний выигрыш (3), что собственно и характеризует мошенническую деятельность.

Однако, трудно согласиться с авторами, в частности с Э.Шостром, что современный человек, это – манипулятор, манипулируют все: и взрослые и дети (4). Если бы это было так, то сам феномен доверия в деловом, дружеском и супружеском общении был бы невозможен. Поэтому очевидно, что конечной целью исследований проблемы манипуляции должно стать выявление признаков, характерных для поведения мошенников-манипуляторов, которые

должны научиться различать их потенциальные жертвы.

Литература

1. Гаранина Ж.Г. Особенности манипулятивного психологического воздействия //Международная конференция «Психология общения XXI век: 10 лет развития», М., 2009, т. 1, с. 209-211
2. Грачев Г., Мельник И. Манипулирование личностью: организация, способы и технология информационно-психологического воздействия. М.: ЭСКИМО, 2003
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. М.: Изд-во МГУ, 1997
4. Шостром Э. Человек – манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: Апрель-пресс, 2004.

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ В РАЗВИТИИ ОБЩЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Белова Е.С. (Москва)

Исследование было проведено при поддержке РГНФ, проект № 14-06-00741а

В последние годы отмечается возрастание интереса к вопросам развития детской одарённости. При этом большее внимание уделяется раскрытию интеллектуального и творческого потенциала детей. Исследователи выделяют «опасность «перекоса», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребёнка в ущерб социальному, в том числе личностному развитию» [Фельдштейн, 2010, с.53].

В современной психологии дошкольный возраст рассматривается как важный этап в формировании личности ребенка, развитии его общения со взрослыми и сверстниками, раскрытии детских способностей и дарований. Общение в дошкольном детстве, как отмечала М.И.Лисина, может изучаться как особый вид деятельности [Лисина, 1986]. Как показывают исследования [Одарённый ребенок, 1997; Рабочая концепция..., 2003; Clark, 2007; Freeman, 2001; Sukierkorn et al., 2007], правильно организованное общение и личностное отношение к одарённому ребенку являются важнейшими факторами успешного раскрытия детских дарований. Вместе с тем, в отечественной психологии, особенности и трудности развития социальной сферы у одарённых дошкольников изучены крайне недостаточно.

В связи с этим целью нашего исследования являлось выявление специфики общения детей, проявляющих одарённость уже на этапе дошкольного детства. Для реализации поставленной цели решались следующие задачи: 1) выявление одарённых дошкольников; 2) анализ особенностей развития общения и речи одаренных детей в сравнении со сверстниками; 3) выделение проблемных аспектов в развитии общения неординарных дошкольников.

Исследование основывалось на концепции «Творческая одаренность» А.М.Матюшкина [Матюшкин, 1989], в соответствии с которой высокий творческий потенциал составляет основу дарований дошкольников и характеризуется стойкой познавательной мотивацией, выраженной познавательной активностью, опережением в развитии когнитивной сферы, большим стремлением к творчеству в игре и других видах деятельности. Базовой являлась разработанная Е.И.Щеблановой структурно-динамическая модель одаренности [Щебланова, 2006].

В исследовании принимали участие 230 детей 5–6 лет. Количество мальчиков и девочек было примерно одинаковым. Дети посещали дошкольные учреждения города Москвы.

Использовались следующие методики: Фигурный тест творческого мышления Е.П.Торренса (адаптация для дошкольников Е.С.Беловой и Е.И.Щеблановой); наблюдения за детьми на занятиях и в условиях свободных игр; опрос воспитателей и педагогов об особенностях индивидуального развития и общения детей с помощью специальных анкет;

анализ продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок, рассказов, песен и др.) и их экспертная оценка; методика изучения уровней речевого развития [Поваляева, 2010], статистическая компьютерная обработка данных (программный пакет SPSS 17.0). Для сравнения двух независимых выборок использовался непараметрический критерий Манна-Уитни.

Экспериментальное исследование состояло из двух частей. В первой части проводилось обследование всех дошкольников для выявления уровня творческого потенциала.

Анализировались результаты выполнения дошкольниками теста Е.П.Торренса на творческое мышление - основного компонента творческого потенциала. По общему тестовому показателю (Т) были определены условные уровни творческого потенциала детей: если значение Т - показателя превышало или было равно 60 баллам - высокий творческий потенциал, если Т находилось в пределах 51–59 баллов – выше среднего; при Т от 40 до 50 баллов -средний; Т = 31-40 баллов - ниже среднего; Т меньше 31 – низкий. Кроме того, при уточнении творческого потенциала детей использовались данные наблюдений, опроса взрослых, анализа творческих работ детей.

В соответствии с задачами исследования среди всех обследованных дошкольников были выделены две группы детей, равные по количественному и возрастному составу, но отличающиеся по творческим показателям: I группа - 30 дошкольников с высоким творческим потенциалом - одарённые дети; II группа - столько же их ровесников, с уровнем творческого потенциала средним, ниже среднего или низким.

Во второй части исследования, проводившегося в реальных детских группах, которые посещали дети (при комплектации групп главным показателем традиционно выступал возраст ребенка, по уровню творческого развития отбора не было), изучались особенности их общения, взаимодействия. Кроме того, были проанализированы особенности развития коммуникативных умений, словарный запас, звукопроизношение.

Учитывалось, что в условиях детского сада стиль общения воспитателя с детьми влияет на их общение, отношения, взаимодействие [Межличностные отношения..., 2001; Общение детей..., 1990; др.]. Наиболее оптимальным в этом плане является стиль педагогического общения, в котором проявляются демократические тенденции: доброжелательность, обоснованность, гибкость обращений. В связи с этим в эксперименте участвовали дети из групп, где для воспитателей был характерен именно такой стиль общения (предварительно определялся по результатам наблюдений, опроса методистов, руководителей дошкольных учреждений).

По полученным результатам, все дошкольники проявляли желание общаться со взрослыми. Вместе с тем интенсивность общения была разной. Одаренные дошкольники, как и их сверстники, стремятся к общению со взрослыми (воспитателями), воспринимая их как образец, источник знаний. Как партнеры по общению взрослые иногда становятся более значимыми, чем ровесники, с ними пытливому ребёнку легче общаться: находить интересные и новые темы и вопросы для обсуждения, быстрее достигается понимание. В общении со взрослыми неординарный дошкольник чувствует себя более комфортно, чем со сверстниками: взрослые слушают более внимательно.

Среди часто общающихся со взрослым оказались 26,7% одарённых детей и только 10% их ровесников. Средняя частота проявлений общительности отмечалась у большей части детей: 53,3% - I группы и у 40% их сверстников из II группы.

Одарённые дошкольники больше стремились к общению с взрослыми, чем их ровесники: различия между группами статистически значимы ($p < 0,011$).

У одарённых детей наблюдалось стремление к общению с другими детьми. Они с интересом принимали участие в совместных играх, занятиях. Очень общительны в группе сверстников оказались 26,7% детей I группы и 16,7% – из II группы. Средняя частота проявлений общительности отмечалась у части детей I группы (53,3%) и у 40% их

сверстников из II группы. По показателям общительности с детьми выделенные группы различались на уровне тенденции ($p < 0,071$).

При этом не только во II группе были дети с низкими показателями общительности (со взрослым - 50% , с детьми - 43,3%), но и среди одарённых, хотя и в меньшем количестве (в общении со взрослым - 20% , с детьми - 20%). Более быстрое интеллектуальное и творческое развитие одаренного дошкольника по сравнению с ровесниками может обуславливать снижение контактов с ними. Неординарному ребенку становится неинтересным общение со сверстниками, но, с другой стороны, и им с каждым годом все труднее понимать его. Другими такого способного ребенка чаще становятся дети старше по возрасту или взрослые. Нередко проявляется высокая чувствительность одаренного дошкольника к реакции взрослого/другого ребёнка на его вопросы, рассуждения, и если она не соответствует ожиданиям одарённого, снижается частота обращений к взрослому/другому ребёнку.

При изучении общения дошкольников анализировался уровень их коммуникативных умений: тактично и вежливо обратиться к другому, выслушать, достаточно ясно изложить свое мнение.

При сравнении двух выделенных групп было обнаружено, что по уровню сформированности коммуникативных умений одарённые опережают сверстников ($p < 0,001$). Высокий уровень коммуникативных умений выявлен у 56,6% дошкольников I группы и 10% - II группы, средний уровень – 40% дошкольников I группы и 86,7% - II группы. И только у одного ребёнка из каждой группы был зафиксирован низкий уровень коммуникативных умений.

Одарённые дети опережали сверстников по словарному запасу ($p < 0,001$). Богатый словарный запас выявлен у 40% детей I группы и только 6,6% - II группы. Средний уровень словарного запаса обнаружен у 46,7% детей I группы и 76,7% - II группы. У некоторых детей проявились трудности при выполнении заданий, направленных на выявление словаря: 13,3% дошкольников I группы и 16,7% - II группы.

Анализ особенностей звукопроизношения показал, что в группе одарённых дошкольников в целом выше уровень развития звуковой стороны речи по сравнению со сверстниками ($p < 0,001$). Однако правильное и отчётливое произношение звуков характерно было только для 10% детей I группы и 3,3% - II группы. У большинства дошкольников I группы (70%) и 36,7% - II группы отмечались неустойчивость, недостаточная чёткость произношения и дифференциации звуков. Низкий уровень развития звуковой стороны речи обнаружен у большей части дошкольников II группы (60%) и 20% детей I группы.

Следует подчеркнуть, что опережение в творческом, умственном развитии дошкольника не означает опережения во всем. Для некоторых одаренных дошкольников, как показало исследование, характерно сочетание высокого творческого потенциала с недостаточностью развития общения, трудностями формирования речи.

Своевременное обращение к специалисту-логопеду является необходимым условием не только успешного развития речи, но и повышения самооценки и раскрытия способностей неординарного ребенка.

Очень часто трудности в общении преодолеваются раскрытием для ребенка мира сюжетно-ролевой игры или театрализованной деятельности.

Каждое детское дарование – явление уникальное, имеющее свою специфику развития. Бережное, внимательное отношение взрослых, настрой на творческий поиск способствуют преодолению трудностей в развитии юных дарований, их гармоничному раскрытию.

Литература

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопр. психол. 1989. № 6. С. 29–33.

3. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е.О.Смирновой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2001.
4. Общение детей в детском саду и в семье / Под ред. Т.А.Репиной, Р.Б.Стеркиной. М.: Педагогика, 1990.
5. Одаренный ребенок / Под ред. О.М.Дьяченко. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1997.
6. Поваляева М.А. Полный справочник. Настольная книга логопеда. – М.: Астрель: Полиграфиздат, 2010.
7. Рабочая концепция одарённости / Под ред. Д.Б.Богоявленской, В.Д.Шадрикова и др. 2-е изд. М.: Министерство образования Российской Федерации, 2003.
8. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // Вопр.психол. 2010. № 3, с. 47-56.
9. Щербанова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: автореф.дис. ...докт.психол.наук. М., 2006.
10. Clark B. Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (7th ed.).Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2007.
11. Freeman J. Gifted children growing up. London: David Fulton Publishers, 2001.
12. Cukierkorn, J.R., Karnes, F.A., Manning, S.J., Houston, H.& Besnoy, K.. Serving the preschool gifted child: programming and resources. Roeper Review, 2007, 29 (4), 271-276.

ОБУЧАЮЩИЙ КУРС «КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ ПРИНЦИПОВ И ВЫРАБОТКИ НАВЫКОВ ПОЗИТИВНОГО МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Белова С.И. (Москва)

В современном мире проблема кросс-культурного образования стала неотъемлемой чертой образовательной системы разных стран. К настоящему времени данная проблема актуальна и для нашей страны. Речь идет о существенных изменениях требований к результатам обучения и воспитания современной молодежи в условиях высшей школы. Необходимо сформировать у студентов готовность и способность жить в открытом обществе, где сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп, а, следовательно, носители разных культурных традиций. Это в первую очередь подразумевает формирование толерантной личности, способной к позитивному межэтническому общению и взаимодействию. В условиях поликультурного общества необходимо данное целенаправленное, научно-обоснованное воздействие на подрастающее поколение в рамках образовательного процесса.

Современное образование может и должно включать в свои программы курсы по кросс-культурному взаимодействию и общению.

Предметом изучения разработанного нами для студентов высшей школы курса «Кросс-культурные отношения» являются контакты, взаимосвязи между отдельными представителями различных культур, а также группами, сообществами, принадлежащими к различным культурам, и, в глобальном аспекте, между различными культурами в целостном их представлении.

Курс «Кросс-культурные отношения» относится к культурно неспецифичным программам, то есть не предполагает развитие навыков взаимоотношений с представителями какой-либо конкретной культуры. Он направлен на развитие у студентов черт мультикультурной личности (этнокультурной сензитивности и толерантности, межкультурной компетентности), а также на знание норм, правил и принципов

общегуманистической этики и умение перевести их в план межнациональных взаимоотношений и общения.

Кроме того, задачей курса является воспитание специфических качеств, особенно выжнх для межэтнического общения и установления доверительных отношений: эмпатии, рефлексии, способности к сопереживанию, соучастию, проявлению интереса к другим людям, не подчеркивая национальных и культурных различий, а ставя во главу угла единые, общечеловеческие интересы и ценности.

Курс состоит из следующих проблемных блоков:

- Феномен культуры. Каждая дисциплина, исследующая культуру (история, антропология, этнография, этнолингвистика и др.) выделяет, в соответствии со своей собственной спецификой, тот или иной ее аспект. В психологии культура исследуется с точки зрения влияния культурной среды на психические процессы и свойства человека. Речь идет о представленности культуры в психике, о том, в какой мере мышление, эмоции, ценностные ориентации, поведение человека зависит от той этнокультурной среды, к которой он принадлежит. Таким образом, классическая психологическая проблематика рассматривается в кросс–культурном ключе.

- Многообразие, сходство и различие культур. Наиболее удобно классифицировать эти явления, выделяя этнический, национальный и цивилизационный уровень культуры. Необходимо отметить, что культура есть явление социально–психологическое, она социальна по основе своего возникновения и психологична по способам своего проявления. В этом блоке курса студенты знакомятся с понятиями этнос, нация, цивилизация. Выделяются такие психологические аспекты этих понятий как этнический и национальный характер, этнический темперамент, этнические и национальные обычаи и традиции, этническое и национальное самосознание.

- Понятие межэтнической толерантности – принятие людей, относящихся к другим культурам, как равноправных членов большого культурного сообщества. Уважение прав другого человека при условии, что он также уважает ваши права. Профилактика этнических предубеждений и предрассудков, экстремизма и национализма. Воспитание черт мультикультурной личности.

- Практическая часть курса – психодиагностика, групповая дискуссия, основы тренинга межэтнической толерантности.

Курс «Кросс–культурные отношения» является гибкой обучающей программой и может быть использован для сочетания различных образовательных форматов (лекций, практических занятий, тренинга), а также для различных целевых групп (студентов как психологических специальностей, так и других специальностей гуманитарного цикла: юристов, журналистов, филологов и др.).

В качестве апробации курс был прочитан в нескольких группах на факультете психологии, а также элементы этого курса были использованы при чтении курса «Психология» на факультете журналистики, юридическом и художественном факультете.

В целом, курс «Кросс–культурные отношения» можно определить как обучающий процесс, который предназначен для межкультурного научения, т.е. приобретения поведенческих, когнитивных и аффективных навыков, необходимых для эффективного общения и взаимодействия в разных культурах.

В процессе освоения курса «Кросс–культурные отношения» студенты на собственном опыте убеждаются в том, что главный механизм формирования межнациональных отношений, соответственно и культуры межличностного общения, заключается в том, что каждый человек одновременно является субъектом и объектом межнациональных отношений, является свободным участником кросс–культурного диалога. Главной целью курса является выработка понимания того, что позитивный диалог возможен только при условии высокой культурной и психологической компетентности участников взаимодействия, подразумевающей, по выражению А.Г.Асмолова, уважение права другого быть другим; терпимость к чужому мнению, традициям, поведению; признанию

многообразия культур; эрудированность и информированность, тактичность в общении. Словом, все то, что характеризует совершенно неотъемлемое условие существования в глобальном поликультурном мире – толерантность.

Наиболее эффективным является сочетание различных образовательных форматов: лекционный блок; практические занятия (психодиагностика, обсуждение и анализ результатов исследований со студентами, групповая дискуссия), элементы кросс-культурного тренинга.

Для студентов как наиболее передовой и культурно развитой части молодежи характерна изначально положительная этническая семантика. Они заведомо открыты к завязыванию кросс-культурных контактов.

Применение соответствующих образовательных средств и методик способствует раскрытию кросс-культурной составляющей человеческой личности и более глубокому пониманию основ позитивного поведения и общения с представителями других этнических культур.

Литература

1. Бардиер Г.Л. Научные основы социальной психологии толерантности. СПб.: Невский институт языка и культуры – 2007.
2. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб.: Изд-во СПбУ, 2005.
3. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010.
4. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Практикум. М., 2008.
6. Хухлаев О.Е. Этнонациональные установки современной Российской молодежи// Вопросы психологии. 2011. № 1. С.46-57.

ОБЩЕНИЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Н.В. Белякова (Москва)

Формирование профессиональной самореализации студентов вуза является сложным многоплановым процессом, который осуществляется под непосредственным влиянием характеристик учебной группы, в которой осуществляется становление будущего профессионала. Практически любая контактная группа в процессе своего функционирования выступает как субъект общения. Вне общения не может осуществляться взаимодействие ее членов. Именно посредством общения они участвуют в совместной групповой деятельности. Общение - как бы каркас, на основе которого складывается и развивается совместная деятельность. На каком бы уровне развития группа не находилась - от диадного до коллективного - без общения между индивидами ее осуществление невозможно. Общение не только организует групповую деятельность, но и обогащает ее новыми связями и отношениями между людьми. И даже если речь идет об индивидуальных деятельности отдельных членов группы, все равно и в этом случае вся ее жизнь пронизана общением. Оно представляет собой самостоятельную форму групповой активности, хотя может быть связано с осуществлением группой какой-либо предметной деятельности. Общение - один из ведущих факторов становления и развития любого объединения людей, превращения первоначально номинальной группы в подлинно психологическую общность, целостную систему.

Важность общения, свободной коммуникации для самореализации личности отмечают

М.М.Рубинштейн, И.Г.Шендрик, Ш.А.Амонашвили и др.

По мнению Ш.А.Амонашвили, человеком, личностью ребенок вырастает только среди людей, обнаруживая и раскрывая свою истинную природу, потенциальные возможности в общении и сотрудничестве со сверстниками и воспитателями [1]. И.Г.Шендрик считает, что наличие возможности для свободной коммуникации является необходимым условием самореализации личности. Общественная направленность человека создает более благоприятные предпосылки для формирования его способностей.

Особо стоит сказать о студенческой группе как субъекте общения. Как известно, студенчество относится к периоду поздней юности (17-21 год). В этом возрасте общение сохраняет для личности свою особую значимость. Именно посредством общения юноша включается в разнообразные социальные отношения, удовлетворяя тем самым потребности в самореализации и самораскрытии. Характеризуя студенческое общение, Л.И.Науменко отмечает такие его особенности, как экстенсивный характер, множественность и незамкнутость коммуникативных кругов, внешне похожие формы досуга, средства общения [3]. В ряде исследований было показано, что студенческая общность ориентирована прежде всего на общение [3]. Даже в ходе совместной деятельности главной ценностью студентов являются межличностные отношения, и очень часто происходит замена первоначальных целей совместной деятельности целями межличностного общения. Опросы студентов показывают, что сильнейшим мотивом, побуждающим студентов во время обучения в вузе участвовать в различных видах деятельности, является желание постоянно находиться вместе, быть в курсе всех дел, общаться. Можно говорить о том, что в одних случаях студенческое общение опосредуется совместной деятельностью, в других - нет. Развитие коммуникационных навыков является неотъемлемой частью профессионального становления любого специалиста, являясь, таким образом, составляющей профессиональной самореализации.

Педагогическое руководство деятельностью студентов это, по своей сути, процесс организации общения, сотрудничества и сотворчества, педагогической поддержки обучающихся в самореализации, самоорганизации как в учебной деятельности, так и вне ее. В результате групповой деятельности рождается поле интеллектуального напряжения для каждого участника, поле эмоционального заражения. Групповая деятельность вовлекает каждого в общественные связи и обогащает социальным опытом, она же предоставляет социальное пространство для проявления индивидуальности каждому участнику и стимулирует воспроизводство данного образа в реальной жизни. Без интересной, организованной групповой деятельности не возникает духовного единства, потребности в общении, взаимопонимания.

Центральный и наиболее трудный момент в общении - установление психологического контакта, взаимопонимания с партнерами по общению. Поэтому при организации групповой деятельности студентов необходимо менять партнеров деятельности так, чтобы студент успел изучить их особенности, найти взаимопонимание с ними и постоянно закреплял, развивал это умение.

Важное место в образовательной деятельности студентов необходимо уделять групповым формам работы на занятиях и при выполнении различных заданий вне занятий. Групповые формы работы на занятиях способствуют улучшению психологического климата, оптимизации взаимодействия преподавателя и студентов, студентов друг с другом и, как правило, продолжаются вне учебных занятий в процессе самостоятельной работы студентов. В условиях групповой работы происходит преобразование, перестройка позиций личности студента, изменяются ценностные установки, смысловые ориентиры, цели обучения и самого взаимодействия каждого из участников учебного процесса. Важнейшая роль при этом отводится педагогическим условиям.

Под педагогическими условиями понимается оптимальная совокупность педагогических факторов, обеспечивающих студенту возможности для развития профессиональной самореализации.

Совместная деятельность студентов является сплачивающим моментом, способным вывести членов группы на новый уровень самоосознания, самореализации.

Опираясь на структуру совместной деятельности, А.Л.Журавлев выделил свойства группы как субъекта этой деятельности [2]:

- целенаправленность - стремление к общей цели;
- мотивированность - общее побуждение к совместной деятельности, активное стремление к ее осуществлению;
- целостность (интегрированность) - внутреннее единство группы;
- структурированность - четкость и строгость взаимного распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между членами группы;
- согласованность - упорядоченность, собранность, подчиненность определенному порядку выполнения совместной деятельности, способность действовать точно в соответствии с заранее установленным планом;
- результативность (продуктивность) - способность достигать положительного итога.

Поскольку любой учебный коллектив создается для достижения целей образования и воспитания, ведущей деятельностью студенчества является учебно-профессиональная. Она отвечает общей задаче вуза - добиваться высокой эффективности учебной и общественной активности студента и академических групп в целом. Ее назначение состоит в развитии личности студента как будущего специалиста высшей квалификации, способного к производительному труду в обществе.

Имеющиеся возможности студенческой группы как субъекта совместной деятельности в учебе используются не в полной мере. Между тем специальные исследования коллективных форм учебной работы [4] убедительно доказывают, что они гораздо эффективнее традиционных, ориентированных на индивидуальное усвоение знаний, поскольку порождают новые взаимосвязи между ее участниками, отношения взаимной ответственности, т.к. требуют согласованности в их действиях, объединения усилий и ориентации всех на достижение общего успеха. В системе высшего образования отработаны уже некоторые формы организаций совместной учебной деятельности: работа в микрогруппах, комментирование устных ответов и рецензирование письменных работ с последующим обсуждением в группе, разработка единой научной проблемы в научном кружке или в ходе производственной практики, проведение занятий по типу пресс-конференции, деловые, обучающие игры и т.д. Как показали исследования, совместный характер деятельности усиливает психологическую связь между ее участниками, увеличивает число студентов, активно вовлеченных в нее и оказывающих эффективное практическое влияние на ее результаты. Важно, чтобы таких форм становилось больше и чтобы они шире внедрялись в вузовский учебный процесс.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике.-М.: Изд-во « Дом Амонашвили», 1996.- 496 с.
2. Журавлев А.Л. Социальная психология личности в малых группах: некоторые итоги исследования/Психол. Журн. 1993-Т.14-№4 –с.4-15
3. Науменко Л.И. Микрогрупповая дифференциация в свободном общении студентов/ Актуальные проблемы социальной психологии. Тезисы научных сообщений Всероссийского симпозиума по социальной психологии- Кострома, М.: ИПАН, 1986. Ч.1 с.67-68.
4. Петрова Е.А., Белякова Н.В., Нестерова А.А. Теоретико-методологические основания исследования проблем успешной профессиональной самореализации студентов вуза: монография. - Москва, РГСУ, 2009. – 181с.
5. Чернышев А.С. Социально-психологические условия становления субъектности малых групп: теоретико-экспериментальный подход к исследованию/ Психол. Журн.-2012-Т.33-№2-с.15-24

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ И ВИДОВ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ЦЕНТРАЦИИ И ЛОКУСА КОНТРОЛЯ ЛИЧНОСТИ

Бреус Е.Д., Попова Ю.А. (Ростов-на-Дону)

Как известно в социальной психологии, одним из механизмов общения является обратная связь. Изучение данного явления играет огромную роль в раскрытии феномена общения в целом. В нашем исследовании под обратной связью мы будем понимать вербальные и невербальные сообщения, которые человек намеренно или ненамеренно посылает в ответ на сообщения другого [В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погорьша, 2002]. Многие исследователи, как отечественные, так и зарубежные, такие как: Бламберг А., 1970, Петровская Л.А., 1982, Соловьева О.В., 1992, Рассел Т., 2002, Склярова Л.В., 2002 и др.- выявили закономерность между формами, видами обратной связи и результатом общения. Так, Петровская Л.А. в своей книге «Теоретические и методические проблемы социально психологического тренинга» рассматривает специфические формы межличностной обратной связи, создающие ситуации доверительного общения, поскольку лишь отношения уважения, взаимной поддержки, доверия рождает откровенность, минимизируют закрытость партнеров в общении [Петровская Л.А., 1982]. Также, известно о влиянии социально-психологических характеристик личности, таких как центрация на себе или других и локус контроля, на эффективность общения. Кроме того, степень напряженности и конфликтности воспринимаемой предконфликтной ситуации может быть опосредовано уровнем центрации-децентрации и локуса контроля. Однако взаимосвязь форм подачи обратной связи и указанных социально-психологических характеристик личности изучена еще не достаточно.

Поэтому целью нашей работы является изучение форм и видов обратной связи в зависимости от уровня центрации и локуса контроля личности.

Предмет исследования: формы и виды обратной связи, степень центрации на себе или другом, уровень локуса контроля.

В качестве первой гипотезы исследования выступает предположение о том, что лица с различным уровнем центрации на себе и локуса контроля могут использовать различные формы и виды обратной связи.

Вторая гипотеза заключается в предположении о том, что различная степень напряженности и конфликтности воспринимаемой предконфликтной ситуации может определять использование различных видов и форм обратной связи.

Эмпирические задачи:

- 1) выявить виды и формы используемой обратной связи;
- 2) определить уровень центрации на себе или другом и уровень локуса контроля личности;
- 3) определить степень напряженности и конфликтности воспринимаемой ситуации предконфликтного взаимодействия;
- 4) выявить различия в использовании форм и видов обратной связи у лиц с различным уровнем центрации на себе или другом и локуса контроля личности.
- 5) выявить различия в использовании форм и видов обратной связи у лиц с различной степенью напряженности и конфликтности воспринимаемой ситуации.

Исследование было проведено с использованием следующих методик:

- 1) Теста «Эгоцентрических ассоциаций» Т. Шустровой [Лабунская В.А., Менджеринская Ю.А., Бреус Е.Д., 2001].
- 2) Методики определения уровня субъективного контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд) [Лабунская В.А., Менджеринская Ю.А., Бреус Е.Д., 2001].
- 3) Созданной нами анкеты, направленной на выявление видов и форм подачи обратной связи.

В разработанной нами анкете представлены 12 ситуаций предконфликтного взаимодействия. Основное содержание, которых, представлено в обвинительной форме, в

форме Ты-высказываний (12 ситуаций, оцененных большинством респондентов как наиболее конфликтные и вызывающие наибольшую степень напряженности были отобраны в ранее проведенном пилотажном исследовании).

Первичная обработка результатов нашей анкеты проводилась при помощи контент-анализа. Нами были выделены следующие диагностические критерии: Я-высказывания и Ты-высказывания; наличие выражения чувств; модальность обратной связи: положительная, отрицательная; принятие ответственности на себя или перекладывание ее на других; стратегии поведения в конфликтных ситуациях: избегание, приспособление, соперничество, компромисс, сотрудничество. Также наша анкета позволила выявить степень напряженности и конфликтности восприятия представленных нами предконфликтных ситуаций по 10-балльной шкале оценки.

В исследовании приняли участие 34 студента из Ростовских ВУЗов в возрасте от 19 до 23 лет, среди них 17 представителей женского пола, 17- мужского.

Для реализации поставленных целей и проверки гипотез все респонденты были распределены по группам с высоким (центрированные на себе), средним (гармоничные) и низким (центрированные на других) уровнем центрации и с высоким (интерналы) и низким (экстерналы) уровнем локуса контроля. Сравнение форм и видов обратной связи проводилось сначала относительно групп с различным уровнем центрации-децентрации, а затем относительно групп с интернальным и экстернальным видами локуса контроля.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни. Сравнение показателей использования форм и видов обратной связи у лиц с различным уровнем центрации с помощью критерия Манна-Уитни позволило выявить наличие значимых различий ($Z=-2,17$, при $p\text{-level}=0,03$), а также тенденций значимости различий ($Z=1,7$, при $p\text{-level}=0,08$) в использовании формы обратной связи «принятие ответственности на себя» у лиц с высоким и средним, со средним и низким уровнем центрации на себе. Т. е. испытуемые со средним (гармоничным) уровнем центрации более склонны к принятию ответственности на себя, чем респонденты с высоким или низким уровнем центрации на себе. Также, статистический анализ по критерию Манна-Уитни показал наличие тенденций значимости различий в подаче формы обратной связи «перекладывание ответственности на других» у студентов с высоким и средним уровнем центрации ($Z=1,82$, при $p\text{-level}=0,07$), с низким и средним уровнем центрации ($Z=-1,92$, при $p\text{-level}=0,05$). Таким образом, лица с высоким и низким уровнем центрации на себе более ориентированы перекладывать ответственность на других, чем испытуемые со средним (гармоничным) уровнем. Также с помощью критерия Манна-Уитни были обнаружены значимые различия в использовании формы обратной связи «Ты-высказывания» ($Z=-2,11$, при $p\text{-level}=0,03$) у студентов с низкой и средней степенью центрации. Это свидетельствует о том, что испытуемые с низким уровнем центрации на себе используют больше «Ты-высказываний», чем испытуемые со средним уровнем центрации. Относительно модальности обратной связи намечена тенденция значимости различий в использовании положительной обратной связи студентами с высоким и средним уровнем центрации на себе ($Z=-1,82$, при $p\text{-level}=0,07$). Это говорит о том, что респонденты со средним уровнем центрации более склонны давать положительную обратную связь, чем студенты с высоким уровнем. Между показателями использования форм и видов обратной связи у испытуемых с низким и высоким уровнями центрации на себе не было выявлено никаких значимых различий.

Проанализировав данные по видам и формам обратной связи в группах студентов с различным уровнем локуса контроля можно сказать, что испытуемые с низким уровнем локуса контроля (экстерналы) используют форму обратной связи «Я-высказывания» чаще, чем испытуемые с высоким уровнем локуса контроля (интерналы). Это подтверждают данные критерия Манна-Уитни, который показал наличие тенденции значимости различий в использовании «Я-высказывания» ($Z=1,87$, при $p\text{-level}=0,06$) между студентами с низким и высоким уровнем локуса контроля. Кроме этого, выявлена тенденция значимости различий в использовании стратегии «сотрудничества» между лицами с высоким и низким локусом

контроля ($Z = 1,6$ при $p\text{-level}=0,11$). Это означает, что студенты с высоким уровнем локуса контроля (интерналы) чаще используют стратегию сотрудничества, чем студенты с низким уровнем локуса контроля (экстерналы).

Рассмотрим данные восприятия степени напряженности и конфликтности предложенных для оценки предконфликтных ситуаций. Результаты проведенного анализа показали, что показатели напряженности и конфликтности восприятия оцениваемых ситуаций у женщин выше по всем 12 ситуациям, чем у мужчин. Таким образом, женщины испытывают большую напряженность в предконфликтном взаимодействии и более серьезно воспринимают конфликт. Эти результаты подтверждает статистическая обработка по критерию Манна-Уитни, которая показала значимые различия степени напряженности и конфликтности по многим ситуациям предконфликтного взаимодействия у мужчин и женщин (ситуация 1 - напряженность: $Z=-3,24$, при $p\text{-level}=0,001$, ситуация 2 - напряженность $Z=-3,20$, при $p\text{-level}=0,001$, ситуация 3 - напряженность $Z=-2,05$, при $p\text{-level}=0,04$, ситуация 5 - конфликтность $Z=-2,43$, при $p\text{-level}=0,02$, ситуация 6 - напряженность $Z=-2,91$, при $p\text{-level}=0,004$, ситуация 6 - конфликтность $Z=-2,24$, при $p\text{-level}=0,03$, ситуация 7 - напряженность $Z=-2,96$, при $p\text{-level}=0,003$, ситуация 8 - напряженность $Z=-2,58$, при $p\text{-level}=0,009$, ситуация 11 - напряженность $Z=-2,5$, при $p\text{-level}=0,01$, ситуация 12 - напряженность $Z=-3,39$, при $p\text{-level}=0,0007$).

Далее все респонденты были распределены по группам с высокими, и низкими показателями степени напряженности и конфликтности оцениваемых ситуаций вне зависимости от половой принадлежности.

Рассмотрим, какие же формы и виды обратной связи используют представители с низкой степенью напряженности и конфликтности и респонденты с высоким значением напряженности и конфликтности восприятия ситуаций. Было выявлено, что люди, более высоко оценивающие степень напряженности и конфликтности ситуаций предконфликтного взаимодействия, больше склонны к подаче конструктивной обратной связи, ведущей к сглаживанию конфликта, чем люди с низкой степенью напряженности и конфликтности. Говоря о стратегиях поведения, можно сказать, что лица с высоким уровнем конфликтности и напряженности применяют стратегию «приспособления», а испытуемые с низким – стратегию «соперничества». Эти данные были подтверждены статистическим анализом по U-критерию Манна — Уитни. Он показал значимые различия использования стратегии «приспособления» ($Z=-2,13$ при $p\text{-level}=0,03$), а также стратегии «соперничества» ($Z=2,36$ при $p\text{-level}=0,02$) у лиц с различным уровнем напряженности и конфликтности.

Таким образом, проведенное нами исследование частично подтвердило поставленные нами гипотезы. Выявленные статистически значимые различия и тенденции значимости различий могут свидетельствовать о наличии зависимости подачи различных форм и видов обратной связи от социально психологических характеристик личности, при этом требуют увеличения выборки исследования.

ОБЩЕНИЕ В РАМКАХ ОПОСРЕДСТВОВАННОЙ ИНТЕРНЕТОМ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Войскунский А.Е., Ермолова Т.Д., Малышкина В.М., Яголковский С.Р. (Москва)

Выполнено при поддержке РФФИ, проект № 12-06-00281

С развитием Интернета совершенствуются разнообразные каналы коммуникации, появляются новые средства общения, которые становятся частью повседневной жизни [Войскунский, 2010].

Упомянем, к примеру, общение с помощью видео- и аудиотрансляции по Skype, а также многочисленные сервисы, опосредствующие письменную переписку: электронная почта и групповые чаты часто используются для согласования мнений, а комментирование

публичных записей, ведение блогов и дневников – одно из распространенных развлечений и одновременно способ публичного высказывания.

Новой формой невербального общения можно считать публикацию в Интернете видеороликов, фотографий и иных изображений, поскольку в ответ обычно удается получить эмоциональный отклик читателей, перепост и проставление «лайков». Так, пользователи сайта Youtube с разными целями и для разной аудитории размещают видеозаписи: иногда лишь для того, чтобы получить положительную оценку зрителей [O'Reilly, 2012], т.е. происходит опосредствованный акт коммуникации. Общение через просмотр личных страничек и статусов частично заменяет беседу – позволяет узнать о новостях, которые произошли в жизни другого человека. Коммуникация все чаще бывает направлена не только на других людей, но и на виртуальные предметы, к примеру, в компьютерных играх.

Благодаря Интернету произошла реверсия письменной речи, удельный вес которой в течение десятилетий сокращался из-за появления телефонной связи [Бабаева, Войскунский, 1998]. Электронная переписка и общение в чатах способствовали возрождению интереса к корректному применению правил орфографии и пунктуации [Войскунский, 2010] и одновременно породили нарочито безграмотные формы письменной речи [Соколовский, 2008].

Видоизменился язык и речевые навыки игроков в компьютерные игры. Поскольку играют и объединяются в команды геймеры из разных, как правило, стран, то общаются они преимущественно на английском, однако в их среде сформировался своеобразный язык с оригинальной терминологией и упрощенной грамматикой, причем почти в каждой компьютерной игре образовались диалекты. Собственный сленг есть у программистов, своеобразные речевые практики сложились в социальных сетях, все это речевое многообразие отчасти соответствует правилам естественного языка, а отчасти оказывает на него сильное давление – сказанное относится, разумеется, и к русскому языку [Трофимова, 2004].

Общение, опосредствованное компьютером и Интернетом, редуцировано: даже в условиях видеотрансляции нет реального присутствия человека; каналы коммуникации бывают намеренно ограничены (например, в Twitter ограничено число символов). Благодаря реальному отсутствию того человека, с которым общаешься, и благодаря собственной относительной анонимности, многие люди чувствуют себя комфортно в виртуальном общении, даже если не испытывают страх перед обычным общением «лицом к лицу». Поэтому компьютерное опосредствование может быть использовано в терапевтических целях: показано, что психологическая коррекция социальных страхов с помощью компьютерных виртуальных моделей не уступает по своей эффективности когнитивно-бихевиоральным методам [Войскунский, 2010; Thompson, 2012]. Коррекционная работа, изложенная в одном из исследований, заключалась в следующем: на первом этапе пациенты клиники общались друг с другом посредством чата, затем общение перешло на уровень голосовой связи, на третьем этапе пациенты взаимодействовали друг с другом в виртуальном 3D мире электронной среды Second Life. Участникам исследования помогли справиться с фобиями и тревогой коммуникативные ограничения компьютера, а также понимание того, что они общаются с такими же людьми, как и они сами: с пациентами той же клиники, имеющими такие же страхи [Herbert et al., 2013].

Редуцированные формы общения, опосредствованного компьютером и Интернетом, в ряде случаев снижают социальную тревогу, благодаря чему могут повышаться показатели креативности при совместном творчестве, например, в методиках «мозговой штурм» или в тестах Гилфорда [Бабаева, Войскунский, 2003; Яголковский, 2007].

Многие онлайн-компьютерные игры построены на взаимодействии игроков: объединение в команды (лиги, гильдии и т.п.) и реализация совместно поставленных целей, участие в торгах и аукционах, наставничество по развитию игровых персонажей и обмен опытом являются залогом успеха. В ходе совместной деятельности именно общение является важнейшим фактором [Джакупов, 1987], но поскольку общение опосредствовано

графическим интерфейсом и зависит от правил ролевой игры, оно видоизменяется: по-новому и весьма своеобразно осуществляются известные способы интеракции, такие как кооперация, конкуренция, конфронтация и т.д. На сайтах ролевых игр, к примеру, общение ведется от лица персонажа, имитируется его поведение, а игрок настолько вживается в роль, что может наблюдаться очевидная идентификация с каждым из своих персонажей [Gilbert et al., 2014].

С изменением формы общения меняется и его содержание: появляются новые понятия, расширяется предмет общения и его стиль, новую интерпретацию приобретают действия в Интернете. При этом до сих пор недостаточно исследований, посвященных изучению общения в виртуальном пространстве, в частности, в компьютерных играх.

Нами инициировано исследование процессов общения при совместной конструкторской деятельности в компьютерной игре Minecraft. Участники эксперимента общаются – посредством игрового интерфейса и переговариваясь по Скайпу – строят необычный дом или корабль; в инструкции указывается, что они должны постараться сконструировать его как можно более оригинальным и необычным – таким, какой никто другой не придумает. От участников также требуется придумать нарратив, т.е. рассказ про конструируемый объект. Объект строится из присутствующих в интерфейсе игры элементарных виртуальных блоков и механизмов. Процесс совместного строительства фиксируется с помощью видеозаписи.

Каждый испытуемый участвует в двух сериях: в одиночной и в диаде. Участники исследования дополнительно проходят тест интеллекта (КОТ) и креативности (Торренс, Гилфорд). Исследуются особенности творческой деятельности: развернутость, оригинальность идей, продуктивность, а также эмоциональное сопровождение – зависимость от напарника, от стиля общения с ним, от совместно формируемых коммуникативных паттернов. Стиль общения определяется с помощью количественного соотношения категорий речевых высказываний: эмпатийные, директивные, рациональные. При анализе конструкторской деятельности оцениваются ее процессуальные и результативные характеристики.

Креативность итоговой постройки оценивается по параметрам оригинальности (представленности в статистике) и разработанности (количество деталей и смысловых блоков). Процессуальные характеристики конструкторской деятельности исследуются таким образом: подсчитывается количество действий, которые совершает участник эксперимента, а также строится дерево решений задачи. Отдельный параметр связан с соотношением воплощенных и невоплощенных идей.

Литература

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. – М.: Акрополь, 2003.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал . т.19, №1, с. 89-100, 1998.
3. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. – М.: Акрополь, 2010.
4. Джакупов С.М. Целеобразование в совместной мыслительной деятельности в различных условиях общения. – Караганда: ИНИОН АН СССР, 1987
5. Соколовский Д. Библия падонков или Учебнег Албанского языка. – М.: Фолто СП, 2008.
6. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. – М: РУДН, 2009.
7. Яголковский С. Р. Психология креативности и инноваций. – М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2007.
8. Gilbert R, Thadani V, Handy C, Andrews H, Sguigna T, Sasso Al, Payne S, The psychological functions of avatars and alt(s): A qualitative study // Computers in Human Behavior, 2014. V. 32. P. 1-8

9. Herbert J D, Forman E M, Goetter E M, Commer R, Bradley J-C, Treatment of Social Anxiety Disorder Using Online Virtual Environments in Second Life // Behavior Therapy, 2013. V. 44. P.51-61,
10. O'Reilly T. What is web2.0: design patterns and business models for the next generation of software // Communications and Strategies., V. 65, 2007
11. Thompson L. Delivering Bad News: Improving Communication Skills Training of Medical Students and Residents Through the Use of Second Life Technology // Journal of Pain and Symptom Management., 2012. V. 43. I.2. P. 452-453.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ

Вышквыркина М.А. (Ростов-на-Дону)

Проблема социального интеллекта привлекает в последнее время все большее внимание исследователей. Изучением социального интеллекта в отечественной психологии занимались М.И. Бобнева, Е.С. Михайлова, А.Л. Южанинова, М.В. Оданович, Б.А. Кулагин, В.Н. Келасьев, Н.А. Аминов, М.В. Молоканов, В.Н. Куницына и др. Анализ истории изучения социального интеллекта свидетельствует, что социальный интеллект – достаточно сложное, неоднозначно трактуемое психологическое явление [Лунева О.В., 2006].

Отсутствие единого подхода к исследованию особенностей социального интеллекта привело к активному изучению его структурных компонентов, таких как социальная компетентность, социальное мышление, социальная перцепция и т.д. Очень условно О.В. Лунева выделила три группы подходов к пониманию содержания социального интеллекта. I подход объединяет авторов, считающих, что социальный интеллект – это разновидность общего интеллекта. II подход рассматривает социальный интеллект как самостоятельный вид интеллекта, обеспечивающий адаптацию человека в социуме и направленный на решение жизненных задач. В этом подходе акцент делается на решении задач в сфере социальной жизни, а уровень адаптации свидетельствует о степени успешности решения этих задач. III подход рассматривает социальный интеллект как интегральную способность общаться с людьми, включающую личностные характеристики и уровень развития самосознания. Важной характеристикой этого подхода является измерение личностных свойств, соотносимых с показателями социальной зрелости [Лунева О.В., 2006].

В отечественной психологии рассмотрение данной проблемы сосредоточено, в основном, на исследовании соотношения общего уровня развития социального интеллекта и отдельных его способностей с личностными или профессиональными особенностями. Так, например, исследование особенностей социального интеллекта студентов позволило сделать В.Н. Куницыной следующие выводы. Автор доказал, что чем выше уровень социального интеллекта, тем более развиты саморегуляция, уверенность в себе, способность влиять. Чем ниже уровень социального интеллекта, тем больше в нем представлены застенчивость, рефлексивность, агрессивность и т. п., тем более вероятно, по мнению автора, что человек страдает от одиночества, имеет низкое самоуважение, конфликтен, невротизирован, психически и физически истощаем.

Таким образом, по мнению В.Н. Куницыной, сильно выраженная рефлексивность не способствует развитию социального интеллекта, а энергетический потенциал оказывается его необходимым условием [Куницына В.Н. и др., 2001]. Е.И. Пащенко обнаружила отрицательную связь показателей социального интеллекта студентов торгово-экономического профиля с возрастом и курсом, что, с точки зрения автора, свидетельствует о тенденции к понижению уровня социального интеллекта к пятому курсу в связи с узкой специализацией обучения в области «человек–знаковая система». Автор также выявил, что у девушек уровень социального интеллекта значимо выше, чем у юношей. У девушек важную роль, по мнению автора, играют как вербальные, так и невербальные составляющие

социального интеллекта, опирающиеся на два различных канала восприятия и переработки информации: неосознанные (невербальный) канал и рациональный (вербальный) канал. У юношей же основную роль в решении задач социально-поведенческого характера играет рациональный (вербальный) канал восприятия и переработки информации. Автор предполагает, что именно эти различия объясняют более высокие показатели социального интеллекта женщин в сравнении с мужчинами [Пашенко Е.И., 2008].

Проведенные нами в 2002 г. исследования социального интеллекта показали особенности его развития в юношеском возрасте [Белоусова А.К., Вышквыркина М.А., 2005]. В 2007 и 2012 гг. нами было проведено повторное исследование социального интеллекта на другой выборке, что позволило нам сопоставить показатели общего уровня развития социального интеллекта и отдельных его способностей у первокурсников разных лет. Для достижения поставленной цели нами была использована методика исследования социального интеллекта Гилфорда–Саливенна (адаптация Е.С. Михайловой). Данная методика позволяет измерить как общий уровень социального интеллекта, так и частные способности к пониманию поведения.

Результаты. В группе студентов в 2002 уч. году показатель по фактору познания результатов поведения составлял 9,98 балла. Спустя 5 лет данный показатель у той же возрастной группы упал и составляет 7,89 балла, а первокурсники 2012 г. демонстрируют еще более низкие показатели – 5,40 балла. Необходимо отметить, что степень выраженности фактора познания результатов поведения первокурсников 2002 и 2007гг. соответствуют средневыборочной норме, показатель же первокурсников 2012г. располагается в диапазоне ниже нормы.

Для выявления значимых различий мы использовали Н-критерий Крускала-Уоллиса, анализ результатов которого выявил различия в уровне развития способности предвидеть последствия поведения и дальнейшие поступки людей (различия являются достоверно значимыми). Следовательно, у студентов первокурсников 2002 г. способность к прогнозированию была выше, т.е. студенты точнее предсказывали события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации, и более четко выстраивали стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели.

Показатель по субтесту «Группы экспрессии», полученный студентами на первом курсе обучения в 2002 г., составлял 7,52 балла в 2007г – 6,57 балла, в то время как у современных первокурсников данный показатель несколько ниже и равен 5,13 балла. Как показывают результаты статистического анализа, различия в уровне развития способности к логическому обобщению значимо выше у студентов первокурсников в 2002 г. Следовательно, мы можем предположить, что десять лет назад юноши обладали более высокоразвитой способностью выделять существенные признаки в невербальных реакциях людей и правильнее оценивали состояние собеседника по его невербальным появлениям.

Результаты, полученные по субтесту «Вербальная экспрессия» в 2002, 2007 и 2012 гг. студентов-медиков, в среднем по группе составляют 8,02 балла, 7,25 балла и 5,28 балла соответственно. Статистическая обработка данных выявила отсутствие значимых различий между первокурсниками 2002 и 2007гг, но подтвердила различия при сравнении их со студентами 2012г.. Следовательно, современные первокурсники испытывают затруднения в понимании характера и оттенков человеческих взаимоотношений, поэтому могут ошибаться в интерпретации слов собеседника и говорить невпопад. В тоже время первокурсники 2002 и 2007гг. понимают характер человеческих взаимоотношений и интерпретируют слова собеседника в зависимости от контекста ситуации общения в соответствии с нормой.

Субтест «Истории с дополнением» представлен следующими показателями: в период обучения на первом курсе в 2002 г. уровень развития познания систем поведения составлял 5,88 балла, в 2007 г. – 4,52 балла, а у первокурсников 2012г. данный показатель гораздо ниже и составляет 3,03 балла. Проведенный статистический анализ позволил выявить наличие достоверно значимых различий в степени выраженности способности понимать логику развития сложных ситуаций. Следовательно, мы можем сказать, спустя 10 лет у

первокурсников значительно ниже развит уровень способности понимать логику развития ситуации общения, значение поведения людей в этих ситуациях. Современные первокурсники испытывают затруднения в понимании динамики межличностных отношений: часто не способны путем логических рассуждений уяснить мотивы поведения людей, выстроить недостающие звенья в развитии событий, предсказать последствия поведения участников взаимодействия. Можно прогнозировать сниженные возможности адаптации в различных системах человеческих взаимоотношений.

Показатель общего уровня развития социального интеллекта у студентов-медиков в период обучения на первом курсе в 2002 г. составлял 31,28 балла. Пять лет спустя первокурсники демонстрируют более низкие показатели – 26,2 балла. В 2012г. у студентов первого курса общий уровень развития социального интеллекта еще ниже и составляет 23,34 балла. Однако, несмотря на незначительные арифметические различия в показателях общего уровня развития социального интеллекта, статистически данные различия достоверно значимы, что подтверждено результатами математической обработки.

Следовательно, мы можем сказать, что на данном этапе развития общества студенты в возрасте 17–19 лет обладают более низким уровнем развития социального интеллекта в сравнении с этой же возрастной группой 2002 и 2007гг..

Можно сказать, что 10 лет назад студенты-медики были более успешны в коммуникативном процессе, они лучше понимали людей и предсказывали их действия в различных ситуациях взаимодействия. Современных первокурсников отличает недостаточно развитая способность понимать и прогнозировать поведение людей. Они, возможно, испытывают трудности в межличностных отношениях и социальной адаптации. При этом, однако, необходимо отметить, что недостаточный уровень развития социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими особенностями: развитой эмпатией, коммуникативными навыками, стилем общения, определенными чертами характера.

Выявленную отрицательную динамику, на наш взгляд, можно объяснить снижением за последние 10 лет частоты непосредственных межличностных контактов. К сожалению, межличностное общение молодежи за стенами учебных заведений все больше опосредованно современными цифровыми технологиями, включающими в себя компьютерные игры, интернет-общение, общение посредством телефонной связи и т.п. Уменьшение непосредственного межличностного взаимодействия первокурсников влечет за собой отсутствие накопленного опыта познания другого человека и, как следствие, резкое снижение общего уровня развития социального интеллекта, вследствие чего наблюдается плохая социальная адаптация.

Литература

1. Белоусова А. К., Вышквыркина М. А. Особенности социального интеллекта в юношеском возрасте // Человек: проблемы становления / Под ред. Р. М. Чумичевой, А. К. Белоусовой. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2005. С. 75–80.
2. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погорьша В. М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001.
3. Лунева О. В. Социальный интеллект – условие успешной карьеры // Научный журнал Московского гуманитарного университета. 2006. № 1. С. 53–58.
4. Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб.: Иматон, 1996.
5. Пашенко Е. И. Социальный интеллект как проблема трудоустройства // Материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы создания и функционирования центров содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования». СПб., 2008.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЩЕНИЯ В СПОРТЕ (НА ПРИМЕРЕ СПОРТИВНЫХ ИГР: БАСКЕТБОЛА, ВОЛЕЙБОЛА И ФУТБОЛА)

Гаирбеков М.М. (Махачкала)

Общение в последнее время является предметом специального изучения в различных сферах научного знания: философии, социологии, психологии, педагогической психолингвистики, психотерапии и т.д. Не составляет исключения и психология спорта [6;7;9].

Социально-психологическое и психолого-педагогическое понимание общения имеет более узкое определение. Общение - это процесс непосредственно или опосредованно наблюдаемого контактирования, которое имеет своей целью намеренное влияние (воздействие) на поведение, состояние, установки, уровень активности и деятельности непосредственного партнера (партнеров).

В спортивной деятельности общение занимает не последнее место.

Непосредственное межличностное общение можно характеризовать как внешнее и внутреннее.

Внешнее межличностное общение - это реально наблюдаемое коммуникативное поведение партнеров, выражающееся, главным образом, в форме речевых и неречевых обращений. Анализ внешней стороны общения позволяет получить представление о том, как происходит контактирование: кто с кем и как общается, все ли участники включены в межличностные связи, какого рода информация преобладает в обращениях (деловая, эмоциональная и т.п.).

Внутреннюю сторону общения составляют:

- особенности субъективного восприятия партнерами ситуации общения;
- эмоциональные переживания в связи с реальными (или ожидаемыми) контактами;
- мотивы и цели контактирования;
- психологический эффект от общения (изменения в установках, отношениях, состояниях партнеров).

Важно отметить, что общение в спорте представляет собой относительно самостоятельный компонент спортивной деятельности. Оно не тождественно взаимодействию и предметно-ориентированным действиям. Общение в спорте ориентировано субъектно (обязательно направлено на другого человека) и подчинено задачам взаимодействия [7].

Оно осуществляется с помощью речевых и неречевых средств.

Основными функциями общения в спорте являются:

1) функция социально-психологического отражения (общение возникает как результат и как форма объективированного, сознательного отражения партнерами особенностей протекания взаимодействия);

2) регулятивная функция (в процессе общения осуществляется непосредственное или опосредованное воздействие (влияние) партнеров друг на друга с целью изменения или сохранения поведения, действий, состояния, общей активности, особенностей восприятия, системы ценностей, установок и сложившихся взаимоотношений);

3) познавательная функция (вследствие систематических контактов партнеры приобретают самые разные знания о самих себе, о партнерах, о способах деятельности и т.д.);

4) экспрессивная функция (различные формы речевого и неречевого общения выражают эмоциональные состояния и переживания, часто вопреки логике и требованиям условий деятельности);

5) функция социального контроля (способы решения двигательных задач, определенные формы поведения, эмоционального реагирования и отношений имеют достаточно выраженный нормативный характер; их регламентация с помощью групповых и

социальных норм обеспечивает необходимую целостность и организованность групповой деятельности);

б) функция социализации (наиболее важная в работе тренера). В совместной деятельности и общении спортсмены осваивают не только коммуникативные умения (умение быстро ориентироваться в ситуации общения, слушать и говорить и т.д.), но и умения действовать в интересах коллектива, соответственно относиться к членам группы, организовывать оптимальное общение с партнерами при выполнении совместной деятельности.

У спортсменов с выраженной общительностью можно ожидать известной легкости в контактировании с партнерами и в ходе совместной деятельности. Они, в отличие от необщительных, стремятся к межличностным контактам с другими людьми, сопереживают происходящее и ждут таких же эмоциональных проявлений от других. В принципе такие спортсмены не должны "испытывать «перегрузки» от общения с большим числом партнеров, успевают ориентироваться и в игровой ситуации, и в межличностных контактах.

Однако специальные исследования общения в ситуациях свободного контактирования и коммуникативной активности в игровой спортивной деятельности волейболистов [4] показали, что между этими двумя параметрами, вопреки ожиданиям, не было обнаружено статистически значимой зависимости. Не было обнаружено значимой зависимости и между экстраверсией и объемом общения (количеством инициируемых в ходе игры обращений).

Эти факты позволяют сказать следующее. Прежде всего, в процессе взаимосвязанной деятельности целенаправленное общение не просто удовлетворяет потребность в межличностном общении, а выступает как средство управления поведением и действиями других. Поэтому в определенных ситуациях взаимодействия, ярко выраженные интроверты, проявляют высокую активность в общении, а общительные в обычном смысле люди, экстраверты, имеющие низкий статус в коллективе (молодые и новые игроки в команде, запасные) или вносящие незначительный игровой вклад, допускающие ошибки, могут быть полностью выключены из сферы активного общения. Иными словами, понятия общительности, коммуникативной активности в процессе взаимодействия часто не совпадают. Поэтому в групповой деятельности существенным и определяющим является уровень профессиональной подготовленности, авторитетность, тогда как способы и формы общения приобретаются и корректируются в процессе взаимодействия.

Следовательно, в отличие от обычных межличностных контактов спортсменов, общение во время игровой или другой совместной деятельности представляет собой ситуации «вынужденного взаимодействия», в которых спортсмен независимо от степени своей общительности должен включаться в достаточно активные коммуникативные связи с партнерами. Серьезная практическая проблема, возникает, когда необщительный спортсмен, не имеющий потребности и не умеющий общаться, должен, тем не менее, поддерживать контакт с партнерами и даже управлять их поведением.

В спортивной деятельности средства общения имеют свои особенности, главным образом, если речь идет о средствах, используемых в соревнованиях [11].

Направленность общения представляет собой один из важнейших параметров характеристики межличностных контактов.

По направленности общение можно классифицировать следующим образом:

1) социально-ориентированное общение (обращения к партнерам, ко всей команде в целом);

2) личностно-ориентированное общение (обращения к отдельным партнерам, членам команды);

3) подтекстовая ориентация (обращение к конкретному партнеру или к группе спортсменов адресовано, на самом деле, совершенно другому человеку или другим партнерам). Например, тренер может сделать замечание капитану команды, чтобы воздействовать на всю команду в целом или на какого-либо одного спортсмена (члена команды).

Важно выделить понятие содержание общения, так как анализ содержания внутригруппового общения может позволить тренеру лучше организовать совместную деятельность спортсменов, разобраться в причинах рассогласования их взаимодействия или межличностных конфликтов.

Существуют специально разработанные схемы анализа общения в спортивной деятельности. К ним относятся:

- подробная запись того, что говорят спортсмены при решении определенных двигательных задач, с последующим анализом записи;
- запись по специальной форме информации о том, насколько часто партнеры обмениваются обращениями определенного содержания с последующей обработкой материалов наблюдения.

Наиболее распространенным на современном этапе развития спорта примером специальной формы записи общения спортсменов во время выполнения ими спортивной деятельности является исследование профилей общения [1;2;5;10].

Составление профиля общения делит обращения спортсменов на категории: ориентирующая, стимулирующая, оценочно-экспрессивная (положительная) и оценочно-экспрессивная (отрицательная).

Для ориентирующей категории характерны обращения спортсменов, направленные на уточнение, изменение и согласование своих действий с действиями партнеров.

Стимулирующую категорию составляют обращения спортсменов, выражающие побуждение партнеров к организации внимания, контроля за изменениями внешней ситуации. Так, например, в волейболе игровые ситуации чередуются с перерывами, когда мяч находится вне игры. Это создает необходимость часто использовать сообщения, носящие характер напоминания, внешней стимуляции.

Оценочно-экспрессивная категория связана с обращениями, выражающими отношения спортсменов к собственным действиям и действиям партнеров. Оценочные обращения, как правило, возникают, когда заканчивается игровая ситуация (выигрыш или проигрыш очка и т.д.).

Исследования ведущих специалистов в области организации общения в спорте позволяют сделать вывод о том, что профили общения в разных видах спорта имеют свои типические особенности [3].

Литература

1. Базарова Т.Ю., Ерёмина Б.Л. Управление персоналом. – М.: ЮНИТИ, 1998 – 236 с.
2. Бойко В.В., Волков И.П. Труд, контакт, эмоции. – М.: Просвещение, 1980 – 186 с.
3. Гогунев Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш.пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогунев, Б.И. Мартыанов. – 2-е изд., дораб. - М.: Академия, 2004. – С. 154-166.
4. Журавлёв А.А. Психология коллективной деятельности. – Ленинград: Издательство ленинградский университет, 1990 – 184с.
5. Иванов В.В. Комплексный контроль в подготовке спортсмена. – М.: ФиС, 1998. – 256 с.
6. Коробков А.В., Головин В.А., Масляков В.А. Физическое воспитание. - М.: Высшая школа, 1983. – С. 122-151.
7. Кочетков Л.П. Управление футбольной командой. – М.: Астрель, 2002. – 243 с.
8. Кретти Дж. Б. Психология в современном спорте. – М.: ФиС, 1988. – 321 с.
9. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. - М.: ГЦОЛИФК, 2003. - 120 с.
10. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. – М.: Владос, 1994. – 351 с.
11. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. – М.: Политиздат, 1986. -255 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

Глушенкова Е.М. (Москва)

Дошкольный возраст является начальным этапом становления субъекта познавательной и практической деятельности. Этот период жизни является чрезвычайно важным с точки зрения генеза и формирования социальных форм психики и нравственного поведения. К концу дошкольного возраста происходит переход от эмоционального непосредственного отношения к окружающему миру к отношениям, которые строятся на основе усвоения нравственных оценок, правил и норм поведения.

Проблема становления и развития общения и межличностных отношений у дошкольников привлекает внимание как психологов так и педагогов. Общение ребенка со сверстниками это особая сфера его жизнедеятельности, существенно отличающаяся от общения с взрослым. Начиная с четвертого года жизни сверстник для ребенка становится более предпочитаемым партнером, чем взрослый.

Общение - сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера по общению [2].

В зарубежной возрастной психологии Ж.Пиаже одним из первых обращает внимание на сверстника как на важный фактор и необходимое условие социального и психологического развития ребенка, способствующий разрушению эгоцентризма.

В.С. Мухина (1975) определила несколько линий, по которым общение со сверстниками воздействует на психическое развитие ребенка: первая линия состоит в формировании у ребенка самой сферы деятельности – коммуникации с другими детьми; вторая линия связана с овладением отдельными видами деятельности, которые нельзя осуществлять в одиночку (это, прежде всего, игра); третья линия связана с влиянием коммуникации на развитие личности детей. Так в общении со сверстниками ребенок учится применять на практике нормы поведения, тренируется в нравственных поступках.

В настоящее время большинством психологов признается важность общения со сверстником в психическом развитии ребенка. Во многих исследованиях были установлены устойчивые связи между особенностями опыта общения со сверстниками в детском возрасте и некоторыми важными когнитивными и личностными характеристиками у взрослых и подростков. Так, например, Росс указывает на то, что от качества и количества взаимодействия со сверстником в дошкольном возрасте зависят коммуникативные способности и некоторые психические отклонения у подростков и взрослых.

Стоит отметить несколько отличительных особенностей контактов со сверстниками: одна из них это особенно яркая эмоциональная насыщенность. Разговор со сверстником, как правило, сопровождается резкими интонациями, криком, смехом, и т.д. В общении дошкольников наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций, чем в общении ребенка и взрослого.[1]

Другая важная особенность состоит в нестандартности детских высказываний в отсутствии жестких норм и правил. Разговаривая друг с другом, дети используют самые неожиданные и непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков. Еще одна особенность заключается в преобладании инициативных высказываний над ответными, ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого.

В современных исследованиях, посвященных общению детей, можно выделить несколько основных направлений: экспериментальный анализ процесса общения дошкольников и факторов, влияющих на него; специфика общения сверстников и отличие его от общения со взрослым; изучение взаимоотношений детей. Важной задачей некоторых исследований является попытка зафиксировать время появления общения детей со

сверстниками в связи со снижением возрастных границ начала коммуникации детей друг с другом.

Интересный подход к взаимодействию и взаимоотношениям дошкольников предложен гуманистическим направлением психологии. Согласно этому подходу гуманные или конгруэнтные отношения между людьми возникают при принятии и понимании переживаний другого. Для этого уже ребенок в дошкольном возрасте должен пройти через три основные позиции в общении со сверстниками: 1) экспрессивную, т.е. уметь выражать свои чувства и настроения; 2) рефлексивную, т.е. научиться слушать и понимать переживания партнера, не оценивая их и не навязывая своих советов, 3) фасилитирующую, т.е. облегчающую общение детей, способствующую правильному выполнению участниками общения своих ролей.

В дошкольном возрасте, когда дети еще не осознают переживаний другого ребенка, открыть их может взрослый человек. Р. Снайдер приводит следующий пример разрешения типичного конфликта дошкольников — ссоры из-за игрушки. Сначала воспитатель физически разнимает дерущихся детей, отстраняя их друг от друга и как бы показывая, что он к ним одинаково относится. Потом, обращаясь к каждому из них отдельно, он выражает за него его собственные чувства и желания другого. Например: «Тебе очень хочется играть с этой куклой, она тебе ужасно нравится, тебе приятно держать ее в руках... Но ему, твоему приятелю, еще больше хочется получить эту куклу, потому что он еще не играл с ней...» и пр. Раскрыв обоим детям их переживания, воспитатель предлагает конкретный способ разрешения конфликта, (например; «сначала ты поиграешь, потом он»). После такого рода объяснений со взрослым дети легко усваивают способы, выхода из конфликта и охотно уступают сверстнику привлекательную игрушку. По мнению авторов, это свидетельствует о том, что дети изначально наделены альтруизмом и конструктивными способностями, помочь раскрыться этим качествам может взрослый, но лишь в условиях полного доверия и уважения к ребенку как к самостоятельной личности.

В отечественной психологии значительное влияние на изучение проблемы общения оказывает концепция коммуникативной деятельности, разработанная М.И. Лисиной. Общение рассматривается как сложная деятельность, имеющая свои структурные компоненты (потребности, мотивы, цели задачи и т.д.).

Е.О. Смирнова выделяет три формы общения со сверстниками в период дошкольного возраста: эмоционально-практическая (второй – четвертый годы ребенка), ситуативно- деловая (четыре – шесть лет) и внеситуативно-деловая (шесть-семь лет).

Эмоционально- практическое общение крайне ситуативно- как по своему содержанию, так и по средствам осуществления, оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит, и от практических действий партнера. Для младших дошкольников характерно индифферентно-доброжелательное отношение к другому ребенку. Сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка.

Ситуативно-деловое общение складывается к четырем годам, сверстник начинает занимать все большее место в жизни ребенка и по своей привлекательности обгонять взрослого. Главным содержанием общения детей становится деловое сотрудничество. Дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. На этом этапе у ребенка возникает потребность в признании и уважении сверстника, так же появляется соревновательное и конкурентное начало.

К концу дошкольного возраста начинает преобладать внеситуативная форма общения, возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми. К шести годам возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника, который становится самооценной личностью.

И.В. Маврина (2005) указывает на то, что у ребенка дошкольного возраста с одной стороны выражено стремление к разнообразному взаимодействию со сверстником, с другой наблюдается дефицит соответствующих способов и средств сотрудничества, что может

приводить к разрушению совместных действий. Результаты проведенного автором исследования позволили сделать следующие выводы: для возникновения и развития отношений сотрудничества у детей трех – пяти лет нужна специальная организация взрослым педагогических ситуаций, в которых дети приобретают опыт взаимодействия. Так же продуктивное взаимодействие детей со сверстниками ведет к преодолению эгоцентрической позиции и усилению творческих способностей в индивидуальной деятельности.

У детей с нарушениями развития процесс общения существенно отличается от их нормативных сверстников. Например, у детей с сенсорными нарушениями затрудняется взаимодействие с окружающим миром из-за частичного или полного отсутствия информации от одного из анализаторов. Глухим детям сложно воспринимать речь собеседника, а ведь с помощью речи в общении передается основная часть информации. У детей с нарушениями зрения вызывает затруднения невербальная коммуникация (мимика, жесты, поза собеседника). Но так же, как и у нормативно развивающихся детей, не менее важно эмоциональное общение с родителями и остальными окружающими его людьми: педагогами и сверстниками, так как они обеспечивают формирование самооценки, представлений об окружающем мире и взаимодействии людей.

Одним из основных последствий раннего нарушения слуха у ребенка являются серьезные проблемы в формировании у него словесной речи.

Такие меры, как раннее выявление нарушенного слуха у ребенка, своевременное слухопротезирование, в том числе и кохлеарная имплантация, ранняя слуховая тренировка и формирование устной речи создают большие возможности для совместного воспитания детей с нормальным и нарушенным слухом, а значит и сокращения разрыва в развитии у них словесной речи. Но эти возможности используются только некоторыми глухими детьми и их семьями, развитие речи у большинства детей с нарушенным слухом пока идет со значительным отставанием. Причину такого отставания современных хорошо слухопротезированных глухих детей мы видим в недостаточной помощи в организации их словесного общения со слышащими родителями и сверстниками, в игнорировании широкого использования невербальных средств общения между ними.

Немногочисленные исследования общения глухих показывают, что в общении глухих детей со слышащими их позиция характеризуется пассивностью и избеганием. И.Л. Соловьева и И.В. Цукерман (1998) в ходе социологического опроса спрашивали глухих старшеклассников: «Легко ли вам общаться со слышащими?», 27% респондентов ответили – да, 18 % - нет, 55 % затруднились с ответом, так как ограниченный опыт общения с социумом не дает возможности им ответить на этот вопрос. На следующий вопрос: «Присутствуют ли у вас сложности в общении со слышащими родителями?», 64% учеников 9-12 классов ответили да, 18 % - нет, 18% затруднились с ответом.

П.А. Янн (2003) отмечает предпосылки успешных контактов глухих с социумом: спонтанность, способность концентрироваться, готовность к переключению, умение вступать в предлагаемый контакт, толерантность к фрустрации. Так как выше перечисленные качества у глухих развиты слабо, то реальная ситуация коммуникации со слышащими сверстниками является источником проявлений агрессивности, логофобии, фрустрации.

Целью нашего исследования является изучение особенностей общения детей с нарушенным слухом в условиях совместной деятельности с взрослым и сверстником. Нас заинтересовали вопросы насколько активность и качество общения глухого/слабослышащего дошкольника зависит от качества общения ребенка с его родителями и опыта общения со сверстниками. И смогут ли специально организованные психологом ситуации общения глухого/слабослышащего ребенка со слышащими родителями и сверстниками существенно повысить уровень развития его средств общения.

В качестве методов исследования были подобраны совместные задания, которые надо было выполнить вместе с родителем и с другим ребенком. Качественными параметрами оценки общения ребенка являются: интерес к сверстнику, инициативность, чувствительность

(активность), средства общения детей [4]. В качестве количественных параметров оценки общения во время выполнения совместного задания выделяются: время понимания инструкции от взрослого, время самостоятельного выполнения задания, время объяснения другому ребенку, правильность выполнения задания.

Для изучения и оценки особенностей детско-родительского общения использовалась адаптация методики Хохловой А.Ю. для оценки детско-родительского взаимодействия [7]

Предварительные результаты показали, что дети без нарушения слуха чаще берут на себя инициативу и проявляют больший интерес к сверстнику, они быстрее понимают задание, легче перестраиваются на естественные жесты, когда видят, что ребенку с нарушенным слухом тяжело воспринимать речь.

Обследованные нами дети с нарушенным слухом часто проявляли упрямство в общении, негативизм, что существенно увеличивало время выполнения ими заданий. Даже в тех случаях, когда им самим нужно было объяснять задание, они охотно передавали инициативу слышащему ребенку.

Полученные данные требуют более тщательного изучения личностных особенностей детей с нарушенным и сохранным слухом, для того чтобы учитывать их влияние, а также опыта общения ребенка с близкими взрослыми, на развитие полноценной коммуникации между детьми с нарушенным и нормальным слухом в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от трех до шести, М.,1996.
2. Леонтьев А.А. Психология общения.- М.,1987.
3. Маврина И.В. Развитие взаимодействия младших дошкольников со сверстниками в условиях образовательного процесса/ Психологическая наука и образование, 2005, №2.
4. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. М., 2005
5. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений, М., 2000.
6. Соловьева И. Л., Цукерман И. В. Социальный педагог в школе для глухих. /Дефектология, 1998 №4.
7. Хохлова А.Ю. Изучение особенностей детско-родительского взаимодействия в семьях глухих и слышащих родителей, воспитывающих глухих детей. / Дефектология. 2007. № 3
8. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука. М., 2003.
9. Ross M., Sells S., Golden M. Social adjustment and personality development in children. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1972.
10. Snyder R., Shyder M. Young child as person: Towards the development of healthy conscience. Human Science Press, 1980.

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОТЕСТНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Гусейнов А.Ш. (Краснодар)

В современном мире, несмотря на глобализационные процессы, подразумевающие стремление к всеобщему, к единству, все чаще наблюдается парадоксальная ситуация – нежелание индивидуального и группового субъектов вступать в равноправный и продуктивный диалог, устойчивое непонимание или искаженное понимание Другого, его целей, мотивов, ценностей. Неприятие особенностей реальности (сложности,

неопределенности) может приводить к актуализации деструктивных форм протестной активности личности.

Проблемы сложного и непредсказуемого мира интериоризируются личностью, поэтому и сам человек становится непредсказуем, непостоянен и непознаваем для самого себя, забывая, что «другой как условие моего существования и «я» как условие бытия другого — такова реальность человеческой жизни» [1, с.35]. Человек, как и окружающий его мир, теряет гармонию, целостность, смысл. Вытесняя, не принимая негативные качества в себе, личность, проецирует эти качества на других. Но эта проекция не проходит бесследно для человека и не остается незамеченной для других. Негативная проекция персонифицированных качеств затрудняет формирование собственного образа, делая его слабым и зависимым от значимых субъектов, вплоть до перекладывания ответственности за его формирование на последних. Однако значимый субъект может уклоняться от «почетной» обязанности устроителя чужой судьбы, вызывая встречную обиду, раздражение, протест. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что при возложении ответственности на другого фактически занижается роль «я», роль личной активности, имеет место отсутствие инициативы или избежание ответственности [1, с.54].

Указанное делегирование ответственности и встречное ее непринятие существенно затрудняет общение. Данное размышление согласуется с положением В.А. Лабунской о том, что «субъект общения становится субъектом незатрудненного и затрудненного общения в соответствии с его системой отношений, влияющей на его преобразовательную активность, ведущей либо к созиданию, либо к разрушению не только Другого, но и самого себя» [5, с. 95]. В развиваемом В.А. Лабунской подходе к общению, ключевое место отводится не индивидуально-личностным переменным, но в качестве факторов, определяющих развитие, изменение ситуации затрудненного взаимодействия, выступают система отношений как базовая характеристика субъекта общения, уровень развития социальных способностей личности и др. [6, с.4]. По мнению автора, субъектом затрудненного общения выступает индивид, преобразовательная активность которого направлена на фрустрацию социальных потребностей, разрыв эмоционально значимых связей, создание внутриличностного когнитивно-эмоционального напряжения. Искаженное понимание себя и другого, отказ от рефлексии по поводу своей представленности в других, смещение отношений, установок, ценностных ориентаций в направлении обесценивания себя и другого, демонстрация неадекватных эмоциональных реакций, низкий уровень эмпатии приводит к конфликтам, препятствующим достижению цели [6, с.63].

Нами предложена концепция протестной активности личности, включающая типологию протестных форм (эмансипация, нигилизм, негативизм, эскапизм, оппозиция), позволяющая осмыслить не только сущность, динамику протестной активности личности и составляющие ее структурные компоненты, но и проследить психологические предикторы затрудненного общения. В серии эмпирических исследований, проведенных под нашим руководством установлено, что большинство форм протестной активности личности связано с затрудненным общением [2; 3; 4].

Обнаружено, что даже в конструктивной протестной форме – эмансипации — отмечены противоречия и трудности в общении. С одной стороны, удовлетворенность статусом, самопринятие, высокая самооценка формируют и поддерживают эмансипацию, с другой – стремление к эмансипации, тактичность, социальная чувствительность, способствует росту самоуважения и принятию себя. В то же время, именно в контексте реализации стремления к независимости, обнаруживаются проблемы и противоречия эмансипации, связанные с актуализацией ее негативных компонентов - неуступчивостью, недоверием, враждебностью, агрессивностью. Данные характеристики в сочетании с осторожностью, ассертивностью и поддержанные сниженной способностью к эмпатии, указывает на желание доминировать и любыми способами реализовывать свои устремления. Недоверие выступает существенным отрицательным предиктором *Эмансипации*, также затрудняющим межличностное взаимодействие.

Лица с высоким уровнем *оппозиционности* демонстрируют низкий коммуникативный потенциал, трудности совладания с эмоциями, неспособность к саморегуляции, внутриличностный конфликт и дезадаптивность. Неудовлетворенность жизнью, отношениями, приземленные ценности и идеалы сочетаются со слабой включенностью в отношения, а низкая оценка себя и других часто сопряжены с агрессией и враждебностью, когда ведущим стилем взаимодействия является соперничество. Отрицательная оценка психологического климата в группе по шкалам согласия, увлеченности и успешности; низкая самооценка, низкий референтометрический статус препятствует гармоничным отношениям с микросоциумом.

У лиц с нигилистическими установками (личностной аномии) выявлена характерная тотальность деструкции, проявляющаяся в несформированности интеллектуальных, волевых и регулятивных структур, непринятии себя и других, стремлении к изоляции. Заметное уплощение личности, абсолютное отрицание ценностей, социальных норм и непринятие прав людей, указывает на готовность к асоциальным действиям, при сниженном чувстве опасности.

Эскапизм как специфическая форма протестной активности представляет собой сложное и противоречивое многоуровневое образование, затрагивающее личностный, интерсубъектный, социально-психологический и ценностный уровни.

Эскапизм проявляется в двух вариантах: в высшем (редко встречаемом) уход подготавливается глубинными ценностно-смысловыми образованиями и целостным мировоззрением, напряженным внутренним поиском, совестным актом и связан с защитой, сохранением и приумножением общечеловеческих гуманистических ценностей, актуализацией и доминированием в личностной структуре высшего экзистенциального компонента Транс Я. Такого рода эскапизм проявляется в конкретном социально-историческом контексте и выступает адекватной внешней формой, которая поддерживает протестную активность на высшем уровне, позволяя гармонично, в соответствии с ценностно-смысловой направленностью разрешить внешние и внутренние противоречия личности, сохранив аутентичность бытия. Чаще встречаемая незрелая форма эскапизма обнаруживает некоторое сходство с нарциссизмом и основана на искаженной самореализации, связанной с отчуждением, экзистенциальным неврозом, утратой смысла существования и указывает на демонстративный уход от проблем, которые субъект хочет решать самостоятельно, но не способен решить.

Ключевой характеристикой негативизма является несогласованность и дисгармоничность практически всех структур и сфер активности личности: эмоциональной, волевой, регулятивной, коммуникативной. Негативизм и связанная с ним неудовлетворенность являются внутренними рефлексивными компонентами, отражающими внешние неудачи в деятельности и общении. В наших эмпирических исследованиях с применением корреляционного анализа и MANOVA установлено, что неудовлетворенность работой и отношениями сочетается с высокими статусными и карьерными притязаниями, желанием реализовывать личностный потенциал. Безответственность, пренебрежение к нормам социума, негативное отношение к людям, неприятие, подозрительность, неискренность, замкнутость сочетается с экспансивностью и стремлением к доминированию любыми способами, включая агрессию. Негативизм, как форма протеста возникает не просто как неудовлетворенность собственными успехами (или реакция на неудачи), и не столько как низкая оценка собственного влияния в группе, но, скорее, как непринятие, неудовлетворенность отношениями в группе в целом. Негативизм служит не только внутренним индикатором и регулятором, но и активным внешним агентом, сигнифицирующим и транслирующим притязания и статусные ожидания личности. Аттрактором как типичным конечным состоянием системы при разных внешних влияниях на систему при негативизме будет доминирование.

Таким образом, практически во всех формах протестной активности наблюдается личностная дисгармоничность и трудности в межличностном взаимодействии.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. -299 с.
2. Гусейнов А.Ш. Коммуникативная компетентность личности (Учебное пособие). Краснодар.: КГУФКСиТ. 2008. 288 с.
3. Гусейнов А.Ш. Роль неудовлетворенности межличностными отношениями в актуализации и содержании протестной активности личности // Психология профессионала: личность, деятельность, организация (коллективная монография) / под ред. Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Каравановой, Е.Д. Короткиной. Тверь.: Твер. Гос.ун-т, 2014. С. 163-172.
4. Гусейнов А.Ш. Протестная активность личности: сущность, динамика, трансформация: монография. Краснодар: Экоинвест, 2013. 468 с.
5. Лабунская В.А. Проблема психологических трудностей общения в трудах А.А. Бодалева // «Личность и бытие: субъектный подход» (к 80-летию А.В. Брушлинского): Сборник материалов VI Всероссийской науч.-практ. конф. (с иностранным участием) под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. М., Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2013. С. 93-95.
6. Лабунская В.А., Менджеричка Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учебное пособие для студ.высш. учеб. Заведений. М.: Академия, 2001. 288 с.

ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Денисенко Е.Г. (Майкоп)

Подростковый возраст – это граница между детством и взрослой жизнью, связанная с возрастом обязательного участия человека в общественной жизни.

Подростковый возраст наиболее сенситивен к социальной ситуации развития общества. Для этого сложного возрастного этапа показательны негативные проявления, дисгармоничность в структуре личности, протестующий характер поведения.

Особое внимание данному возрасту уделяется в связи с тем, что именно в подростковый период происходят существенные личностные преобразования, характеризующиеся в первую очередь становлением Я-концепции, формированием эталона личности и переструктурированием, переосмыслением системы личных отношений. Особенности личностного развития подростков достаточно полно изучены в отечественной и зарубежной психологии (Божович Л.И., Выготский Л.С., Гинзбург М.Ф., Гинзбург М.Р., Десфронтейнес Л.Г., Кон И.С., Мудрик А.В., Петровский А.В., Рубинштейн С.Л., Фельдштейн Д.И., Эльконин Д.Б. и др.) и зарубежных исследователей (П. Блос, Ш.Бюлер, М. Кле, Х. Ремшмидт, Э. Эриксон и др.).

Однако в настоящее время существует необходимость в теоретическом переосмыслении, эмпирическом исследовании специфики личностного развития и межличностного взаимодействия в подростковой среде. Именно через систему межличностных отношений реализуется одна из ведущих потребностей подростка, потребность в самоутверждении.

Природа межличностных отношений в любых общностях достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. В системе межличностных отношений человек реализует себя, отдавая обществу воспринятое в нем. Именно активность личности, её деяния являются важнейшим звеном в системе межличностных отношений. Вступая в межличностные отношения самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях – в детском саду, в классе, в дружеском кругу, в различного рода формальных и неформальных

объединениях, - индивид проявляет себя как личность и представляет возможность оценить себя в системе отношений с другими.

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе общения познания и совместной деятельности. [5]

Межличностные отношения – система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга.

Межличностные отношения возникают между людьми в процессе их общения, совместной деятельности и определяются как общественные отношения.

Межличностные отношения - это совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу.

Межличностные отношения включают:

- 1) восприятие и понимание людьми друг друга;
- 2) межличностную привлекательность (притяжение и симпатия);
- 3) взаимодействие и поведение (в частности, ролевое).

В психологии рассматриваются следующие компоненты межличностных отношений:

1). Когнитивный компонент, который включает в себя все познавательные психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Благодаря этому компоненту происходит познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми. Взаимопонимание между людьми характеризуется:

а) адекватностью - точность психического отражения воспринимаемой личности;

б) идентификацией - отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида. [6]

2). Эмоциональный компонент - включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми:

а) симпатии или антипатии;

б) удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д.;

в) эмпатия — эмоциональный отклик на переживания другого человека, который может проявляться в виде сопереживания (переживания тех чувств, которые испытывает другой), сочувствия (личностного отношения к переживаниям другого) и соучастия (сопереживание, сопровождаемое содействием);

3). Поведенческий компонент - включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений. Эффективность межличностных отношений оценивается по состоянию удовлетворенности - неудовлетворенности группы и ее членов.

На характер межличностных отношений оказывают влияние такие личностные особенности, как пол, национальность, возраст, темперамент, состояние здоровья, профессия, опыт общения с людьми, самооценка, потребность в общении и другие.

Устойчивость взаимоотношений определяется не только совпадением ценностных ориентаций и других параметров, но и координацией поведенческих актов. Темп, ритм, точность выполнения каждого дела всегда имеет значение для успешного или неуспешного функционирования как официальных, так и неофициальных групп. Механизм формирования межличностной привлекательности имеет свою специфику в зависимости от возраста и условий, в которых возникают отношения. [7]

Модель межличностных отношений можно представить как получение субъективного отношения к себе от «другого» при собственном субъектном отношении к нему. Личность, отношение которой не носит полноценного субъект-субъектного характера, испытывает адаптационные проблемы. Одним из вариантов выхода такой личности из ситуации переживания и осознания собственной дезадаптированности становится создания вокруг

себя специфической среды межличностных отношений, в которых такая личность может получать желаемые или близкие к желаемым эмоциональные эффекты. Такая социальная микросреда постепенно формирует собственную субкультуру. При этом, чем примитивнее сообщество, тем нетерпимее оно к индивидуальным различиям, инакомыслию и вообще непохожести.

Одна из важных закономерностей, которая является острой проблемой подросткового возраста – это перестройка отношений с родителями, переход от детской зависимости к отношениям, основанным на взаимном уважении и равенстве. Подростковый возраст называют переходным. Психологическое состояние подросткового возраста связано с двумя «переломными» моментами этого возраста: психофизиологическим – половым созреванием, и всё, что с ним связано, и социальным – конец детства, вступление в мир взрослых.

Представление подростка о себе всегда соотносят с групповым образом «мы» - типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим образом полностью.

Процесс формирования собственной идентичности сопровождает человека на протяжении всей его жизни. «В основе данного процесса лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу. Становление идентичности, особенно интенсивно проходящее в подростковом и юношеском возрасте, невозможно без изменения системных социальных связей, по отношению к которым растущий человек должен выработать определенные позиции». Сложность задачи, стоящей перед взрослеющим человеком заключается, с одной стороны, в том, чтобы прояснить свою роль как члена общества, с другой, понять свои собственные уникальные интересы, способности, придающие смысл и направленность жизни. Практически каждая жизненная ситуация требует от человека определенного выбора, осуществить который он может лишь уяснив свою позицию относительно разных сфер жизни. «Структура идентичности включает в себя личностную и социальную идентичность. Причем, в идентичности присутствуют два вида характеристик: положительная - каким человек должен стать, и отрицательная - каким человек не должен стать. Становление идентичности может происходить на фоне социально-благополучного окружения подростка при высоком уровне взаимопонимания с близкими взрослыми, сверстниками, при достаточно высокой самооценке. Выбор образцов поведения в этом случае осуществляется в реальном круге общения. При неблагоприятной ситуации, чем ирреальнее эти образцы, тем сложнее переживается подростком кризис идентичности, тем больше у него проблем с окружающими». Обретение подростком и юношей личной идентичности является многоуровневым процессом, имеющим определенную структуру, состоящим из нескольких фаз, различающихся как психологическим содержанием ценностно-волевого аспекта развития личности, так и характером проблематики жизненных трудностей, переживаемых личностью. [4]

Одна из причин подросткового кризиса и конфликтов с окружающими в этом возрасте - переоценка своих возросших возможностей, которая определяется стремлением к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость. Повышенная критичность по отношению к взрослым, острая реакция на возможные попытки окружающих принизить их взрослость и достоинство, недооценить их правовые возможности, являются причинами частых конфликтов в подростковом возрасте.

Ориентация на общение со сверстниками часто проявляется в боязни быть отвергнутым. Эмоциональное благополучие личности в этом возрасте начинает зависеть от ее места в коллективе. Оно определяется, прежде всего, отношением и оценками товарищей.

Подросток растет, живет и развивается в переплетении различного рода связей и отношений. В детских и подростковых группах складываются межличностные отношения, отражающие взаимосвязи участников этих групп в конкретно-исторической ситуации развития общества. Несмотря на то, что проявления межличностных отношений в каждой конкретной группе имеют свою неповторимую историю, на разных возрастных этапах действуют общие закономерности их становления и развития.

Первая закономерность связана с зависимостью межличностных отношений от места в обществе, которое занимает возрастная социальная группа. Вторая характеристика межличностных отношений – это то, что они зависят от совместной деятельности, что определяет их строение. Третья особенность межличностных отношений заключается в уровне развития структуры развития – сколько-нибудь сложившаяся группа имеет определенный уровень развития, от которого зависит наличие или отсутствие тех или иных её социально-психологических особенностей и характер её влияния на индивидов.

Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается. Уже у дошкольников отсутствие общества сверстников отрицательно сказывается на развитии коммуникативных способностей и самосознания. Поведение же подростков по своей сути является коллективно-групповым [1].

Во-первых, общение сверстников является важным каналом информации, через который подростки узнают многие необходимые вещи, которые по тем или иным причинам им не сообщают взрослые, например, подавляющую часть информации по вопросам пола подросток получает от сверстников, что может задержать его психосексуальное развитие или придать ему нездоровый характер.

Во-вторых, специфичность межличностных отношений. Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной инициативе и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Вне общества сверстников, где взаимодействия строятся принципиально на равных началах, где статус надо заслужить и уметь поддерживать, ребенок не может вырабатывать необходимых взрослому коммуникативных качеств. Соревновательность групповых взаимоотношений, которой нет в отношениях с родителями, также служит ценной жизненной школой. [2]

В-третьих, это эмоциональный контакт. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

Психология общения в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и аффиляции, то есть потребности в принадлежности, включенности в какую-либо группу или общность.

Обособление чаще всего проявляется в сепарации от контроля старших. Однако оно действует и в отношениях со сверстниками.

Усиливается потребность не только в социальной, но и в пространственной автономии, неприкосновенности своего личного пространства [5].

Однако кроме спокойного умиротворенного уединения существует мучительное и напряженное одиночество – тоска, субъективное состояние душевной и духовной изоляции, непонятности, чувство неудовлетворенной потребности в общении и человеческой близости.

Чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков неутолимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находят или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, эмоциональное тепло, спасение от скуки и признание собственной значимости.

Напряженная потребность в общении и аффиляции превращается у многих подростков в непобедимое стадное чувство: они не могут не только дня, но часа пробыть вне своей, а если своей нет – какой угодно компании. Особенно сильна такая потребность у мальчиков [6].

Следует отметить, что коммуникативные черты и стиль общения юношей и девушек не совсем одинаковы. Это касается и уровня общительности и характера аффиляции.

На первый взгляд мальчики во всех возрастах общительнее девочек. С самого раннего возраста они активнее девочек вступают в контакт с другими детьми, затевают совместные

игры и т.д., чувство принадлежности к группе сверстников для мужчин всех возрастов значительно важнее, чем для женщин.

Однако различия между полами в уровне общительности не столько количественные, сколько качественные. Содержание совместной деятельности и собственный успех означает для мальчиков больше, чем наличие симпатии к другим участникам игры [7].

С ранних возрастов мальчики тяготеют к более экстенсивному, а девочки – к интенсивному общению; мальчики чаще всего играют большими группами, а девочки – по двое или по трое. Разные способы социализации мальчиков и девочек, существующие во всех социальных группах, создают и воспроизводят психологические половые различия. Причем это не только количественные различия в степени общительности мальчиков и девочек, но и качественные различия в структуре и содержании их общения и жизнедеятельности.

Подростковые группы удовлетворяют в первую очередь потребность в свободном, нерегламентированном взрослыми общении. Свободное общение является не просто способом проведения досуга, но средством самовыражения, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно выстраивается что-то исключительное, личное.

Разные виды общения могут существовать, выполняя разные функции, а их значимость с возрастом меняется. У подростков чаще всего местом для общения является двор или улица [1].

Разные формы и места общения не только сменяются друг друга, но и сосуществуют, отвечая разным психологическим потребностям.

В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя и сверстника. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Общение оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. Связи с родителями, столь эмоциональные в детские годы, становятся не столь непосредственными.

Если компании формируются главным образом на базе совместных развлечений, то человеческие контакты в них, будучи эмоционально значимыми, обычно остаются поверхностно. Качество совместного времяпрепровождения часто оставляют желать лучшего.

Обособленные группы сверстников в подростковом возрасте становятся более устойчивыми, отношения в них между детьми начинают подчиняться более строгим правилам. Сходство интересов и проблем, которые волнуют подростков, возможность открыто их обсуждать, не опасаясь быть осмеянным и находясь в равных отношениях с товарищами, – вот что делает атмосферу в таких группах более привлекательной для детей, чем сообщества взрослых людей.

В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость. При этом по отношению к родителям подросток, как правило, занимает негативную позицию. [3]

Таким образом, переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период: физического, умственного, нравственного, социального.

Психологически этот возраст очень противоречив, для него характерно диспропорции уровней и темпов развития. Важность подросткового возраста определяется и тем, что в нем закладываются основы и намечаются общие направления формирования моральных и социальных установок личности.

Данный период отличается выходом ребёнка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение, к себе как члену общества.

Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период: физического, умственного, нравственного, социального.

Одна из главных тенденций переходного возраста – переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению.

Успешное построение межличностных отношений зависит от коммуникативных способностей и статусного положения подростка в группе.

Литература

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие / В.С. Агеев. - М., Изд-во МГУ, 2000.
2. Андриенко, Е.В. Социальная психология / Е.В. Андриенко. учебное пособие для студентов пед.вузов. - М.: 2000.
3. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. Избранные психологические труды. - 3-е изд., перераб. и допол. - М.: Издательство Московского психолого социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
4. Казаков, В.Г. Психология / В.Г. Казаков, Л.Л. Кондратьева Учебник для индустр.-пед. Техникумов. - М.: Высш. Шк., 1989.
5. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына. Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001.
6. Мокшанцев, Р.И. Социальная психология / Р.И. Мокшанцев, А.В. Мокшанцева. учеб. Пособие для вузов. - М.: 2001.
7. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. - Л. 1979.

ПЕРЦЕПТИВНОЕ ДОВЕРИЕ НА МИКРОИНТЕРВАЛАХ ВРЕМЕНИ И В КОНКРЕТНОЙ СИТУАЦИИ

Дивеев Д.А. (Москва)

В процессе общения впечатление о другом человеке формируется достаточно быстро, иногда спонтанно порой за очень короткий промежуток времени. Одним из важнейших оснований для формирования такой мгновенной оценки является не только опыт субъекта восприятия, так называемого наблюдателя, но и внешность и активность воспринимаемого человека, при этом часто значительное внимание уделяется выражению его лица. Существуют данные, показывающие, что оценка ряда индивидуально-психологических особенностей человека по выражению его лица не только возможна, но и адекватна [Барабанчиков, 2009; Дивеев, 2009; Secord 1958; Berry 1990; Knutson 1996; Zebrowitz 1999; Hassin, Trope 2000, Todorov, 2008 и др]. В этой связи встают вопросы о механизмах формирования и оценках доверия к незнакомцу с учетом его внешности. Конечно, понятие «доверие» имеет множество оттенков и значений [Скрипкина, 2010; Купрейченко, 2008]. В нашей работе мы будем опираться на аспект доверия, который формируется в ходе процесса межличностного восприятия, как особое отношение к коммуниканту, складывающееся в ограниченный период времени. Эту грань доверия мы обозначим как перцептивное доверие.

Целью нашей работы является изучение оценок перцептивного доверия в различных ситуациях восприятия. Действительно ли перцептивное доверие возникает мгновенно или есть временной порог? Как оценки перцептивного доверия на микроинтервалах времени соотносятся с оценками перцептивного доверия в ситуации и с экспертной оценкой? Каким образом влияет внешность, выражение лица воспринимаемого человека на общую и парциальную оценки перцептивного доверия к нему? Изучению вышеизложенных вопросов и посвящена данная работа.

Впервые тахистоскопию в изучении минимального временного параметра и оценки привлекательности лица применил П. Лочер с коллегами [Locher et al. 1993]. Они показали,

что 100 мс достаточно, чтобы испытуемые различали красивые и некрасивые лица. Впоследствии Ингрид Олсон и Кристи Маршюц при изучении оценок привлекательности снизили порог экспозиции воспринимаемого лица до 13 мс, исследуя при этом и другие времена: 26 мс, 260 мс и период без ограничений во времени. Оказалось, что даже при демонстрации неосознаваемого стимула на 13 мс происходит различение привлекательности лица [Olson & Marshuetz, 2005]. После исследований оценки привлекательности на микроинтервалах времени стали задаваться вопросом о природе восприятия в этих же условиях более психологических качеств, например таких как, доверие или компетентность, ведь привлекательность это скорее общее свойство лица, нежели внутреннего мира. Оказалось, что восприятие доверия имеет схожий характер, что и привлекательности. Так в исследовании Джанин Виллис и Александра Тодорова изучалась оценка пяти качеств человека: дружелюбность, доверие, компетентность, агрессивность и привлекательность [Willis & Todorov, 2006]. Для всех пяти качеств суждения сделанные после 100 мс были очень близки к суждениям, сделанными в условиях оценки без ограничения во времени, более того, было показано, что это совпадение или высокая корреляция оценок не улучшается если добавлять еще больше времени демонстрации фотографий натурщиков. Другими словами, увеличение времени экспозиции не вело к увеличению точности оцениваемых качеств. Интересно отметить, что оценки «доверия» были также высоки, как оценки «привлекательности». Время ответа выставления оценок «доверия» и «привлекательности» было почти одинаковым и намного быстрее, чем для других характеристик.

Подобные результаты были получены в другом исследовании, которое проводил Moshe Bar с коллегами в котором они показали, что «доверие» возможно оценить за время меньше 100 мс [Bar et al, 2006]. Испытуемым предъявлялись черно-белые фотоизображения лиц с нейтральной экспрессией. Изучались оценки возможной опасности и интеллекта. Время предъявления составляло 26 мс, 39 мс и 1700 мс. Оценки, вынесенные при последнем значении времени экспозиции использовались в качестве эталона «адекватности». Было показано, что наблюдатели способны верно оценить «опасность» к человеку в течение 39 мс. Из результатов исследования следует, что суждения, сделанные после 39 мс высоко коррелируют с суждениями, сделанными при 1700 мс и более. Однако, для вынесения суждений об уровне интеллектуального развития человека этого времени экспозиции оказалось не достаточно. Авторы объясняют полученные результаты эволюционной значимостью детекции информации об опасности/угрозе партнера по взаимодействию. Если вы не доверяете, значит чувствуете угрозу со стороны другого. Исходя из того что способность доверять или наоборот не доверять эволюционно очень важна и значима, можно предположить, что оценка «доверия» выступает как интегральная, суммарная оценка взаимодействия человека с миром, со средой и именно она проявляется первой и быстрее всех на фоне оценок других качеств. Это хорошо согласуется с результатами исследования А. Тодорова [Todorov, 2008].

В другом исследовании А.Тодорова [Todorov et al. 2009, Exp. 2] было также показано, что для эффективной оценки характеристики «доверия» по выражению нейтрального лица натурщика, достаточно времени экспозиции менее 100 мс, а точнее, 33 мс экспозиции вполне хватает, чтобы различить человека, вызывающего и не вызывающего доверие на уровне выше случайного. В этом исследовании «доверия» на микроинтервалах времени, использовалось 8 временных отрезков для экспозиции лица человека натурщика, начиная с 17 мс, 33 мс, 50 мс, 67 мс, 100 мс, 167 мс, 500 мс и без ограничения во времени. В результате было показано, что значимые корреляции появились с 33 мс и принимают вид сигмовидной функции от времени экспозиции. Корреляции резко увеличивались от 33 мс до 100 мс и достигали плато от 167 мс и до без ограничений во времени. Иначе говоря, до 33 мс испытуемые не способны различать свойство доверие/недоверие, в интервале 33-100 мс степень правильности различения резко увеличивается, после 100 мс до 167 мс показатель эффективности различения становится немного лучше, а после 167 мс увеличение времени

экспозиции не влияет на эффективность различения доверия. Другими словами, при оценке перцептивного доверия наблюдается определенная динамика в зависимости от длительности экспозиции выражения лица.

Схожие результаты приводит А.А.Демидов в своей диссертационной работе, в которой показано, что адекватность распознавания ряда индивидуально-психологических особенностей человека в интервале экспозиции фотоизображений лица 50 мс – 30 сек примерно одинакова [Демидов, 2009].

На первый взгляд результаты эксперимента М. Бар (2006) и А. Тодорова (2009) предполагают, что невозможно оценить на подпороговом, бессознательном уровне, как это происходит с качеством «привлекательность» [из эксперимента Olson & Marshuetz, 2005] другие индивидуально-психологические характеристики человека. Все же в одном из исследований А.Тодорова показан интересный результат [Todorov et al. 2009, Exp. 3]. Компьютерная программа моделировала вызывающие и не вызывающие доверие лица, которые демонстрировались на подпороговом уровне в течении 20 мс, а потом сразу же экспонировалось нейтральное лицо на 50 мс. Испытуемому необходимо было оценить нейтральное лицо. Оказалось, что нейтральные лица воспринимались как вызывающие доверие в случае демонстрации праймов вызывающих доверие и соответственно нейтральные лица оценивались как не вызывающие доверие в случае демонстрации праймов не вызывающих доверие.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для адекватного распознавания некоторых индивидуально психологических характеристик человека по выражению его эмоционально нейтрального лица вполне достаточно 100 мс, а для оценки «доверия» и «привлекательности» времени требуется еще меньше. В этой связи возникает ряд интересных вопросов. Действительно ли достаточно 100 мс для адекватной оценки доверия? Отличаются ли оценки перцептивного доверия на микроинтервалах времени от экспертной оценки доверия, поставленной вне времени и конкретной ситуации? Чтобы ответить на поставленные вопросы мы провели следующее эмпирическое исследование.

Испытуемые. В качестве испытуемых принимали участие 80 студентов московских вузов в возрасте $M=27,06$ лет.

Стимульный материал. В качестве стимульного материала использовались 8 фотоизображений и 3 видеосюжета конкретной ситуации. В качестве фотоизображений использовались лица в анфас восьми натурщиков (из них 4 мужчины и 4 женщины), находящихся в спокойном эмоциональном состоянии. Все фотоизображения стандартизировались с помощью программы Painshop 8.0 (рис. 1).



Рис. 1. Пример 4-х фотоизображений лиц натурщиков.

Видеосюжеты были следующего содержания. Немноголюдная местность, подъезжает автомобиль, открывается окно двери и водитель произносит реплику: «Вам куда?». Использовались две марки машин: белого цвета Шкода (Фабия) и серебристого цвета Хонда

(Цивик) с затемненными задними стеклами. Водители были сфотографированы в анфас и их фотоизображения использовались в качестве стимульного материала (натурщиков), они представлены на рис. №1, кроме фото №2.

Исследовательский инструментарий. В исследовании применялись специально разработанная компьютерная программа, позволяющая демонстрацию изображений на микроинтервалах времени и методика бланкового типа: экспресс-методика Т.П. Скрипкиной «Оценка доверия к себе» в виде таблицы [Скрипкина, 2010].

Процедура. На первом этапе исследования испытуемый должен был оценить степень доверия к себе по шкалам методики «Оценка доверия к себе», после этого, аналогичным образом ему необходимо было оценить натурщиков по фотоизображению лица на предмет доверия к ним. Лица натурщиков демонстрировались на компьютере в трех временных режимах: 100 мс, 250 мс и 1000мс. Для каждого времени экспозиции набиралась независимая группа испытуемых. Испытуемый сам регулировал скорость выполнения тестовых заданий как на компьютере, так и на бланках, за исключением времени предъявления фотоизображений лиц натурщиков, которое регулировал компьютер. После оценки каждой фотографии натурщика, испытуемый письменно кратко пояснял свою оценку на обратной стороне бланка.

На втором этапе предлагалось также оценить степень доверия к себе по шкалам экспресс-методики «Оценка доверия к себе», после чего необходимо было оценить доверие к водителям по видеосюжету. Испытуемым предлагалось представить, что они оказались в немногочисленном месте и им необходимо уехать «автостопом».

Обработка данных. В соответствии с тремя временами экспозиции (100, 250 и 1000 мс) были сформированы три независимые группы испытуемых по 15 чел в каждой. Кроме этого, в исследовании происходила оценка перцептивного доверия в ситуации, это еще две независимые группы. Полученные данные сравнивались с экспертной оценкой по первым 4 натурщикам. Экспертная оценка формировалась из 3 оценок близких друзей натурщиков.

Результаты и обсуждение.

Расчет полученных данных проводился с помощью непараметрического статистического критерия U-Mann-Whitney. В результате были выявлены следующие статистические различия (рис. 2).

Значимо различаются оценки перцептивного доверия на 100 мс и 250 мс (соответственно $M=1.43$, $SD= 0.5$; $M=1.22$, $SD= 0.4$, $p=0.006$). Исходя из полученных значений, в сравнении с экспертной оценкой, можно утверждать, что более адекватно доверие определяется при 250 мс, чем при 100 мс.

Значимо различаются оценки перцептивного доверия на 100 мс и 1000 мс (соответственно $M=1.43$, $SD= 0.5$; $M=1.56$, $SD= 0.5$, $p=0.03$). Таким образом, можно утверждать, что более адекватно доверие определяется при 100 мс, чем при 1000 мс.

Сильно различаются оценки перцептивного доверия на 250 мс и 1000 мс (соответственно $M=1.22$, $SD= 0.4$; $M=1.56$, $SD= 0.5$, $p=0.000$). Исходя из этих результатов парного сравнения, можно утверждать, что перцептивное доверие определяется при 250 мс адекватнее, чем при 1000 мс.

Последние два факта требуют дополнительного исследования. Есть подозрения, что на этот результат повлиял возраст испытуемых. Средний возраст испытуемых, оценивавших натурщиков при 1000 мс составлял в среднем $M(1000мс)=21,13$ год, тогда как возраст испытуемых, оценивавших натурщиков на 100мс и 250 мс был соответственно $M(100мс)=31,27$ и $M(250мс)=32$ года.

Значения перцептивного доверия на 100 мс и 1000 мс отличаются от экспертной оценки ($M=1,0$, $SD= 0.0$) на уровне значимости $p=0,017$ и $p=0,002$ соответственно.

Значения перцептивного доверия на 250 мс ($M=1.22$, $SD= 0.4$), в ситуации авто «Шкода» ($M=1.21$, $SD= 0.4$) и в ситуации авто «Хонда» ($M=1.20$, $SD= 0.4$) не отличны от экспертной оценки.

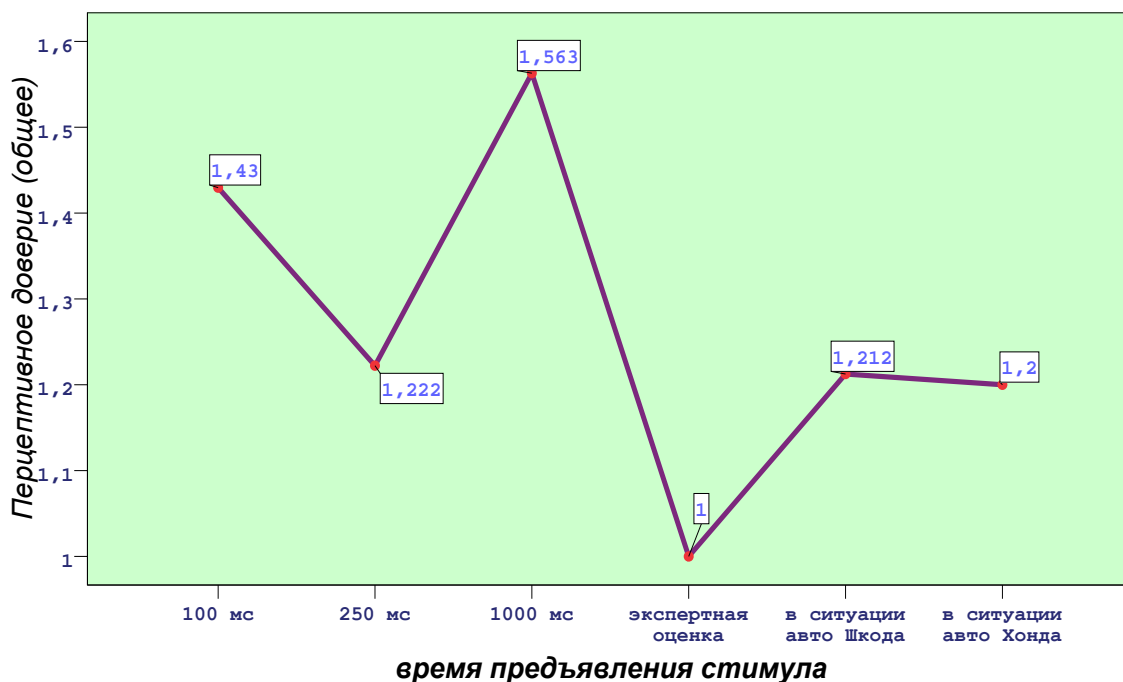


Рис. 2. Оценка перцептивного доверия в зависимости от ситуации восприятия

Интересно отметить, что оценки перцептивного доверия в ситуациях статистически значимо не отличаются от экспертной оценки и самооценки испытуемых (рис. 3). Тем не менее, из графика на рисунке №3 видно, что, на оценку перцептивного доверия влияет, не только время экспозиции натурщиков, но и выражение лица самих натурщиков, его структура. Некоторые натурщики воспринимаются одинаково, независимо от времени экспозиции, тогда как другие оцениваются по-разному в зависимости от времени демонстрации фотоизображения. Изучение маркеров структуры лица, влияющих на оценку перцептивного доверия, составляет самостоятельную исследовательскую задачу. Гипотеза о том, что марка машины влияет на оценку доверия не подтвердилась. Возможно, схожая оценка происходит из-за того, что класс машин был приблизительно одинаков. Есть тенденция, особенно у испытуемых девушек, что слишком дорогая машина вызывает меньшее доверие при том, что водитель мужчина. Оказалось неожиданным, что личность водителя уходит в тень и остается практически не важной в ситуации, хотя на него обязательно обращают внимание. Различия в оценках перцептивного доверия водителей в ситуации, когда надо уехать через «автостоп» не наблюдается. В ситуации доминируют не столько личностные особенности водителей, сколько ситуативные факторы. При этом оценка перцептивного доверия к водителям по адекватности схожа с оценкой экспертов. Интересно отметить, что самооценка всех испытуемых совпадает с экспертной оценкой натурщиков, иначе говоря, при оценивании доверия у других включаются дополнительные механизмы.

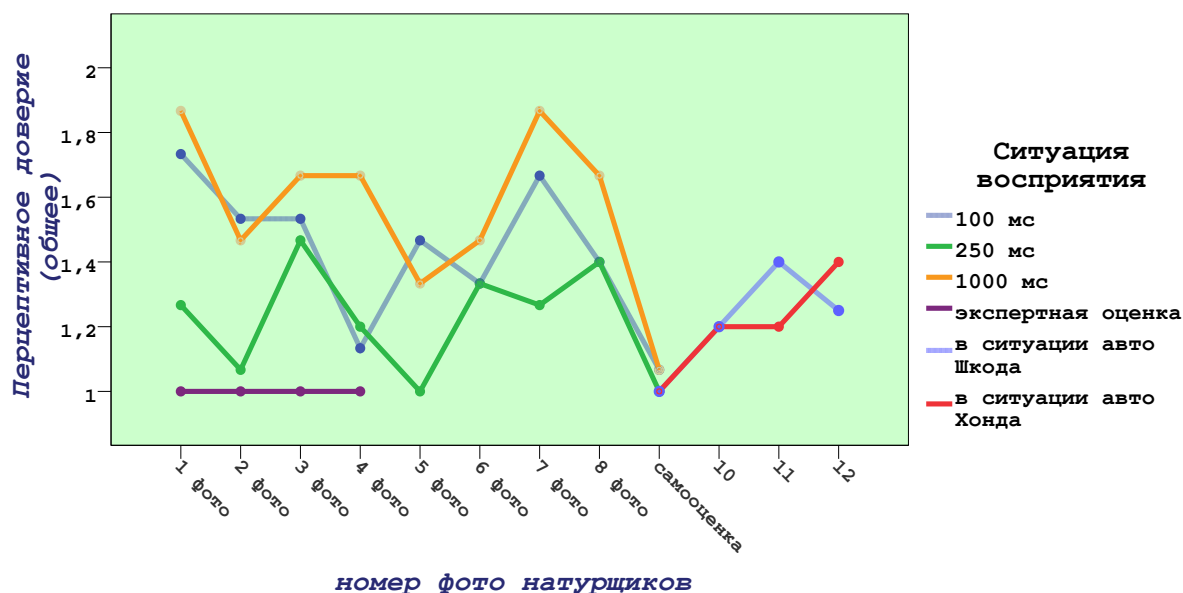


Рис. 3. Оценка перцептивного доверия в зависимости от фотоизображения натурщика и времени его демонстрации.

Заключение.

Подводя итог проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- 1) Оценки перцептивного доверия по выражению лица человека более адекватны при времени экспозиции 250 мс, чем при 100 мс и 1000 мс;
- 2) Марка машины и конкретный водитель не влияет на оценку перцептивного доверия;
- 3) Экспертная оценка совпадает с оценкой перцептивного доверия в ситуациях и при экспозиции фотоизображений на 250 мс;
- 4) Исследование показало, что выражение и структура лица натурщиков влияет на оценку перцептивного доверия.

Новизна исследования состоит в том, что мы сравнивали полученные тахистоскопические оценки доверия и его различных аспектов с экспертной оценкой доверия к натурщику, которая неограниченна временем экспозиции. Иначе говоря, в качестве эталона сравнения выступают не только оценки, выставленные при максимальном времени экспозиции, это встречается в работах зарубежных коллег, но экспертные оценки, полученные вне времени демонстрации стимульного материала. Другим новым, важным аспектом нашей работы является изучение оценки разнообразных граней доверия на микроинтервалах времени. Еще одним преимуществом нашей работы является включение в исследование перцептивного доверия ситуативного фактора и соответственно сравнение оценок на микроинтервалах времени с ситуативными оценками перцептивного доверия.

Литература

1. Барабанщиков В.А. Восприятие выражений лица. М.: ИП РАН, 2009.
2. Демидов А. А. Оценка индивидуально-психологических особенностей человека по выражению его лица в различных ситуациях восприятия: Дисс. ...канд. психол. наук.- М.: ИП РАН, 2009.
3. Дивеев Д. А. Роль формы лица в восприятии индивидуально-психологических характеристик человека: Дисс. ...канд. психол. наук. -М.: ИП РАН, 2009.
4. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
5. Скрипкина Т.П. Психология доверия.- М.: Академия, 2000

6. Bar M., Neta M., & Linz H. Very first impressions // *Emotion*. 2006. V.6. p.269–278.
7. Berry D. S. Taking people at face value: Evidence for the kernel of truth hypothesis // *Social Cognition*. 1990. V.8. p.343–361.
8. Hassin R., & Trope Y. Facing faces: Studies on the cognitive aspects of physiognomy // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. V.78. p.837–852.
9. Knutson B. Facial expressions of emotion influence interpersonal trait inferences // *Journal of Nonverbal Behavior*. 1996. V.20. p.165–181.
10. Locher P., Unger R., Sociedade P., & Wahl J. At first glance: Accessibility of the physical attractiveness stereo- type // *Sex Roles*, 1993. V.28, p.729–743.
11. Olson I. R., & Marshuetz C. Facial attractiveness is appraised in a glance // *Emotion*, 2005. V.5. p.498–502.
12. Secord P. F. Facial features and inference processes in interpersonal perception. In R. Tagiuri & L. Petrullo (Eds.), *Person Perception and Interpersonal Behavior* (pp. 300– 315). Stanford, CA: Stanford University Press. 1958.
13. Todorov A. Evaluating Faces on Trustworthiness. An Extension of Systems for Recognition of Emotions Signaling Approach/Avoidance Behaviors // *Annals of the New York Academy of Sciences*. Volume 1124, *The Year in Cognitive Neuroscience 2008*. pages 208–224, March 2008.
14. Todorov A., Pakrashi M., Loehr V. R., & Oosterhof N. N. Evaluating Faces on Trustworthiness // *Social Cognition*, Vol. 27, No. 6, 2009, pp. 813–833
15. Willis J., & Todorov A. First impressions: Making up your mind after 100 ms exposure to a face // *Psychological Science*. 2006. V.17. p.592–598.
16. Zebrowitz L. A. *Reading Faces: Window to the Soul?* Boulder, CO: Westview Press. 1999.

НЕОЧЕВИДНАЯ ПЕРЕМЕННАЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Добрякова М.В. (Москва)

Проблема границ человеческих возможностей, в частности, возможность передачи информации на расстоянии без использования речевого, визуального, обонятельного или тактильного сигнала в настоящее время в науке формулируется примерно следующим образом: или существуют некие физические поля, неизвестные науке на данный момент, или явления передачи мыслей на расстоянии без использования речевого, визуального, обонятельного или тактильного сигнала не существует. Однако известно, что ни в физике на настоящий момент не существует адекватной единой научной теории поля, ни в нейрофизиологии и психологии нет однозначного ответа на вопрос о соотношении мозга и сознания. В соотношении мозга и мышления загадок не меньше. Вместе с тем, лингвистика, в частности когнитивная лингвистика и психолингвистика, на протяжении второй половины двадцатого века достаточно успешно решала многие познавательные задачи, связанные с проблемами коммуникации, вопреки тому, что мозг приходилось рассматривать в качестве «черного ящика». То, что в науке в настоящий момент известно о различных формах мышления, достаточно для того, чтобы в огрубленной модели представить мышление в качестве некоего кода. Это позволит провести некую аналогию между речевым общением и предполагаемой гипотетической формой общения без использования речевого, визуального или тактильного сигнала. В этом случае, подобно тому, как при речевом общении для партнеров по коммуникации необходим общий языковой код и навыки передачи, восприятия и понимания сообщений с данным коде в определенном канале, мы можем попробовать подойти к решению искомой проблемы с точки зрения возможности формирования навыка общения в описанном режиме. Если подобный подход окажется успешным, мы получим статистически надежный и верифицируемый экспериментальный материал. Таким образом,

результаты подобного исследования опровергнуть будет уже очень сложно, а отрицать без доказательств невозможно в принципе. В этом случае решение данной проблемы с точки зрения физики, нейрофизиологии и других наук, в поле зрения которых находится искомая проблема, значительно облегчается: искать то, что заведомо существует, все же легче, чем пытаться искать нечто, сомневаясь, существует ли оно.

Изучение доступных материалов по данной проблематике подводит к довольно неожиданному выводу: все эксперименты в данной области фактически вольно или невольно оказались построены таким образом, как будто специально для того, чтобы показать бесполезность всех последующих попыток с результатом «может, что и есть, а, может, и нет, но скорее нет, чем да». Поэтому показалось интересным подойти к отправной точке работы в данной области не с позиции психологии, а с позиции психолингвистики или когнитивной лингвистики. В этом случае анализ тех обрывков предыдущего опыта, которые удалось найти, обнаружил следующее. Во-первых, практически во всех доступных материалах для эксперимента использовались цифры или так называемые «карты Зенера». Уже одно это не выдерживает никакой критики вот по какой причине. Мышление человека формировалось не сразу в готовом виде. Даже у ребёнка оно складывается постепенно, по определённым законам и в определённой последовательности. По данным экспериментов Выготского, у ребёнка сначала складываются доречевые формы мышления, затем - речевые навыки и только потом - различные формы абстрактного мышления. В таком случае логично предположить, что чем более «поздней» является форма мышления, тем тяжелее она человеку даётся. Над системой уравнения с параметрами мы ещё голову поломаем, если вообще знаем или вспомним, как её решать, но у нас не возникает в норме никаких проблем с ориентировкой в пространстве и оценкой окружающей обстановки. Но что мы видим здесь? Что «карты Зенера», что наборы цифр представляют собой предельно абстрактную, да ещё и частично лишённую смыслового наполнения информацию. В таком случае это всё равно, что заставлять человека транскрибировать набор бессмысленных речевых звуков. Специалисты в области речеведения знают, насколько это - неблагоприятная и трудновыполнимая задача.

Второй явной ошибкой оказалось количество опытов, выполняемых одним человеком подряд за один раз. Их число доходило до 25 и даже могло превышать это число. Одно данное решение обрекало на неудачу всю дальнейшую работу вот почему. Даже если такая передача образов возможна (что и предстоит доказать или опровергнуть), она сама по себе достаточно трудна для человека, в противном случае люди бы не изобрели звуковой язык, им это было бы просто не нужно. Что ж, вы же не станете заставлять человека решать подряд без отдыха 25 и более сложных для него задач, например, по математике, да ещё без отдыха или на скорость. К тому же, при таком объёме информации становятся неизбежны всевозможные эффекты *déjà vu*, а также попытки сознания человека построить эвристику предсказания результата, что заведомо невозможно, если материал предъявлялся на основе генератора случайных чисел. Механизм «реконструкции смысла» настолько встроен в человеческое сознание, что он неизбежно начнёт работать и приводить к ошибкам, если позволить ему включиться. С этим явлением постоянно сталкиваются те, кто занимается исследованием восприятия звучащей речи. Как писал Л.В. Щерба, «даже изошрённое ухо слышит не то, что есть, а то, что оно привыкло слышать, применительно к ассоциациям собственного мышления». Так по какой причине в данном случае мышление человека должно работать иначе, тем более, что при слуховом восприятии на уровне текста человек в значительной мере не столько распознаёт его на слух, сколько распознаёт лишь некоторые опорные точки, а всё остальное фактически додумывает, о чём говорят результаты многих исследований?

Тогда сколько опытов за раз допустимо? В данном случае имеет прямой смысл обратить внимание на пресловутое «число Миллера», ограничивающее кратковременную память человека, а, следовательно, его незамутнённое стереотипами восприятие семью плюс-минус двумя объектами. Более того, если мы обратим внимание на среднюю глубину синтаксических связей в устной речи, то обычно она не превышает числа три-четыре, что

тоже не является случайностью в силу межъязыковой универсальности данного явления.

Для начала было принято решение ограничиться за раз тремя опытами на приём информации и тремя на передачу. Такой подход осложняет статистику и требует длительности работы, но тут сразу понятно, что простые решения просто невозможны. Второй вопрос заключается в том, что именно предъявлять для попыток такой работы. Исходя из логики формирования мышления, было решено работать с различными бытовыми визуальными объектами, такими как, например, чашка, кувшин, кастрюля, книга, подсвечник и т.п. Участникам эксперимента, работающим в паре, предлагалось «задумывать» и «распознавать» некоторую часть объекта, либо выбирать один объект из четырёх предложенных. Причём, предлагаемые объекты никогда не повторялись. В эксперименте участвовали студенты УРАО. Пары были сформированы таким образом, чтобы участники каждой из них не были близкими друзьями, желательно даже не учились в одной группе и на одном курсе. Сеансы проводились не в непосредственном присутствии, а дистанционно при помощи Интернета через систему «Скайп», причём, что важно, функция видеосвязи была запрещена к использованию. Всего участвовало 8 человек, а сам эксперимент проводился на протяжении двух месяцев с частотой сеансов три раза в неделю.

К сожалению, результаты данного эксперимента, несмотря на то, что их можно расценивать как положительные и обнадеживающие (в хороших условиях периодически выходить на 65-85% результативности, что превышает теорию вероятности), с точки зрения достоверности следует рассматривать только как сугубо предварительные или поисковые. Несмотря на попытки учесть ошибки предыдущих исследований, обнаружился целый ряд методических ошибок иного рода.

Во-первых, не было учтено то, что восприятие объёмного объекта реальности и восприятие плоской картинки отличаются не в пользу последней. Второй проблемой оказался смешанный и несбалансированный состав по признаку пола. Из-за того, что требуемую группу набрать вообще было сложно, пришлось привлекать тех, кого удалось привлечь, в результате чего в группе оказалось 7 девушек и один юноша, который с течением времени превратился в мощнейший фактор-помеху. Но самым главным фактором-помехой стали стрессы участников, не связанные с самим экспериментом, тем более, нараставшие по мере приближения экзаменационной сессии. Если один из участников находился по какой-то причине (проблемы на работе, конфликты дома, трудности в учёбе, плохое самочувствие, связанное с болезнью) в стрессовом состоянии, не удавалось получить ни малейшего намёка на сколько-нибудь положительный результат.

В дополнение к этому ряд результатов оказалось сложно интерпретировать. Непонятно как оценивать результат, когда принимающий вместо требуемого объекта или его части опознаёт что-то вроде «я хочу сделать что-то нехорошее с моим начальником», а «передающий» признаётся, что действительно что-то такое чувствует. Или непонятно, можно ли интерпретировать как положительный опыт, когда участники имели ввиду один и тот же объект, но один из них считал, что это - портативная автомойка, а другой считал, что это - опрыскиватель?

Всё это показывает, насколько сильно результат подобной работы зависит от многих факторов, как сильны в подобных исследованиях различного рода парадоксы лаборатории. И если ещё проблемы с восприятием плоской картинки можно попытаться обойти с помощью возможностей 3-D графики, а проблемы взаимоотношения полов можно исключить более жёстким отбором участников хотя бы и в ущерб их количеству, то избавиться от ряда других осложняющих факторов будет в будущем значительно сложнее. Например, на любой результат крайне негативно влияют любые стрессы, причём, являясь наиболее мощным негативным фактором, они также оказываются явлением, которое наиболее сложно не только исключить, но и как-то уменьшить его влияние.

И всё же положительный результат, хотя бы и частичный и нечёткий невозможно отрицать. Например, одна из участниц эксперимента уже после его окончания обнаружила, что стала способна значительно лучше понимать людей с нарушениями дикции, а также на

одном особенно трудном экзамене внезапно осознала, что как бы заранее знает не только то, что экзаменатор ещё только собирается её спросить, но и то, что он желает услышать, в результате чего она единственная из всего потока сдала на «отлично» экзамен, традиционно считавшийся «проклятым». Также у студентов, обучавшихся по специальности «Перевод и переводоведение» улучшилась успеваемость по устному переводу с «удовлетворительно» и «хорошо» до его начала на «хорошо» и «отлично» после его окончания. Следовательно, при условии устранения методических недостатков данное исследование необходимо продолжать, с какими бы трудностями оно ни столкнулось, сколько бы раз ни пришлось корректировать методику на основании предыдущего опыта.

Какую природу бы ни имел данный феномен, работа с ним слишком важна в практическом отношении, а сам он изучен слишком мало, чтобы им пренебрегать. Это могло бы быть огромным подспорьем в области устного перевода, педагогики, а также во многих других отраслях, которые пока даже невозможно предположить. Что особенно важно в контексте коммуникативной парадигмы, что участники вышеописанного эксперимента никогда не позиционировали себя в качестве людей-феноменов. Это - обычные студенты обычного университета, следовательно, рассматриваемое явление можно в дальнейшем рассматривать не как некий редкий феномен, а в качестве обычной человеческой способности наравне со способностями к музыке или математике. Было бы наивным полагать, что это явление присуще всем людям в одинаковой степени, но оно также не должно рассматриваться как что-то уникальное.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2005.
2. Васильев Л. Л. Экспериментальные исследования мысленного внушения. М. 1962.
3. Васильев Л. Л., Таинственные явления человеческой психики, 3 изд., М., 1964.
4. Дубров А.П. Пушкин В.Н. Парапсихология и современное естествознание. - М., 1989.
5. Досье Discovery.- Журнал Discovery, 2009 г. №3. — стр. 33.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М., 1997.
7. Чижевский А.Л., Ларионов А.И., Чеховский В.К. О передачи мыслей на расстоянии. - <http://mikosm.narod.ru/mis11.html> — рукопись статьи хранится в Государственном Архиве РФ.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - М., 1974.
9. Miller George, The magical Number Seven, Plus Or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Information Processing, The Psychology Review, vol. 63, N 2, March 1956.

МОТИВЫ И ТАКТИКИ СОБЛАЗНА: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Ткаченко И.В., Евдокимова Е.В. (Армавир)

В течение достаточно длительного времени российское образование делает акцент на развитии познавательной сферы своих субъектов. В то же самое время проблема формирования их эмоций и чувств в меньшей мере включается в исследовательский поиск, что не позволяет полноценно развиваться целостной личности, адаптироваться к широкому диапазону социальных и личных изменений, происходящих в процессе ее жизнедеятельности [3]. По-прежнему «на окраинах» психологии остаются проблемы частной жизни и ее многочисленные феномены, к числу которых относятся соблазн и флирт, выполняющие роль пусковых сигналов, провоцирующих вступить в отношения людей, которые ранее не были включены в их интимную сферу [5].

Соблазн – результат определенных эмоциональных процессов и состояний, отражающий в форме непосредственного переживания стремление человека вовлечь в личные отношения Другого. Соблазн может быть как первым шагом на пути к влюбленности и любви, так препятствием для их развития. В последнем случае он исключает истинную близость и удовлетворяет потребности, которыми некоторые люди вынуждены замещать любовь. Экзистенциальная выгода этих отношений – попытка самоопределения. Основные тактики соблазна: репрезентация, комплементарность, «реверансность», романтика, интрига и недостижимость. Соблазн в отличие от любви, является кратковременным, трудно регулируемым и трудно прогнозируемым феноменом. Он всегда начинается со стремления осуществить «предлагательное поведение», которое позволит сосредоточить на себе внимание и подчеркнуть явную заинтересованность тем или иным человеком.

В ходе эмпирического исследования нами были проведены: опрос, интервьюирование и тестирование молодых людей в возрасте от 20 до 30 лет, целью которых было выявить, каковы их представления о любви и влюбленности, какие мотивы преобладают при флирте и соблазне, какие тактики соблазна они наиболее часто используют, какими мотивами они руководствуются. В результате исследования было выявлено, что их представления о любви и влюбленности достаточно размыты и слабо операционализированы. В качестве главного критерия для их определения у них служит устойчивость или кратковременность. Любовь, по мнению части респондентов, со временем перетекает в чувство уважения, привязанности, теплоты и доверия. Данные ими портреты предполагаемого супруга содержат в себе вполне определенные характеристики внешности, характера, социального статуса и т.д., которые далеко не всегда соответствуют характеристикам бывших или нынешних возлюбленных.

Говоря о «платонической любви», подавляющее большинство опрошенных молодых людей склоняется к мнению о том, что такая любовь имеет место лишь как идея, которая невозможна в реальных отношениях между мужчиной и женщиной. Выявлено, что две трети опрошенных либо имеют близкие отношения с противоположным полом, либо поддерживают в себе желание какого-либо недоступного объекта, что не мешает им вступать в кратковременные интимные отношения с другими, поддаваясь соблазну или недолгой страсти. Чаще всего эти отношения основаны на чувствах симпатии и влюбленности.

В результате эмпирического исследования были выявлены некоторые мотивы и тактики построения личных отношений. Для того, чтобы они были более понятны, проводился сравнительный анализ моделей поведения опрошенных молодых людей и моделей личных отношений, выделенных Э. Берном. По мнению Э. Берна, почти все игры для двоих – это вариации на тему «Насилие!». Они чаще всего разыгрываются женщинами, откровенно флиртующими и провоцирующими соблазн, и мужчинами, желающими либо секса, либо власти. В результате удачно разыгранной партии вторые выступают с предложением. Тогда женщина поворачивает «переключатель», говоря «Да, но...». Расплата женщины – утверждение ее «экзистенциальной» задачи - доказать, что все мужчины плохи, оправдывая собственное недоброжелательство наличием образа «еще одного негодяя». Расплата мужчины – чувство отверженности и подавленности. Оно усугубляется если им были получены соответствующие родительские установки, которые выработали в нем комплекс неполноценности [1].

Согласно Э. Берну, вышеописанная модель поведения связана с какими-либо недостатками в семейных отношениях, которые вырабатывают определенные программы поведения. Такие люди, как правило, не уверены в себе, склонны к ранним семейным отношениям и выбирают себе партнера старше возрастом или имеющего определенный статус. Они пытаются восстановить ощущение близких, теплых, доверительных отношений, а определение собственной значимости становится их целью [1].

Люди, строящие отношения по этому принципу, достаточно осторожно выбирают партнера, неохотно идут на игру соблазна и тяжело переживают, если отношения, по их мнению, становятся недостаточно близкими. Такие люди часто боятся интимности, либо вообще, либо друг с другом и разыгрывают игры типа: «Да, но» и «Если бы только..., но». Это способ сближения, но без той близости, которой требует интимность. Однако почти половина респонденток, придерживающихся такой позиции, уже встретили человека, с которым чувствуют себя свободно, и «страдания по идеалу», а также тактика «использования» противоположного пола перестала иметь какой-либо смысл. Хотя более мягкая схема игры «Насилие» полезна при ухаживании или браке как дополнительный рычаг для воздействия на мужчину [6].

В результате проведенного исследования выяснилось, что примерно 20 % опрошенных девушек строят свои личные отношения похожим способом. Они создают заведомо недостижимый образ, наделяя его идеальными качествами, что не мешает им строить личные отношения с другими мужчинами, которые далеки от выбранного ими эталона. В этих случаях склонны занимать по отношению к ним доминирующую позицию и преследовать свои цели.

В ходе работы выяснилось, что среди молодых людей достаточно распространена такая модель игры, как «соблазн с целью доставления неприятности кому-либо». Она срабатывает в том случае, когда «адресат неприятности», функционирует в родительском эго-состоянии и сам играет в «Я», стараясь помочь только себе. Чаще всего, такая модель «родом из детства». Она применялась ими в «переходном возрасте» как ответ на поведение родителей. Оказывая давление на выборы друзей, приятелей, любимых, родители, тем самым, вынуждают молодых людей демонстративно и легкомысленно относиться к собственным личным отношениям и к их выборам. Сопrotивляясь, подростки «назло родителям» дружат именно с теми, кто входит в круг «неодобряемых». Поэтому мотив «доставление кому-либо неприятности» закрепляется в сознании и становится одним из реальных мотивов поведения у уже повзрослевших детей [4].

Нами было выявлено, что более 30 % молодых людей, участвовавших в беседе, как раз и отличались демонстративной легкомысленностью при выборе партнеров. Они говорили о том, что чаще выступают в роли соблазнителя, ничего не требуют от партнера, всегда сохраняя дистанцию и независимость. Как правило, кроме вышеописанных мотивов, они имели завышенную самооценку и строили отношения, центрируясь на себе, ставя партнера в зависимую позицию. Они предъявляют к партнеру завышенные, часто даже невыполнимые требования, хотя на самом деле, испытывают скрытую потребность в близости.

Охотно соблазняя и идя на соблазн, они внешне спокойно переживают неудачный исход отношений, хотя у них может иметь место внутренний стресс, который может привести к разочарованию в отношении противоположного пола. Э. Берн не случайно использует понятие игры при характеристике личных отношений, так как молодые люди зачастую исключают истинную близость, а преследуют несколько иные цели. Они удовлетворяют потребности, которые гораздо меньше связаны с чувственным наслаждением, чем это может показаться. Этими потребностями может быть вытеснение избытка ненависти, гнева, злобы, страха, вины, обиды, недоверия, стыда, смущения, стремления причинить вред, компенсировать собственную неадекватность или справиться с ощущениями неполноценности, а также разные иные чувства, которыми некоторые люди вынуждены замещать любовь [1].

Психологические особенности поведения подобных «игроков» состоит в том, что они стремятся соблазнять партнеров по общению не для «завязывания» личных, интимных отношений, а лишь для поддержания состояния относительного комфорта и внутренней вовлеченности в виртуальные игры [3].

Рассмотрев мотивы и эмоции, побуждающие молодых людей прибегать к соблазну, нам было важно определить, чем именно привлекает их Другой, какие тактики соблазна они при этом используют. Оказалось, что главным мотивом, включающим их в начальную

стадию отношений, чаще всего, во флирт, является репрезентация. Молодые люди прилагают достаточно большие усилия, чтобы создать у объекта своей симпатии, наиболее выгодное представление о себе, о своей индивидуальности и неординарности. При анализе оказалось, что они используют множество деталей, способных создать необходимый образ, начиная от внешней привлекательности, демонстрации качеств характера, подчеркивания социального статуса и заканчивая незаметными взглядами и жестами.

Как показало исследование, у основной части респондентов отсутствует психологическая компетентность, связанная с эмоциональной сферой человека и с ее основными феноменами. Оказалось, что молодые люди не имеют четких представлений об аттракции, амбиции, фасилитации и др. Они не владеют приемами и навыками привлечения и удержания внимания на себе, не могут «сформулировать» реальный комплимент, отвечающий особенностям собеседника, не могут отзеркалить его позу и движения, не согласовывают свою речь с темпом, интонациями и тоном собеседника, не умеют слушать, т.е. не владеют техниками активного слушания, не могут поднять настроение (шуткой, улыбкой, комплиментом и т.д), не подчеркивают, что разделяют ценности собеседника, не улыбаются во время разговора.

Выявлено также, что молодые люди не имеют представления и о техниках активного восприятия. Поэтому в процессе взаимодействия и общения они не стремятся говорить о собеседнике, а чаще говорят о себе. Они не придерживаются темы разговора, начатого им, а начинают ставить диагнозы и дают советы, когда их не просят, активно критикуют, не уважая чувств собеседника, не используют активную позу при общении, не демонстрируют свое согласие с точкой зрения собеседника.

Еще сложнее обстоит дело у молодых людей со знаниями и представлениями о рефлексивном слушании. Как показал опыт наблюдений, молодые люди не умеют демонстрировать свою постоянную вовлеченность в процесс разговора, не задают вопросов по существу, не придают разговору позитивную эмоциональную окраску, не владеют способами фокусировки внимания во время разговора, не создают ситуацию позитивного ожидания, не акцентируют внимание на успешности партнера по общению, не умеют интонировать собственные высказывания, не знают как подчеркнуть значимость собеседника в его собственных глазах, как вовлечь собеседника в более активный разговор, не умеют выяснить и снять у него возражения и неудовлетворенность беседой.

Установлено, что эффективность соблазна в значительной степени зависит от используемой тактики обольщения. Совершенно необходимо постоянно напоминать Другому о его достоинствах, включая те, которыми он не обладает. Никто не может остаться равнодушным к тому, кто видит в человеке нечто большее, чем он является. Как ни парадоксально, но в большинстве случаев это приводит к неоспоримому успеху. Здесь же большую роль играет «реверансность» отношений, т.е. подчеркнутая галантность, внимательность, предупредительность. Многие молодые люди стесняются флиртовать, несмотря на то, почти каждому нравится эта будоражащая игра. Женщины чаще стремятся к флирту и соблазну, стремясь очаровать мужчину и выступить в качестве инициаторов, демонстрирующих своим поведением, взглядами, касаниями, улыбками заинтересованность им.

Известно, что человеку свойственно переносить эмоции, связанные с определенной ситуацией, на того, с кем он в этот момент взаимодействует. Следовательно, соблазнителю необходимо создать такие ситуации, при которых объект испытывает наиболее сильные эмоции [7]. Отношения на этом этапе должны протекать в атмосфере, отличной от обыденной жизни. Подчеркнутая романтичность отношений, эйфория, гиперболизация чувств, таинственность, авантюра являются основными стратегиями соблазнителя. Таким образом, соблазн может быть как препятствием к любви, так и шагом на пути к ней. Для людей, которые оставили надежду полюбить или быть любимыми, они могут стать самоцелью.

В результате проведенного исследования было выявлено, что главное отличие личных отношений от отношений социально-ориентированных в том, что они основаны на эмоционально-чувственном аспекте взаимодействия и общения между людьми. Только при условии постоянной межличностной связи путем непрерывного обмена личностно значимой информацией возникают интимная зависимость вступивших в контакт людей друг от друга и взаимная ответственность за сохранение сложившихся отношений.

В ходе исследования выявлена прямая зависимость между межличностными отношениями молодых людей и типом их характера, а также заложенными родительскими программами, что предопределяло основные мотивы соблазна. В ходе исследования были выявлены основные психологические характеристики и тактики соблазна, которые имели место в личном опыте любовных отношений молодых людей.

Большая часть молодых людей все же осознает, что любовь – это чувство, которое характеризует устойчивое эмоциональное отношение человека к Другим людям, что оно уникально и сверх ценно для развивающейся личности. Они считают, что любовь по своей природе нарциссична, что она представляет собой «Я-идеал» с которым субъект отождествляется и к которому она стремится. Субъект помещает Я-идеал в другого человека и поддерживает его существование в себе с помощью недостижимости созданного образа. Посредством Другого субъект идентифицируется с эталоном. Выявлено, что неизбежный источник недоверия в нормальной любовной жизни партнеров состоит в том, что сама напряженность чувства любви оживляет в них все скрытые ожидания и надежды на счастье, спрятанные глубоко внутри них. Однако они осознают, что все их сознательные и подсознательные желания, противоречивые по своей природе и безграничные по содержанию, ждут своего исполнения именно в любви.

Литература

1. Берн Э. Секс в человеческой любви. - М., 1990. - 212 с.
2. Василев К. Любовь. - М., 1976. - 389 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений // М.: Изд-во МГУ.- 1987. - 175 с.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н. В., Погольша В.М. Межличностное общение. - СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
5. Котова И.Б. Психология ревности: представления о ревности у студентов вуза: монография / И.Котова, Ю.Н. Мошкина. Ростов -на-Дону.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2011.-232 с.
6. Салецл Р. Извращения любви и ненависти // Художественный журнал. – М., 1999.
7. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений.-М.: «Академия». - 2000.-264с.

ОБЩЕНИЕ И ДОВЕРИЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Жарких Н.Г. (Орел)

В настоящее время проблема общения является предметом рассмотрения многих научных дисциплин: педагогики, психологии, политики, антропологии, экономики и др. Ученые анализируют этот феномен с разных позиций. В психологической науке наиболее детально разработан и представлен в ряде работ подход к общению как к одному из видов человеческой деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.). Б.Г. Ананьев признает общение одним из трех основных видов человеческой деятельности, наряду с трудом и познанием. Сама триада ведущих видов деятельности была выделена в отечественной психологии еще в 30-е годы Л.С. Выготским, но в ней значилось не общение, а конкретная его форма – игра как ведущий вид деятельности ребенка. Б.Г. Ананьев

существенно расширяет представление об этом «третьем» виде деятельности, определив его как общение людей. Автор рассматривает общение как механизм, посредством которого устанавливаются и развиваются связи человека с «миром предметов» и «миром людей». Общение рассматривалось как ведущий вид деятельности. Особой и главной характеристикой общения как деятельности является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Межличностное взаимодействие всегда определяется системой общественных отношений, в которую оно включено, но поскольку оно также постоянно выступает как межиндивидуальная связь и индивидуальная форма деятельности, в структуре и динамике общения невозможно отделить личное от общественного, провести резкую грань между ними [Ананьев, 1980].

А.А. Бодалев, характеризуя общение как особый вид деятельности, подчеркивает, что без него не может происходить полноценное развитие человека ни как личности, ни как субъекта деятельности, ни как индивидуальности. В свою очередь, предметная деятельность человека и его общение с другими людьми переплетены в его жизни самым тесным образом, и ни одна из них не может существовать без другой. А.А. Бодалев подчеркивает, что настоящее межличностное общение всегда носит диалогический характер, а эффективности его способствует развитие такого образования, как «коммуникативное ядро личности». Основу ядра составляют как положительные, так и отрицательные черты характера человека, проявляемые в общении с людьми [Бодалев, 1995, с.60].

А.А. Леонтьев считал общение и труд двумя основными видами человеческой деятельности. Он подчеркивал, что исследовать необходимо не столько «использование общения в деятельности социальной группы, но само общение в его становлении и динамике, его механизмы и средства как части деятельности общения ... Но это не обозначает, что общение во всех случаях выступает как самостоятельная деятельность: важно, что оно может быть таковым, хотя может выступать и как компонент, составная часть (и одновременно условие) другой, некоммуникативной деятельности» [Леонтьев, 1975, с.108-112]. Понимая общение как деятельность, он выделял такие характеристики: а) интенциональность (наличие специфической цели, самостоятельной или подчиненной другим целям, наличие специфического мотива); б) результативность (мера совпадения достигнутого результата с намеченной целью); в) нормативность, выражающуюся прежде всего в факте обязательного социального контроля за протеканием и результатами акта общения; г) предметность (предмет общения – другой человек, партнер по совместной деятельности).

Такая трактовка межличностного общения как субъект-объектного процесса, аналогия взаимодействия человека с человеком и взаимодействия человека с предметным миром вызывает возражения, т.к. при таком подходе исчезает специфика общения как межличностного процесса. Однако в деятельностном подходе имеются и другие взгляды на решение данной проблемы. «Деятельность человека не следует сводить к его предметной деятельности, и тогда общение естественно впишется в это целокупное разностороннее проявление человеческой активности» [Каган, 1988, с.124].

Понимание общения как деятельности – не единственный подход к нему. С точки зрения системного подхода (Б.Ф. Ломов), общение можно рассматривать как одну из важнейших самостоятельных категорий психологии. Представители этого направления ставят под сомнение – правомерно ли растворять общение в деятельности. Понятие «общение», считают они, охватывает другую, нежели деятельность, категорию существующих отношений «субъект-субъект». И хотя, несомненно, деятельность и общение имеют многие общие черты, этого еще не достаточно для их отождествления. По мнению Б.Ф. Ломова, общение – это специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, специфическая форма активности субъекта. Это субъект-субъектное взаимодействие людей, которое бывает прямым или косвенным и может влиять на формирование и развитие различных форм и уровней психического отражения, психическое развитие общающихся. Б.Ф. Ломов отмечал, что общение – это реальный многогранный

процесс взаимодействия людей как «субъектов общественной жизни, в процессе которого происходит взаимный обмен представлениями, идеями, установками, чувствами... Результат общения – не преобразованный предмет, а отношения с другим человеком, с другими людьми, изменения в сознании, поведении и свойствах ... общающихся людей» [Ломов, 1984, с.7-8].

Одним из основных направлений проведения современных исследований в области психологии общения является изучение его специфики у студентов. Большинство психологов рассматривают студенчество как пик межличностного общения, – это время формирования норм и способов общения с другими и с самим собой. И.К. Гаврилова (2004) утверждает, что коммуникативная сфера развивается наиболее успешно, поскольку определенные коммуникативные предпосылки уже сформированы и заложена база для полноценного развития, но, в то же время, существует потенциал для их дальнейшего улучшения и совершенствования. Это благоприятный период для формирования компетентного общения, которое выступает важным показателем профессионализма специалиста, чья будущая деятельность непосредственно связана с другими людьми.

В работе Н.Д. Твороговой (1981) прослеживается динамика мотивации коммуникации студентов на протяжении их обучения в вузе. Автор делает вывод о преобладании мотива аффилиации (т.е. стремления быть принятыми своими однокурсниками) у студентов младших курсов, что связано с их адаптацией в новом коллективе, и мотивов достижения и доминирования на старших курсах.

О.В. Хухлаева (2002) описала динамику общения студентов: для первокурсников характерно общение внутри широких групп, оно концентрируется вокруг совместных праздников и отдыха. При дальнейшем обучении в институте на основе общих интересов выделяются дружеские группы из 5-8 человек, также появляются друзья вне института, и важную роль в общении начинает играть обмен информацией, т.е. коммуникативная сторона. У студентов последних курсов уменьшается значимость компаний вообще, предпочтение отдается контактам в парах, что, по-видимому, совпадает с переживанием кризиса интимности, по Э. Эриксону.

У студенческой молодежи особо выделяется стремление организовывать психологическую дистанцию с другими людьми, определять степень близости с ними по индивидуальным критериям «комфортность – соответствие», выбор норм и правил взаимодействия на каждом уровне континуума «близость – отдаленность». Обоснование этого выбора выстраивается с учетом содержания Я-концепции и концепции другого человека. В то же время, общительность студентов часто бывает эгоцентричной. Т.И. Пашукова (1998) выявила два типа эгоцентрической направленности молодых людей: эгоцентризм как стремление рассуждать со своей точки зрения и эготизм как тенденция говорить о себе. По мнению автора, эгоцентризм и эготизм сопровождаются нечетким пониманием мыслей, намерений и состояний говорящего реципиента и неумением либо нежеланием заботиться о понятности для слушателей своих высказываний. Многие исследователи (Г.С. Абрамова, Е.И. Исаев, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн и др.) указывают на повышенную эмоциональность и особую восприимчивость и чувствительность, вследствие чего развивается способность к сопереживанию.

Работая со студенческой молодежью, Т.В. Иванова (1990) установила ряд индивидуально-психологических характеристик личности с затрудненным общением. Это комплекс астеноневротических черт характера, эмоциональная неуравновешенность, негативный образ Я.

В работе И.Э. Стрелковой (1990) исследуются объективные причины затруднений в общении студентов, а также роль индивидуально-психологических и личностных характеристик в нарушении межличностного взаимодействия. Автор выделяет ряд параметров, на основе которых можно диагностировать испытуемых по степени затрудненности общения, – это уровень удовлетворенности общением, уровень осознанности качества отношений и характера затруднений в общении.

В проведенном исследовании коммуникативной компетентности студентов была установлена ее специфика у испытуемых с разными типами реакций в ситуациях фрустрации. Так, подгруппе с экстрапунитивными реакциями выявлена недостаточная чувствительность в восприятии социально-психологических характеристик партнера по общению, сниженная эмпатия и преобладание некомпетентных позиций в реализации важных коммуникативных умений. В подгруппе с импунитивными реакциями – неполное восприятие социально-психологических характеристик партнера, недооценивание их значения в возникновении затрудненного общения, средняя эмпатия и частичные компетентные позиции в реализации коммуникативных умений. Только в подгруппе с интропунитивными реакциями было установлено достаточно развитое умение анализировать поведение партнера, проявлять эмпатию и гибкость в общении, а также компетентные позиции в реализации коммуникативных умений [Н.Г. Жарких, 2010].

Специфика общения студентов, его успешность определяется множеством факторов, среди которых в качестве фундаментального следует рассматривать доверие к окружающему миру. Согласно теории Э. Эриксона оно начинает формироваться у человека еще в младенческом возрасте, зависит от качества получаемой ребенком материнской заботы. Мера доверия ребенка к матери определяет в будущем степень доверительности общения с другими людьми и миром в целом [Эриксон, 2006]. Таким образом, связь общения и доверия становится очевидной.

Анализ отечественной психологической литературы показал, что в развитии взглядов на природу доверия можно выделить три основных этапа: 1) доверие в процессе осуществления внушения как метода психологического воздействия (В.М. Бехтерев, В.С. Кравков, А.С. Новоселова, В.В. Платонов и др.); 2) доверие в контексте изучения других социально-психологических явлений, например, дружбы (Мудрик, Кон), доверительного общения (Мудрик), межличностных отношений (Хараш); 3) доверие как самостоятельная социально-психологическая категория (Т.П. Скрипкина).

Концепцию Т.П. Скрипкиной по праву можно считать основополагающей теорией доверия. В ней автор подробно раскрывает сущность феномена доверия, его природу, функции, виды и значение как социально-психологического явления. Согласно Т.П. Скрипкиной, доверие – сложный психологический феномен, это ценностная установка-отношение к себе и другим людям, обеспечивающая целостность и устойчивость личности, предполагает самопринятие и определяет отношение личности к себе и другим людям [Т.П. Скрипкина, с. 233]. Проблема доверия представлена как особая форма веры. Ее сущностная характеристика – особое отношение субъекта к объектам действительности, связанное со значимостью и надежностью этого объекта для субъекта. В исследованиях Т.П. Скрипкиной показано, что доверие есть необходимое условие взаимодействия человека с миром, так как именно оно реализует функцию связи человека с миром. Доверие, с одной стороны, является устойчивым образованием личности, которое формируется на определенных этапах онтогенеза, с другой – динамичным образованием, меняющим свои характеристики в соответствии с конкретной ситуацией взаимодействия [Т.П. Скрипкина, 2000].

Доверие как установка студентов к другим людям и к себе эмпирически исследовано Т.С. Пухаревой. Статистически значимо было выявлено, что для студентов-юристов доверие связано прежде всего с умением «открываться» другому в располагающих к доверию, соответствующих представлениям о личной безопасности ситуациях. Также уровень доверительности в общении, по мнению студентов-юристов, определяется выраженностью таких личностных качеств людей, как доброта, искренность, надежность, порядочность, честность, авторитетность, интеллигентность, ответственность и ум [Т.С. Пухарева, 2009].

Тенденции к проявлению всех видов доверия у студентов и взаимосвязи доверия с различными типами отношения к людям изучены Л.А. Журавлевой и В.А. Сумароковой. Было установлено, что для студентов характерно проявление всех типов доверия к людям: по знанию, по расчету и тождеству. Причем наиболее распространенным является тип доверия людям, основанного на знании, а наименее – основанный на расчете.

Получено, что по мере прохождения этапов профессионализации респонденты реже проявляли доверие человеку лишь по тому, что он по убеждениям и установкам похож на них самих. Данный факт объясняется возрастанием роли рациональных, прагматичных критериев оценки в межличностных отношениях.

В исследовании выявлено, что выраженность доверия «по расчету» имеет положительную связь с властным и сотрудничающим типом отношения к другим, выраженность доверительных отношений «по знанию» положительно связана с сотрудничающим типом отношения и показателем дружелюбия личности. Выраженность типа доверия, проявляемого «по тождеству», положительно коррелирует с властным, сотрудничающим и ответственно-великодушным типами отношения личности к людям [Л.А. Журавлева и В.А. Сумарокова, 2012].

Литература

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. Т. 1. – 230 с.

Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Академия, 1995. – 272 с.

Журавлева Л.А., Сумарокова В.А. Типы доверия и отношение студентов к окружающим на разных этапах профессионализации. // Знание. Понимание. Умение, 2012. – №3. – С. 244-251.

Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 317 с.

Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1975. – С.106-124.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

Пухарева Т.С. Особенности доверия к себе и к другому у студентов юридического факультета. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцина, 2009. – №94. – С. 300-303.

Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учебн. пособие. – М.: Академия, 2000. – 264 с.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, 2006. – 352 с.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ НЕДОВЕРЯЮЩИХ

Казаринова Н.В. (Санкт-Петербург)

Исследовательский вопрос, ставший предметом обсуждения в данной статье, сформулирован следующим образом: какой социальный и коммуникативный опыт приобретают люди в ситуациях недоверия? Интересующий нас феномен недоверия предлагается рассматривать как коммуникативную практику, основное содержание которой составляют явные или скрытые (непрямые) коммуникативные действия, обнаруживающие сомнение адресата в искренности, правдивости заявленных (артикулированных) намерений, оценок, коммуникативных жестов адресанта, что вызывает коммуникативное напряжение вплоть до прекращения коммуникации. В этом смысле недоверие как коммуникативное поведение предлагается рассматривать как проявление нарушенной коммуникации. Последняя определяется нами как трудность или невозможность достижения взаимопонимания/связанности/взаимности между участниками коммуникативного взаимодействия.

Исследование реализовано в теоретических рамках реляционизма и социального конструкционизма, в частности с использованием следующих методологических допущений:

- коммуникативные нарушения и неудачи рассматриваются не в терминах индивидуального невежества, некомпетентности, порочности или ошибок, требующих

исправления в соответствии с имеющейся нормой, но как возникающее напряжение, присущее любому развивающемуся процессу, каковым предлагается рассматривать коммуникативное взаимодействие;

- стабильность отношений между людьми осмысливается не как полное согласие или достижение полного созвучия, но, говоря словами И. Гофмана, как приблизительное и готовое к заключению рабочее соглашение. В каждый конкретный момент поведение одного участника коммуникации приобретает свое значение благодаря соотношению его с другим моментом или поведением и вне этого соотношения не может считаться само по себе более здоровым, более функциональным, более желательным или более разрушительным, чем любое другое;

- структура любого коммуникативного взаимодействия наряду со свойством упорядочивать, стабилизировать отношения между элементами (что фиксируется понятием «паттерн взаимодействия»), обладает «порождающим» свойством, то есть в сложной структуре отношений могут возникать качественно новые явления, специфика которых определяется способом (порядком) их организации. В предлагаемом исследовании недоверие рассматривается как коммуникативное действие, организованное в определенный паттерн взаимодействия, содержащий в качестве структурной характеристики момент значительного коммуникативного напряжения.

Исследовательские гипотезы сформулированы следующим образом:

- Недоверие активизирует процессы негативной солидарности, квази и псевдообщения.
- Коммуникативное поведение при недоверии формирует опыт вынужденной и не прямой коммуникации, а также провоцирует «коммуникативное безъязычие».
- Структура и паттерны недоверия как нарушенной коммуникации содержат условия парадоксальной коммуникации.

Анализ собранного эмпирического материала (пилотажный опрос 60 респондентов – студентов, сотрудников, преподавателей вузов), вторичных источников (результаты опубликованных опросов о доверии населения различным социальным институтам, проводимые ВЦИОМ и другими центрами изучения общественного мнения; результаты исследований доверия/недоверия в конкретных социальных группах², а также высказывания консультантов, специализирующихся по проблемам доверия/недоверия), позволяет утверждать, что заявленные исследовательские гипотезы находят свое подтверждение.

Структурной доминантой «паттерна недоверия» выступает контроль значимых сообщений как условие снижения риска неопределенности, что разрушает симметричность взаимодействия, выводя на первый план процедуры проверки достоверности получаемой информации. Анализ ресурсов, компенсирующих недоверие, позволяет выделить два возможных вектора динамики отношений: 1) формирование новых, альтернативных прежним, солидарностей (например, мобилизация имеющихся и/или формирование новых социальных связей с лицами и группами, доверие к которым сохраняется, будь это родственники, коллеги или эксперты); 2) замедление или полное прекращение коммуникации с теми, кому не доверяешь.

Формирование новых социальных связей как компенсация недоверия организациям, социальным институтам или людям актуализирует механизмы негативной идентичности. В качестве основного критерия различения позитивной и негативной идентичности в социологической и социально-психологической литературе принимается направленность на Другого, а именно – установка «на» или «против» другого социального субъекта. При негативной идентичности доминирует установка «против» или «от противного». Самоопределение осуществляется посредством поиска общего противника, общей опасности, через понижение стандартов жизнедеятельности, через отрицание возможности и

² См., напр.: Здравомыслова Е., Тёмкина А. «Врачам я не доверяю, но...». Преодоление недоверия к репродуктивной медицине// Здоровье и доверие. Гендерный подход к репродуктивной медицине. Сборник статей под ред. Здравомысловой Е., Темкиной А. Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2009. С.179-191.

способности выполнять те или иные действия, через ожидание негативного опыта и т. п. Иначе говоря, при негативной идентичности сообщество конституируется через отношение к негативному фактору, к тому, что определяется как чужое или враждебное. Именно это выступает условием солидарности его членов. В результате возникает граница между своим и чужим, позволяющая поддерживать одни правила поведения внутри группы и другие нормы поведения вне ее, равно как и устанавливать социальную дистанцию между своими и прочими в качестве элементарной основы социальной морфологии. При негативной идентификации собственные позитивные мотивы и представления индивида не могут быть определены более или менее четко и рефлексивно. Они становятся определенными и могут быть выражены только в виде негативных значений, чаще всего в виде различных страхов (страх перед чужим, незнакомым, представляющимся враждебным или беспокоящим, таящим угрозу), тем самым стимулируя специфические защитно-компенсаторные интересы³.

Паттерн недоверия содержит в себе структурные элементы, которые разворачиваются/предполагают/провоцируют особые формы социальной связи, а именно псевдокоммуникацию с теми, кому не доверяют, и формирование негативной солидарности (соответственно и негативной идентификации) как альтернативу дискредитировавшим себя субъектам.

Эффект «сокращения коммуникативного пространства», или «коммуникативного безъязычия», в ситуациях недоверия фиксируется как в проведенных нами опросах, так и во многих исторических, социологических, лингвистических исследованиях. Отвечая на вопрос нашей анкеты «Что вы делаете, если у вас возникает недоверие к партнеру по межличностному общению?», большинство респондентов выбирают ответы: «Сокращаю контакты (встречи, разговоры, совместные дела и пр.)». Соответственно вопрос-зеркало – «Сталкивались ли вы с проявлением недоверия к вам лично?» – у большинства вызывает затруднение или ответ «нет». В историческом исследовании «Доверие и недоверие в СССР: общий обзор» Джеффри Хоскинг, анализируя атмосферу недоверия, утвердившуюся в нашей стране в 30-е гг. XX в., приводит воспоминания людей, живших в этой атмосфере: «Один из тех, чей отец был арестован в 1936 году, позже вспоминал: «Язык доведет тебя до беды». В детстве мы слышали это все время. Мы жили, боясь разговаривать. Мама говорила, что любой может оказаться доносчиком. Мы боялись собственных соседей и, конечно, милиции». Другой современник вспоминает: «Подсознательно я понимал, что лучше помалкивать и никому не рассказывать о том, что думаешь. Например, если мы ехали в переполненном трамвае, я знал, что лучше молчать и не говорить даже о том, что видишь в окне»⁴.

Описанное поведение, на наш взгляд, содержит условия парадоксальной коммуникации, то есть невозможность преодолеть недоверие, обращаясь к приемам и процедурам его снижения. Иначе говоря, коммуникативное поведение в ситуации недоверия запускает порочный круг недоверия как в социальных, так и межличностных отношениях. На институциональном уровне недоверие сопровождается и проявляется в увеличении числа контролирующих организаций и процедур, которые одновременно его обслуживают и воспроизводят. На межгрупповом и межличностном уровнях, казалось бы, компенсирующие недоверие к социальным институтам межличностные и межгрупповые связи (интернет-сообщества, знакомые, друзья, родственники и т.п.) функционируют с использованием механизма негативной солидарности и как следствие запускают порочный круг утраты доверия прежним сообществам и бесконечный поиск тех, кому, кажется, еще можно доверять.

Анализ предлагаемых специалистами моделей управления недоверием выявляет следующие варианты:

³ См.: Гудков Л. Негативная идентичность. Статьи 1997-2002 годов. М.: Новое литературное обозрение, ВЦИОМ-А, 2004.

⁴ Хоскинг Дж. Доверие и недоверие в СССР: общий обзор//Неприкосновенный запас. 2013, №6(92) / <http://magazines.russ.ru/nz/2013/6/7h-pr.html>

1) Использование посредников, каковыми могут быть как личности, вызывающие доверие каждой из взаимодействующих сторон, так и объединяющие стороны политические и культурные символы, представления об идеальных моделях индивидуального и группового взаимодействия, национальные идеи, геополитические стратегии и пр.

2) Обучение коммуникации недоверия, а именно способности проговаривать свои сомнения относительно полученных от партнера сообщений в ходе непосредственной коммуникации с ним. Наиболее эффективной моделью поведение при этом рассматриваются структуры развернутого Я-высказывания и техники ненасильственного общения⁵.

3) Смена знака отношения к недоверию с категорически негативного на нейтральный или даже положительный (поиск преимуществ в нарушенной коммуникации). Показательным примером рекомендации этого рода может быть следующий текст: «Вы страдаете недоверием к людям? Отлично, вы и не должны им доверять... Вы ничего и никому не должны, доверять вам или не доверять другим людям, это ваше личное дело. Но я бы не рекомендовал вам этого делать: не доверяйте никому, в том числе и мне, собственно, поэтому я и прошу всегда от своих читателей, вникать в суть моего текста, а не доверять ему»⁶.

КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Казиева Н.Н. (Махачкала)

Психологическая адаптация в коллективе заключается в освоении человеком социально-психологических особенностей трудовой организации, вхождения в сложившуюся в ней систему взаимоотношений, позитивном взаимодействии с членами организации [1]. Это включение работника в систему взаимоотношений трудовой организации с ее традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями. Работник постепенно получает информацию о трудовой организации, ее нормах, ценностях, о системе деловых и личных взаимоотношений в группе, о социально-психологической позиции отдельных членов группы. Эта информация не усваивается работником пассивно, а соотносится с его прошлым социальным опытом, с его ценностными ориентациями и оценивается им. При соответствии информации прошлому опыту работника, его ориентациям, она оценивается положительно, работник начинает принимать групповые нормы, постепенно происходит процесс идентификации личности с трудовой организацией. В ходе социально-психологической адаптации работник вступает в реальную жизнь организации, участвует в ней, у него устанавливаются положительные взаимоотношения с коллегами, непосредственным руководителем, администрацией. То есть новый работник вживается в коллектив, осваивает системы ценностей, устанавливает связи и вступает в отношения с остальными членами коллектива. Происходит сближение целей, ценностных ориентации группы и входящей в нее личности, усвоение ею норм, традиций, вхождение в ролевую структуру трудового коллектива.

Это приспособление работника к первичному трудовому коллективу, во взаимодействии с которым проходит его общественная и профессиональная деятельность. Основными моментами здесь являются: приобретение и закрепление интереса к работе, накопление трудового опыта, налаживание деловых и личных контактов с коллегами, включение в общественную деятельность, повышение заинтересованности не только в личных достижениях, но и в достижениях организации.

Для того чтобы подчеркнуть результат адаптации, нередко употребляется такое понятие, как «адаптированность» личности или группы [5]. Адаптированность можно

⁵ См., напр.: Розенберг М. Языки жизни: Ненасильственное общение / Пер. с англ. М.: ООО Изд-во «София», 2009.

⁶ Недоверие к людям. Сайт Максима Власова // <http://psichel.ru/nedoverie-k-lyudyam/>

определить, как такое состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно и раскованно в социально-культурной среде, включаться в основную деятельность, чувствовать изменения в привычном социально-культурном окружении, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащать собственный мир путем более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия.

Изучая состояние адаптированности как результата адаптации, перед исследователями неизбежно встает вопрос о критериях определения адаптированности или показателях адаптации. Знакомство с литературными источниками позволяет сделать вывод о существовании большого количества разнообразных показателей, предлагаемых в качестве таких критериев, которые большинством исследователей объединяются в две большие группы: объективные и субъективные (рис. 1) (или внешние и внутренние) (Безносиков, 1986, Жмыриков, 1989; Георгиева, 1985; Cohen, 1968).

Л.Л. Шпак к субъективным признакам социокультурной адаптированности относит удовлетворенность адаптантом своим положением в социально-культурной среде; сознательное поддержание норм и традиций данной социально-культурной среды; стремление и готовность обогатить содержание, формы и способы социокультурного взаимодействия с данной средой. К основным объективным признакам адаптированности, по мнению автора, относятся рост творческой активности в социально-культурных процессах данной среды и всего общества; обогащение содержания и характера культурной деятельности в условиях данной социально-культурной среды, динамическое (энергичное, интенсивное по глубине, быстрое по темпам, внутренне подвижное освоение достижений культурного прогресса (научно-технических новшеств, нововведений в труде, политической и духовной сферах жизни; стабильность субъекта адаптации в данной социокультурной среде [9].



Рис. 1. Показатели адаптированности.

Выявленные субъективные критерии адаптированности личности отражают изменения на всех уровнях личностной сферы – когнитивном (информированность о новой среде), эмоциональном (удовлетворенность различными сторонами жизни), ценностном (изменении

в системе отношений), поведенческом (достижения в области деятельности и общении, социальной активности и т.д.).

Огромное количество критериев отражает объективную сложность и неоднозначность явления адаптации, затрагивающую целостную личность во всем богатстве ее связей с социальным окружением. Это является причиной методических затруднений в прикладных исследованиях на этапе определения показателей адаптированности. Одним из способов преодоления указанных трудностей является выделение ведущих показателей адаптированности по сравнению с другими. По мнению многих авторов, это умение строить коммуникации.

В частности, И.К. Кряжева подчеркивает «в феномене социально-психологической адаптированности психологическую включенность личности в производственную деятельность, а также оптимальное эмоциональное самочувствие личности» и считает, что ведущими социально-психологическими показателями адаптированности личности на производстве являются ее «диспозиционные характеристики, ценностно-ориентационная направленность, а также социально-психологический климат производственного коллектива» [6].

Успешная адаптация нового сотрудника в коллективе играет большую роль, как для самого сотрудника, так и для всей организации. От того на сколько успешно сотрудник адаптируется и «вольется» в новый коллектив зависит эффективность работы всей команды, напротив «отверженный» сотрудник может понизить эффективность всей команды работников, входящих в состав его коллектива. Формирование команды крайне важно, поскольку команда обычно работает лучше, чем отдельные личности. Группа людей определенно имеет больше энергии, чем отдельный человек.

Необходимо отметить, что, несмотря на большое количество исследований в области социальной и психологической адаптации, взаимосвязь психологических характеристик и адаптационного потенциала личности в коллективе недостаточно изучена.

Адаптация - это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Для успешной адаптации в новом коллективе сотрудники должны приобрести коммуникативно значимые качества личности:

- общительность;
- терпимость;
- доброжелательность;
- принципиальность;
- требовательность;
- увлеченность;
- тактичность;
- самостоятельность;
- активность;
- самообладание;
- социально-психологическая наблюдательность;
- рефлексия.

Таким образом, эффективность адаптации зависит от развития коммуникативной компетентности личности. Необходимо сформировать эмоционально-ценностное отношение к коммуникативной деятельности гуманистической направленности:

- установка на эмоционально-положительное отношение к партнерам по общению, независимо от их личностных качеств;
- отношения к личности другого человека как к высшей ценности, субъекту, активному соучастнику общения.

Проблема общения является одной из центральных проблем психологической науки. Данной проблеме посвящены многие исследования отечественных психологов.

В исследованиях Б.Г.Ананьева общение рассматривается в качестве одного из видов деятельности наряду с трудом, учением, игрой [3]. В качестве главной характеристики общения Б.Г.Ананьев рассматривает тот факт, что через общение человек строит отношения с другими людьми. Поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых определяется окружающая его природа, но и как общение, практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах. В своей работе Б.Г.Ананьев отмечает три основных социальных вида деятельности: труд, познание, общение, с помощью которых осуществляется как интериоризация внешних действий, так и экстериоризация внутренней жизни личности». Автор отмечает, что общение столь же социальное, сколь и индивидуальное явление" и всегда существует взаимосвязь между основными компонентами общения: информацией о людях и межличностных отношениях, коммуникацией и саморегуляцией человека и преобразованием внутреннего мира личности».

В.Н.Мясищев рассматривает общение как процесс, в котором взаимодействуют конкретные личности, определенным образом отражающие друг друга, относящиеся друг к другу и воздействующие друг на друга. Он писал, что в общении выражаются отношения человека с их различной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером. Способом или формой общения и отношения является обращение человека с человеком [8]. В.Н.Мясищев выделяет в обращении три взаимосвязанных компонента: отражение (своего партнера каждым участникам процесса общения) и обращение друг с другом, заключающееся в особенностях поведения каждого партнера по общению. Автор полагает, что в процессе общения каждый из его участников имеет более или менее осознанные мотивы и реализует определенные цели, которые могут заключаться в необходимости какого-либо познания участниками общения своего партнера, отношения (оценить, в чем-то убедить, сформировать новое мнение, получить какую-то новую информацию). В этом случае речь идет о так называемом "чистом" общении. Если же люди вступают в общение в процессе какой-то деятельности, например, учебной или трудовой, то кроме уже названных характеристик общения в сознании его участников будут актуализироваться новые, дополнительные характеристики процесса общения. В.Н.Мясищев отмечает значительное возрастание роли и значения каждого компонента общения для достижения цели совместной деятельности, а также личной ответственности за правильный выбор формы поведения в общении и за адекватную оценку действий партнера [8].

А.А. Бодалев рассматривает межличностное общение как «... взаимодействие людей, в котором каждый из участников этого взаимодействия, побуждаемый более или менее осознаваемыми им мотивами, реализует определенные цели...» [4]. В своих работах А.А.Бодалев описывает так называемое «чистое» межличностное общение, которое может осуществляться с целью передачи информации, формирования определенного отношения (к кому-либо или чему-либо), убеждения, получения новых сведений и т.д. Так как общение - это всегда взаимодействие людей (парное или групповое), то на него всегда будут влиять индивидуально-личностные психологические особенности участников: мышление, память, темперамент, воображение. А.А.Бодалев считает, что существует общение, призванное «способствовать» определенному виду совместной деятельности людей. Такое общение будет определяться целями и задачами деятельности, ее качественными и количественными характеристиками.

Аналогично вышеназванным психологам, А.А. Бодалев выделяет в общении три основных компонента: взаимное отношение, взаимное отражение и виды взаимного обращения [31, 30]. В исследованиях Г.М.Андреевой также рассматриваются три компонента в общении. Это коммуникативный, перцептивный и интерактивный компоненты, которые фактически представляют собой, соответственно, обмен информацией, восприятие друг друга и взаимодействие между участниками общения. Г.М.Андреева полагает, что «именно общение» формирует общность индивидов, выполняющих «совместную деятельность», что

общение выступает в качестве «важнейшего условия присвоение индивидом достижений исторического развития человечества».

Б.Ф.Ломов выделяет в общении следующие функции: информационно - коммуникативную и регулятивно - коммуникативную, которые существуют в единстве. Общение и деятельность психолог рассматривает в качестве двух взаимосвязанных сторон бытия человека, его образа жизни. В.Н.Панферов выделяет в содержательной структуре общения четыре момента: 1. Связь 2. Взаимодействие 3. Познание 4. Взаимоотношение «Функция связи заключена в передаче различной информации: осведомительной, регулятивной или аффективной по своему основному значению. Взаимодействие понимается как процесс совместной деятельности людей по выполнению общей задачи; познание - как процесс восприятия и интеграции человеческого поведения и его осознания в целях понимания личностной сущности» [7]. Далее автор называет две наиболее общие формы общения: опосредованное и непосредственное, причем опосредовать его может человек или средство связи, и указывает четыре «общих аспекта» изучения проблемы общения или «методологических принципа» ее исследования. Коммуникативный аспект предполагает изучение возможных путей поиска связей между людьми как средств общения. Информационный аспект - это изучение сигналов, которые поступают в каналы связи, с точки зрения их содержания и формы. Гностический аспект - изучение процессов восприятия и интерпритации сигналов, поступающих по каналам связи от одного человека другому. Регулятивный аспект общения предполагает изучение поведения людей под воздействием воспринятых ими сообщений, которые были переданы по тому или иному каналу связи". Внутри каждого аспекта автор выделяет психологическую проблематику, особенно акцентируя две проблемы: 1. выразительные движения; 2. познание людьми друг друга.

Многую было проведено исследование, направленное на изучение объективной и субъективной адаптированности новых сотрудников в трудовом коллективе.

Итак, новым сотрудникам в коллективе нужна помощь в адаптации, в силу того, что многие из них приходят без опыта работы, а так же без опыта вхождения в новый коллектив, им необходимо оказать квалифицированную помощь со стороны психологов организации, а так же руководителей и старших сотрудников.

Мы рекомендуем набор мероприятий, которые способствуют успешности адаптации в коллективе, таких как применение психологического тренинга, внедрение наставничества, а так же проведение встреч за круглым столом при участии всех новых сотрудников, психолога и руководителя коллектива. Данные мероприятия направлены на улучшение 3х факторов, влияющих на адаптацию новых сотрудников в коллективе: 1. Раскрепощение самих новых сотрудников в коммуникативном и психологическом плане, обучение их вхождению в незнакомый коллектив. 2. Назначение опытного наставника, который ускорит процесс освоения новичком его трудовых обязанностей, а так же послужит проводником между уже состоявшимся коллективом и вновь пришедшим сотрудником, познакомит с неформальной жизнью коллектива. 3. Проведение круглых столов с психологом позволит больше сплотить руководителя коллектива и новых сотрудников, на данном мероприятии сотрудники смогут задать накопившиеся вопросы руководителю, которые не останутся без ответа, руководитель сможет поближе познакомиться с новичками и услышать их основные проблемы. Психолог правильно направит ход беседы и поможет раскрыть все вопросы касающиеся адаптации новых сотрудников.

Литература

1. Психологическая адаптация // Википедия. - [Электронный ресурс]. - <http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic> (дата обращения 28.07.2014).
2. Общение // Википедия. -[Электронный ресурс]. - <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения 28.07.2014).
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Институт практической психологии, 1996.

4. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. Москва – Воронеж, 1996.
5. Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: Автореф. дис. ...канд.психол.наук. Л., 1985.
6. Кряжева И.К. Влияние адаптации личности на психологический климат коллектива. - М., 2003.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. -М., 1984.
8. Мясищев В.Н. психология отношений. Избранные психологические труды. Под редакцией А. А. Бодалева Москва – Воронеж, 1995 г.
9. Межличностная коммуникация: теория и жизнь/ Под ред. О.И. Матяш.- СПб.: Речь, 2011.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ У ПОДРОСТКОВ

Каширская И.К. (Ростов-на-Дону)

Проблема социального конфликта всегда была актуальна для любого общества. Конфликт как естественное противоречие, возникающее между людьми, порождается проблемами личной и социальной жизни, противоречиями интересов, взглядов, социальных установок людей. Социальные группы, различающиеся по полу, по возрасту, проявляют свою специфику и в ситуации конфликтного взаимодействия.

Разные модели отношений между мужчинами и женщинами наиболее явно проявляются в поведении людей в ситуации межличностного конфликта. В соответствии с социальными установками мужчинам и женщинам свойственны разные паттерны отношений, в частности, конфликтного взаимодействия (Н.В.Гришина, Т.В.Бендас и др.)

Современные подростки отличаются от сверстников предыдущих поколений рядом социально-психологических особенностей. Среди них исследователями отмечается повышенная конфликтность подростков (В.Н. Лозовцева, Л.И. Воробьева, И.П. Андриади, М.М. Рыбакова и др.), в частности, в межличностном общении со сверстниками (Т.В. Драгунова, В.М. Афонькова, А.И. Сорокина и др.). Практика показывает, что подростки не всегда умеют разрешать возникающие конфликты, и в их конфликтных отношениях преобладают деструктивные тенденции. Для снижения остроты подобных явлений и более продуктивного разрешения межличностных конфликтов необходимо их психологическое сопровождение.

В нашем исследовании приняли участие подростки разного пола с разными типами гендерной идентичности. Целью исследования было выделение паттернов конфликтного взаимодействия подростков разного пола и с разной гендерной идентичностью. Мы предположили, что существуют гендерные различия в выборе подростками стратегий взаимодействия в конфликтном общении с представителями своего и противоположного пола. Способ поведения в конфликте зависит от пола участников конфликтной ситуации, т.е. в однополых и разнополых группах способы конфликтного взаимодействия будут различны. Также мы предположили, что подростки с традиционными нормативными маскулинными и фемининными типами гендерной идентичности выбирают непродуктивные стратегии взаимодействия в конфликтном общении, а подростки с андрогинным типом гендерной идентичности выбирают конструктивные стратегии взаимодействия. Кроме этого, нами была выявлена взаимосвязь между предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликтной ситуации и степенью доверия к себе.

В исследовании использовались следующие методики: опросник С.Бем для определения типа гендерной идентичности, методика «Поведение в конфликтной ситуации» К.Томаса (адаптация Н.В.Гришиной), методика «Доверие к себе» Т.П.Скрипкиной.

Так как одной из задач нашего исследования являлось выявление гендерных различий в способах поведения подростков в конфликтной ситуации, нами была использована методика К.Томаса дважды с разными инструкциями. Первый раз мы просили респондентов ответить на вопросы опросника, представив, что они находятся в конфликтной ситуации с представителем (или представителями) своего пола. Через две недели респонденты заполняли этот же опросник, но в инструкции им предлагалось представить, что они находятся в конфликтной ситуации с представителем (или представителями) противоположного пола. Таким образом, для каждого подростка мы получили два варианта заполнения бланков данной методики. В результате мы анализировали наиболее типичные способы конфликтного взаимодействия в однополых группах и в смешанных по половому составу группах.

Таблица 1.

Способы поведения в конфликтной ситуации мальчиков и девочек в однополых группах.

	Стратегии поведения в конфликте				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Мальчики	10,7	4,8	7,8	3,6	4,8
Девочки	9,6	5,2	7,2	7,2	6,4

И мальчики и девочки наиболее часто используют в конфликтной ситуации с представителями своего пола соперничающий тип поведения. На втором месте как наиболее типичный оказался и у юношей и у девушек такой тип поведения как компромисс. Таким образом, с одной стороны, подростки часто используют непродуктивный способ поведения (соревнование или соперничество), который является стремлением добиться своих интересов в ущерб другому. При соперничестве любое возникшее противоречие интерпретируется в терминах борьбы, в которой необходимо одержать победу. При этом выражена ориентация исключительно на свои собственные интересы при пренебрежении интересами и желаниями партнера. Участник конфликта использует все доступные ему средства, чтобы добиться своего, получить максимум желаемого и утвердиться в своем превосходстве над партнером. Ориентация на собственные цели может реализовываться в жестком поведении – напористости, использовании жестких аргументов, выставлении ультимативных требований, эмоциональном давлении на партнера и др.; однако участник конфликта может прибегнуть и к «мягким», манипулятивным формам воздействия на партнера, которому трудно противостоять.

С другой стороны, для подростков типичен и такой способ поведения как компромисс, который многими психологами рассматривается как конструктивный способ разрешения конфликта (хотя некоторые считают, что при компромиссе оба участника проигрывают). При компромиссе взаимодействие из противоречивого становится согласованным, основанном на общем интересе. При этом девочки используют компромисс чаще, чем мальчики, хотя различия не являются статистически значимыми.

Результаты показывают, что девочки часто прибегают и к такому способу поведения как избегание и приспособление, а для мальчиков эти способы поведения в конфликтных отношениях с другими мальчиками являются самыми неприятными. Различия между мальчиками и девочками статистически достоверны, $p < 0,05$.

Это можно объяснить тем, что для девочек более характерна зависимая модель отношений, а для мальчиков более характерна доминантная модель отношений. Приспособление считается тактикой уступчивости, при которой человек готов поступиться своими интересами и целями. Тактика избегания проявляется в игнорировании проблемы, ее «откладывании», нежелании вступать во взаимодействие по поводу возникших разногласий. Т.е. можно предположить, что такие способы поведения в конфликтной ситуации как приспособление и избегание более свойственны «женской» модели поведения.

К сожалению, в конфликтной ситуации с представителями своего пола и мальчики и девочки редко используют такой способ поведения как сотрудничество (различия между мальчиками и

девочками статистически незначимы), который психологами считается единственным по-настоящему конструктивным способом разрешения конфликтов.

Таблица 2.

Способы поведения в конфликтной ситуации мальчиков и девочек в смешанной группе.

	Стратегии поведения в конфликте				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Мальчики	3,8	7,8	8,6	4,0	3,2
Девочки	4,6	8,2	9,0	9,2	8,8

Наиболее часто используемым способом поведения в конфликтной ситуации с мальчиками для девочек оказались избегание и компромисс. Не менее часто девочки используют приспособление и сотрудничество. Т.е. девочки почти в равной степени прибегают как к конструктивному способу разрешения конфликтов с мальчиками (компромисс и сотрудничество), так и к неконструктивным (избегание и приспособление). Самым нетипичным для девочек оказался такой способ поведения как соревнование (соперничество). Т.е. девочки не хотят вступать с мальчиками в борьбу, оказывать им явное противодействие. По-видимому, большинство девочек считают, что это недейственный способ поведения во взаимоотношениях с противоположным полом или, что это «неженское» поведение.

Для мальчиков наиболее типичными способами поведения в конфликтных ситуациях с девочками оказались компромисс и сотрудничество. Т.е. мальчики предпочитают при возникших разногласиях с противоположным полом занимать диалогическую позицию. Мальчики пытаются договориться с девочками, найти оптимальное, интегративное решение, устраивающее обе стороны.

Мальчики также как и девочки не желают соревноваться с представителями противоположного пола, бороться с ними, применять жесткие меры для достижения своих целей. По-видимому, мальчики считают это «ниже своего достоинства».

По показателям шкал Компромисс, Сотрудничество, Соревнование между мальчиками и девочками почти нет различий (те небольшие различия, которые существуют, статистически не достоверны).

В отличие от девочек мальчики в смешанной группе редко используют такие способы поведения в конфликтной ситуации как избегание и приспособление. Различия между мальчиками и девочками статистически достоверны при $p < 0,05$.

Для определения соотношения гендерного типа личности и выраженности тех типичных стратегий взаимодействия, которые присущи личности в ситуации конфликтного общения был проведен сравнительный анализ данных, отражающих особенности поведения в конфликтной ситуации в зависимости от типа гендерной идентичности.

Таблица 3.

Соотношение стратегий взаимодействия в конфликте маскулиных мальчиков и фемининных девочек.

Тип гендерной идентичности	Стратегии поведения в конфликте				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Маскулиный	9,9	5,4	6,8	3,8	4,1
Фемининный	3,2	5,8	6,8	7,5	6,8

Данные таблицы 3 показывают, что маскулиные мальчики более, чем в три раза чаще, чем фемининные девочки, используют сопернический тип поведения, а девушки примерно в два раза чаще, чем юноши используют такие типы поведения, как избегание и приспособление (различия статистически достоверны, $p < 0,05$). Соперничество, приспособление и избегание не относятся к продуктивным стратегиям взаимодействия в ситуации конфликтного общения, такие стратегии не способствуют конструктивному разрешению проблем и разногласий, не стимулируют личностный

рост и развитие межличностных отношений. Можно сделать вывод, что ярко выраженный маскулинный и фемининный типы гендерной идентичности провоцируют построение межличностного общения в рамках доминантно-зависимой модели. Маскулинные мальчики ориентированы на позицию доминирования в отношениях, а девочки – на систему зависимости и подчинения.

Таблица 4.

Соотношение стратегий взаимодействия в конфликте андрогинных мальчиков и андрогинных девочек.

Тип гендерной идентичности	Стратегии поведения в конфликте				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Андрогинные мальчики	4,4	7,8	8,2	5,0	4,7
Андрогинные девочки	4,0	7,8	9,2	4,8	4,2

Данные таблицы 4 показывают, что андрогинные мальчики и девочки при разрешении конфликтов чаще всего используют такие способы, как сотрудничество и компромисс, то есть продуктивные типы поведения в конфликте. Непродуктивные способы разрешения противоречий (соперничество, приспособление и избегание) встречаются в их поведении в среднем в два раза реже, чем продуктивные. Кроме того, важно отметить, что не существует различий между частотой использования того, или иного типа поведения андрогинными мальчиками и андрогинными девочками (те небольшие различия, которые существуют, статистически не достоверны).

Таким образом, можно прийти к заключению, что личности с андрогинным типом гендерной идентичности (в отличие от маскулинного и фемининного типов гендерной идентичности), независимо от пола, в своем поведении реализуют партнерскую модель межличностного общения.

Таким образом, подростки с андрогинным типом гендерной идентичности предпочитают продуктивные стратегии взаимодействия и выбирают партнерский стиль общения.

Изучение взаимосвязи между предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликтной ситуации и степенью доверия к себе показало, что наибольшую степень доверия к себе испытывают андрогинные мальчики и девочки, выбирающие в ситуациях конфликтного общения стратегию сотрудничества. Но почти такое же доверие к себе испытывают маскулинные мальчики, предпочитающие такой способ поведения в конфликте как соперничество. Из числа фемининных девочек больше всего доверяют себе те, кто выбирает компромиссный способ поведения в конфликте.

Таким образом, подростки предпочитают различные способы реагирования в конфликтных ситуациях с представителями своего пола и в конфликтных ситуациях с представителями противоположного пола, т.е. в однополых группах и в смешанных по половому составу группах. При конфликтном взаимодействии с представителями своего пола и мальчики и девочки предпочитают соревнование (соперничество) и не хотят сотрудничать, а при конфликтном взаимодействии с представителями противоположного пола предпочитают сотрудничество и, соответственно, не желают соперничать.

Наше исследование доказывает, что более конструктивны при решении конфликтных ситуаций подростки оказываются при взаимодействии с противоположным полом; существует взаимосвязь между типом гендерной идентичности личности, способами поведения в конфликтном взаимодействии и степенью доверия к себе.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.

Козьяков Р.В., Малахова С.А. (Москва)

Современные гуманитарные науки рассматривают доверие как универсалию всех типов социальных отношений: социокультурных, политических, экономических, межличностных и т.д.

В основе доверия находится взаимное чувство безопасности и надежности при взаимодействии одного человека с другим.

Социальному доверию в последние годы придается важное значение представителями различных социальных и гуманитарных наук. Так, один из специалистов в социальной психологии П.П. Шихирев пишет о том, что «90-е годы XX столетия без преувеличения можно назвать годами доверия в американской социальной психологии» [9].

Концепция доверия как важнейшей составляющей социального капитала в настоящее время является чрезвычайно популярной в социальной науке, классифицируясь как культурный код общества, в котором разделяемые ценности обнаруживают способность переходить в социальный капитал.

Фундаментальность феномена доверия в отечественной психологии подчеркивалось К.Ф. Поршневым, называющим доверие исходным психологическим отношением между людьми. По мнению исследователя, полное доверие тождественно принадлежности обоих участников акта или отношения к одному «мы» [5].

В работе И.В. Антоненко доверие трактуется как метаотношение, формируемое как обобщение опыта взаимодействия. При этом автор отмечает, что с того момента, когда доверие сформировалось, оно начинает выполнять роль детерминирующего фактора деятельности, поведения, иных отношений [1]. Доверие как метаотношение характеризуется поэтому обобщением и сокращением других отношений; отсутствием специфических потребностей; наличием потенциала предвидения; фоновым характером для других отношений и их детерминацией.

Одним из наиболее фундаментальных в данной области можно считать исследование Т.П. Скрипкиной, в котором определяется феномен доверия и выделяются признаки его проявлений в общении [7,8]. Исследователь указывает на то, что объективироваться, проявиться доверие может путем вовлечения другого в свой внутренний мир, когда у двоих появляется возможность обсудить интимную, секретную информацию. С учетом сказанного ранее можно сделать вывод о том, что самораскрытие личности является частным случаем в проявлении доверия. Подобное вовлечение в свой внутренний мир при этом предполагает добровольность одного индивида как обязательный компонент подлинного доверия.

Различные направления отечественной и зарубежной психологической науки традиционно изучают доверие в следующих относительно самостоятельных областях: доверие к миру, к людям и к себе. Доверие к другим при этом является фоновым условием существования других социально-психологических феноменов, таких как авторитет, дружба, значимость и пр. В то же время доверие к миру представляет собой базовую установку, влияющую на социальное и психологическое благополучие личности, а доверие к себе выступает как предмет психотерапевтических и психокоррекционных процедур. Т.П. Скрипкина в своей концепции показывает, что все три аспекта изучения доверия соотносятся определенным образом, представляя собой единое социально-психологическое явление, которое имеет сходные условия возникновения, характеристики проявления и закономерности функционирования при всем многообразии своих особенностей [8].

Вступая в общение с другими людьми, человек как бы фильтрует информацию, адресованную определенному реципиенту. Поэтому правомерно говорить об отношении доверия или коммуникативного состояния как определенной готовности к проявлению доверия еще до акта общения.

Доверие как относительно самостоятельное социально-психологическое явление

соотносится с понятием «доверительное общение». Анализ исследований многих авторов показывает, что эти понятия достаточно близки по смыслу, однако их нельзя в полной мере считать синонимами.

Доверительное общение представляет собой частный случай проявления доверия в общении, поэтому доверительное общение является особым типом проявления доверия в общении. В.С. Сафонов определяет доверительное общение следующим образом: «такое общение, когда один человек в процессе общения с другими людьми доверяет им какую-либо конфиденциальную информацию, мысли, чувства, переживания, раскрывающие те или иные стороны внутреннего мира его личности» [6].

Л.Л. Бодалев выделяет следующие признаки доверительного общения: отсутствие жесткого контроля в процессе контакта и формального психологического воздействия, искренность, прочность установленного контакта, а также уверенность, что полученная информация не будет использована во вред [2].

В.Ф. Сафонов отмечает, что доверительность в общении представляет собой относительно самостоятельный социально-психологический феномен, возникающий вне зависимости от наличия дружеских отношений между общающимися, симпатии или антипатии между ними [6]. Ряд авторов (Н.Н. Обозов, Т.П. Скрипкина, В.И. Степанский и др.) указывают, однако, что для доверительного общения необходимо сходство ценностных ориентаций общающихся, их переживаний или эмоциональных откликов, в результате чего создается психологическая почва для возникновения положительных взаимоотношений, являющихся внутренней личностной основой общения [4].

В.С. Сафонов при рассмотрении доверия на уровне личности выделяет следующие функции доверия, которые оно выполняет в деловых и дружеских взаимоотношениях [6]:

- функция обратной связи в процессе самопознания личности, проявляющаяся в получении субъектом общения обратной связи о своих переживаниях и чувствах;
- функция психологического облегчения, получаемого субъектом после того, как он выслушан и понят партнером по общению;
- функция углубления взаимоотношений, достигаемая посредством сближения субъектов межличностного общения.

М.В. Якушева выделяет следующие ключевые моменты в анализе особенностей доверительного общения: характер активности общения и его размеры определяются отношением субъектов взаимодействия. Исследователь выделяет одним из условий истинного общения между людьми открытость и спонтанность в выражении мыслей, чувств и эмоций, среди которых нередко выражается и доверие [10].

Процесс формирования доверительного общения рассматривается как процесс установления близкой и оптимальной психологической дистанции. В этой связи В. Куницина выделяет следующие стадии доверительного общения [3]:

– первая стадия - стадия социальной перцепции, связанная с процессом переработки и интерпретации полученной информации. Для данной стадии характерно установление с целью формирования адекватного первого впечатления первого контакта и создание образа другого человека;

– вторая стадия - стадия формирования межличностных отношений. Здесь происходит постепенное достижение согласия, принятия и разделения позиций (когнитивный компонент); получение эмоциональной поддержки, одобрения (эмоциональный компонент); стремление добиться принятия себя как личности (стадия самораскрытия, личностный компонент);

– третья стадия - стадия стабилизации межличностных отношений, имеющая целью установить оптимальный межличностный контакт и преобразовать его в желательную сторону.

Важная роль в процессе доверительного общения принадлежит механизму обмена доверием, на основе которого можно рассматривать возникновение и углубление доверительности в ходе взаимодействия людей. Иначе говоря, каждое проявление

доверительности сопряжено не только с доверительностью партнера, но и с собственными предыдущими проявлениями доверительности самого субъекта. Если для партнеров по общению доверие продолжает оставаться ценностью, то каждое последующее проявление доверительности более высокого уровня вызывает соответствующую ответную доверительность. Однако при попытке проявления доверительности без подготовки с помощью предыдущих проявлений, подобная попытка может не реализоваться даже при условии «ценности» доверия.

Личность в процессе доверительного общения не только оценивает партнера по доверительному общению, но и воспринимает результаты уже реализованной доверительности. Оценка и восприятие при этом обстоятельств общения и собственных действий личности зависят от ее актуального психологического состояния и поэтому могут быть весьма изменчивыми, в связи с чем адекватными в различной степени. В этой связи представляет значимость вопрос о мере проявления доверительности в общении, которая служит одним из важных показателей психического здоровья личности и формируется при общении с наиболее близкими людьми. Люди, проявляющие как «сверхоткрытость», так и «сверхзакрытость», испытывают определенные трудности в установлении контакта с другими. Поэтому для детей, у которых не сложились с родителями доверительные отношения, которые не имеют опыта доверительного общения с близкими взрослыми, могут испытывать трудности при установлении доверительного контакта с окружающими.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие основные выводы.

Доверие в процессе взаимодействия человека с разными сторонами мира, в том числе и с другими людьми играет роль системообразующего фактора.

Доверие выполняет значимые функции в жизни человека. При этом доверие, как и доверительные отношения с близкими людьми выполняют специфические функции на каждом этапе онтогенетического развития личности.

Нарушения доверительных отношений на любом из этих этапов может приводить к различным личностным и эмоциональным деформациям.

Доверительное общение является частным случаем проявления доверия. Нарушения норм в проявлении доверительности в общении ведет за собой нарушения в сфере межличностных отношений.

Литература

1. Антоненко И.В. Социально-психологическое содержание феномена доверия // ЧФ: Социальный психолог. - 2003. - № 2 (6). - С.27-37.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 2013. – 328с.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В, Поголыпа В.М. Межличностное общение - СПб.: Питер, 2011. – 544с.
4. Козьяков Р.В. Имидж успешного руководителя в представлении менеджеров и рядовых сотрудников. // Полиграфист. В помощь руководителю и главному бухгалтеру 2012. - № 56. – с. 30-38.
5. Козьяков Р.В., Григорьев А.А. Исследование психологических особенностей вербальной семантики (на примере студентов вуза) //Вестник Академии права и управления. 2014. № 35. – с. 162-168.
6. Козьяков Р.В. Технология развития коммуникативной компетентности // Ученые записки Российского государственного социального университета, 2006. № 1. – с. 111-115.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений. - М.: МПСИ, 2012. – 158 с.
8. Поршнева Б.Ф. Контрсуггестия и история: элементарное социально-психологическое явление и его трансформация в развитии человечества // История и

психология. - М., 1971. - С.7-35.

9. Проблемы взаимодействия в психологии и социальной практике: материалы международной научно-практической конференции: III Левитовские чтения в МГОУ, 21 апреля 2008 / М-во образования и науки Российской Федерации, Министерство образования Московской обл., Московский гос. Обл. ун-т Московской обл. об-во психологов; [редкол. Козьяков Р.В. (отв. ред.) и др.]. – М., 2008.

10. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения // Проблема общения в психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. - М.: Наука, 2011. - С. 264-272.

11. Скрипкина Т.П. Психология доверия. - М.: Академия, 2010. - 264 с.

12. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. - 2001. - № 1. - С. 95-103.

13. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. – М., 2009. – 448с.

14. Якушева М.В. Особенности невербальной презентации доверия и недоверия в межличностном общении: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - Ростов-на-Дону, 2008. - 26 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Орлова Е.А., Козьяков Р.В., Нормова Ю.В. (Москва)

Реформирование российской государственности потребовало переосмысления места и роли государственной службы в обществе. Современная государственная служба является кадровым стержнем государственного управления, «одним из существенных факторов и источников общественного развития» [9]. Ее функции по сравнению с частным сектором намного многообразнее и сложнее, и ориентированы не на получение прибыли, а на государственные интересы и потребности населения. Для быстрой адаптации к изменениям в стране необходима государственная служба более высокого качественного уровня, основанная на принципах профессионализма и компетентности персонала.

В России до недавнего времени традиционно считали, что для формирования эффективного управленца достаточно экономических и немного правовых знаний, однако при этом забывают, что такое понимание управления было исчерпано уже в 30-е годы в период «великой депрессии», или системного кризиса, охватившего тогда западные страны. Именно тогда президент США Рузвельт пророчески заметил в одной из своих приветственных речей, обращенной к губернаторам штатов, что «сохранение наших национальных богатств является только частностью по отношению к более общему вопросу о производительности национального труда» [9].

Целью нашего исследования являлось изучение сформированности управленческих способностей студентов вуза, обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» Финансового университета при Правительстве РФ.

Достижение данной цели предполагало решение следующих задач:

- рассмотрение теоретических основ проблемы личностных и профессиональных качеств руководителя;
- изучение возможностей и путей развития управленческих способностей руководителя;
- исследование уровня сформированности управленческих способностей у студентов – будущих госслужащих.

Теоретический анализ проблемы позволил выделить и описать состав управленческих способностей.

Оказалось, что успешность управления зависит от того, насколько руководитель может обеспечить и согласовать между собой три основных «измерения» управленческой деятельности:

- 1) собственно деятельностное, организационно-административное измерение требует развитых общеуправленческих навыков, способностей и умений;

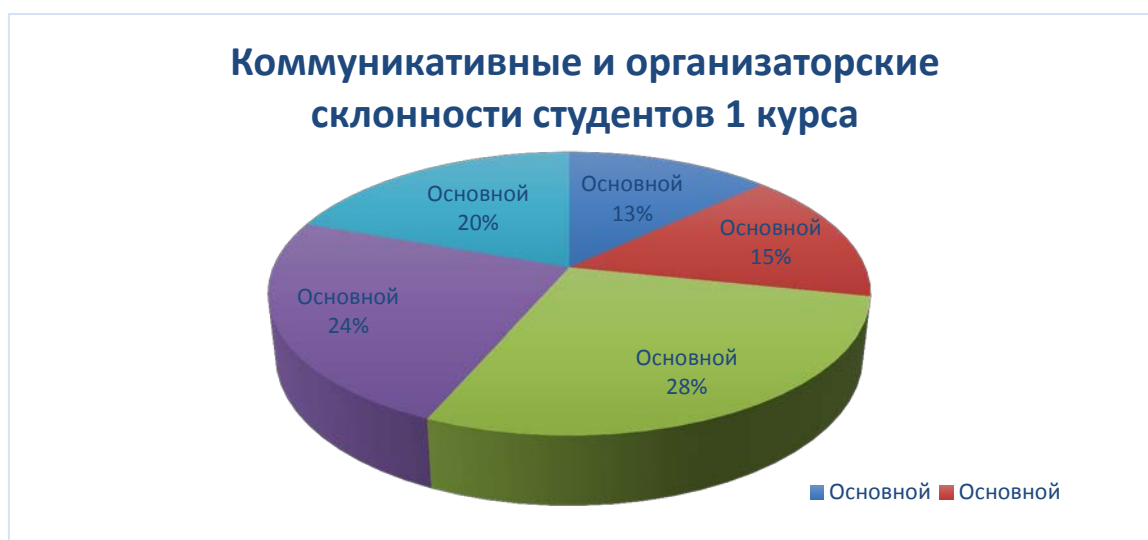
2) кадровое, «личностное» - требует других способностей, обеспечивающих эффективные межличностные взаимодействия, управление людьми; в роли таких способностей выступают основные личностные качества, что отличает управленческую деятельность от иных видов деятельности;

3) производственно-технологическое «измерение» требует специальных способностей, собственно профессиональных качеств руководителя.

Согласование в процессе управления этих трех «измерений» требует наличия координационных способностей, которые тоже связаны с ведущими личностными качествами. Управленческие способности поэтому рассматриваются в связи с проблемой общей структуры личности руководителя, а иногда и подменяются ею. Такой подход предполагает обширный перечень управленческих способностей, включающий в себя различные по степени обобщенности и характеру свойства психики и личности.

На основе данных положений нами было проведено тестирование в студентов первого курса специальности ГМУ Финансового университета в количестве 46 человек с помощью методики «КОС» [8].

Полученные результаты представлены на рис. 1.



- 1- очень низкий уровень
- 2- низкий уровень
- 3- средний уровень
- 4- высокий уровень
- 5- очень высокий уровень

Рис.1. Сформированность коммуникативных и организаторских склонностей у студентов 1 курса

Оказалось, что низкий и средний уровни развития коммуникативных и организаторских склонностей выражены примерно поровну, т.е. примерно у третьей части студентов-первокурсников; примерно четвертая часть респондентов обладает высоким уровнем, а пятая часть студентов – очень высоким уровнем развития данных качеств.

Полученные результаты говорят о том, что для студентов из первой группы (в которую можно включить студентов с очень низким, низким, и средним уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей) характерно то, что они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды; проявление инициативы в общественной деятельности у них крайне снижено, во

многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. Несомненно, такие особенности можно рассматривать как явно недостаточный уровень сформированности коммуникативных и организаторских склонностей с точки зрения будущей профессиональной деятельности студентов.

Таким образом, проведенное исследование показало, что эффективность подготовки будущих менеджеров (управленцев, руководителей) к управленческой деятельности в вузе определяется использованием не только традиционных, но и соответствующих методов активного обучения. Это проведение лекций и «кейс-стадий», существование различных студенческих организаций, проведение проектов, направленных на развитие лидерских качеств.

В качестве перспектив нашего исследования хотелось бы обратить внимание на изучение динамики управленческих способностей студентов в процессе их обучения в вузе.

Литература

1. Козьяков Р.В., Григорьев А.А. Исследование психологических особенностей вербальной семантики (на примере студентов вуза) // Вестник Академии права и управления. 2014. № 35. С. 162-168.
2. Козьяков Р.В. Имидж успешного руководителя в представлении менеджеров рядовых сотрудников // Полиграфист. В помощь руководителю и главному бухгалтеру. 2012. № 56. С. 30-38.
3. Козьяков Р.В. Технология развития коммуникативной компетентности // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2006. № 1. С. 111-115.
4. Козьяков Р.В. Технология развития коммуникативной компетентности в процессе вузовского обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2007 № 4. - С. 66-71.
5. Орлова Е.А., Карпова Е.А. Проблема определения понятия адаптивности студентов вуза к современному рынку труда // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 2. С. 7-11.
6. Орлова Е.А. Психологические детерминанты профессиональных деформаций и стагнации личности // Казанская наука, 2011. №2 с.-258-260.
7. Проблемы взаимодействия в психологии и социальной практике. Материалы международной научно-практической конференции: III Левитовские чтения в МГОУ, 21 апреля 2008 года / М-во образования и науки Российской Федерации, М-во образования Московской обл., Московский гос. обл. ун-т, Московское обл. о-во психологов; [редкол. : Козьяков Р. В. (отв. ред.) и др.]. Москва, 2008.
8. Психология общения. Энциклопедический словарь. / Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М. «Когито-Центр», 2011.
9. Сурмин Ю.П. Государственная служба: сущность и тенденции развития // Образование и общество. 2007. № 2.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ В КОЛЛЕКТИВЕ ВОИНСКОЙ ЧАСТИ

Кононенко Н.В. (Майкоп)

В условиях современности в военной сфере Российской Федерации идет активное реформирование, что влечет за собой потребность в квалифицированных специалистах. В связи, с чем возникает особая необходимость в создании оптимальных условий для адаптации молодого офицерского пополнения.

От того, насколько успешно пройдет период адаптации, будет во многом зависеть дальнейшее протекание службы. Особое значение имеет межличностное взаимодействие молодого офицера с коллективом воинской части: то, как молодой офицер выстраивает взаимоотношения с окружающими, ведет себя в конфликтных ситуациях, отстаивает свое достоинство, свое «Я», какие механизмы психологической защиты самооценки использует.

Эффективность обучения и воспитания военнослужащих зависит от профессиональной компетентности их командиров и начальников. Однако процесс вхождения в новую должность этих групп офицеров и выполнение ими своих профессиональных обязанностей оказываются на деле достаточно сложными, а порой и малоэффективными вследствие влияния психологических трудностей, вызванных объективными и субъективными обстоятельствами.

О.В. Овчинников отмечает, что психологические трудности на этапе адаптации в новой должности испытывают до 87% молодых офицеров.

Исследованию проблем адаптации военнослужащих посвящены работы: Е.Д. Богатырева, М.И. Бородина, А.Д. Глоточкина, М.И. Дьяченко, Ю.П. Зуева, В.П. Каширина, В.Н. Ковалева, Н.И. Конюхова, В.В. Кузьменко, Ю.М. Мамонтова, В.В. Соболяникова, С.И. Съедина, Н.Ф. Феденко.

Психологические исследования позволили выявить личностные качества, имеющие первоочередное значение для эффективной адаптации к условиям военно-профессиональной деятельности.

А.Г. Маклаков определяет совокупность данных качеств личностным адаптационным потенциалом. Чем выше уровень развития адаптационного потенциала, тем в более жестких условиях военнослужащий может успешно выполнять свои профессиональные обязанности.

Теоретической основой концепции личностного адаптационного потенциала является представление об адаптации как о постоянном процессе активного приспособления к условиям физической и социальной среды, затрагивающем все уровни функционирования человеческого организма и психики. Эффективность адаптации зависит как от генетически обусловленных свойств нервной системы, так и от условий воспитания, от того, насколько адекватно человек воспринимает себя и свои социальные связи, насколько адекватно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознаёт мотивы своего поведения. Искажённое или недостаточно развитое представление ведёт к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, снижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срыву профессиональной деятельности, антисоциальным поступкам. [1]

Процесс адаптации является динамическим процессом. Успех адаптации зависит от таких объективных и субъективных условий: функционального состояния, социального опыта, жизненной установки и многого другого. Однако можно выделить ряд личностных характеристик, которые отличаются относительной стабильностью и во многом определяют успешность адаптации к самым различным условиям деятельности. К числу таких характеристик относятся уровень нервно – психической устойчивости, особенности самооценки личности, ощущение своей значимости для окружающих, уровень конфликтности, наличие опыта построения контактов с людьми, ориентация на моральные нормы общества, степень принятия групповых норм воинского коллектива.

Современная военная психология выделяет комплекс психолого-ситуационных факторов, которые составляют основу влияния на молодого офицера при начале его служебной деятельности в новом качестве. В комплекс факторов входят:

- Изменение социального статуса молодого офицера;
- Изменение профессионального статуса молодого офицера;
- Адаптация к особенностям профессиональной деятельности в подразделении;

– Социальная адаптация в виде выработки правильного стиля общения и установление продуктивного взаимодействия с командирами, коллегами и подчиненными и социальным окружением на новом месте службы.

Явления изменения социального и профессионального статуса похожи по своей принципиальной структуре, но имеют и ряд фундаментальных отличий. Наиболее сложным из них представляется изменение социального статуса, так как оно затрагивает не только профессиональную сторону жизнедеятельности человека, но и вообще все стороны его жизнедеятельности. [10]

После окончания военного училища и по прибытии к месту назначения для дальнейшего прохождения службы, молодому офицеру (при наличии желания продолжать службу в рядах Вооруженных Сил), необходимо управлять процессом не только обучения и воспитания подчиненных, но и собственным самовоспитанием и самообразованием. Это поможет в кратчайшие сроки подготовить основу для оптимизации процесса выполнения молодым офицером своих должностных и профессиональных обязанностей, в целях выполнения поставленных задач. [6]

В условиях изменения должностных обязанностей и многократно возросшей ответственности человек переживает сильное психическое и эмоциональное потрясение. Происходит переоценка ценностей, коррекция, а иногда и фундаментальная перестройка всей концепции жизненного планирования. На это наибольшее влияние оказывают направленность личности, характер межличностного и межгруппового взаимодействия в коллективе, морально-психологический климат, уровень готовности выпускника военного училища к выполнению обязанностей, определяемых должностью, на которую он назначен.

Если направленность личности ориентирована на продолжение несения воинской службы, это создает благоприятные условия для максимально быстрой и полной адаптации молодого офицера. Кроме того, высокое положение ценности карьерного роста в иерархичной структуре ценностей личности военного может также способствовать эффективности адаптации. Скорейшей адаптации препятствуют низкие положения в иерархии ценностей указанных приоритетов развития личности.

Существует ряд факторов, которые могут препятствовать процессу адаптации. К ним относятся:

- Стремление обеспечить личное материальное благополучие;
- Отсутствие высокой мотивации в служебной деятельности;
- Стремление быстрее уволиться с Вооруженных Сил. [3]

Данные факторы препятствуют полной и быстрой адаптации молодого офицера.

Изменение ценностной структуры личности молодого офицера может зависеть от характера межличностного и межгруппового взаимодействия в воинском коллективе, особенностями морально-психологического климата в нем.

Согласно проведенному исследованию морально-психологического климата в коллективе у большого количества испытуемых военных наблюдается тревожность, переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности, которая проявляется в склонности испытуемого часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам.

Особенности межличностного и межгруппового взаимодействия в коллективе, как показывают современные психологические исследования, обуславливаются следующими факторами: временем существования коллектива, характером его повседневной деятельности, текучести кадров в нем, личностными особенностями составляющих его военнослужащих, личностными особенностями командира (начальника) этого коллектива, его манерами управления, особенностями формального и неформального общения с подчиненными. Все это оказывает существенное влияние на формирование субъективного отношения молодого офицера к выполнению служебно-должностных обязанностей.

Значительное влияние на особенности процесса адаптации оказывает сложившийся в подразделении морально-психологический климат. Ввиду того, что он ложится в основу

субъективной оценки подразделения и его коллектива молодым офицером. При невысокой оценке молодой офицер будет относиться к выполнению своих должностных обязанностей как к неприятному, но необходимому процессу.

Профессиональная адаптация молодого офицера может быть реализована тремя способами:

– Пассивная адаптация, конформное восприятие личностью порядка и правил реализации профессиональной деятельности в данном подразделении.

– Адаптация с активным воздействием на сферу профессиональной деятельности.

– Показная адаптация – такой вид адаптации, при котором не происходит принятия порядка и правил профессиональной деятельности, традиционных в данном подразделении, однако деятельность строится таким образом, чтобы у окружающих складывалось впечатление об этом.

Пассивная адаптация чаще всего имеет место в двух случаях: если положение дел с профессиональной деятельностью в подразделении практически полностью совпадает с ожиданием молодого офицера в этой сфере, либо, если молодой офицер решил, что его деятельность по воздействию на эту сферу будет безрезультатной и бесполезной.

Этот путь профессиональной адаптации является наименее конфликтным, однако и при его применении конфликты могут иметь место. Это в большей мере касается ситуации, когда офицер признает свое бессилие в изменении особенностей процесса реализации профессиональной деятельности в подразделении. Насколько не был бы конформно настроен человек, уже на этом этапе адаптации закладываются основы внутриличностного конфликта между ожиданиями по отношению к службе и реальностью. Чаще всего это выливается в увольнение из рядов Вооруженных Сил (досрочно или по истечении срока контракта). Реже разрешение этого конфликта принимает трагические разрушительные формы внешнего (рукоприкладство, применение оружия по сослуживцам, нервные срывы) и внутреннего (суицид, алкоголизм, нестабильные эмоциональные состояния) характера. [11]

Для предотвращения негативных вариантов при реализации этого пути профессиональной адаптации заместителю командира роты по воспитательной работе требуется проводить постоянное динамическое наблюдение за психическим состоянием прибывших в подразделение молодых офицеров.

Кроме того, особого внимания заслуживают резкие изменения указанных характеристик, что свидетельствует об усиливающемся внутриличностном конфликте, который вскоре может привести к негативным изменениям в жизни и профессиональной деятельности молодого офицера.

Социальная адаптация молодого офицера после прибытия его к новому месту службы имеет два направления:

– социальная адаптация, как процесс и результат включения молодого офицера в систему социально-личностных взаимосвязей внутри подразделения («вливание» в новый для него коллектив),

– социальная адаптация как процесс и результат социального и жилищно-бытового обустройства офицера на новом месте, построение внеслужебных межличностных отношений с новыми людьми (соседями, появление дружеских связей и пр.) [7].

В ходе диагностики уровня социальной адаптации в группе испытуемых были получены интегральные показатели, которые лежат в пределах среднего уровня выраженности. Также был выявлен интегральный показатель, превышающий средний уровень выраженности – самопринятие и интегральный показатель ниже среднего уровня – общий показатель адаптации.

На современном этапе своего развития психология признает существование трех аспектов общения, как неотъемлемого элемента повседневной жизнедеятельности человека. Это перцептивная, коммуникативная и интерактивная стороны общения людей. Выделить какую-либо одну из них в качестве важнейшей для становления молодого офицера невозможно, так как нормальное функционирование каждой из них является основным

условием для протекания процесса социальной адаптации. С другой стороны, с точки зрения разницы в личностном развитии, та или иная сторона общения может быть более или менее развита у молодого офицера. Соответственно, эта сторона и потребует большего сознательного контроля. Однако это вовсе не означает, что для всех молодых офицеров эта сторона общения имеет наиважнейшее значение.

В той части социальной адаптации, что относится к включению молодого офицера в систему служебного взаимодействия с офицерами подразделения, стороны общения выполняют различные функции. Это связано как с восприятием молодым офицером сложившихся в подразделении взаимоотношений, так и с созданием целостного образа профессиональной и личностной значимости для коллег, командиров (начальников) различных уровней, прямых и непосредственных подчиненных.

Перцептивная сторона общения связана с социальным взаимодействием, направленным на создание у других военнослужащих подразделения целостного представления о молодом офицере, как о личности, профессионале и специалисте. А так же формированием оценочного суждения о его готовности и способности занимать должность, на которую он назначен. Одной из основных особенностей данной стороны социального взаимодействия является то, что она состоит из вербального и невербального информационных потоков, направленных на других служащих подразделения. При формировании целостного представления о молодом офицере военнослужащие его подразделения учитывают то, насколько он эффективно справляется с возложенными на него обязанностями. Это касается, выполнения задачи повседневной деятельности подразделения, и внезапно возникающих задач, его ценностно-мотивационной сферы, системы установок и руководящих суждений, профессиональных и житейских знаний, навыков и умений, направленности личности, манеры общения. Сюда же относится и другие факторы, по которым проходят межличностное взаимодействие и личностное восприятие в сфере человеческих взаимоотношений.

Разнохарактерный перечень положений, по которым происходит комплексная оценка молодого офицера, обуславливает необходимый постоянный сознательный контроль как за всем поведением в целом, так и за каждым поведенческим актом в частности. Только такое отношение с другими военнослужащими в сфере служебных взаимоотношений и неформального общения создает основу для нормального протекания процесса социальной адаптации с точки зрения перцептивной стороны общения.

Коммуникативная сторона общения как основы социального взаимодействия представляет собой обмен информации между военнослужащими одного подразделения, а так же с военнослужащими других подразделений. Коммуникации могут быть вертикальные, направленные вверх (с командирами (начальниками) различных степеней), вертикальные, направленные вниз (с прямыми и непосредственными подчиненными), косые вертикальные (с военнослужащими старшими или младшими по званию, с которыми отсутствуют отношения подчиненности), горизонтальные (с военнослужащими, занимающие аналогичные должности в своем или соседнем подразделении). Некоторые ученые, например, Э. Сорокин, выделяют так же два вида опосредованной коммуникации (опосредованная техническими средствами или носителями информации и опосредованная людьми). Это такие коммуникации, в которых передача информации не происходит непосредственно от одного военнослужащего к другому. В этих коммуникациях посредниками выступают технические средства хранения и передачи информации. Они сохраняют лишь информационно – вербальную часть сообщения и сводят на нет его эмоциональные и невербальные составляющие. В некоторых случаях допускается многократное воспроизведение сообщения для других людей. Это добавляет субъективную оценку сообщения военнослужащего, его передавшего, которая может мешать или помогать восприятию, но при этом снижается достоверность сообщения. Могут также появляться намеренные или бессознательные искажения информации [8].

Особое значение приобретает интерактивная составляющая как основа для организации взаимодействия между структурными подразделениями и отдельными военнослужащими в целях решения общих задач.

Социальная адаптация молодого офицера с этой точки зрения становится достаточно сложным процессом, который для успешного протекания требует комплексного подхода. Кроме того, с точки зрения интерактивной стороны общения, за процессом социальной адаптации молодого офицера, требуется постоянное динамическое наблюдение, учитывающее изменение целого ряда факторов. Все это создает дополнительные препятствия к нормальному протеканию процесса социальной адаптации молодого офицера.

Оказавшись в новом для него коллективе, молодой офицер должен стараться максимально быстро влиться в него, стать одним из членов, вникнуть в особенности социального взаимодействия и выстраивать собственную стратегию поведения сообразно с выявленными особенностями.

Таким образом, с точки зрения интерактивной стороны общения, процесс социальной адаптации молодого офицера в подразделении имеет три этапа:

1. Этап анализа уже сложившейся системы социально-интерактивного взаимодействия в подразделении. На этом этапе молодой офицер проводит глубокое и комплексное изучение системы социального взаимодействия с целью понять фундаментальные принципы ее организации и функционирования.

2. Перестройка собственной системы социального взаимодействия, выработанной на основе воспитания и процесса обучения. Приведения ее к максимальному соответствию с системой социального взаимодействия, функционирующей в подразделении. Либо активное воздействие на систему социального взаимодействия, сложившуюся в подразделении с целью ее изменения. Так или иначе, основная задача этого этапа – сведение систем социального взаимодействия (сложившейся в подразделении и выработанной у молодого офицера) к единому знаменателю.

3. Интеграция молодого офицера как нового члена коллектива подразделения, его социализация и полномасштабное выполнение им своих служебных и должностных обязанностей. [9]

Кроме того, процесс социальной адаптации молодого офицера имеет три направления, в каждом из которых, при нормальном протекании процесса социальной адаптации, один за другим сменяют друг друга раскрытые выше этапы.

У любого командира взвода (одним из которых является молодой офицер), существует три основных направления для организации межличностного взаимодействия:

– Вертикальное, вниз – это направление организации взаимодействия с подчиненными командирами. На молодого офицера как на командира взвода возлагается задача по организации взаимодействия внутри подчиненного ему подразделения, не только вертикального, с подчиненными, но и горизонтального, между подчиненными подразделениями.

– Горизонтальное – это направление организации взаимодействия с офицерами своего звена управления, как в рамках одного подразделения, так и в рамках разных подразделений.

– Вертикальное, вверх – это направление взаимодействия с вышестоящими командирами (начальниками), которое приобретает особую значимость в сфере создания условий для правильного и позитивного восприятия офицера его командиром. Кроме того, правильно организованное взаимодействие с вышестоящим командиром ложится в основу эффективного межличностного взаимодействия, что, в свою очередь, повышает эффективность осуществления процесса управления (как в отношении молодого офицера, так и в отношении подчиненного ему подразделения) в частности и эффективность служебной деятельности в целом. [3]

Только в том случае, когда на каждом из этих направлений успешно пройдены все три вышеперечисленных этапа, появляется возможность говорить о полной социализации молодого офицера во всех отношениях и аспектах служебной деятельности в новом для него

подразделении. Именно после этого молодой офицер становится полноценным и, как следствие, полноправным членом коллектива, у которого появляются перспективы для личностного самосовершенствования, профессионального и карьерного роста.

Существует две особенности, непонимание которых может создать определенные сложности в реализации процесса социализации молодого офицера.

Первая особенность – изменившийся социальный и профессиональный статус человека после его выпуска из учебного заведения высшего военного образования, что изменяет отношение к нему людей, привносит новые элементы в межличностное взаимодействие.

Вторая особенность – частичная или полная неготовность человека к управлению процессом собственной социализации в условиях изменившегося собственного социального и профессионального статуса. После выпуска из высшего военного учебного заведения у молодого офицера уже есть опыт социализации в различных, порой очень сложных и неоднозначных условиях. Но опыт социализации в качестве полноправного профессионала в какой-либо деятельности, как правило, у подавляющего большинства выпускников отсутствует.

В связи с этими двумя особенностями молодому офицеру, может понадобиться несколько больше времени для социальной адаптации, чем офицеру, переведенному из другой воинской части. Переведенный офицер уже имеет опыт социализации и профессиональной деятельности, что и должно учитываться командирами (начальниками) и, в случае необходимости и целесообразности, корректироваться индивидуальной работой воспитательных структур с молодыми офицерами [4].

Таким образом, процесс адаптации молодых офицеров к новому коллективу воинской части сложен и многогранен. Он подвержен изменениям под воздействием множества субъективных и объективных факторов: особенностей личности самого молодого офицера, людей, в окружение которых он попал, организации профессиональной деятельности офицеров и повседневной деятельности подразделений, степени соответствия реального и предполагаемого им при поступлении в новый коллектив воинской части.

Особенности межличностного и межгруппового взаимодействия в коллективе воинской части зависят от срока существования коллектива, его повседневной деятельности, его кадрового состава и его личностных особенностей, стилем руководства частью, и особенностями формального и неформального общения внутри коллектива. Все это оказывает существенное влияние на формирование субъективного отношения молодого офицера к выполнению служебно-должностных обязанностей.

Литература

1. Балл, Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. - № 1.
2. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – М., 2008
3. Духина, Т. Н. Социальная адаптация и социологический дискурс / Т. Н. Духина // Социально-гуманитарные знания. – 2005. - № 1.
4. Коннов, В.В. Особенности психологической адаптации личности к служебно-боевой деятельности/ автореф.дис...канд.пс.наук, Ирк ГПУ, 1999.
5. Компоненты адаптационного процесса. / под общ.ред. В.И.Медведева. – М., 2009.
6. Мартюшев, Д. Психологическая адаптация призывников к условиям военной службы / Мартюшев Д. // журнал «Ориентир» – 2002.- № 2.
7. Меерсон, Ф.З. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшенникова. – М., 2009
8. Компоненты адаптационного процесса. / под общ.ред. В.И.Медведева. – М., 2009.
9. Роом, М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002.

10. Толочек, В. А. Парадоксы и психологические механизмы адаптации субъекта к социальной среде / В. А. Толочек // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2006. - № 3.

11. Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. / Учеб.пособие / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский госунив-т, 1999.

РОЛЬ ДОВЕРИЯ В СОВЛАДАНИИ С ПЕРЕЖИВАНИЕМ ИЗМЕНЫ В БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЯХ КАК ОСОБОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ **Крюкова Т.Л., Шипова Н.С. (Кострома)**

Исследование имеет финансовую поддержку РГНФ, проект № 12-06-00535а

Известно, что близкие отношения могут удовлетворять потребности субъекта в привязанности, поддержке, любви, отличаются сохранением эмоциональной насыщенности даже при отсутствии взаимодействия. Большинство авторов, говоря о близких отношениях, имеют в виду аттракцию, симпатию, дружбу, любовь, доверие (Э. Бершид, Х. Келли, Д. Майерс, Р. Стернберг, А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, Н.Н. Обозов, М.В. Сапоровская и др.). Мы исследовали близкие отношения как субъективно переживаемые, объективно проявляющиеся длительные, избирательные, устойчивые, позитивно окрашенные связи между людьми, основанные на приязни, потребности взаимодействия, симпатии. Они характеризуются неформальностью, значимостью, интимностью, эмоциональной глубиной, положительными чувствами к партнеру, ожиданием взаимности. Данный вид отношений отличается наличием сознательной готовности партнеров к их построению (А.А. Бодалев), мотивации к их сохранению и продолжению, ощущением партнерами своей ответственности за них (А. Фернхейм, П. Хейвен). Значимость близких отношений определяется несколькими условиями, в том числе, возможностью тесного и доверительного общения. По результатам наших исследований можно выделить такие критерии близких партнерских отношений как стабильность / нестабильность (Екимчик, 2010, Смирнова, 2011), доверие / недоверие (Белорукова, 2008, Смирнова, 2010). Доверие выступает базовой категорией романтических отношений, основой стабильности отношений и залогом их успешности (Скрипкина, 1998), оно также может выступать ресурсом совладания семьи и пары со стрессом (Белорукова, 2008).

Данный вид значимых близких отношений субъекта порождает немало как позитивных, так и негативных феноменов. Негативные события в близких отношениях переживаются человеком как трудные жизненные ситуации. Трудная жизненная ситуация – определенное стечение обстоятельств, явление в жизни человека, которое нарушает нормальный ход его жизни, представляет угрозу для его спокойствия (либо человек воспринимает его как потенциально угрожающее), психологического комфорта и предполагает какую-либо активность человека для его преодоления или же приспособления к нему (Крюкова, 2004; Знаков, 2007; Хазова, 2007). Она предъявляет повышенные требования к способностям и возможностям человека, к его моральному потенциалу, ограничивает его активность.

Мы посвятили специальное теоретико-эмпирическое исследование совладанию с *изменой* в близких отношениях (Шипова, 2014). Ситуация переживания партнерами измены рассматривалась нами как особый социокультурный контекст, определяющий поведение ее участников, в том числе, совладающее поведение и последствия. Измена партнера и собственная неверность являются, по нашему мнению, проявлением системного кризиса в близких отношениях, а также прямым диадическим стрессом и воспринимаются как трудная жизненная ситуация, особый социокультурный контекст, предопределяющий совладание/несовладание с ней. Измена трактуется как субъективно понимаемый отрицательно оцениваемый поведенческий акт романтического партнера, переносящий

характеристики романтических отношений и способы поведения партнера в них на его отношения с другим человеком, оказывающий значимое влияние на психологическое благополучие обоих партнеров и диаду в целом. Для измены как ситуации характерны системность, значимость, субъективность понимания, затрудненность контроля и саморегуляции. Таким образом, для ситуации измены характерны: - нарушение ожидания верности от романтического партнера, - нарушение принятых на себя обязательств, - разрушение основополагающих принципов отношений, и прежде всего, доверия. Особая стрессогенность измены заключается в разрушении *доверия* в диаде.

Лишь небольшое количество исследований углубляется в причины и механизмы возникновения измены в отношениях. Э. Бершид и ее коллеги сформулировали «закон супружеской неверности», отражающий серьезную проблему, возникающую в контексте близких отношений. Складывающаяся в ходе таких отношений привычка к взаимным высоким оценкам снижает чувствительность партнеров к положительным подкреплениям, исходящим друг от друга, зато делает их чрезвычайно чувствительными к проявлению неодобрения. В то же время в общении с партнерами, не столь близкими, люди достаточно толерантны к негативным оценкам (поскольку у них не сформировано ожидание позитивных оценок), зато склонны испытывать сильную симпатию даже в ответ на небольшое по абсолютной величине подкрепление. Близкому человеку труднее, чем постороннему, вызвать положительные чувства в ответ на свои действия, в то же время у него больше шансов вызвать отрицательную реакцию партнера (Bercheid, Brothen, Graziano, 1976).

Предположив, что способы совладания с переживанием измены как системной ситуации в близких отношениях многообразны (от продуктивного совладания до несовладания) и обусловлены рядом диспозиционных, ситуационных и социокультурных факторов, мы провели ряд эмпирических исследований. Среди используемых нами методов были: феноменологическое полуструктурированное интервью; Опросник способов совладания (Лазарус и Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой и др., 2004); Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (Эндлер и Паркер; в адаптации Крюковой Т. Л., 2001); методика исследования уровня интерперсонального доверия авторов Н.А. Сорокоумова, О.В. Голубь, 2004; Оценка доверия к себе Т.П. Скрипкиной и др.

Приведем основные результаты, касающиеся роли доверия как характеристики близких отношений в совладании с переживанием измены.

Оказалось, что длительность переживания измены различна и связана с уровнем самодоверия субъекта (выборка состояла из 247 испытуемых). Примерно половина испытуемых справляются с данной трудной жизненной ситуацией в первые полгода после случившегося. Это именно те люди, кто продемонстрировал высокий уровень самодоверия ($p < 0,001$). Более долговременные переживания, о которых заявила другая часть выборки, могут свидетельствовать о большей зависимости их от самооценки человека, от его личностных особенностей и имеющихся у него ресурсов для совладания с трудной ситуацией. Следовательно, можно говорить об успешном проживании человеком трудной жизненной ситуации (эффективном и продуктивном совладании) или о долгосрочном «застревании» на проблеме. В первом случае наиболее вероятно извлечение определенного жизненного опыта, тогда как вторая ситуация чаще всего ведет к депрессии, ухудшению физиологического состояния, снижению психологического комфорта. Последствия длительного переживания измены негативно сказываются и на построении новых романтических отношений испытуемых.

Люди, пережившие измену, признают, что проживая данную ситуацию, их отношения значимо изменились: меньше стало легкости, близости, взаимопонимания (45%), доверия (45%), сексуального желания (24%). Опрошенные выделяют несколько качеств и сторон отношений, которые изменились в результате переживания измены. В группе переживавших измену партнера такими качествами признаются, прежде всего, *доверие* (65%), легкость (8%), представления о роли мужчины в семье и отношениях (4%), вера в любовь (11%), желание быть вместе (11%), близость (8%), все стороны отношений (11%). В группе

переживавших собственную измену это тоже *доверие* (24%), близость (28%), понимание (14%), желание быть вместе (24%) и сексуальная сторона отношений (24%). Также отмечены переоценка ценностей, появление разочарования, закрытости и осторожности, склонность меньше верить людям, страх новых отношений ($\varphi = 2,35$ при $p \leq 0,03$) (см. Табл. 1).

Таблица 1.

Примеры трансформации чувств в результате измены (на основе анализа интервью, $n=247$ чел.)

Группа респондентов	Чувство <i>до</i> измены	Чувство <i>после</i> измены
Испытуемые, переживавшие измену партнера	взаимопроникновение	независимость
	доверие	осторожность
	любовь	разочарование
	близость	отчуждение
	любовь	пустота
Испытуемые, переживавшие ситуацию собственной измены	недовольство	терпимость
	симпатия	отчуждение
	импульсивность	терпимость
	жалость к себе за неправильный выбор	уныние
	терпение	отчуждение
	доверие	отчуждение
	терпение	злость

Отметим важную для раскрытия нашей темы трансформацию доверия к партнеру – на осторожность или отчужденность. Таким образом, измена выступает как неслучайное событие, как попытка изменить существующие и неудовлетворяющие отношения и найти иные, качественно новые, обусловленная неудовлетворенностью значимых потребностей партнеров в актуальных близких отношениях.

Установлено наличие серьезных изменений, вызванных переживанием измены партнера, в характеристиках привязанности: копинг *Избегание* влияет на самоподдержку ($R^2=0,45$, $\beta=0,-45$ при $p \leq 0,003$). Влияние распространяется на 45 процентов выборки, что может объясняться стремлением субъекта использовать внутренние ресурсы для преодоления трудности путем избегания травмирующих воспоминаний; на доверие влияет совокупность факторов вторжения и физиологического возбуждения ($R=0,47$, $R^2=0,22$ при $p \leq 0,003$). Воспоминание о переживании измены, сильно вторгаясь в жизнь субъекта и лишая его психологического комфорта, оказывает влияние ($\beta=0,86$ при $p \leq 0,003$) и на характеристики романтических отношений, подрывая доверие к партнеру. Влияние физиологического возбуждения на доверие ($\beta=-0,73$ при $p \leq 0,01$) может объясняться наличием соматизации и изменений в физическом состоянии субъекта, которые также способствуют снижению доверия между партнерами.

Таким образом, данные подтверждают влияние субъективного восприятия измены на исход переживания трудности и характеристики привязанности партнеров. Нами доказана опосредованность исхода переживания измены личностными характеристиками (привязанностью и доверием), а также особенностями самих близких отношений (социокультурный фактор совладания). Удалось установить, что измена чаще всего выступает как системный кризис близких отношений, который оказывает разнообразное влияние на отношения: улучшение неудовлетворяющих или ухудшение стабильных близких отношений. Продуктивность копинга оценивалась по нескольким критериям: преодоление негативных симптомов стресса, прощение неверного партнера и себя, отсутствие резко отрицательных чувств, снижение интенсивности негативных эмоциональных состояний, преодоление нежелательных для субъекта изменений в поведении, возвращение активности на дострессовый уровень и предотвращение дистресса.

Доверительные отношения многого требуют от человека, но многое и дают: психологическую успокоенность, эмоциональный комфорт, гарантию стабильности, уверенность в надежности партнера, в положительном принятии со стороны партнера, доверие к его установкам, мнениям, отношению (Белорукова, 2008). Доверие подразумевает определенную свободу, даваемую партнеру с уверенностью, что это не будет использовано, чтобы изменить уже существующим отношениям, обмануть партнера.

Таким образом, доверие выступает как категория межличностных отношений, важность которой трудно переоценить.

Важными *выводами* нашего исследования выступают следующие:

Ближние отношения – высоко избирательные и относительно устойчивые отношения между мужчиной и женщиной, основанные на сильных положительных эмоциях, физиологически обусловленные сексуальными потребностями и выражающиеся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств. Влияние измены на партнерство неоднозначно и зависит от применяемых копинг-стратегий (конфронтативный копинг, дистанцирование, избегание), аспектов привязанности и характеристик близких отношений (доверие, степень удовлетворенности и др.). Доверие является основой отношений и залогом их успешности, однако оно подвергается серьезным трансформациям в ситуации измены. При несовладании и/или непродуктивном совладании с переживанием стресса в ситуации измены отмечаются страх новых близких отношений, отсутствие доверия, отказ от планирования будущего, депрессивное состояние, суицидальные мысли. Конструктивным исходом в данном случае является обращение за психологической (психотерапевтической) помощью. Для успешного совладания субъекты близких отношений используют как личностные, так и средовые ресурсы. Основными личностными ресурсами являются доверие, интенциональность или характеристики мотивационно-волевой сферы и способность к анализу, а средовыми – работа, достижения и социальная поддержка. Системная ситуация измены и факторы совладания с вызываемым ею стрессом и переживаниями требуют дальнейшей углубленной разработки.

Литература

1. Белорукова Н.О. Шкала супружеского доверия. Методические рекомендации. – Кострома, 2008.
2. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Монография.- Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
3. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Семья, стресс, копинг, адаптация, проблемы психологии совладающего поведения в семейном контексте. Кострома, КГУ им. Некрасова, 2004.
4. Скрипкина Т. П. Доверие как социально-психологическое явление : Дис. ...д-ра психол. наук. Ростов н /Д., 1998.
5. Шипова Н.С. Совладание с переживанием измены в близких отношениях: Дисс...канд. психол. наук. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014.
6. Bercheid, E., Brothen, T., Graziano, W. Gain – Loss Theory and the “Law of Infidelity”: Mr. Doting Versus the Admiring Stranger // Journal of Personality and Social Psychology. – 1976, № 6. – P. 709-718.
7. Kelly, H.H., Bersheid, E. Close Relationships. Percheron Press, 2002.
8. Sternberg R. When love stories become love traumas. Yale University, 1997

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МОЛОДЫХ СУПРУЖЕСКИХ ПАР

Кулакова В.А. (Майкоп)

В современной психологической науке взаимоотношения рассматриваются как социализированная связь внутреннего и внешнего содержания психики человека, результат его взаимодействия с окружающей действительностью и с другими людьми, ее представляющими. Начав формироваться и развиваться, отношения во многом зависят от целого ряда факторов - от самих индивидов, от условий окружающей действительности, от последующего изменения контактов и результатов совместной деятельности - и имеют свою динамику.

Межличностные взаимоотношения людей возникают в результате взаимодействия, сопровождаются различными эмоциональными и другими переживаниями (симпатиями и антипатиями) индивидов, в них участвующих. Они формируются не только в процессе прямого взаимодействия и совместной деятельности людей, влияя на их ход и результаты, но и через личностное отношение к труду, другим индивидам, самому себе.

Межличностные отношения осуществляются через проявление оценочных суждений, эмоциональных переживаний и конкретного поведения. Оценочный компонент межличностных отношений предполагает определение человеком того, что ему нравится или не нравится во взаимодействии с другими людьми. Эмоциональные переживания порождают определенный настрой психики партнеров по взаимоотношениям. А их поведение отражает или определяет дальнейшие перспективы продолжения или прекращения сотрудничества [4].

На взаимоотношения людей влияют их направленность, характер, темперамент, образование, возраст, национальная принадлежность. [5]

Разные виды межличностных взаимоотношений предполагают вовлечение в общение тех или иных уровней характеристик личности. Наибольшее включение личности, вплоть до индивидуальных характеристик, происходит в дружеских, супружеских отношениях.

Дополнительными критериями для развития межличностных отношений можно считать также: дистанцию между партнерами, продолжительность и частоту контактов, участие в ролевых клише в актах общения, нормы отношений, требования к условиям контакта.

Межличностное отношение характеризуется определенной дистанцией между партнерами, предполагает ту или иную меру участия ролевых клише, некоторых шаблонов, предъявляет требования к частоте и длительности встреч, их эмоциональной наполненности. Общая закономерность такова, что по мере углубления отношений (например, дружба, супружество в сравнении со знакомством) сокращается расстояние, увеличивается частота контактов, устраняются ролевые шаблоны.

Интерес к проблематике межличностных отношений в семье обусловлен тем, что на современном этапе развития общества семья претерпевает некоторые изменения, обусловленные как внутренним состоянием отдельных ее членов (психологическая готовность или неготовность к вступлению в брак, принятие ответственности за совместные отношения, эмоциональные и иные особенности личности), так и внешними причинами (экономическими, политическими, культурными).

Супружеские отношения, продолжающиеся достаточно длительный период времени, не остаются абсолютно неизменными. На разных этапах супружеского взаимодействия на передний план выступают те или иные факторы партнерства. То, что будет значимо для начальных стадий супружества, впоследствии может иметь меньшее значение. Например, это касается вопросов адаптации к семейным ролям и родственным связям. Исследователи исходят из того, что супружеские отношения постоянно развиваются и меняются (Карцева Т.Б., В. Сатир, Столин В.В., Филиппова Ю.В., Шнейдер Л.Б. и др.).

При различных подходах к построению периодизации развития супружеских отношений исследователи сходятся на необходимости выделения следующих этапов супружества:

- этап, непосредственно предшествующий заключению брака (этап ухаживания или досупружеский этап);
- этап, наступающий после бракосочетания и продолжающийся вплоть до рождения ребенка (начальный этап супружества, молодое супружество);
- этап супружества, связанный с воспитанием детей (основной этап супружества, зрелое супружество);
- завершающий этап супружества (этап развития гармонических супружеских отношений, наступающий после ухода детей из семьи, или конфликтный этап, связанный с разводом супругов) (Гризицкас Ч.С., Малярова Н.В., Нойберт Р., В. Сатир, Сысенко В.А., Дж. Хейли).

Характеризуясь различными психологическими феноменами (любовь, дружба, уважение, доверие, эмпатия, с одной стороны, и конфликтность, супружеская измена, с другой стороны), они подвержены некоторым общим тенденциям к изменению, вызванным спецификой решаемых на каждом этапе супружества задач.

Содержательные особенности супружеских отношений определяются рядом факторов. Одним из таких факторов в психологии рассматриваются представления супругов о нормах, эффективности различных стратегий системы межличностных отношений в браке.

Современные отечественные и зарубежные психологи, занимающиеся проблемами семьи и брака, все чаще стали делать акцент на анализе такой ее стороны как внутренние взаимоотношения в супружеской диаде, их психологическом аспекте. К их рассмотрению обращались как зарубежные (Ч.Х. Кули, Р.Г. Лотце, Д.Г. Мид и др.), так и отечественные психологи (Бодалев А.А., Брудный А.А., Кроник А.А., Кроник Е.А., Лазурский А.Ф., Мясичев В.Н. и др.). В частности, В.Н. Мясичев определял понятие психологическое отношение как целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, как систему, которая складывается в ходе исторического развития человека, выражая его личный опыт, определяя действия и переживания.

Первые годы супружеской жизни - важный и определяющий период существования семьи. По ним можно определить потенциальное качество брака и строить прогнозы относительно стабильности данной семьи, несмотря на яркую эмоциональную окрашенность и романтизм, характерный для молодого супружества, этот этап семейной жизни самый сложный, о чем говорит приходящее на него большое количество разводов. Проблемы этой стадии могут быть связаны со сложностями адаптации и трудностью принятия новых ролей, зачастую они являются следствием неотделенности супругов от родительских семей. Прохождение первого сложного периода молодой семьи осложняется неадекватной мотивацией создания брака:

- брак как возможность восполнить дефицит - наблюдается в тех случаях, когда один или оба супруга вступают в брак из-за желания перестать ощущать недостаток любви, общения, заботы, тепла и хотят избавиться от чувства одиночества и ненужности;
- брак как способ отделиться от родительской семьи - в случае стремления молодых супругов дистанцироваться от родителей созданием семьи становится специфическим коммуникативным посланием родителям о том, что их ребенок стал взрослым и имеет право на независимые решения и самостоятельную жизнь;
- брак как способ преодолеть какой-либо кризис - создание семьи из мести бывшему возлюбленному, как попытка справиться с утратой значимого человека. Как способ пережить профессиональную несостоятельность;
- заключение брака с целью соответствовать нормам социального окружения, касающимся возраста вступления в брак и других аспектов брачного поведения - способ избежать давления социальной среды;

- брак как компенсация чувства неполноценности – то есть брак как способ восполнить дефекты в «я», в этом случае присоединение к идеализированному партнеру позволяет повысить чувство собственной значимости и самоуважение;

- брак как достижение - в случае получения одним из партнеров материальной или социальной выгоды вследствие заключения брака;

- вынужденный брак - как способ решить возникшие жизненные затруднения (незапланированная беременность, жилищные и материальные проблемы одного из супругов) [6].

Семейные психологи утверждают, что возможен еще целый ряд альтернативных объяснений изменения кривой удовлетворенности браком и параметров супружеских отношений. Для этого привлекаются результаты исследований жизненных циклов, возрастных кризисов, факта воздействия общества на людей, имеющих детей, и т.д. Хотя изменения, происходящие в ходе цикла развития семьи, связаны с воздействием одного какого-то фактора, говорят о сложной взаимосвязи различных причин. К тому же ни дети, ни работа, не влияют сами по себе на взаимоотношения супругов, а лишь способствуют тому, что супруги начинают обращать внимание на такие стороны отношений, которые до того казались маловажными. Кроме того, большинством авторов исследований не учитывался тот факт, что все получаемые ответы респондентов являются не описанием объективной реальности, а феноменами восприятия супругами особенностей своей семейной жизни.

Процесс формирования внутрисемейных отношений, сближения точек зрения, ценностных ориентации, представлений, привычек молодых супругов на начальном этапе супружества протекает весьма интенсивно и напряженно.

Данная проблема осложняется еще и тем, что на современном этапе институт брака переживает переходный период, то есть продолжается разрушение старых традиционных установок на семейные отношения, а новые еще не сформировались (Самоукина Н.В., Сысенко В.А., Овчарова Р.В. и др.).

Ведущую роль в эмоциональных отношениях между супругами играют такие факторы, как психологическая культура общения, согласованность в действиях, проведение совместного досуга на основе чего формируется семейная субкультура.

На начальном этапе становления супружеских отношений происходит процесс формирования внутрисемейных ценностей, адаптация к новым социальным ролям, сближение уже существующих представлений и привычек молодых людей, выработанных в родительской семье.

Процесс формирования внутрисемейных отношений, сближения точек зрения, ценностных ориентации, представлений, привычек молодых супругов на начальном этапе супружества протекает весьма интенсивно и напряженно.

Данная проблема осложняется еще и тем, что на современном этапе институт брака переживает переходный период, то есть продолжается разрушение старых традиционных установок на семейные отношения, а новые еще не сформировались (Самоукина Н.В., Сысенко В.А., Овчарова Р.В. и др.).

Из работ Л.С. Алексеевой видно, что психологические подходы к изучению семьи и брака сводятся к трем основным теориям, которые выясняют закономерности супружеских отношений с учетом их особенностей [1]. В частности, структурности отношений (динамическая система, благодаря которой выстраивается некоторое их «членство»), функциональности (взаимосвязанность и мотивированность действий каждого из членов в общей системе отношений) и адаптивности (соотношения индивидуальных и личностных свойств каждого члена семьи, обеспечивающие возможности их приспособления друг к другу).

Ведущую роль в эмоциональных отношениях между супругами играют такие факторы, как психологическая культура общения, согласованность в действиях, проведение совместного досуга на основе чего формируется семейная субкультура.

Так, например, Н.Н. Обозов выделяет следующие качества партнеров. В счастливых браках супруги характеризуются: эмоциональной стабильностью, согласием, покладистостью, общительностью, доверчивостью, непринужденностью и другими.

Супруги в неблагополучных браках склонны к: эмоциональной неуравновешенности, излишней критичности, доминированию, замкнутости, подозрительности, эмоциональной скованности [5].

Дополняя данные качества, Г. Роланд выделяет следующие качества, свойства и ценности, которые необходимы для позитивного взаимодействия между супругами: общительность как отсутствие скованности, непринужденность общения; высокая степень взаимопонимания в семье; сексуальная удовлетворенность супругов; доверительность отношений и взаимная эмоциональная поддержка; «дом» как место, где совместное существование семьи оптимально.

Молодая семья характеризуется сложным процессом адаптации друг к другу, который затрагивает все уровни супружеской совместимости (от переориентации жизненных ценностей до изменений в структуре характера).

В ходе проведенного исследования, видно, что молодые супружеские пары со стажем менее 5 лет не удовлетворены отношениями и не считают их благополучными (80% мужчин и 50% женщин из опрошенных респондентов не удовлетворены взаимоотношениями в семье). При помощи методики «Исследование удовлетворенности браком» было обнаружено, что молодые пары видят причину неудовлетворительности своих отношений в небольшом семейном стаже, характере супруга(и), неверном выборе партнера.

Чтобы выявить особенности супружеских взаимоотношений в молодых семьях был проведен сравнительный анализ особенностей взаимоотношений в молодых семьях и семьях со стажем более 5-ти лет. По результатам исследования было выявлено, что среди супругов со стажем 10% мужчин и 20% женщин полагают, что их брак не удовлетворителен.

Это связано с тем, что супруги за большой срок совместного проживания настолько привыкают друг к другу, что те недостатки партнера, которые они видели на первых порах супружеской жизни, и которые казались помехой, становятся незаметны за каждодневными целями и бытовыми заботами.

Удовлетворенность браком становится постоянным высоким показателем отношений со временем, когда налаживается быт, подрастают дети и приходит в норму социальный статус супругов. Со временем теряются иллюзии о красивой и беззаботной семейной жизни, которые существуют у всех без исключения молодых семей и приходит понимание того, что семья нуждается в эмоциональной поддержке.

Для супругов из молодых семей основным условием во взаимоотношениях является эмоциональное притяжение, большей частью выраженное чувством любви. На базе этих чувств строятся отношения несколько лет подряд. И поэтому для многих молодых семей наличие эмоционального притяжения и взаимопонимания помогают «безболезненно» пережить самые тяжелые первые годы семейной жизни и бытовую обыденность.

Оценка степени понимания, эмоциональной привлекательности и уважения партнеров в браке производилась с помощью опросника ПЭА - понимание, эмоциональное притяжение и авторитетность (Волкова А.Н.). По сравнению с молодыми семьями, у испытуемых семей со стажем довольно высокие результаты во всех пунктах опросника. Это говорит о том, что семьи уже сформировавшиеся и супруги привыкшие друг к другу. Поэтому в отношениях присутствуют и понимание и авторитетность (уважение) и эмоциональная поддержка.

Результаты исследований показали, что для молодых супружеских пар характерны следующие показатели. Понимание и эмоциональная поддержка находится на высоком уровне (свыше 80% опрошенных мужчин и 90% женщин полагают важными данные качества). Но уважение к партнеру (авторитетность), как среди испытуемых мужчин, так и среди женщин к супругу(е) находится на среднем уровне (мужчины -30%, женщины 40%). Это характерно для молодых семей, так как их отношения построены на понимании и эмоциональной поддержке. Понятие авторитетности (уважения) не имеет особого значения.

Поскольку чувство любви оказывается сильнее других чувств, в том числе и чувства уважения.

Супруги из семей со стажем очень ценят во взаимоотношениях уважение друг к другу (авторитетность), так как чувство любви, очень часто, не так остро выражено спустя пять лет совместной жизни. Потребность в эмоциональной поддержке и взаимопонимании являются необходимыми компонентами взаимоотношений в семьях, со стажем более 5-ти лет. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов приводит к ухудшению и расстройству взаимоотношений между супругами.

По результатам исследования видно, что 100% женщин и 80% мужчин считают понимание во взаимоотношениях и эмоциональное притяжение – важными пунктами и имеют высокие баллы по данной шкале. И чувство авторитетности (уважения) супруга(и) – важный фактор для 100% опрошенных женщин и 90% мужчин.

Таким образом, для испытуемых молодых супругов авторитетность супруга не является важным фактором во взаимоотношениях, в сравнении с испытуемыми со стажем более 5-ти лет. Понимание и эмоциональное притяжение – важные условия во взаимоотношениях, как для молодых семей, так и для семей со стажем более 5-ти лет.

Еще одним из важных показателей удовлетворенности семейными взаимоотношениями явилась ролевая адекватность. Используя опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» были получены следующие результаты.

Ролевая адекватность испытуемых мужчин (РАМ) в молодых семьях, то есть ориентация мужа на личное выполнение функций, направлена на родительско – воспитательные отношения, хозяйственно – бытовую сферу и сферу внешней привлекательности. Самые конфликтные сферы для мужчин из молодых семей считаются сферы социальной активности и эмоционально - психотерапевтических взаимоотношений.

Ролевая адекватность испытуемых женщин (РАЖ) в молодых семьях направлена на родительско - воспитательную функцию и сферу социальной активности. То есть женщины в молодых семьях считают основным карьеру и детей. Остальные сферы хозяйственно - бытовая, эмоционально - психотерапевтическая и сфера внешней привлекательности отходят на второй план и считаются конфликтными, так как притязаниями испытуемых женщин не соответствуют ожиданиям мужчин.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что удовлетворенность супружескими взаимоотношениями зависит от ролевых установок и ролевой адекватности партнера.

Литература

1. Алексеева, Л.С. Психологическая служба семьи в системе социальной работы/ Л.С. Алексеева // Семья в России. СПб.: Речь. - 1996.
2. Андреева, Т.В. Семейная психология/ Т.Н. Андреева // Учебное пособие. – СПб.: Речь. - 2004.
3. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования /О.А. Карабанова //Учебное пособие. М.: Гардарики – 2005.
4. Мокшанцев, Р.И. и др. Социальная психология / Р.И. Мокшанцев, А.В. Мокшанцева – М.: Просвещение – 2001.
5. Обозов, Н.Н. Семейно – брачные и родственные отношения / Н.Н. Обозов // Психология семьи. – Самара: «Бахрах - М». - 2002.
6. Шнейдер, Л.Б. Основы семейной психологии / Л.Б. Шнейдер //Учебное пособие. – 2-е изд. – Воронеж: НПО «МОДЭК». – 2005.

НЕГАТИВНАЯ ОЦЕНКА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА КАК ФАКТОР ФРУСТРАЦИИ

Лабунская В.А., Самаева Е.С. (Ростов-на-Дону)

Проблема исследования. В современной социальной психологии уделяется огромное внимание изучению влияния оценок людьми друг друга на различные аспекты их жизнедеятельности, в том числе на общение. Традиционно, проблема оценивания людьми друг друга рассматривается в контексте социально-перцептивной стороны общения. Рассматривая проблему оценивания, авторы работ обращают внимание на то, что у социально-перцептивной оценки имеется три стороны: содержательная, уровневая и стилевая [16], что происходит развитие оценочных суждений о человеке, которое во многом обусловлено опытом межличностного взаимодействия, влиянием социальных ролей, стереотипов, что содержание оценивания во многом определяется социальным фокусом субъекта восприятия [17]. Особое место отводится изучению «Зеркального Я», которое трактуется как восприятие личностью своего собственного отражения в сознании и поведении других людей, как восприятие тех впечатлений, которые он производит на других людей и которые представлены в их оценках [4].

Из известных в социальной психологии работ [11,13,16,17] следует, что оценки другого характеризуются пристрастностью, отличаются уровнем адекватности, негативности-позитивности. Они демонстрируют отношение к объекту оценки, влияют на формирование его Я-концепции, определяют способы и формы взаимодействия. В целом, сам процесс оценивания и реакция на него зависит от сочетания большого количества факторов, среди которых одно из первых мест занимает личность субъекта оценки и ее место в системе взаимоотношений. Несмотря на обилие факторов, определяющих содержание, уровень, стиль оценивания и отношение к оценкам объекта оценивания, фундаментальным является вывод о том, что ситуация оценивания одного человека другим приводит к повышению уровня тревожности, к актуализации различных видов переживаний [11].

В обыденной жизни чаще всего объектом оценивания становится внешний облик человека. В этой связи современная психология акцентирует свое внимание на изучении роли различных оценок внешнего облика в формировании самоотношения и отношения человека к другим людям [2,5,8] и, в целом к Миру. Интерес к этому направлению исследований усилился в связи с изучением переживаний, связанных со своим внешним обликом. «Чувство неловкости, ассоциированное с внешним обликом», описанное западными исследователями [18], все чаще рассматривается в контексте взаимовлияний макро и микро социальных факторов на формирование тревоги, обеспокоенности, порожденных оценками и самооценками внешнего облика. Проблема удовлетворенности внешним обликом [7], поиски факторов аттрактивности внешнего облика, а также оценок его как красивого выходит в ряде работ на первый план [9,15]. В них подчеркивается, что оценки внешнего облика могут указывать на скрытую дискриминацию человека [8,14], приводить к поиску способов, приемов снижения фрустрации, вызванной оценками внешнего облика [12].

Несмотря на достаточно большое количество работ, направленных на поиск факторов, определяющих отношение объекта оценки к оцениванию его внешнего облика, на периферии внимания исследователей остается ряд вопросов: 1) о влиянии на степень фрустрации человека негативных оценок его внешнего облика субъектами взаимодействия, отличающимися ролевыми позициями в общении; 2) о роли личностных образований, способствующих снижению уровня фрустрации, порожденной оценками внешнего облика; 3) о влиянии самооценок, удовлетворенности внешним обликом на уровень выраженности фрустрации; 4) о выборе способов изменения внешнего облика с целью снижения негативных переживаний, связанных с его оценками другими людьми.

Все поставленные вопросы учитывают теоретический вывод о том, что оценивание внешнего облика осуществляется в пространстве взаимодействия одного человека с другим, что переживания, связанные с внешним обликом, являются результатом взаимодействия

ряда социально-психологических характеристик общения и личностных особенностей субъектов общения.

Сформулированные вопросы стали предметным полем нашего эмпирического исследования, в котором проверялась гипотеза о влиянии сочетания социально-психологических и личностных факторов на уровень фрустрации человека, вызванным негативными оценками его внешнего облика.

В эмпирической части исследования мы рассматривали в качестве социально-психологических факторов уровня фрустрации ролевую позицию субъекта негативного оценивания внешнего облика, степень его значимости для человека, внешний облик которого подвергается критике, а также жизненную динамику удовлетворенности внешним обликом и стремление к его изменению. В качестве личностного фактора снижения уровня фрустрации мы рассматриваем в данном исследовании выраженность различных компонентов жизнестойкости. Мы обратились к изучению этого личностного образования, как фактора снижения фрустрации в ситуации негативного оценивания внешнего облика, прежде всего, потому, что выраженность компонентов жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) и, в целом жизнестойкости [10], «препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях», приводит к снижению значимости стрессогенных факторов, в качестве которых выступают в нашем исследовании негативные оценки внешнего облика различными партнерами по взаимодействию. Л.А. Александрова [1], рассматривая различные концепции жизнестойкости в психологии, приводит выводы ряда зарубежных исследований, в которых показано, что люди, имеющие высокие показатели жизнестойкости, обладают более высокими когнитивными оценками, испытывают меньше стрессов в повседневной жизни, что жизнестойкость имеет разносторонние связи с возрастом. Таким образом, мы можем рассматривать в качестве факторов переживания негативных оценок внешнего облика не столько пол и возраст объекта оценки, сколько выраженность у него различных компонентов жизнестойкости.

Методы исследования.

1. Для определения выраженности негативных переживаний оценки внешнего облика в зависимости от ролевой позиции субъекта оценивания применялся «Вербальный фрустрационный тест» Л. Собчик - шкала «внешний вид» [3]. Перечень ролевых позиций субъектов негативного оценивания внешнего облика представлен в данной методике. В нашем исследовании ролевой статус определялся на основе сочетания нескольких факторов: по горизонтали отношений учитывалась мера близости субъекта оценки к объекту оценивания (родственники, друзья, приятели-неприятели, коллеги, однокурсники – чужие, незнакомые люди), степень его значимости и гендерная принадлежность; по вертикали отношений: преподаватель, начальник, мера их значимости и соответствие их пола гендеру объекта оценки.

2. С целью определения удовлетворенности своим внешним обликом на различных этапах жизненного пути использовался опросник «Жизненная динамика удовлетворенности внешним обликом», разработанная Е.В. Белугиной [2]. Участникам исследования предлагалось вспомнить, как они воспринимали, оценивали, насколько они были удовлетворены своим внешним обликом в различные периоды жизни (например, в 5, 10, 15, 25 лет и так далее), используя для этих целей 10-балльную систему.

3. Для определения выраженности стремления изменять свой внешний облик с помощью различных практик (бодибилдинг, косметическая хирургия, стиль одежды, прически, цветотип внешности) применялся опросник, разработанный Е.В. Белугиной [2]. Участникам исследования предлагалось оценить по пятибалльной шкале выраженность стремления изменять свой внешний облик, применяя выше перечисленные практики.

4. С целью диагностики уровня жизнестойкости участников исследования использовался «Тест жизнестойкости» [10].

Для определения взаимосвязей между изучаемыми показателями применялся корреляционный анализ.

В исследовании приняли участие 40 человек в возрасте от 17 до 36 лет. Люди, принадлежащие к данным возрастным группам демонстрируют повышенную сензитивность к своему внешнему облику [2,9,12].

Результаты и выводы.

В данной статье мы остановимся на анализе взаимосвязей между показателями уровня фрустрации и ролевыми позициями субъекта негативного оценивания, а также между выраженностью жизнестойкости у участников исследования и уровнем фрустрации в результате негативного оценивания партнерами с различными ролевыми позициями.

Корреляционный анализ показал, что существуют значимые взаимосвязи между уровнем фрустрации и ролевыми позициями субъекта негативного оценивания. Наши данные свидетельствуют о том, что возраст участников исследования и удовлетворенность внешним обликом в настоящее время имеют обратно пропорциональные связи ($r=-0,43$), но при этом, чем старше человек, тем ниже уровень фрустрации, выраженности агрессии в связи с негативными оценками его внешнего облика «значимыми другими» ($r=-0,39$). Кроме этого, мы установили, что уровень фрустрации, агрессии на негативные оценки внешнего облика «значимыми другими», «деловыми партнерами», а также лицами своего пола напрямую связан со стремлением изменять свой внешний облик ($r=0,35$; $r=0,44$; $r=0,3$), выбирая различные практики, в том числе эстетическую хирургию.

Нами не обнаружены значимые разносторонние корреляционные связи между показателями выраженности жизнестойкости и уровнем фрустрации, вызванного оценками внешнего облика партнерами, находящимися в различных ролевых позициях. Вместе с этим мы получили данные, указывающие на то, что общий уровень фрустрации связан с выраженностью такого компонента жизнестойкости, как принятие риска, который трактуется создателем теста как показатель убежденности в том, что все происходящее приносит ценный жизненный опыт ($r=-0,36$), а также между общим уровнем выраженности жизнестойкости и степенью фрустрации, актуализированной негативными оценками неизвестных Других ($r=-0,41$).

Заключение. Подводя итог, можно констатировать, что выраженность фрустрации, агрессивных реакций на негативные оценки внешнего облика обусловлена сочетанием таких факторов, как ролевая позиция партнера и жизнестойкость объекта оценивания. Мы определили, что уровень фрустрации, негативного переживания оценивания внешнего облика повышается, если партнер по общению является «значимым человеком», включенным в деловую сферу объекта оценивания и принадлежит к одной с ним гендерной группе. Негативное оценивание внешнего облика именно такими партнерами по взаимодействию не только приводит к повышению уровня фрустрации, но и к увеличению стремления к изменению своего внешнего облика. Иными словами, негативные оценки внешнего облика партнерами по общению, приводящие к негативным переживаниям, выступают в роли мотивационного фактора изменения, коррекции внешнего облика. Полученные данные косвенно подтверждают гипотезу о том, что интенсивность фрустрации, обусловленная негативными оценками внешнего облика партнерами по общению снижается пропорционально повышению уровня жизнестойкости объекта оценивания, что предполагает дальнейшее изучение обозначенной проблемы.

Литература

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии//Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82-90.
2. Белугина Е.В. Внешний облик как фактор изменений отношений личности // Северо-Кавказский психологический вестник, 2007, №5/2. С.10-15.
3. Вербальный фрустрационный тест Собчик Л.Н. // Московский психологический журнал. 2004. №7. <http://magazine.mospsy.ru/nomer7/s01.shtml>
4. Волков Ю.Г., Добренков В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В.. Социология: Учебник. М.: Гардарики, 2003.

5. Капитанова Е.В. Особенности представлений детей об оценках их внешнего облика родителями в различные периоды жизни и самооценки внешнего облика // Северо-Кавказский психологический вестник, 2013 - № 11/4. С.14-18.
6. Килборн Б. Исчезающие люди: стыд и внешний облик. М.: Когито-Центр. 2007.
7. Лабунская В. А. Проблема удовлетворенности внешним обликом: субъектный подход // Современные научные исследования. Выпуск 2 - Концепт. - 2014. - ART 55035. - URL: <http://e-koncept.ru/2014/55035.htm> - Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. - ISSN 2304-120X.
8. Лабунская В.А. Бзезян А.А. Особенности оценивания различных компонентов этно-культурных типов внешнего облика как проявление дискриминационного отношения // Российский психологический журнал -2013 -№3-С.37-43.
9. Лабунская В.А., Наровская Я.Б. Типы преобразования внешнего облика как отражение направленности преобразовательной активности субъекта в социальном общении // Мир психологии. Психология в Мире. 2006. №4. С.96-103.
10. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл. 2006.
11. Майерс Д. Социальное познание и тревога// Социальная психология. СПб: Питер. 1997. С.211-213
12. Наровская Я.Б. Оценочно-содержательная интерпретация «внешнего Я» субъектов, преобразующих свой внешний облик // Гуманитарные и социально-экономические науки. Ростов-на-Дону, 2006. №7. С. 220-222.
13. Панферов В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей // Вопросы психологии. 1974. №2. С.59–64.
14. Погонцева Д.В. Виды дискриминации по внешнему облику // Психология и психотехника. 2013. № 9. С. 858-861. (<http://elibrary.ru/item.asp?id=20331872>)
15. Погонцева Д.В. Факторы оценки внешнего облика (на основе зарубежных исследований): учебно–методическое пособие по учебной дисциплине «Психология управления впечатлением». Ростов–на–Дону: Изд–во ЮФУ, 2012. В 2-х ч.
16. Шкуратова И.П. Структура социально-перцептивных оценок// Эмоциональные и познавательные характеристики общения. Ростов н/Д., 1990. С. 6-13.
17. Янчук В.А. Межличностная аттракция и детерминирующие ее факторы // Адукацыя і выхаванне. 1998. № 5. С. 53–61.
18. Harris D. Carr A. The Derriford Appearance Scale (DAS59): a new psychometric scale for the evaluation of patients with disfigurements and aesthetic problems of appearance// British Journal of Plastic Surgery. 2001 № 54.pp.216-222.

ПРЕДИКТОРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ДОВЕРИЯ

Леонова И.Ю. (Ижевск)

В настоящее время проблема доверия вызывает все больший исследовательский интерес у российских психологов и социологов. Доверие пронизывает все сферы межличностных отношений личности в обществе. По мнению П.Штомпки, доверие – это социальное благо, которое следует защищать и сохранять. Однако, результаты исследования ФОМа, проведенного в августе 2005 года в России свидетельствуют о том, что только 11% участников опроса полагают, что «сегодня в нашем обществе люди чаще относятся друг к другу» с доверием, а 82% - что с недоверием (7% респондентов затруднились с ответом).

Большинство исследователей определяют доверие как уверенно позитивные или оптимистические ожидания относительно поведения другого. Так С.Робинсон (1996) определил доверие как «ожидания, предположения или убеждение в вероятность того, что будущие действия другого будут выгодными, благоприятными и, по крайней мере, не нанесут ущерба интересам другого» [1]. Дж.Роттер (1980) определял доверие в человеческих взаимоотношениях (межличностное доверие) как «обобщенные ожидания человека

относительно того, насколько можно положиться на слова, обещания, высказывания или письменные заявления другого человека или группы» [2]. Он считал, что поскольку речь идет об ожиданиях человека относительно интеракций, то показатель доверия можно оценить с точки зрения социума. Доверие всегда формируется в ситуации межличностного взаимодействия. Э.Уль-ман-Маргалит (2001) отмечает, что доверие формируется только в отношении кого-то. По мнению А.Ю.Алексеева (2007) межличностное доверие - это доверие конкретному индивиду (как личности или как исполнителю социальной роли). Оно зависит от ситуативных факторов и опыта оказания доверия либо в сходной ситуации, либо определенной личности. Дж.Роттер рассматривал межличностное доверие как доверие в тех случаях, когда нет очевидных причин не верить, тогда как доверчивость – это безрассудная или наивная вера во все, что говорят другие люди. Он предполагал, что степень выраженности межличностного доверия как личностной характеристики очень важна для предсказания поведения. По мнению Дж.Роттера, общество может нормально функционировать только тогда, когда люди имеют, по крайней мере, среднюю степень доверия друг другу.

Многие современные исследователи акцентируют внимание на той роли, которую играет доверие в регуляции поведения. В.С.Сафонов отмечает, что одной из основных функций доверия является регуляция межличностных отношений. По мнению Ю.В.Веселова, доверие на межличностном уровне активизирует коммуникацию и взаимодействие, снижает уровень напряженности в отношениях и мобилизует активность сторон во взаимодействии.

Однако, несмотря на то, что без доверия человечество существовать не может, существует ряд специальных исследований, посвященных анализу негативных последствий, которые влечет за собой высокое доверие у одного из участников коммуникации. Д.Макаллистер анализирует ситуации обмана доверия и опровергает представление о том, что больше доверия однозначно лучше.

Сегодня актуальным является вопрос поиска предикторов доверия в межличностных отношениях. Психологи считают, что в нашем обществе в последние годы все большее исследователи стремятся к точной диагностике особенностей и возможностей индивида для получения достоверных прогнозов результативности его поведения. Инструментом получения прогноза и средством его выражения являются предикторы. В «широком» смысле термин «предиктор» - это та исходная характеристика индивида и его окружения, по которой можно с большим или меньшим основанием предсказывать другую (целевую) характеристику того же индивида.

Целью эмпирического исследования является выявление предикторов межличностного доверия.

Выборка участников исследования. В пилотажном исследовании приняли участие студенты 2 и 4 курсов Удмуртского государственного университета, всего 56 человек, в возрасте 19-22 лет.

Методы эмпирического исследования. В исследовании были использованы следующие методики: «Шкала межличностного доверия» Дж.Роттера в адаптации Достовалова С.Г., методика исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда и М.Салливена в адаптации Алешиной Е.С., опросник уровня субъективного контроля Е.Ф.Бажина, Е.А.Голынкиной, А.М.Эдкинда, Пятифакторный опросник личности У.Нормана в адаптации А.Б.Хромова, методика изучения макиавеллизма личности Знакова В.В.

Методы анализа данных. Первичные данные обрабатывались с помощью статистической программы Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21.0). Применялись корреляционный и множественный регрессионный анализы.

Результаты эмпирического исследования. Для выявления предикторов доверия к другим необходимо провести множественный регрессионный анализ.

Все переменные в исследовании измерены с помощью метрической шкалы, и распределение их близко к нормальному закону. Желательно, чтобы значения ассиметрий и

эксцессов по модулю не превосходили 1. Однако, как пишет Наследов А.Д.(2013) можно получить весьма точные результаты, если это требование не выполняется строго для каждого из предикторов.

Для выявления связи между изучаемыми переменными был использован коэффициент корреляции r Пирсона. Были установлены прямые значимые связи показателя «межличностное доверие» со следующими показателями: «интернальность в семейных отношениях» ($r=0,305$, $p<0,05$), «субтест 1(способность предвидеть последствия поведения в определенной ситуации)» ($r=0,275$, $p<0,05$), «субтест 4(способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия)» ($r=0,309$, $p<0,05$), «социальный интеллект» ($r=0,346$, $p<0,01$), «игривость-практичность» ($r=0,320$, $p<0,05$) и обратная значимая связь с показателем «макиавеллизм личности» ($r= 0,217$, $p<0,05$).

С помощью множественного регрессионного анализа мы попытались выявить те переменные (предикторы), которые влияют на переменную «межличностное доверие» и составили уравнение для прогноза ее значения. В качестве зависимой переменной выступила переменная «межличностное доверие», а в качестве независимой переменной - переменные, которые значимо коррелируют с ней.

Первоначально в уравнение регрессии включены четыре предиктора («интернальность в семейных отношениях», социальный интеллект, «игривость-практичность», «макиавеллизм личности»).

Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной «межличностное доверие» с совокупностью независимых переменных и равен 0,543. Значение R^2 составляет 0,294 и показывает, что 29,4% дисперсии переменной «межличностное доверие» обусловлены влиянием предикторов. Стандартные коэффициенты регрессии β отражают относительную степень влияния каждого из предикторов, но только два из них («социальный интеллект» ($p =0,034$) и « макиавеллизм личности» ($p =0,005$)) достигают статистической значимости. Следовательно, вклад всех четырех предикторов в оценку значимости зависимой переменной не может быть интерпретирован и результат имеет сомнительную ценность.

Далее мы использовали регрессионный анализ с пошаговым критерием включения предикторов в уравнение. С возрастанием числа предикторов значение R, R^2 и исправленное значение R^2 возрастают, в то время как значение стандартной ошибки убывает. Та же тенденция наблюдается и в отношении числа степеней свободы, суммы квадратов и среднего квадрата.

В результате применения пошагового метода из четырех предикторов в уравнение регрессии включены лишь: «социальный интеллект» и «макиавеллизм личности». Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной «межличностное доверие» с совокупностью независимых переменных и равен 0,513. Значение R^2 составляет 0,263 и показывает, что 26,3% дисперсии переменной «межличностное доверие» обусловлены влиянием предикторов. Стандартные коэффициенты регрессии β являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов: для переменной «социальный интеллект» $\beta= 0,410$ ($p=0,001$), а для переменной «макиавеллизм личности» $\beta= - 0,383$ ($p=0,002$). Независимая переменная «социальный интеллект» вносит несколько больший вклад в оценку зависимой переменной, чем независимая переменная «макиавеллизм личности». Независимая переменная «макиавеллизм личности» отрицательно коррелирует с зависимой переменной «межличностное доверие», а независимая переменная «социальный интеллект» положительно коррелирует с ней. Распределение значений предикторов и зависимой переменной близко к нормальному закону. Значения асимметрий и эксцессов по модулю не превосходят 1(показатель асимметрии переменных «межличностное доверие», «социальный интеллект» и «макиавеллизм личности» соответственно равен 0,148; 0,485; 0,217, а показатель эксцесса составляет соответственно 0,332; 0,738; 0,244) . Коэффициент

корреляции между предикторами «социальный интеллект» и «макиавеллизм личности» ($r = -0,202$) - статистически незначим, это позволяет исключить явление коллинеарности.

В результате проведенного множественного анализа уравнение регрессии имеет следующий вид:

Межличностное доверие $_{\text{прогноз}} = 61,106 + 0,537*(\text{социальный интеллект}) - 0,191*(\text{макиавеллизм личности})$.

Таким образом, предикторами межличностного доверия являются социальный интеллект и макиавеллизм. Социальный интеллект способствует адекватному пониманию поведения окружающих людей и эффективному взаимодействию с ними. А цинизм, отчужденность, эмоциональная холодность в отношениях с другими людьми способствует проявлению подозрительности, агрессивности и снижает межличностное доверие.

Литература

1. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

2. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.

ГЕНДРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ДОВЕРИЯ, САМООТНОШЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНЫХ УСТАНОВОК В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Летягина С.К. (Саратов)

Происходящее в последнее время разобщение жизни людей, растущая автономия личности выдвигает на первый план решение ряда новых теоретических и прикладных задач. Сегодня все чаще наблюдается социальное отчуждение индивидов друг от друга, одиночество, отсутствие взаимопонимания. На этой основе формируется ожесточение людей, рост агрессивности, неприязни друг друга, насилие по отношению к личности человека, безразличие к его судьбе. Происходит все большая степень утраты доверия к другим людям, а вместе с ними уходят такие нравственные идеалы как взаимопомощь, поддержка, добрососедство. Одним из механизмов и условий гармонии отношений человека с миром и самим собой является доверие, как основное условие субъектного переживания психологического комфорта человека в обществе.

Доверие, связывая людей между собой, создает условия для сотрудничества, уважения, дружбы и любви. Оно всегда предполагает наличие другого, которому можно доверять и доверяться. Доверие - "... это всегда "Я" и еще что-то или кто-то, объединенное со мной, испытывающим доверие, в одну систему, помещенное в одно пространство. Нет доверия - нет системы, она распадается. Связь утрачивается..." - отмечает в работе, посвященной теоретическому анализу феномена доверия, Т.П. Скрипкина (Скрипкина Т.П., 2000, с.30).

Доверие — способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости). Доверие - это экзистенциальный феномен субъектности, который реально существует в субъективном мире человеческой личности, а также организует ядро активности человека как личности и является её условием (Скрипкина Т.П., 1997, с.195).

Без доверия человек лишается возможности познавать и преобразовывать мир. Доверие выступает условием развития, изменения самого человека, именно оно позволяет ему рисковать и испытывать себя и свои возможности. Доверие в жизни человека выполняет фундаментальные функции:

1) выступает условием целостного взаимодействия человека с миром;

- 2) осуществляет функцию связи человека с миром в единую систему;
- 3) способствует слиянию прошлого, настоящего и будущего в целостный акт жизнедеятельности;
- 4) создает эффект целостности бытия человека;
- 5) способствует возникновению эффекта целостности личности;
- 6) устанавливает меру соответствия поведения человека, принятого решения, целей, поставленных задач, как миру, так и самому себе (Скрипкина Т.П., 2004, с.195).

Таким образом, доверие к себе можно считать условием существования личности как автономного суверенного субъекта активности, способного к самостоятельной постановке целей. Определенный уровень доверия к себе предполагает определенную ценностную позицию по отношению к самому себе и к своей собственной субъектности (Скрипкина Т.П., 2000, с.126).

Кроме того, абсолютизация недоверия к себе приводит к самоутрате своей индивидуальности, поскольку не доверяющий себе человек ищет точку опоры вовне, в мире, а потому становится зависимым, несамостоятельным, так как ждет постоянного подтверждения извне и, в сущности, превращается в объект бесконечных манипуляций со стороны других людей, оглядываясь на ситуацию, внешние условия и т.д. и теряя собственную творческую инициативу. Проблема в этой связи заключается в нахождении оптимальной пропорции между этими двумя крайними моделями. Показателем умения находить такую оптимальную пропорцию согласно логике, предлагаемой С.Л.Рубинштейном, служит развитая рефлексия, философский уровень осмысления жизни, являющиеся основой постоянной связи между поступком личности, способствующим практическому выражению собственного «Я», и ее внутренними ценностями и смыслами (Рубинштейн С.Л., 1976, с. 350).

Онтологически доверие к себе выступает, как осознание человеком своих возможностей в данной конкретной ситуации и того, что их ограничивает. Но одного осознания мало. Доверие к себе базируется на обобщенном внутреннем опыте, и этот опыт обладает представлениями человека о нравственности, субъективно усвоенных нормах или внутриличностными ценностно-смысловыми образованиями, которые на самом деле являются преградами, барьерами, «фильтрами», ограничивающими свободу, они выступают как субъективный внутренний контроль, и тем самым ограничивают доверие человека к себе. Но также ценностно-смысловое пространство личности направляет то, что представители гуманистической психологии называют личностным ростом, в позитивную созидательную сторону и то, что Б. С. Братусь выделил в качестве критериев личностного в человеке или составляющих того, что называется родовой человеческой сущностью (Братусь Б.С., 1988, с. 46).

Можно выделить параметры, которыми определяется уровень доверия человека к себе: во-первых, осознание человеком своих потребностей, желаний, интересов и т.п., во-вторых, это осознание собственных возможностей и, в-третьих, соотнесение первого и второго с содержанием собственных ценностно-смысловых образований. Как видно из перечисленных критериев, без доверия к себе, к своим желаниям и потребностям, к своим действиям и возможностям, мы не сможем осмыслить свой творческий характер жизнедеятельности и не сможем спроектировать свое будущее.

Живя в мире и доверяя ему, человек продолжает оставаться автономным суверенным субъектом активности, для чего он должен доверять не только миру, но и себе самому. Именно благодаря доверию к себе человек может не просто соединиться с миром в единую систему, а видоизменять, конструировать и переконструировать его. Лишь свойство человека доверять себе делает возможным «выход» человека за пределы ситуации, позволяя разомкнуть «постулат сообразности». Поэтому случаи неадаптивной активности можно рассматривать, как проявление способности человека доверять самому себе. Однако доверие к себе невозможно без доверия к миру, иначе распадается вся система «человек и мир», которая может существовать лишь как целостная система (Донцов А.И., 1984, с.83).

Таким образом, можно определить, что оптимальная мера доверия к себе проявляется в способности личности «выходить за пределы» себя, своего опыта или конкретной ситуации, не вступая при этом в противоречие с собой. Также они выступают в виде регуляторов и контролеров собственного поведения. Соотношением степени «выхода за пределы» собственного опыта и содержанием определенных личностных смыслов и ценностей и обеспечивается относительная целостность личности. Поэтому сложившийся уровень доверия к себе служит одним из показателей зрелости личности (Скрипкина Т.П., 1997, с.197).

Целью нашего эмпирического исследования явилось изучение гендерных особенностей взаимосвязей доверия с компонентами самооотношения и коммуникативными установками.

Объект исследования – доверие как феномен субъектности.

Предмет исследования - гендерные особенности взаимосвязей доверия к себе и к миру с компонентами самооотношения и коммуникативными установками.

Гипотеза исследования - особенности взаимосвязей доверия к себе и к миру с компонентами самооотношения и коммуникативными установками в группах девушек и юношей различны.

Психодиагностическое исследование проводилась при помощи следующих методик:

- 1) Методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко.
- 2) Методика исследования самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева (МИС).
- 3) Рефлексивный опросник уровня доверия к себе Т. П. Скрипкиной.
- 4) Шкала межличностного (социального) доверия Дж. Б. Роттера (адаптированная С. Г. Достоваловым).

Обработка результатов осуществлялась с помощью параметрического метода сравнения выборок t-критерия Стьюдента и коэффициента корреляции r-Пирсона.

В исследовании принимали участие юноши и девушки в возрасте от 16 до 25 лет.

Сформулируем основные результаты исследования.

В выраженности коммуникативных установок значимые различия не выявлены. Испытуемые обеих групп периодически демонстрируют жестокость в отношениях с людьми, не всегда пытаясь даже скрыть или смягчить истинное отношение к человеку, делают резкие и однозначные выводы и обобщения в области взаимоотношений с партнерами.

В показателях методики МИС значимые различия между группами получены лишь по одному компоненту самооотношения – «самоценность» ($t= 2,73$, $p=0,05$). Обобщая данные по всем шкалам, можно говорить о том, что и девушки, и юноши не достаточно уверены в своих силах и способностях, не всегда последовательны в действиях, не способны осуществлять постоянный контроль собственной жизни и проявлять самостоятельность. При этом девушки испытывают более позитивное отношение к себе, им свойственно ощущение ценности собственной личности и предполагаемая ценность своего Я для других. Данный факт можно объяснить, прежде всего, внешней привлекательностью юных девушек.

Многочисленные исследования психологов подтверждают тот факт, что у красивых людей шансов добиться успеха и получить поддержку со стороны других гораздо больше, чем у людей с ординарными внешними данными. Неудивительно, что самооотношение красивых людей, и особенно девушек, более позитивное.

Уровень социального доверия в мужской и женской выборках статистически не различается. А по уровню доверия к себе в решении бытовых проблем ($t=3,26$, $p=0,001$), в умении строить взаимоотношения с близкими людьми ($t=2,4$, $p=0,05$), с подчиненными ($t=2,6$, $p=0,05$), с вышестоящими людьми ($t=3,01$, $p=0,01$), в семье ($t=2,9$, $p=0,01$), с детьми ($t=2,4$, $p=0,05$), с родителями ($t=3,3$, $p=0,01$), в умении нравиться представителям противоположного пола ($t=3,26$, $p=0,001$) и интересно проводить досуг ($t=2,6$, $p=0,05$) юноши значительно превосходят девушек. Исключение составляют лишь две сферы: профессиональная и интеллектуальная деятельности. Здесь и юноши и девушки испытывают одинаковый уровень доверия к себе.

Выявленные нами в мужской группе взаимосвязи позволяют утверждать следующее: чем больше мужчина относится к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которого есть за что уважать, тем более безопасно и комфортно он чувствует себя в отношениях с другими людьми ($r=0,63$, $p=0,001$). Такая позиция приводит к диалогу и является творчески продуктивной. И наоборот, чем меньше он удовлетворен своими возможностями, чем сильнее сомневается в способности вызывать уважение у других, тем менее он склонен доверять окружающим.

Если юноша склонен к чрезмерному самокопанию и рефлексии ($r=0,39$, $p=0,05$), чем больше у него внутренних конфликтов и сомнений на фоне достаточно выраженного чувства компетентности ($r=0,47$, $p=0,01$) и эффективности в социуме, тем больше он склонен рассчитывать на себя.

Таким образом, доверие (или недоверие) в группе юношей интегрировано в структуру личности и является одним из факторов, детерминирующих социально-психологическую дистанцию в межличностных отношениях. Соответственно, чем больше уровень межличностного доверия, тем меньше дистанция в отношениях между людьми, и наоборот.

В женской выборке нами выявлены взаимосвязи социального доверия с завуалированной жестокостью ($r=0,41$, $p=0,05$), негативным личным опытом общения с окружающими ($r=0,39$, $p=0,05$) и внутренней конфликтностью ($r=0,43$, $p=0,05$). Статистически значимых взаимосвязей доверия к себе в различных сферах жизни с компонентами самоотношения и коммуникативными установками нами не выявлены. Таким образом, в женской выборке наличие внутренних конфликтов и сомнений, чрезмерное самокопание и рефлексия снижают уровень социального доверия, что способствует увеличению дистанции в отношениях с людьми, возрастанию напряженности в отношениях, и наоборот.

Интересен тот факт, что негативный личный опыт общения с окружающими и выраженная завуалированная жестокость не снижают уровня социального доверия. Возможно, это является следствием проекции, состоящей в приписывании другим людям своих собственных ощущений, эмоций, мыслей, проблем, которые являются рациональной основой для их неприятия и соответственно принятия себя. Следовательно содержание эмоциональных отношений к себе и к другому в женской выборке следует искать в действительных жизненных отношениях личности и стоящем за ними социальном контексте.

Итак, проведенное нами исследование приводит к заключению о том, что доверие выступает средством гармонизации отношений человека одновременно с миром и с самим собой. Поиск конкретных средств и методов обучения и развития оптимального соотношения доверия, как себе, так и миру является важной социальной и практической задачей. Все вышесказанное позволяет утверждать, что доверие есть социально-психологическое явление, которое может быть представлено как одно из условий социализации личности.

Литература

- Братусь Б.С. Аномалии личности. - М.: Мысль, 1988.
Донцов А.И. Психология коллектива. - М.: Изд-во Моск. ун-та., 1984.
Скрипкина Т.П., Психология доверия. М.: Академия, 2000 .
Скрипкина Т.П. Доверие в социально-психологическом взаимодействии. Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 2004 .
Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976 .

ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В МЕЖВИДОВОЙ ГРУППЕ «ЧЕЛОВЕК – ДОМАШНЯЯ СОБАКА»

Лидская Э.В. (Москва)

Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 13-06-00687а)

Домашние собаки и кошки, живущие в семье своих владельцев, давно стали неотъемлемой частью современной городской среды. При этом, несмотря на периодически появляющуюся в СМИ информацию о трагических случаях агрессивных нападений домашних собак на детей и взрослых, еще больше информации о положительном влиянии домашних собак и кошек на современного городского жителя. Особое внимание в литературных источниках уделяется разъяснению того, что животное в доме - это не только радость и удовольствие от общения с ним, но это еще и забота о нем, которая требует и времени и усилий, а также соблюдения правил безопасности. При этом наряду с данными о положительном влиянии наличия в доме собаки и общения с ней, имеются данные, показывающие, что не все столь однозначно.

Задачей нашего исследования стал анализ литературных данных по возрастным особенностям коммуникативного взаимодействия в межвидовой группе «человек – домашнее животное» (в основном на примере собак).

Интерес к этому аспекту взаимодействий в межвидовой группе «человек – собака» обусловлен следующими причинами:

а) если семья полная, то живущая в ней собака взаимодействует со всеми членами семьи, учитывая при этом не только статусные позиции каждого из членов семьи, но и их возрастные особенности, что не всегда осознают хозяева домашних питомцев;

б) приобретение собаки обусловлено разными мотивами, но в том числе и особенностями возраста хозяина или членов семьи;

в) недостаточной изученностью возрастных аспектов взаимодействия в межвидовой группе «человек – домашнее животное».

Учитывая относительно небольшое количество исследований, специально посвященных возрастным особенностям коммуникативного взаимодействия в группе «человек – семейная собака», мы опирались на данные, полученные на самых общих представлениях о возрастной периодизации развития человека: детский возраст от 3 до 15 лет, взрослые от 18 до 55 лет и пожилые и престарелые люди старше 55 лет. При этом детский возраст дифференцируется на дошкольный и подростковый; во взрослом возрасте отдельно рассматриваются вопросы влияния собаки на семейную динамику полной и неполной семьи и на решение личностных проблем взрослых; применительно к пожилым и престарелым взаимодействие с собакой рассматривается в контексте решения проблем одиночества и психологического и физического здоровья. Возрастные различия и породы собак не учитывались, предполагая, что речь идет об особенностях взаимодействия, общих для разных пород взрослых и нормально развитых собак.

Многие авторы подчеркивают положительную роль проживания собаки в человеческой семье в качестве средства для воспитания у маленьких детей чувства ответственности, толерантности, принятия другого, способности заботиться о другом, учиться сотрудничать с другим. Однако есть данные, согласно которым в 29% случаев приобретения взрослыми собак для своих детей, ожидания взрослых не оправдывались.

Одной из причин неудачного «общения» с домашними собаками очеловечивание (антропоморфизация) взрослыми и детьми своих питомцев, т.е. приписывание им человеческих свойств, способностей, ценностей и особенностей поведения (М.В. Роговская, 2010). При этом далеко не всегда учитывается, что, если люди антропоморфизируют свою собаку, то и собака приписывает хозяину и членам его семьи те свойства и качества, которыми, согласно ее биологической природе, должны обладать другие члены ее стаи, т.е. в собачьем понимании той человеческой семьи, где она живет.

В частности, при анализе взаимодействий детей с собаками следует иметь в виду, что собака всегда стремится определить и зафиксировать свой социальный ранг (статусную позицию) в социальной структуре своей семьи-статьи. Собака старается понять, кто в семье занимает лидерскую (доминирующую) позицию и кому, соответственно, следует подчиняться. Если же она такого лидера не обнаруживает, то стремится сама занять доминирующую позицию в семье, чтобы остальные члены семьи подчинялись ей. Причем отстаивать свою статусную позицию собака может и агрессивными способами, присущими ее биологическому виду, т.е. включая рычание и даже кусание, что воспринимается людьми как беспричинная агрессия. Например, в соответствии со своими «собачьими» представлениями, социально активная собака может принимать на себя роль Опекуна по отношению к маленьким членам семьи, что выражается в стремлении доминировать над ними и регулировать их поведение. Но, когда ребенок переходит в младший подростковый возраст (10-12 лет), для собаки это означает переход этого ребенка в ранг «молодняка», что может вызвать у нее потребность «взять дисциплинарные функции на себя», включая и агрессивные способы подчинения себе [Н.Д.Криволапчук, 2008; А.В.Никольская, 2009].

В качестве другой причины неудачных коммуникаций в группе «человек – домашняя собака» выступает стиль руководства со стороны хозяина, который воспринимается собакой как вожак. Со стороны людей это, главным образом, авторитарный, демократический или попустительский стили. Если же собака не обнаруживает лидера (вожака) в семье, то она стремится сама занять доминирующую позицию и реализует либо авторитарный стиль, либо демократический [А.В.Никольская, 2009].

Обобщение литературных данных позволяет выделить следующие возрастные особенности коммуникативных взаимодействий в межвидовой группе «человек – домашняя собака».

У самых маленьких детей (3-4 года) дошкольного возраста отношение к животным носит объектный характер, оно примерно такое же, как и к неодушевленным предметам. В более старшем возрасте (5-7 лет) отношение к животным меняется на субъектное, т.е. дети начинают понимать, что животное это живое существо, которое ведет свой образ жизни, имеет свои потребности и которому нужны соответствующие его образу жизни условия. В возрасте 7-8 лет субъектное отношение детей к домашним животным настолько усиливается, что им можно поручить полностью уход за небольшим домашним животным (свинка, попугай, черепаха).

Для детей подросткового возраста наличие собаки в семье может служить средством решения психологических проблем, характерных для «подросткового кризиса» как для самих подростков, так и для их родителей: общение, личностная идентификация и самоутверждение и т.п. В том числе средством, смягчающим процесс психологической сепарации (отделения) подростков от своих родителей.

Для взрослых людей в возрасте от 18 до 55 лет приобретение собаки может служить в качестве средства: воспитания и развития своих детей, замещения отсутствующего члена семьи (ребенка, супруга, родителя), преодоления социально-психологической депривации, которая может быть вызвана как внешними, так и внутренними причинами (чувство одиночества, , неудовлетворенность социальной средой и т.п.).

Для людей старше 55 лет и, особенно, для одиноких и престарелых людей присутствие в их жизни домашнего животного, о котором он должен заботиться (удовлетворение потребности заботиться о ком-то) и с которым он может общаться и взаимодействовать (чаще всего это собаки и кошки), может выступать своеобразным смыслообразующим фактором жизни этого человека, укрепляя его стремление к выздоровлению и к жизни вообще. И в то же время по разным оценкам от 9 до 50% людей старше 55 лет не получили ожидаемого положительного эффекта от приобретения собаки.

Т.о., анализ литературных данных подтверждает гипотезу о том, что при изучении коммуникативных взаимодействий в межвидовой группе «человек – домашнее животное» следует учитывать не только способность домашних животных понимать (реагировать на)

обращенную к ним человеческую речь, но и психологические особенности разных возрастных периодов человека и животного. При этом следует обратить внимание на:

- 1) статусные позиции (социальные ранги) хозяина, членов семьи и самой собаки в этой семье;
- 2) стиль руководства (как со стороны хозяина, так и в некоторых случаях со стороны собаки);
- 3) возраст члена семьи (в нашем случае ребенка или взрослого), с которым происходит то или иное взаимодействие собаки, а также темп возрастного развития (возраст) самой собаки;
- 4) индивидуально-психологические особенности владельцев домашних животных и их питомцев;
- 5) наиболее характерные ситуации взаимодействия владельца животного (и членов его семьи) с его питомцем.

ОБЩАТЬСЯ, ДОВЕРЯТЬ, НЕ ВЫГОРАТЬ **Машкова А.Н. (Москва)**

В 1876 году американский профессор физиологии речи Александр Белл получил патент на изобретение телефона. Это событие сильно повлияло на культуру делового общения и на мир бизнеса в целом. В 1974 году, спустя девяносто восемь лет, американский психолог Герберт Фройденбергер впервые использовал в своей работе термин «эмоциональное выгорание». В психологической науке явление профессионального выгорания изучено в разных сферах трудовой деятельности. В современном деловом мире способ связи по телефону стал одним из самых незаменимых для контактов и общения между людьми. По телефону люди обмениваются информацией, ведут важные переговоры, назначают встречи, заключают сделки. Современному деловому человеку важно уметь грамотно вести телефонную беседу, соблюдая правила этикета, достигать цели общения, демонстрировать профессиональную и коммуникативную компетентность, образованность и общую культуру.

Самой загруженной по количеству телефонных переговоров в течение рабочего дня в настоящее время считается профессия специалиста контакт – центра (call-центра). В этой профессии вербальное общение является главным инструментом, а средством труда является голос. Голосом возможно расположить человека к себе лично, к своей фирме, к теме переговоров, установить доверительные отношения с партнером по общению.

Эффективное общение с клиентом предполагает не только умение говорить, но и умение слушать, что является ключевым элементом процесса телефонного делового общения и требует активной работы. Если специалист контакт – центра внимательный слушатель, то он понимает, что важно не просто вслушиваться в слова, но улавливать общее настроение клиента, концентрировать внимание на его эмоциональном состоянии, умело определять ожидания и пожелания клиента, уметь перефразировать и интерпретировать услышанную информацию. Эти приемы ведения разговора облегчают общение, придают деловой беседе доверительный характер.

Конфликтные ситуации в разговоре по телефону могут возникать спонтанно, и специалист контакт – центра обязан владеть техникой гармоничного разрешения возникшего противоречия или недоразумения, в том числе за счет навыков активного слушания и соблюдения этикета телефонных переговоров.

Контроль грамотного использования профессиональных инструментов и способов коммуникации осуществляет руководство компании, и каждый сотрудник контакт – центра, знает, что проводится постоянная проверка качества его работы (контрольный прозвон, прослушивание разговоров, подсчет количества совершенных или принятых звонков, аттестация). Кроме того, выполняя свою главную профессиональную задачу, будь то

информирование, или консультирование по телефону, специалист должен находиться на рабочем месте не менее 50 минут в час, строго соблюдать график перерывов и обязан покидать рабочее место только в указанное в графике время. Если возникает настоятельная потребность сделать перерыв вне графика, специалист ставит непосредственного руководителя в известность о такой необходимости.

Труд специалиста контакт - центра имеет специфические характеристики труда: неуклонное следование заданной речевой схеме общения с клиентом; работа под постоянным контролем и надзором; четко прописанные, конкретные обязанности; строгая дисциплина и система дисциплинарных взысканий и наказаний; неравномерные нагрузки (в соответствии с особенностями выполняемого проекта, в зависимости от времени суток, дня недели); возникновение нестандартных ситуаций, требующих от специалиста выдержки и терпения; фиксированная поза в положении «сидя» продолжительное время; многочасовое использование телефонных средств связи (телефонно - микрофонной гарнитуры).

По характеру труда профессию специалиста контакт - центра следует отнести к профессиям исполнительского (алгоритмического) класса, так как трудовые операции осуществляются в соответствии с определенными инструкциями, нормами и правилами. По предмету труда эта профессия, по классификации профессора Е.А.Климова, типа «человек – техника», так как работа связана с эксплуатацией технических устройств: персонального компьютера, телефонных средств связи, телефонной гарнитуры. И конечно эту профессию правомерно отнести к типу «человек – человек», поскольку специалист контакт - центра осуществляет общение, ведет телефонные переговоры с людьми.

Психологи считают, что эмоциональному выгоранию в первую очередь подвержены люди, работающие в системе «человек – человек». Развитие выгорания у большинства сотрудников контакт - центров является естественным следствием их профессиональной деятельности. Научный и практический интерес к синдрому «эмоционального выгорания» обусловлен непосредственным проявлением всевозрастающих проблем, связанных с самочувствием сотрудников, эффективностью их труда и стабильностью жизнедеятельности. Феномен уже достаточно давно известен и описан в психологической литературе. По мнению исследователей, негативные психические переживания и состояния могут затрагивать разные грани трудового процесса – профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, в целом отрицательно сказываться на профессиональном развитии личности.

Учитывая психологические особенности профессии специалистов контакт – центра, в качестве средства по профилактике эмоционального выгорания рекомендуется соблюдение голосового режима в промежутках между непосредственными контактами с клиентами (корректировать и восстанавливать ритм и глубину дыхания, что необходимо для отдыха голосовых связок и обретения нормального тембра и громкости голоса, а также тренировать мышцы голосового аппарата). Иными словами, важно научиться правильно управлять голосом. Для реабилитации функций органов слуха вне работы важно избегать длительного воздействия громкого шума и вибрации, следует сократить время прослушивания музыки в наушниках на высокой громкости. Для восстановления физической формы, подвергающейся нагрузкам, связанным с продолжительным пребыванием в позе «сидя», важно включить в систему жизни специалиста больше движений: пешие прогулки, пробежки, систематические занятия спортом, плаванием и т.д. Крайне важно заботиться о душевном состоянии, психическом равновесии, своевременных психологических разгрузках. Купировать возникновение негативных эмоций, возникающих как следствие эмоционального выгорания. В нерабочее время или в перерывах между контактами с клиентами следует мысленно переключаться с тем, затрагивающих профессиональную деятельность, на другие темы постоянно расширяя свой кругозор и сферу интересов.

Это вполне осуществимо, но будет более результативно, если руководство организации, в которой функционирует подразделение «контакт – центра», будет организовывать целенаправленную профилактическую психологическую работу со

специалистами. Можно рекомендовать проведение групповых занятий, тренингов, деловых игр, групповых дискуссий, направленных на снятие психоэмоционального напряжения, а также осуществлять индивидуальную психологическую работу по обучению специалистов техникам релаксации, развития коммуникативных способностей и др.

Участвуя в этом процессе, зная, что, не только результат труда, но и собственно личность каждого сотрудника важна работодателю, специалисты контакт - центров смогут, общаться с клиентами, доверяя своему руководству и компании в целом и не «выгорая» в процессе работы.

ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Милославская Н.С.(Москва)

«В современном мире первое, что бросается в глаза, это дефицит доверия между людьми, отсюда – хаос в обществе, насилие, экологические проблемы. Никакие богатства и удобства не принесут нам мира и счастья, пока не будет доверия между людьми. Если принцип доверия к людям впитан ребенком с молоком матери, ребенок вырастает личностью, способной принять на себя ответственность за будущее общество».

Массару Ибука

В начале статьи мне хотелось бы вкратце рассмотреть чувство глубокого базисного доверия, корни возникновения которого описывал в своих работах Э.Эриксон, коснуться процесса его формирования, развития, последствий нарушения, а также некоторых психологических механизмов этого чувства.

Согласно Э.Эриксону, доверие формируется из связи ребенка с матерью. Как известно, эта связь является довольно прочной. Одним из основных показателей возникновения доверия является способность самостоятельного пребывания ребенка, спокойная реакция на временное отсутствие матери. В своей работе «Идентичность: юность и кризис» Э.Эриксон, указывает на причины, от которых зависит степень доверия и дальнейшее развитие этого чувства у человека [19]. По его мнению, все определяется не особенностями кормления и абсолютным количеством пищи или проявлений любви к малышу, а качеством материнских отношений с ребенком, наличием любви и нежности, проявляющиеся в заботе о младенце.

Доверие образует базис зачаточного чувства идентичности, что важно для дальнейшего развития личности. По мнению М.Кляйн, доверие способствует преодолению расщепления индивида, приводящего к формированию базальной тревожности, чувствам небезопасности мира и беспомощности в нем. Согласно Р.Лэнгу, чувство доверия также помогает человеку достигнуть определенной автономии, сформировать собственное позитивное «Я». Э.Эриксон называет чувство базисного доверия фундаментальной предпосылкой психической жизни.

Психическая депривация и ее вариации, рассмотренные Й.Лангмейер и З.Матейчек, формирует у ребенка враждебный, чуждый, неприветливый образ мира, приводит к задержке в эмоциональном и социальном развитии. Для таких детей характерна изоляция от среды, сниженная способность вступать в значимые взаимоотношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций. У ребенка формируется эгоцентризм и незаинтересованность в социальных взаимоотношениях, его контакты с людьми окрашиваются не любовью и теплом, а агрессией и враждебностью. Это оказывает негативное влияние как на ребенка, так и на значимых для него людей, с которыми он находится в близких отношениях. В таких условиях формирование необходимого базисного доверия становится крайне затрудненным.

При недостатке базисного доверия к миру человек чувствует страх, подозрительность, становится замкнутым, агрессивным и враждебным по отношению к миру. Комплекс недоверия, по мнению В.П.Зинченко, формируется у ребенка благодаря несостоятельному

или отвергающему стилю материнского воспитания. Иными словами, степень доверия в отношениях во многом зависит от качества взаимодействия с матерью в детском возрасте.

Если говорить о формировании доверия в отношениях, то можно выделить несколько этапов. Прежде всего, для установления стойких эмоциональных отношений людям необходимо решить для себя, насколько безопасен их потенциальный партнер по общению. Л.Я.Гозман называет этот этап по установлению контакта этапом социально-перцептивных процессов.

На следующем этапе человек строит образ другого, устанавливает меру сходства между собой и своим будущим партнером. Часто человек старается также построить и свой образ с точки зрения другого, чтобы лучше понять его отношение к себе. В.П.Зинченко рассматривает это на примере шахматистов. Еще до начала состязания каждый из них выстраивает образ своего противника и планирует его возможные ходы. При этом портрет противника может включать в себя как реальные, так и предполагаемые, мнимые черты. По ходу игры часто происходит перестройка и уточнение этого образа. Все это является очень важным для построения продуктивного взаимодействия. Таким образом, возникает первичное отношение доверия. При этом, чем более сложен и многогранен человек, тем сложнее другому наладить с ним доверительные отношения. Переход к продуктивному взаимодействию возможен, только если оба субъекта посчитали друг друга безопасными в общении, и имеющими сходство.

В то же время, отношения доверия не могут быть сформированными, пока каждый из потенциальных партнеров не признал значимость другого. Примером подобной ситуации может служить явление “случайного попугайчика”, при котором оба партнера считают друг друга безопасными, но еще не значимыми.

Сформированное доверие является первичным фактором для долговременной связи и продуктивного общения. Так, Н.Н. Обозов пишет, что дружеские отношения могут строиться только на взаимной симпатии, эмоциональной привязанности и доверчивости [13]. По его мнению, дружеские отношения характеризуются следующими чертами:

- Высокая доверительность между партнерами, взаимораскрытие внутреннего мира (люди могут свободно доверять друг другу свои тайны, мечтания, переживания, факты биографии и т.д.)
- Снятие внешних масок поведения.
- Понижение самоконтроля и раскованность, возникающие опять же в результате полного доверия другому. Человек чувствует, что может положиться на своего друга как на самого себя и друг будет в состоянии вытащить его из любой беды и укрыть от проблем в своем понимании.
- Отсутствие насмешки, осуждения, неприятия. Преобладание положительного оценочного отношения партнеров.

Это подтверждается и проведенным мной анкетированием (проводилось среди представителей обоих полов в возрасте от 17 до 23 лет). Почти все из опрошенных отмечали, что важной чертой их дружеских взаимоотношений является, прежде всего, внимание со стороны друга, понимание им твоих личных проблем, а также отсутствие лжи и предательства. На вопрос о том, насколько личную проблему человек смог бы доверить своему другу, большинство опрошенных ответило, что настоящему другу можно доверить все (проблемы с учебой, родителями, беременность, «даже самое личное», «военную тайну», «то, что друг - дурак»), не боясь, что он проболтается. Друг «не посмеется над твоей проблемой, а даст дельный совет», и «всегда поможет в трудную минуту».

Эмоциональная привязанность выражается в желании постоянно видеть своего друга, чувствовать его поддержку. Она реализуется в возникающем иногда желании «поплакаться на плече у друга», «обнять» или «чмокнуть» его. Однако, такое выражение симпатии к другу характерно прежде всего для опрошенных женщин. Среди опрошенных мужского пола подобные проявления считаются признаком

гомосексуальности, и не поощряются. Мальчиков с детства учат, что они должны быть более сдержанными в проявлении своих чувств, а их хныканье часто считается распушенностью.

В зависимости от соотношения уровней доверия к себе и к другому могут возникать различные феномены межличностных отношений.

- Оба субъекта общения равноценно относятся друг к другу. Партнеры в равной степени доверяют друг другу, считают друг друга равноценными себе. Такая позиция приводит к диалогу, способствует порождению новых смыслов и является творчески продуктивной. М.М.Бахтин считает этот случай идеальной моделью взаимодействия. Примером такого взаимодействия можно считать дружеские отношения, описанные выше.

- Каждый из участников взаимодействия доверяет себе больше, чем другому, то есть партнеры занижают ценность друг друга. Подобное отношение порождает соперничество, конфронтацию, а никак не кооперацию. Партнеры спорят, критикуют друг друга, и эту критику никак нельзя назвать конструктивной. Продуктивная совместная работа в такой ситуации становится затруднительной.

- Каждый из партнеров по взаимодействию больше полагается на другого, чем на себя. Партнеры перекалывают ответственность друг на друга. Такое взаимодействие в итоге ведет к безответственности, и задача не решается.

- Один участник взаимодействия доверяет другому больше, чем себе. Возникает феномен авторитета.

- Один из субъектов взаимодействия доверяет другому намного меньше, чем себе. Это может приводить к манипуляции, принуждению более доверяющегося человека его партнером по взаимодействию.

- У одного из субъектов преобладает доверие к себе, а у его партнера – доверие к другому. Это соотношение также влечет за собой манипулирование, принуждение одного другим, но в этом случае оно может перерасти в зависимость.

Литература

1. Бернс Р. “Материнская депривация” // “Самосознание и защитные механизмы личности” хрестоматия, Самара, издательский дом “БАХРАХ-М”, 2003г. Стр. 168
2. Боулби Д. “Привязанность”, общ. редакция Г.В.Бурменской, Москва, Гардарики, 2003г.
3. Гозман Л.Я. “Психология эмоциональных отношений”, Москва, 1987г.
4. Зинченко В.П. “Психология доверия”, Самара, издательство СИОКПП, 2001г
5. Кляйн М. “Зависть и благодарность: исследование бессознательных источников”, учебное пособие, С-Петербург, БСК, 1997г.
6. Лангмейер Й. Матейчек З. “Психическая депривация в детском возрасте”, Прага, Авинцентум, Медицинское издательство, 1984г.
7. Лэнг Р. “Расколотое “Я”: анти-психиатрия”, Москва, издательство “Акаджмия”, 1995г.
8. Лэнг Р. “Воплощенное и невоплощенное “Я”” // “Самосознание и защитные механизмы личности” хрестоматия, Самара, издательский дом “БАХРАХ-М”, 2003г. Стр.84
9. материал лекций по курсу “возрастная психология”, Обухова Л.Ф., 2004г.
10. материал лекций по курсу “психология личности”, Асмолов А.Г., 2004г.
11. материал практикума по курсу “общая психология”, Макалатия А.Г., 2003г.
12. Обозов Н.Н. “Психология внушения и конформности”, С-Петербург, 1997г.
13. Обозов Н.Н. “Психология межличностных отношений”, Киев, издательство “Лыбидь” 1990г.
14. Обухова Л.Ф. “Детская психология: теории, факты, проблемы”, Москва, издательство “Травиола”, 1995г.
15. Павлова О.Н. “Теория привязанности” // Семейная психология и семейная терапия, 2001г., №2, стр.19

16. Савенко Ю.С. “Психопатология доверия” // Независимый психиатрический журнал, 2001г., №1, стр.21
17. Феофраст “Характеры” // “Психология личности.Тексты”, под редакцией Гиппенрейтер Ю.Б., издательство МГУ, 1982г, стр.228
18. Хорни К. “ Невроз и развитие личности”, под редакцией В.Е.Кагана, Д.А.Леонтьева, Москва, издательство “Смысл”, 1998г.
19. Эриксон Э. “Идентичность: юность, кризис”, Москва, издательство “Прогресс”, 1996г.
20. Agras S. Sylvester D. Jliveau D. “The epidemiology of common fears and phobias” // Comprehensive Psychiatry, 1969, №10, стр.151
21. Erikson E. “Children and society”, New York, 1950
22. Erikson E. “The Life Cycle Completed”, New York, 1982
23. English for psychology students, учебное пособие, выпуск 2, редактор-составитель З.Э.Богославская, Москва, УМК “Психология”, 2000г.
24. Kagan N. “The nature of the child”, New York, Basic Books, 1984
25. John P.Dworetzky “Introduktion to child development”, second edition, West publishing company, 1984

ВЫНУЖДЕННЫЕ КОНТАКТЫ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

Миронова О.И. (Москва)

В рамках такой предметной области социальной психологии, как область межличностных отношений и взаимодействия людей, вопросы, касающиеся собственно межличностных контактов, занимают одну из ключевых позиций. Понятно, что особое место в этом плане играет тематика, имеющая отношение к особенностям проявлений личностной активности в ситуациях и обстоятельствах «трудных», характеризующихся качественными препятствиями, барьерами, затрудняющими межличностное взаимодействие и общение.

Одним из наиболее ярко выраженных случаев в этом плане оказываются ситуации, складывающиеся в самых разных сферах жизнедеятельности современного человека, когда межличностные контакты носят вынужденный характер и осуществляются не только в силу положительно окрашенной мотивации, но и в силу самого различного вида необходимости, когда человек ориентируется при взаимодействии с другим не на модель «желательного», а на модель «должного».

В то же время, если обратиться к анализу специальных исследований, целенаправленно ориентированных на изучение вынужденных контактов, то приходится констатировать, что, несмотря на значительный «удельный вес» именно такого рода взаимодействия в обыденной жизнедеятельности современной личности, подобных собственно научных, в том числе и социально-психологических, исследований крайне мало. Поэтому, обращаясь к проблеме вынужденных контактов, считаем необходимым, прежде всего, раскрыть психологические признаки этого феномена, а так же представить некоторые результаты эмпирического исследования проблемно-психологического содержания вынужденных контактов.

Наличие вынужденного контакта можно определить по следующим психологическим признакам. Выделим три основных признака.

1. Присутствие внешней заданности, обусловленность требованиями ситуации, которая имеет для субъекта высокую степень значимости. Общеизвестной является идея А. А. Леонтьева о существовании модалного и диктального (инструментального) видах общения [2, с. 252]. Вынужденный контакт нельзя назвать контактом ради контакта, «чистым» общением. Мотивы его участников лежат вне пределов самого общения. Он связан прежде всего с заданной извне (экстринсивной) мотивацией, обусловлен социальными ценностями, нормами, требованиями ситуации, ожиданиями.

2. Наличие необходимости взаимодействия с другим, прежде всего, негативно значимым, который оценивается субъектом как источник актуальных или возможных угроз, трудностей, препятствий и пр. на пути осуществления какой-либо деятельности, реализации возможностей.

Значимость одного субъекта для другого в ситуации вынужденного контакта может быть различной, и условия, при которых другой негативно значим, – это один из случаев вынужденного контакта. Но именно негативная значимость другого усиливает вынужденность контакта, проявляя максимально ярко этот феномен и связанные с ним трудности социального взаимодействия и внутриличностного плана.

3. Развитие внутреннего конфликта у субъекта (с одной стороны, присутствует неприятие и сопротивление взаимодействию, с другой стороны, понимание его необходимости, потенциальной значимости для деятельности, наполненной для субъекта личностным смыслом).

Более глубоко подойти к пониманию психологической сущности вынужденного контакта помогают, на наш взгляд, ответы, предложенные Д. А. Леонтьевым на вопрос о том, «почему люди делают то, что они делают?» [3, с. 155]. Автором рассматриваются семь вариантов ответа, опирающихся на семь логик жизнедеятельности.

Логика вынужденности связана: во-первых, с внутренней отрицательной мотивацией (не хочу); во-вторых, об этом было сказано ранее, она детерминирована мотивацией должествования, отражая социальную нормативность и реагирование на стимул (так надо); в-третьих, она может быть связана с логикой смысла (жизненной необходимости). И, действительно, субъект вынужденного контакта вступает во взаимодействие не только потому, что существует внешнее давление (мотивация должествования), вынужденный контакт приобретает для него личностный смысл: «Я делаю это, потому что мне это важно», что отражает логику жизненной необходимости.

Однако имеется существенное различие между логикой вынужденности и логикой жизненной необходимости. Вынужденный контакт несет для человека не актуальную, а потенциальную значимость. Соответственно логике вынужденности ответ на поставленный вопрос «почему я это делаю?» должен звучать следующим образом: «Я делаю, потому что в сложившейся ситуации это требуется и для меня будет важно в дальнейшем». Прекрасный пример приводит в своей работе Д. В. Колесов, он пишет: «Значимость может быть актуальной и потенциальной. К примеру, человек с тяжелым багажом отправляется в путь. В пути этот багаж ему только досаждал. Но он очень пригодился по приезду. Следовательно, значимость багажа меняется в зависимости от времени: сейчас он мешает, потом необходим» [1, с. 255].

Основываясь на перечисленных психологических признаках, предложим следующее определение вынужденного контакта.

Вынужденный контакт – это психологическая связь субъекта с другим, прежде всего, негативно значимым, заданная сложившейся ситуацией и предполагающая взаимодействие, осуществление которого вызывает у субъекта внутренний конфликт, с одной стороны, присутствует неприятие и сопротивление взаимодействию, с другой стороны, понимание его необходимости, потенциальной значимости для деятельности, наполненной для субъекта личностным смыслом.

В качестве дополнительных психологических признаков вынужденного контакта можно назвать следующие характеристики.

4. Ориентация на ролевое поведение и наличие дезадаптации у субъекта взаимодействия (не работают прежние модели и способы поведения).

5. Понимание невозможности «легкого» (без потерь) ухода из создавшейся ситуации.

6. Переживание ситуации как ограничение свободы (внешней и внутренней – недостаточная инструментальная оснащенность).

7. Наличие психической напряженности.

Эмпирическое исследование вынужденных контактов проводилось в течение 6 месяцев по специально разработанной методике. Основной его целью было изучение проблемно-психологического содержания вынужденных контактов в межличностном общении. Исследование проводилось по простой механической выборке с элементами квотной (выдерживание примерного гендерного распределения). Выборка исследования составила 1300 человек. Были выявлены следующие факты.

1. Частота, сферы встречаемости вынужденных контактов. Вынужденные межличностные контакты – явление актуальное для большого количества взрослого населения, имеющего практический опыт взаимодействия в подобных ситуациях. Большинство опрошенных респондентов в разной степени признают для себя актуальность проблемы, когда приходится общаться с неприятным и тяжелым человеком.

У большинства респондентов доля того, что они считают вынужденным общением с неприятными людьми доходит до половины от всех контактов в межличностном общении. В настоящее время ситуаций вынужденного контакта людей друг с другом становится все больше и больше. Вероятно, это связано с общими процессами в современном мире отчуждения людей друг от друга, когда теряется человеческие со-причастность, со-переживание, со-бытие с Другим. Еще Э. Фромм когда-то подметил, что характерным атрибутом настоящей цивилизации являются отношения людей как «отношения двух живых машин, использующих друг друга» [4, с. 101].

Наличие вынужденных контактов в жизнедеятельности людей существенно не зависит от возраста, пола, семейного положения, стажа семейной жизни, отношения к религии ($r < 0,1$ по модулю по всем перечисленным переменным).

Основным местом их возникновения является профессиональная сфера, также они присутствуют (но не настолько часто) в семье, в общении бывших супругов, на массовых мероприятиях и пр. В профессиональной деятельности вынужденные контакты возникают в случае общения с вышестоящими по должности людьми (57,4%), с коллегами (44,2%), с посетителями, клиентами (42,2%) и др.

Частота встречаемости вынужденных контактов в разных профессиях следующая (по убыванию): военнослужащие, руководители частных предприятий, чиновники, служащие в госсекторе, работники МВД, МЧС, медицинской, образовательной сфер и т. д., то есть наиболее откровенно они выражены в профессиях социономического типа (Е. А. Климов).

2. Оценка вынужденного контакта респондентами. В обыденной жизни вынужденный контакт с другими людьми оценивается противоречиво. С одной стороны, это отрицательное психологическое явление. Это то, что неприятно, давит на человека, испытывает его, вызывает желание уйти, требует эмоциональных, временных и других затрат, связано с потерей здоровья, плохим настроением, усталостью. С другой стороны, вынужденный контакт понимается как необходимость, как то, что имеет определенную цель (значит «надо»), это долг или обязанность. Для очень многих респондентов это обычное дело, которое, например, является неотъемлемым атрибутом каждодневной работы. Наиболее часто встречающиеся дескрипторы в определении вынужденного контакта – это такие слова и фразы, как: «моя работа», «неприятно», «испытание», «напряжение», «потраченные нервы», «обычное дело», «необходимость», «неприятно, но можно пережить».

Ассоциативные ряды респондентов на предлагаемый объект «вынужденные контакты» являются отрицательными, выражающими невербальное отторжение от объекта. Ассоциации вынужденных контактов с явлениями природы, возникающие у респондентов – это дождь, ветер, грязь, слякоть, болото, изморось. Все это позволяет выделить кванторы неприятной вязкости, прилипчивости, унылой серости, общего не уюта как базовых для таких ассоциаций. Ассоциации вынужденного контакта с животными – это комар или муха, лиса, осел или баран, змея, таракан, то есть это животные без ярких стереотипных положительных символов. Впрочем, кроме змеи, эти ассоциации так же не содержат и символов явной угрозы, вынужденные контакты, скорее ассоциируются с животными привычными, близкими к человеку. Вынужденные контакты ассоциируются у респондентов также с

телевизионной рекламой, сериалами и криминальными программами, отражая навязчивость и надоедливость последних.

Весьма заметная доля людей готова вполне осознанно навязывать свое общение другим. Иными словами, заметная часть субъектов, не испытывая симпатии к вынужденным контактам, их добровольно инициирует.

3. Особенности вынужденных контактов. Для подобных ситуаций свойственны негативные ожидания, сокрытие истинного отношения к другому, недоверие к нему, состояние растерянности, использование манипуляций и психологических уловок.

Самым близким к вынужденному контакту по своей психологической сущности является конфликт. И, действительно, и конфликт, и вынужденный контакт представляют собой феномены взаимодействия между людьми, оцениваемые отрицательно. Однако эти понятия не идентичны. Вынужденный контакт может расцениваться как начало конфликта, его скрытый этап, или же, напротив, как последствие конфликта, когда есть неприятие друг друга или одного из субъектов другим. Вынужденный контакт и конфликт различаются по следующим характеристикам:

а) по направленности действий субъектов: конфликт оценивается как противодействие или даже противостояние, он бурно протекает, его можно наблюдать внешне (по крайней мере его открытую фазу), и связывается конфликт с ссорой, скандалом, враждой, дракой, войной; вынужденный контакт не рассматривается как противодействие, его сопоставляют скорее с перемирием, внешне его не всегда легко зафиксировать, так как в нем нет ссоры, а присутствует завуалированность отношения (по крайней мере, с одной стороны);

б) по внешнему проявлению эмоций и их последствиям: в вынужденном контакте более слабое внешнее эмоциональное реагирование субъектов, если для конфликта часто характерны агрессия, ругань, крик, то есть внешний эмоциональный накал, который может иметь для субъекта явно отрицательные психические и физические последствия, то вынужденный контакт требует от субъекта терпения, скрытности, и, даже возможно, смирения и покорности;

в) по осознанности цели: вынужденный контакт чаще связывается с осознанием задачи, цели, то есть он имеет смысл для субъекта (понимание – ради чего), а конфликт может и часто бывает бесцелен, возникает стихийно, развивается непредсказуемо;

г) по возможности уйти из ситуации: в вынужденном контакте такая возможность значительно менее выражена, чем в конфликте (уйти от конфликта – значит избежать потерь, уйти из ситуации вынужденного контакта – что-то потерять, не достичь);

д) по добровольности осуществления: очень часто человек конфликтует добровольно, являясь инициатором начала противодействия, в вынужденном контакте при его целесообразности, большой значимости для субъекта, последний также может проявить инициативу к взаимодействию, но чаще всего его заставляет действовать сложившаяся ситуация (вынужденный – недобровольный).

4. Мотивы и последствия вынужденных контактов. Выявлено, что мотивы вынужденного контакта связаны, в основном, с осторожностью (64,6%), особенно, в отношениях с начальством (56,6%), желанием сохранить достигнутое (46,4%), желанием добиться чего-либо (47,5%), осуществить долг, обязанность (42,8%), а их последствиями можно назвать в целом подавленное состояние человека ($r = 0,35$, при $p = 0,01$), оценку им собственной жизни как трудной ($r = 0,31$, при $p = 0,01$), как способ психологической защиты – желание побыть одному ($r = 0,30$, при $p = 0,01$) и пр.

5. Эффективность вынужденных контактов. По мнению опрошенных респондентов, достичь эффективности в вынужденных контактах помогает осознание поддержки со стороны близких людей, оценка себя как свободного человека, чувство, что способен распоряжаться, защищать, контролировать свою жизнь и даже расчет на свою внешность, а также изначальное отношение к людям как добрым от рождения. Диапазон действий, которые обычно применяют в ситуациях вынужденных контактов, является очень широким. Считается важным в таких ситуациях: сокращать активную речь, стараться больше молчать,

говорить только по делу, слушать другого, быть готовым ориентироваться по обстоятельствам, искать общие точки соприкосновения и прочее.

Литература

1. Колесов, Д. В. Поведение: физиология, психология, этика : учебное пособие / Д. В. Колесов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 696 с.
2. Леонтьев, А. А. Психология общения /А. А. Леонтьев. – М. : «Смысл», «Академия», 2005. – 368 с.
3. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : «Смысл», 2007. – 511 с.
4. Фромм, Э. Отделение от себя / Э. Фромм // Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса». – М. : Алгоритм, 2009. – С. 97–104.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СУБЪЕКТНОГО СТАТУСА В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ **Николаева Н.В. (Санкт-Петербург)**

Человек имеет основные (определяющие его жизнедеятельность) и не основные (влияющие на детали поведения) статусы. Первые существенно отличаются от вторых. Люди обладают множеством статусов и принадлежат ко множеству социальных групп, престиж которых в обществе неодинаков. За каждым статусом — постоянным или временным, основным или не основным — стоит особая социальная группа либо социальная категория [1, с. 43].

Статус человека подразумевает определенную иерархию. Иерархия может существовать между группами в рамках одного общества (интергрупповая) и между индивидами в рамках одной группы (интрагрупповая). И место человека в них выражают термином «ранг».

Несовпадение статусов вызывает противоречие в интергрупповой и интрагрупповой иерархии, которое возникает при двух обстоятельствах:

- когда индивид занимает в одной группе высокий ранг, а во второй — низкий;
- когда права и обязанности статуса одного человека противоречат или мешают выполнению прав и обязанностей другого.

Статусы могут вступать в социальные отношения не прямо, а косвенно (через их носителей), они главным образом определяют содержание и характер социальных отношений. Человек смотрит на мир и относится к другим людям в соответствии со своим статусом [5].

Политические, религиозные, демографические, экономические, учебные, профессиональные статусы человека определяют интенсивность, продолжительность, направленность и содержание социальных отношений людей.

Отношения в коллективе возникают между людьми как носителями определенных социальных ролей, предполагающих постоянство поведения в соответствии с более или менее четко установленным эталоном. Роль предопределяет, как нужно вести себя по отношению к другим и что можно ожидать от них. С ролью всегда связываются определенные права, обязанности и ожидания, и индивид, не оправдывающий их, подвергается санкциям, а оправдывающий — поощрению. Разные люди часто имеют различные ценности, представления об одной и той же роли и неодинаково ведут в ней себя.

Статус - это позиция человека в социальной системе, которая предполагает определенные обязанности и права [1, с. 41].

В отличие от статуса, который обозначает место, занимаемое конкретным лицом в данной общности, социальная роль представляет собой совокупность действий, предпринимаемых личностью для подтверждения своего статуса. Иными словами, каждый статус - своего рода набор ролей.

Социальная роль обычно рассматривается в аспектах ролевого ожидания и ролевого исполнения. Если данная личность не играет той роли, которую от нее ожидают, она вступает в конфликт с общностью - конфликт ролевого ожидания. К примеру, человек, избранный руководителем коллектива, оказался не способным обеспечить выдвижение и отстаивание общих интересов; в результате люди отказывают ему в доверии и добиваются отстранения от должности.

Под трудовым коллективом понимается общность людей, входящих в одно структурное подразделение, связанных совместной деятельностью и решающих общую производственную задачу [6, с. 23].

Роль трудового коллектива проявляется через выполняемые им функции. Как указывают А.М. Бандурка, С.П. Бочарова и Е.В. Землянская [3, с. 88], важнейшие из них:

- целевая функция, для реализации которой создается данный коллектив;
- функция удовлетворения социальных потребностей работника;
- через организацию работник обеспечивается материальными благами, удовлетворяет такие потребности, как общение, признание со стороны окружающих, развитие способностей;
- социально-интегративная функция, состоящая в воздействии на поведение работников, в сплочении коллектива ради достижения целей.

В зависимости от уровня сплоченности различают сплоченные, расчлененные и разобщенные коллективы.

Характерными признаками сплоченного коллектива являются стабильность его состава, поддержание между членами коллектива дружеских контактов, высокий уровень трудовой дисциплины и общественной активности и как результат – высокие производственные показатели.

Для расчлененного коллектива характерно наличие нескольких социально-психологических групп, недружелюбно относящихся друг к другу. В разобщенном коллективе доминируют функциональные отношения, социально-психологические контакты не развиты, частые конфликты [5].

Когда обнажаются разногласия в мотивации деятельности разных групп работников, ухудшается их экономическое и статусное положение в целом или в сравнении с другими социальными группами, снижается уровень удовлетворенности совместной работой, есть вероятность возникновения трудового конфликта. Корень зла в подобных ситуациях кроется либо в действиях администрации, методах руководителей различного ранга, которые явно не соответствуют настроению и ожиданию сотрудников. Подобные вопросы детально освещены в трудах Н.В. Гришиной [4].

Чтобы верно судить о взаимосвязи психологических характеристик и социального статуса личности, связанных с ними затруднительных ситуаций в коллективе, не обойтись без характеристики личности, выяснения многообразия факторов, оказывающих существенное влияние на поведение человека.

Рассмотрим далее конкретные взаимоотношения в коллективе, исходя из занимаемого личностью статуса.

Так как в коллектив объединяются люди, обладающие различными личностными характеристиками. Какова же роль начальника и его подчиненных в системе межличностного взаимодействия.

Общение в трудовом коллективе – это сложный процесс, в его основе находятся совместная трудовая деятельность людей, необходимость согласования и соотнесения действий различных работников, взаимосвязи и взаимозависимости, возникающие в коллективе.

Психология группы – это совокупность определенных социально-психологических явлений, возникающих в процессе ее формирования и функционирования на основе любых внутренних связей форм и способов взаимудовлетворения потребностей его членов. Сюда относятся морально-психологический климат, способы общения, общественное мнение и настроение, обычаи и традиции, проблема лидерства, природа внутригрупповых конфликтов и т.д.

Социально-психологический климат коллектива можно охарактеризовать как психологическое состояние, интегрированным образом отражающее особенности его жизнедеятельности. Это состояние включает в себя когнитивный и эмоциональный компоненты, оно также характеризуется различной степенью осознанности.

По своему значению социально-психологический климат, как эмоциональный фактор, близок к понятию сплоченности коллектива, под которым понимается степень эмоциональной приемлемости, удовлетворенности отношениями между членами группы. Сплоченность коллектива складывается на основе близости представлений работников по существенным вопросам жизнедеятельности их коллектива.

Следующим моментом взаимосвязи статусного положения и психологических характеристик являются конфликты «по вертикали» («персональные» конфликты работника с руководителем. Считается, что эта более напряженная линия взаимодействия и здесь чаще возникают конфликты, чем в отношениях «по горизонтали» (т. е. при взаимодействии с коллегами), поскольку в отношениях с руководителем могут персонифицироваться и более широкие проблемы отношений человека с организацией.

В западной литературе подобные ситуации получили специальное наименование «индустриального конфликта». Оно используется применительно к широкому кругу явлений, куда относятся конфликты между различными социальными категориями работников в силу противоположности их интересов; противоречия организационных структур; межличностные конфликты в системе формальных (между руководителями и подчиненными) и неформальных отношений (взаимоотношения в группе, конфликты между лидером и членами группы и др.), а также противоречия между формальной и неформальной структурами организации и даже внутриличностные конфликты, переживаемые членами организации (ролевые конфликты, явления тревожности, напряженности и т. д.) [3, 4, 6].

В западной литературе проблемы в отношениях подчиненных и руководителей традиционно описываются как следствие стремления руководителей к контролю за деятельностью подчиненных и вызванного этим ответного сопротивления. Потенциальные условия возникновения этого вида конфликтов связаны с расхождением позиций руководителей и подчиненных относительно зоны приемлемости контроля, поскольку руководители заинтересованы в его возможном увлечении, тогда как подчиненные; напротив, стремятся к автономии. При этом власть может быть реально связана с фигурой конкретного начальника, а может иметь безличный характер [5].

При изучении конфликтов в трудовых коллективах отечественными специалистами в фокусе внимания обычно оказывались причины этих конфликтов. При этом в качестве типичных выделялись объективные факторы (недостатки в организации производственных процессов, неблагоприятные условия труда, несовершенство системы его оплаты и др.), недостатки в деятельности руководителей (ошибочность решений, недостаточная компетентность, недостатки стиля руководства и т. д.), противоречия в интересах членов рабочих групп, нарушения внутригрупповых норм поведения, а так же их личностные особенности и другие причины [2, с.63].

На основании серии выполненных исследований по проблемам производственных конфликтов была разработана типология конфликтов, основанная на взаимосвязях, существующих между людьми в процессе трудовой деятельности. Эти взаимосвязи имеют функциональный характер (связаны с выполняемой людьми, деятельностью и целями, достигаемыми ими в процессе этой деятельности), социальный (связаны с принадлежностью людей к одной организации и коллективу и, соответственно, нормативным характером их

взаимодействия) и психологический (связаны с естественностью потребностью людей в общении и ее реализацией в группе) [2].

Были проведены опросы в различных организациях, в результате обработки данных получились четкие плеяды причин конфликтов, относящихся к одному типу. В первый тип вошли конфликты, причины которых были связаны с основными целями деятельности, неудовлетворительная работа товарищей, производственные трудности, неблагоприятные условия труда, словом, то, что препятствует успешной работе человека. Второй тип включал конфликты, также связанные с целями деятельности, но с теми из них, которые могут быть условно названы вторичными: конфликты из-за заработной платы, премии, распределения отпусков, сменности, перспектив роста. Третий тип конфликтов был связан с социальными отношениями участников трудовой деятельности, их принадлежностью к одной группе. Сюда вошли конфликты на почве трудовой дисциплины и недовольства одной из сторон поведением другой. К этой же «поведенческой» группе присоединились конфликты «на личной почве» (возникающие, в силу личностных особенностей участников взаимодействия). Они возникают, когда человек имеет устойчивую склонность к конфликтному реагированию, превращению затруднения или расхождения в межличностные обострения и столкновения. Это может быть следствием некоторых особенностей эмоциональной сферы человека. Отсюда вспыльчивость, несдержанность, импульсивность личности, частые взрывы в поведении, отрицательно оцениваемые окружающими.

Таким образом, подведя итог вышесказанному, мы можем заключить, что:

- наличие того или иного статуса определяется как положение индивида или группы в социальной системе, имеющее специфические для данной системы признаки.

- статус - это позиция человека в социальной системе, которая предполагает определенные обязанности и права

- социальный статус – это положение человека, которое он автоматически занимает как представитель большой социальной группы (профессиональной, классовой, национальной)

- личный статус – положение, которое человек занимает в малой (или первичной) группе, в зависимости от того, как он оценивается по своим индивидуальным качествам.

- сфера межличностных отношений связана с удовлетворением потребностей в общении и самоутверждении личности в рамках коллектива, с удовлетворением в своей деятельности, формальным и неформальным статусом.

- социально-психологический климат коллектива можно охарактеризовать как психологическое состояние, интегрированным образом отражающее особенности его жизнедеятельности. Это состояние включает в себя когнитивный и эмоциональный компоненты, оно также характеризуется различной степенью осознанности.

- что бы верно судить о взаимосвязи психологических характеристик и социального статуса личности, связанных с ними затруднительных ситуаций в коллективе, необходимо учитывать весь спектр психологических характеристик личности, многообразие факторов, оказывающих существенное влияние на поведение человека.

Литература

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. - М., 2009.
2. Анцупов А. Я., Шипилов А.И., Конфликтология- М., 2013
3. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Психология управления. – М., 2012.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. - СПб., 2012.
5. Психология в управленческой деятельности: проблемы и инновации. Хрестоматия. / Сост. и общая редакция Н.В. Николаевой. - Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб.: НИЦ АРТ, 2014.

ГЕНДЕРНАЯ САМООЦЕНКА ЛИЧНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Ожигова Л.Н. (Краснодар)

Гендерная социализация влияет на все ключевые аспекты формирования Я-концепции личности, в том числе и на особенности взаимодействия с другими. В процессе гендерной социализации формируются гендерные установки и представления личности, конструируется гендерная идентичность, которая оказывает влияние на множество аспектов общения человека с миром и другими людьми.

То есть характер самоотношения человека к себе как представителю определенного социально-психологического пола - его гендерная самооценка - тесно связаны с особенностями социального опыта на всем протяжении его жизни. На разных возрастных этапах формирование и содержание гендерной самооценки имеет свою специфику. Так возникновение представлений о себе как о мужчине или женщине (мальчике или девочке) относят уже к 1,5- 2 годам. А к юношескому возрасту происходит формирование более целостного представления о себе как о мужчине и женщине. И хотя изменения в гендерной идентичности личности продолжаются далее, именно юношеский возраст характеризуется тем, что кристаллизованные к этому времени представления личности о себе с большей активностью транслируются в межличностные отношения [2].

Считается, что именно в юношеском возрасте молодой человек впервые осознанно и публично манифестирует свою идентичность через различные выборы: профессиональные, сексуальные, семейные и т.д. Тем самым личность утверждает свои представления о мужественности и женственности. В эпигенетической концепции Э.Эриксона отмечается, что в юношеском возрасте личность решает важнейшую задачу – установление доверительных (интимных, дружеских, влюбленных) отношений с другими. Если в подростковом возрасте, личность борется за свою автономию и взрослость, то в молодом ей необходимо уже доказать свою взрослость через способность доверять другим, брать на себя ответственность в установлении и поддержании контакта [4].

В социально-психологических исследованиях проблема доверия затрагивалась с различных сторон: при изучении социально-психологического внушения; отмечается роль доверия как условия подлинного авторитета; в контексте проблемы значимых других; как исходное условие существования феномена дружбы; выявлялась роль и специфика доверительных отношений и доверительного общения на различных стадиях онтогенетического развития личности; рассматривалась роль доверия в межличностных отношениях; выявлялись стадии его развития в общении и взаимодействии людей; при анализе поведения индивидов в сложных ситуациях взаимодействия, в частности, при изучении межличностных конфликтов [1].

В современных исследованиях доверие все чаще рассматривается как часть представления личности о себе, как важнейшая базовая характеристика. Т.П. Скрипкина объединяет доверие к миру и к другому с доверием к себе, и определяет его как – свойство человека наделять объекты окружающего мира, а так же других людей, их возможные будущие действия и свои собственные предполагаемые действия свойствами ситуативной значимости и безопасности (надежности) [3].

Без доверия человека к себе и одновременно доверия к другим (как части мира) невозможен творческий, т.е. целетворящий характер жизнедеятельности, невозможно самопроектирование будущего, так как доверие к себе предполагает, прежде всего, отношение к себе как к самоценности, а доверие к другому - отношение к другому как к ценности.

Поэтому актуальность приобретают такие исследования, которые позволяют выявить особенности взаимодействия гендерных аспектов личности с ее способностью к доверительным отношениям.

Цель проведенного нами нашего исследования – изучение особенностей гендерной самооценки и доверия у молодежи.

Основная гипотеза исследования - существует взаимосвязь гендерной самооценки и доверия у юношей и девушек.

В работе были использованы следующие эмпирические методы исследования: методика «Оценка доверия к себе» Скрипкина Т. П.; методика И.В. Балуцкого на выявление доверия личности к другим; методика самооценки С.А. Будасси (модифицированный вариант, где респонденты сами писали качества, характеризующие их гендерные особенности).

Выборка составила 64 человека: 30 юношей и 34 девушки в возрасте от 18 до 25 лет. Все являются студентами гуманитарных специальностей (социальные работники, психологи, менеджеры по персоналу).

В процессе обработки результатов были выявлены следующие особенности взаимосвязи гендерной самооценки и доверия у юношей и девушек:

1. В большинстве случаев (почти 70 %) у всех юношей и девушек был выявлен средний уровень самооценки, оставшуюся часть составляют респонденты с высоким показателем самооценки, респондентов с низкой самооценкой не выявлено.

Респонденты со средней гендерной самооценкой, четко ставят цели, уверены в их достижении, устойчивы к неудачам, уверены в межличностных отношениях, но открыты для нововведений и готовы принимать помощь. Респонденты с высокой самооценкой также ставят труднодостижимые, но возможно не всегда адекватные цели. Респонденты с высокой гендерной самооценкой в межличностном взаимодействии могут проявлять излишнюю самоуверенность, закрытость к принятию новой информации или помощи.

В целом выявленные особенности гендерной самооценки свидетельствуют о том, что все респонденты общительны, уверены в себе и обладают всеми предпосылками для самореализации личности в тех областях жизнедеятельности, которые им наиболее интересны.

2. Выявлены некоторые содержательные особенности в описании гендерной самооценки у юношей и девушек. Юноши определили свои гендерные особенности в целом через 59 качеств, среди которых наиболее часто встречающиеся характеристики: отзывчивый, умный, упрямый, ленивый, бескорыстный, вспыльчивый, грамотный, жизнерадостный, мужественный, ответственный, сильный, способный, честный, чистоплотный. Каждое качество встречалось не более 6 раз, то есть большинство качеств не повторялись. Девушки определили свои гендерные особенности в целом через 64 качества, среди которых наиболее часто встречающиеся характеристики: добрая, ревнивая, целеустремленная, умная, активная, вспыльчивая, добросовестная, красивая, ответственная, отзывчивая, самокритичная, бескорыстная, вредная, решительная. Каждое качество встречалось не более 8 раз, то есть большинство качеств не повторялись.

Однако выявленные различия не являются статистически достоверны и существуют только на уровне тенденции. В целом и юноши, и девушки оценивают себя через положительные качества личности, являющимися теми, свойствами, через которые проявляется их мужская или женская составляющая Образа Я. Девушки и юноши оценивают себя достаточно критично: в их самоописаниях присутствует три отрицательных качества – вредная, ревнивая, вспыльчивая, а у юношей два - вспыльчивый, ленивый. Но юноши немного более позитивно оценивают свою гендерную самооценку, так как их самооценка немного выше, чем у девушек.

2. Особенности доверия у молодежи характеризуются тем, что у людей со средней гендерной самооценкой общий личностный показатель доверия к себе составляет в среднем 45, 3 балла из 73, т.е. средний уровень доверия к себе, а с высокой – 50, 3 балла.

Группа молодежи со средней гендерной самооценкой проявляет самое высокое доверие к себе в профессиональной деятельности, а также в умении строить взаимоотношения с подчиненными и детьми, т.е. те сферы, где можно управлять. Меньше всего эти респонденты

доверяют себе в умении строить взаимоотношения с вышестоящими, в семейных взаимоотношениях, с родителями и в умении проводить интересно досуг, т.е. там, где приходится подчиняться, взаимодействовать со старшими авторитетными или близкими людьми.

Что касается испытуемых с высокой самооценкой, у них самые высокие результаты по уровню доверия выявлены в профессиональной деятельности, немного меньше респонденты доверяют себе в интеллектуальной деятельности и в построении взаимоотношений с близкими людьми. Самые же низкие показатели доверия к себе в построении взаимоотношений с родителями и в умении интересно отдыхать.

Если провести сравнительный анализ между двумя группами, то можно увидеть, что испытуемые с высокой самооценкой больше доверяют себе в профессиональной и интеллектуальной деятельности, что говорит большей увлеченности работой (в нашем случае учебой в профессиональной области) и большей уверенности в положительном результате в этой сфере жизнедеятельности, чем у людей со средней самооценкой. Но увлеченные работой совершенно не доверяют себе в области отдыха.

У людей со средней самооценкой доверие к себе распределено примерно в равной степени между профессиональной деятельностью, взаимоотношениях с подчиненными и с детьми, но низкие показатели доверия к себе выявлены во взаимоотношениях с вышестоящими, в семье, с родителями и умении интересно проводить досуг. Это говорит о том, что там, где можно управлять ситуацией и людьми, испытуемые в себе уверены. Там же где ситуация неконтролируемая, приходится подчиняться обстоятельствам или людям, доверие к себе снижено.

3. Корреляционный анализ особенностей взаимосвязи гендерной самооценки и доверия показывал, что у обладателей высокой самооценки наблюдается прямая связь с доверием к себе в умении строить отношения с близкими людьми (0,55), детьми (0,78) и противоположным полом (0,60) и обратная с доверием к таким авторитетным фигурам, как начальник (-0,60), учитель (-0,87), преподаватель (-0,77), взрослый товарищ (-0,66). У обладателей средней самооценки выявлена прямая связь с доверием к себе в умении решать бытовые проблемы (0,82) и строить отношения с вышестоящими (-0,80) и обратная с доверием к таким авторитетным фигурам, как начальник (-0,85), преподаватель (-0,85), любимый мужчина (женщина) (-0,80), брат (сестра) (-0,83).

Выявлено, что респонденты с высоким уровнем доверия отличаются от респондентов со средним уровнем доверия: у кого, выше самооценка, доверие к себе больше, чем у респондентов со средней самооценкой.

Так в доверии к себе респонденты с высокой и средней самооценкой в интеллектуальной деятельности, в умении строить взаимоотношения с родителями и общий балл за доверие к себе обнаружены статистически достоверные (значимые) различия. В доверии к себе в профессиональной деятельности, в умении строить взаимоотношения с близкими людьми, с подчиненными, в семье и доверии к школьному другу различия обнаружены на уровне статистической тенденции (не значимые).

Таким образом, достоверность значимых различий корреляционный анализ подтверждают выдвинутую гипотезу о взаимосвязи гендерной самооценки с уровнем доверия, а результаты в целом позволяют констатировать, что люди с высокой гендерной самооценкой обладают большим уровнем доверия к себе, а люди со средним уровнем гендерной самооценки больше доверяют другим.

Использованный комплекс методик и полученные результаты обладают достаточно хорошей прогностической надежностью, поэтому могут быть использованы для разработки различных психологических консультаций, программ и тренингов, направленных на индивидуальную психологическую поддержку личности в области общения, так как позволяют выявить некоторые аспекты внутриличностных и межличностных конфликтов.

Литература

1. Антоненко И.В. Обзор исследований по проблеме доверия // Социальный психолог. - Ярославль, 2003. - N 1. - С. 26-35.
2. Кон И.С. Введение в сексологию. М., 1988.
3. Скрипкина, Т. П., Крищенко Е.П. Доверие как фактор субъективности в онтогенезе. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2010.
4. Эриксон Э. Г. Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000.

НАРУШЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У СУБЪЕКТИВНО ОДИНОКИХ ЛЮДЕЙ

Орбелян С.С., Шлягина Е.И. (Москва)

Возросший интерес к теме одиночества, наблюдающийся в последнее десятилетие, служит ярким показателем обеспокоенности этой проблемой, ее актуальности в настоящее время. Многие особенности жизни в современном обществе способствует обострению этой проблемы: нивелирование ценности отдельной личности, интенсификация социальной мобильности, процессы информатизации, подмена реального общения виртуальным, необходимостью поддерживать вынужденные контакты с большим числом людей ежедневно, постоянным сравнением себя с другими людьми и т.д. [М.А.Юрченко, 2007; Покровский Н.Е., Иванченко Г.В., 2008; Е.Е.Рогова, 2012; Н.С.Корнющенко-Ермолаева, 2010; Л.В.Мантатова, И.П.Мануева, 2012 и др.]. Человек оказывается ежеминутно захвачен бурным информационным потоком, что заставляет его постоянно изменяться делать выбор, чтобы не отстать от постоянно изменяющейся действительности. Это приводит к трансформации идентичности человека, необратимым изменениям его внутреннего мира, к обезличенности общения, к снижению его ценности, невозможности построить доверительные отношения.

Несмотря на то, что в зарубежной психологии тема переживания субъективного одиночества давно и серьезно разрабатывается под различными углами зрения, в отечественной психологии эта проблема как самостоятельное явление начала освещаться лишь к концу 80-х гг. [Хараш А.У., Неумоева Е.В., 2005, Корчагина С.Г., 2008, Леонтьев Д.А., 2011 и др.]. По ряду вопросов, связанных с субъективным переживанием одиночества, исследователи занимают полярные позиции. Одни рассматривают одиночество как мощный личностный ресурс, и их позицию хорошо отражает высказывание Ж.-П.Сартра: «Если вы одиноки, когда вы один, значит, вы в дурном обществе». Другие указывают на болезненное и деструктивное переживание одиночества: «Только тот любит одиночество, кто не осужден его испытывать» (Б.Миюскович). Эти разные позиции лишней раз указывают на двойственную психологическую природу субъективного переживания одиночества.

В отечественной психологии к настоящему времени разработано уже несколько методик для диагностики субъективного переживания одиночества. Однако эмпирических исследований пока еще крайне мало.

Нами была предпринята попытка исследования мотивационно-смысловой сферы людей, переживающих одиночество. смысловым и эмоциональным содержанием наполняются понятия «одиночество» и «изоляция» современными студентами московских ВУЗов и выявить возможные различия в понимании этих феноменов молодыми людьми, считающими себя одинокими, и молодыми людьми, не испытывающими это чувство. А также выяснить, при каком сочетании личностных характеристик понятие «одиночество» обретает действительно личностный смысл для молодого человека, становится его глубоким переживанием, серьезной жизненной проблемой и в дальнейшем может особым образом трансформировать его мотивационно-смысловую сферу.

Для диагностики в исследовании было использовано восемь опросных и проективных методик.

В исследовании получен ряд важных и интересных результатов. Было показано, что субъективное осознание себя одиноким или не одиноким тесно связано с объективной ограниченностью связей с окружающими людьми. Однако встречаются и расхождения, что свидетельствует о неадекватности восприятия своего положения некоторыми юношами и девушками. Это позволяет судить о том, что, несмотря на объективную обусловленность одиночества, ключевым звеном возникновения чувства одиночества остается сама личность.

Кроме того, мы смогли увидеть, что в современном обществе, нагруженном контактами, часто даже вынужденными, далеко не всегда присутствует духовная близость, взаимопонимание между людьми, и это чаще всего приводит к возникновению чувства одиночества.

Результаты нашего исследования показали, что группа субъективно одиноких испытуемых не является однородной. В ней можно выделить два полюса отношения к одиночеству, в которых проявляются различные мотивационные тенденции испытуемых: избегание одиночества и редкое стремление к нему (так называемое, вынужденное одиночество) или, наоборот, нужда в одиночестве и отсутствие стремления его избегать (так называемое, добровольное одиночество). Согласно нашим данным, те испытуемые, чье одиночество в большей мере можно назвать добровольным, являются менее благополучными и адаптированными, более тревожными. Это свидетельствует о том, что они скорее не столько стремятся к одиночеству, сколько избегают общения в силу своей личности. Субъективно одинокие испытуемые, чье одиночество можно назвать вынужденным, больше пытаются изменить свою ситуацию, недовольны своим положением, больше обращаются за социальной поддержкой и в целом ожидают от других более положительного отношения к себе.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что чувство одиночества по-разному воспринимается в зависимости от личностных особенностей субъекта. Субъективно одинокие испытуемые имеют пониженные показатели экстраверсии, самоотношения, повышенные показатели ситуативной и личностной тревожности, нейротизма, чаще прибегают к стратегии избегания и склонны применять более пассивные способы преодоления одиночества. Они более негативно и дифференцированно оценивают свое состояние одиночества. Они видят в нем более глубокие, тяжелые и всеобъемлющие переживания. Субъективно одинокие испытуемые видят причинами своего одиночества в большей степени факторы, касающиеся их личности.

Мы можем заключить, что переживание субъективно одинокими московскими студентами своего одиночества неразрывно связано с их личностью, уровнем зрелости, особенностями их мотивационно-смысловой сферы. Было обнаружено определенное сочетание личностных характеристик, при которых понятие «одиночество» обретает действительно личностный смысл для человека и становится его глубоким переживанием.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПОКОЛЕНИЙ

Пищик В.И. (Ростов-на-Дону)

Зарубежные [6, 7] и российские социологи, психологи [1, 2, 3, 4, 5] демонстрируют в своих исследованиях, что в современном мире мы являемся свидетелями обострения проблемы взаимоотношений между поколениями, меняется характер наследования традиций, меняются общественные нормы. В прошлом основным источником связи между поколениями была вербальная культура. Однако, как констатируют специалисты, современная молодежь меньше читает, хуже пишет, затрудняется выделить главную мысль текстов, а это приводит к вакууму знаний традиционных литературных источников, носителей культурного достояния. Сужается и пространство использования традиционных

средств коммуникации. Таким образом, поколения замыкаются на общении в своем круге. «Разрастания разделенности формирует новую позицию по отношению к иным («чужим») поколениям. Каждое поколение все более склоняется к наблюдению, к исполнению функции экспертов, к взаимной экспертизе», – пишет О.Н. Козлова [1]. Психологически всякое оценивание приводит к напряжению отношений между поколениями.

Обобщив имеющиеся представления, мы определили поколение как социальную группу людей, объединенных общей культурно-исторической ситуацией развития, схожими, общими чертами и типом ментальности [2].

В таблице 1 размещены некоторые черты, присущие различным типам поколений. Можно выделить четыре группы поколений, три из которых в данный момент активны профессионально [7]:

- Традиционные поколения (Ветераны) ценят лояльность и дисциплину, они уважают власть и иерархию. Эти работники играли ключевую роль в компании, когда экономическое развитие было сильным.

Таблица 1

Личностные черты и характеристики стиля жизни поколений

Типы поколений	Ветераны (1922-1945)	Беби-Бумеры (1945-1964)	Поколение X (1965-1980)	Поколения Y (1981-2000)
Сферы жизни	Характеристики			
Базовые ценности	Уважение авторитетов, конформизм, дисциплина	Оптимизм, вовлеченность	Скептицизм, неформальные развлечения	Реализм, конфиденциальность, экстремальные развлечения, социальность
Семья	Традиции, Предпочтительна нуклеарная семья	Начало разложения семейных традиций	Дети с ключом на шею	Объединенные семьи
Образование	Мечтательность	Право рождения	Способ реализоваться	Дорогое образование
Коммуникации	Простые телефоны, один на один, пишут памятки	Кнопочные телефоны, звонят в любое время	Сотовый телефон, звонят на работу	Интернет, Телефоны с экранными картинками, e-mail
Отношение к деньгам	Убирают их, платят наличными	Покупай сейчас, плати потом	Осторожны, консервативны, бережливы	Заработать, чтобы потратить

- Бэби-бумеры: Их критические годы для соединения рабочей силы - в период с середины 1960-х и конца 1970-х годов - это период, когда большинство европейских стран характеризует значительный прогресс. Это привело к большим ожиданиям успеха. В настоящее время эта группа занимает позиции высшей корпоративной ответственности, и имеет наибольшую долю трудоголии в истории.

- Generation X - это поколение имеет лучшую академическую подготовку и международный опыт в истории. Они избегали традиционные модели поведения, требуя более неформальной обстановке и отказ от иерархической власти в пользу более горизонтальных и гибких структур. Они были пионерами политики, которые связаны с гибкостью и примирение. Это поколение богатых предпринимателей, потому что личная инициатива преобладает в контексте скептицизма по отношению к крупным предприятиям.

- Поколение Y является первой в истории группой, которая живет всю свою жизнь с информационными технологиями. Их детство было приятно и наполнено радостью. Они более индивидуалистичны, чем предыдущие поколения, автономны в своих мнениях и поведении. Они ставят личную деятельность выше социально-трудовых соображений.

Если исходить из данной характеристики типов поколений, то очевидны возможные трудности во взаимодействии в силу изменения их социально-психологических особенностей. В частности в исследовании Twenge J.M. [6] показывает чрезвычайно большой сдвиг от внутреннего к внешнему локусу контроля у молодых людей в США, экстернальные убеждения увеличились примерно на 50% в период с 1960-х по 2000--е годы, по сравнению с интернальными.

В отечественной психологии такие авторы как А.Г. Асмолов, И.С. Кон, А.А. Кроник, А.В. Мудрик Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, А.В. Толстых и др. уделяют большое внимание следующим вопросам: переживания поколением прошлого, настоящего и будущего, представлениям о психологическом возрасте, временной саморегуляции личности, возрастным изменениям и др. По данным исследователей современное Российское общество стоит перед проблемой становления новой социальной идентичности. В этом аспекте и рассматриваются особенности общения поколений.

Специалистам необходимо знать, на какой психологический потенциал молодежи (поколение Y) необходимо опираться. Современный мир молодым человеком воспринимается как данность, плохо зная историю, он не видит каким трудом она построена и поэтому не испытывает благодарности и не признает никаких обязанностей.

Пенсионеры (поколение Бэби-бумеров) являются наиболее незащищенной субкультурой страны. В западных странах довольно интенсивно внедряются программы социально-психологической поддержки пожилых людей. В нашей стране ученые и социальные работники стоят перед практической проблемой построения и внедрения данных программ. Исследования психологической особенности людей пожилого возраста позволит грамотно, с опорой на реальность внедрить программы реабилитации, поддержки пенсионеров.

Актуальность данной проблемы и стимулировало проведение исследования особенностей общения молодежи и пенсионеров Ростовской области всего 560 человек.

Результаты проведения методики «Виды толерантности» (В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура) свидетельствуют, что в группе молодежи преобладают следующие виды толерантности: этническая толерантность получила самые низкие баллы. Это может свидетельствовать о непринятии молодежью людей иных национальностей. Обнаружены выше среднего показатели по толерантности к сложности и неопределенности окружающего мира, что подтверждает стремление молодежи к риску. Средние баллы обнаружены по показателям толерантности к иным взглядам, толерантность к отступлениям от общепринятых норм и неавторитаризм, что отражает возрастные особенности молодежи и их индивидуалистские тенденции.

В группе пенсионеров низкие баллы были получены по толерантности отступления от общепринятых норм, что может свидетельствовать о приверженности к традициям. Очень низкая толерантность выявлена к иным взглядам и неавторитаризм, что свидетельствует о возрастных особенностях. Средние баллы были получены по этнической толерантности, что свидетельствует о терпимости к другим национальностям. Выше среднего получены баллы по толерантности к сложности и неопределенности окружающего мира, что может свидетельствовать о жизненном опыте и коллективистских тенденциях.

В целом результаты измерения видов толерантности в группе молодежи и пенсионеров, значимо различаются. Что косвенно может быть предпосылкой их интолерантных отношений.

Факторный анализ статистики толерантности имел следующие результаты в группе молодежи Таблица 2.

Факторные нагрузки по пяти признакам в группе молодежи

№	Виды толерантности	Фактор 1	Фактор 2
1	Этническая толерантность	0,75	-0,22
2	толерантность к иным взглядам	0,31	0,87
3	Толерантность к отступлению от принятых норм	0,94	0,01
4	Толерантность к сложности и неопределенности	0,83	-0,38
5	Неавторитаризм	0,73	0,26

Существенные только два фактора: первый фактор это линейная комбинация четырёх видов толерантности (этническая толерантность, отступление от норм, к сложности и неопределенности, неавторитаризм) второй фактор это толерантность к иным взглядам.

Существенны три фактора в группе пенсионеров (табл. 3). Первый фактор это линейная комбинация первого, второго и третьего признаков (этническая толерантность, к иным взглядам и отступлению от норм), второй фактор это линейная комбинация первого и пятого признаков (этническая толерантность и неавторитаризм), третий фактор это в основном четвёртый признак (толерантность к сложности и неопределённости).

По всей видимости, эти факторы и являются составляющими толерантности в группе молодежи и пенсионеров.

Таблица 3.

Факторные нагрузки по пяти признакам в группе пенсионеров

№	Виды толерантности	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	Этническая толерантность	0,80	0,69	0,01
2	Толерантность к иным взглядам	0,71	0,24	-0,27
3	Толерантность к отступлению от принятых норм	0,59	0,33	0,30
4	Толерантность к сложности и неопределенности	0,34	0,02	0,73
5	Неавторитаризм	0,20	0,91	0,21

По методике Т. Лири измерение представлений о себе и о других были получены следующие результаты:

1) по тенденции к лидерству молодежь имеет средний результат, пенсионеры – низкий, 2) по показателю уверенности в себе молодежь имеет более низкие результаты, чем пенсионеры, 3) требовательность пенсионеров выше, чем у молодежи, 4) по проявлению негативизма, как у пенсионеров, так и у молодежи показатель ниже среднего, 5) уступчивость у молодежи ниже, чем у пенсионеров, 6) доверчивость у пенсионеров выше, чем у молодежи, 7) добросердечие у пенсионеров выше, чем у молодежи, 8) отзывчивость у пенсионеров выше, чем у молодежи. Пенсионеры демонстрируют отношения, ориентированные на традиционные установки. Молодежь демонстрирует инновационные характеристики отношений, основанные на неуступчивости, жесткосердечию и неотзывчивости.

Результаты корреляционного анализа типов отношений в поколенческих группах представлены в таблице 4, 5.

Таблица 4

Значимая связь наблюдается между следующими парами признаков в группе молодежи

Виды отношений	Значение корреляции
----------------	---------------------

Уступчивость	доверчивость, добросердечие, отзывчивость, требовательность, тенденция к лидерству	0,80
Недоверчивость	отзывчивость, тенденция к лидерству, уверенность в себе, скептицизм, неуступчивость	0,57
Добросердечие	Тенденция к лидерству, скептицизм, уступчивость, доверчивость	0,69
Неотзывчивость	уверенность в себе, уступчивость, доверчивость	0,73

Таблица 5

Значимая связь наблюдается между следующими парами признаков в группе пенсионеров

Виды отношений	Значение корреляции	
Тенденция к лидерству к требовательность, уступчивость	0,66	
Уверенность в себе	Уступчивость, доверчивость, отзывчивость	0,72
Требовательность	Добросердечие	0,70
Уступчивость	добросердечие, отзывчивость	0,89
Доверчивость	добросердечие, отзывчивость	0,64
Добросердечие	Отзывчивость	0,95
Скептицизм	уступчивость, доверчивость, добросердечие, отзывчивость	0,51

Данные результаты довольно четко характеризуют представления о других у исследуемых групп. Молодежь характеризуется властностью, неуступчивостью, упрямством и холодностью, что подтверждает результаты исследования их культурно-ценностного дифференциала. Пенсионеры в свою очередь более требовательны, уверены в себе, более отзывчивы, упрямы. Таким образом, поколение Y характеризуется неконформностью, средним доминированием в отношениях, недоверием. Поколение Бэби-бумеров проявляет конформность в отношениях, большее доверие, но и большую конфликтность. Понятно, что эти результаты можно отнести только к данной группе испытуемых, но и они подтверждают представления о молодежи и пенсионерах, как о партнерах интолерантных отношений.

Выводы:

1. В исследуемой группе молодежи преобладает властно-лидирующий тип отношений к людям. В группе пенсионеров преобладает сотрудничающий-конвенциональный тип отношений к людям.

2. Молодежь терпима к отступлениям от общепринятых норм и к неопределенности жизненных ситуаций, что свидетельствует о преобладании у них инновационной ментальности. Пенсионеры терпимы к различным этносам и иным мнениям, что позволяет их отнести к традиционной ментальности.

Литература

1. Козлова О. Н. Управляемость социальной жизни: от быта к бытию // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 1. С.128-138
2. Пищик В.И. Ментальность поколений: психологические исследования монография / В. И. Пищик. Ростов-на-Дону, 2010.
3. Пищик В.И. Трансформация ценностно-смысловых составляющих менталитета населения юга России // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 81-91.
4. Семенов В.Е. Российская полиментальность и социально-психологическая динамика на перепутье эпох. СПб.: Издат.-во СПбГУ, 2008.

5. Семенова В.В. Современные концепции и эмпирические подходы к понятию «поколение» в социологии // Отцы и дети: поколенческий анализ современной России. М.: Новое литературное обозрение, 2005. с. 80–107.

6. Twenge J.M., Freeman E.C., Campbell W.K. Generational Differences in Young Adults Life Goals, Concern for Others, and Civic Orientation, 1966-2009, University of Georgia; *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012, Vol. 102, No. 5.

7. Kopperschmidt B.R. Multigeneration employees: strategies for effective management. *The Health Care Manager*, 2000, 19(1), pp. 65-76.

ДОВЕРИЕ-НЕДОВЕРИЕ МЕЖДУ ИССЛЕДОВАТЕЛЕМ И УЧАСТНИКОМ ИССЛЕДОВАНИЯ

Поддьяков А.Н. (Москва)

Исследование поддержано РГНФ, проект 13-06-00590.

Обычные люди – участники психологических и социологических исследований испытывают очень разные чувства по отношению и к исследованиям в данной сфере, и к исследователям лично. Диапазон этих чувств - это континуум от глубокой (и необоснованной) веры в то, что психолог может узнать про человека всё, до полного неверия и цинизма.

Вера в огромные возможности психологии и конкретного психолога может вести к очень разным результатам. Она дает надежду участнику, доверяющему психологу и надеющемуся с его помощью решить свои проблемы, но повергает в отчаяние и безнадежность человека, считающего психолога искусным манипулятором с враждебными целями.

Формирование веры-неверия в возможности психологии вообще и доверия-недоверия к конкретным живым людям – исследователям происходит у людей под влиянием публикаций в средствах массовой информации, обсуждений в интернете и, наконец, личного опыта участия в исследованиях и обследованиях (или же личного опыта родственников, друзей, знакомых, рассказывающих о нем). С одной стороны, в средствах массовой информации публикуются статьи, где показаны кажущиеся безграничными возможности психологии и нейронаук (например, читатель узнаёт, что после того, как к определенной зоне головы человека прикладывают специальный генератор электромагнитных полей, снижается уровень конформизма, пусть и на полчаса). С другой стороны, в статьях под названиями типа «10 самых жестоких экспериментов в психологии» обсуждаются крайне сомнительные в этическом отношении (или даже несомненно аморальные) исследования со скрывавшимися от участников целями (Стэнфордский тюремный эксперимент и др.), собственно, и послужившие причиной создания этических комитетов в университетах.

Наконец, личный опыт устройства на работу с прохождением предварительного тестирования и других форм обследования, используемых психологами и специалистами по персоналу, (например, стресс-теста и т.п.) оказывается для разных людей очень разным – формирующим и относительное доверие, и крайнее недоверие.

Когда человек проходит такого рода исследования, в его внутреннем мире, как можно полагать, имеет место сложное взаимодействие базового доверия-недоверия к миру, веры в его общую доброжелательность или же враждебность, понимания целей конкретного исследования, атрибуции враждебных или же добрых намерений конкретному исследователю, а также оценки своих возможностей в плане прохождения исследования и успешности решения задач коммуникации с психологом.

На основе работ Р. Ли, Р. Митчелла, С. Забельски [Lee, 1995; Mitchell, 1993; Zabielski, 2007] можно выделить, по крайней мере, три существенных качества, по которым обследуемый человек оценивает исследователя [Поддьяков, 2014].

1. Оценка намерений исследователя: «пришедший с добром» – «несущий угрозу».

2. Когнитивное измерение: наивность, неинформированность, некомпетентность исследователя / опытность, информированность, компетентность.

3. Поведенческое измерение, обусловленное возможностями влияния исследователя на жизнь участника исследования: влиятельный – невлиятельный исследователь. Возможности влияния могут быть связаны, например, с более высоким статусом исследователя, что позволяет ему по результатам исследования добиться для участника каких-то благ (перевода в другой класс в школе, благоприятного изменения диагноза, снижения профессиональной нагрузки и т.д.) или, наоборот, вызвать неблагоприятные и опасные изменения.

С учетом названных трех измерений можно выделить 8 ($2 \times 2 \times 2$) вариантов ролей, в которых участник воспринимает исследователя. Полярные роли таковы:

1) самый желательный для участника тип исследователя – доброжелательный, компетентный, влиятельный (союзник-покровитель в глазах участника, всё понимающий, желающий и способный помочь);

2) самый опасный тип в глазах участника – недоброжелательный и при этом компетентный и влиятельный исследователь; по метафоре С.Забельски, он воспринимается как «профессиональный шпион», всё понимающий, желающий ухудшить положение изучаемых субъектов и способный эффективно сделать это; именно ему они готовы лгать и сопротивляться в наибольшей мере, создавать максимальные трудности вплоть до физических увечий и убийства (если речь идет об исследованиях в маргинальных группах).

Другие роли:

3) доброжелательный, компетентный, невлиятельный исследователь – объект доброго, уважительного отношения с оттенком сожаления или снисходительности, потенциальный объект защиты;

4) доброжелательный, но наивный, недостаточно компетентный, невлиятельный исследователь – потенциальная жертва беззлобных розыгрышей;

5) доброжелательный, влиятельный, но при этом наивный, недостаточно компетентный исследователь – потенциальная жертва манипуляций для получения тех или иных благ;

6) недоброжелательный, некомпетентный, невлиятельный исследователь – «глупая ищейка», потенциальный объект недобрых розыгрышей;

7) недоброжелательный, некомпетентный, но влиятельный исследователь – потенциальная жертва недобрых манипуляций для получения тех или иных благ;

8) недоброжелательный и невлиятельный, но компетентный исследователь – объект настороженного внимания.

Аналогично, отношение исследователя к участнику исследования определяется, как минимум, тремя воспринимаемыми характеристиками респондента (испытуемого).

1. Когнитивное измерение: степень ценности респондента в качестве информанта – хорошо информированный, знающий и понимающий ту реальность, которая интересует исследователя / плохо информированный, мало знающий и понимающий.

2. Аффективное измерение: доброжелательность / недоброжелательность участника по отношению к исследователю и исследованию.

3. Поведенческое измерение, обусловленное возможностями влияния участника исследования на ход исследования и на жизнь исследователя: влиятельный / невлиятельный участник.

С учетом названных трех измерений (когнитивного, аффективного, поведенческого) возможны 8 вариантов ролей, в которых исследователь воспринимает участника исследования. Укажем для краткости лишь два полярных:

- много знающий, доброжелательный, влиятельный (например, высокостатусный) участник – воспринимается как союзник, покровитель проведения исследования внутри группы;

- много знающий, недоброжелательный, влиятельный участник – угроза исследованию и, возможно, исследователю (его карьере, материальному и даже физическому благополучию); здесь вообще встает принципиально важная проблема, «в каком смысле

возможно полевое изучение “врага” или этнографии “вверх” по отношению к социальной позиции исследователя?» [Ссорин-Чайков, Юдин, 2012, с. 141].

Указанные варианты отношения исследователя к участнику, с одной стороны, и варианты отношения участника к исследователю, с другой, задают возможные комбинации разворачивающихся взаимодействий между ними.

Кроме того, как подчеркивает В.С. Собкин, здесь необходимо еще одно измерение, связанное с морально-этическими аспектами отношений в группе и морально-этическими ценностями, на которые ориентируются участник и исследователь, – континуум вариантов располагается между полным согласованием ценностей участника и исследователя и их радикальной противоположностью.

При этом субъективное восприятие участником или исследователем роли другого может не совпадать с тем, какова на самом деле эта роль и как свою роль воспринимает этот другой. Этнограф Я.В. Чеснов рассказывает, что, изучая народ тафолары в Саянах в 60-х гг., он жил в доме у старика, с которым находился в прекрасных отношениях, но не смог тогда догадаться, что это – шаман [Бельская, 2002]. Видимо, тот раскрыть эту свою роль как минимум не стремился и имел возможность приглядывать за этнографом. Со своей стороны, приведем и менее экзотический пример: молодой психолог в области образования, проводящий исследование (например, тестирование, опрос) в одной из школ, может не догадываться, что за внешней демонстрацией доброжелательности администрации осуществляются скрытые действия на разных уровнях по прекращению исследования или же создания условий для получения неверных, искаженных данных.

Одним из важных следствий сложной комбинации веры-неверия в возможности психологии и доверия-недоверия к конкретным целям конкретных психологов является следующее. Поскольку тестирование, интервью и другие методы исследования часто используется в важных для человека ситуациях (например, при приеме на работу, судебной экспертизе и т.д.), возникает достаточно массовый запрос со стороны людей, которым предстоит прохождение через эти методы, на получение желательных для них результатов. Спрос рождает предложение. Теневыми психологическими службами, службами по работе с персоналом, отдельными психологами и эйчарами разрабатываются рекомендации по оптимальным стратегиям прохождения тестирования. Эти советы и инструкции публикуются под привлекательными для потенциальных читателей названиями типа «Как обойти психологические тесты при приеме на работу?». В них зачастую включены рекомендации по обходу ловушек психодиагностических методик и даже таких ответов, которые создадут желаемый психологический портрет человека, проходящего тестирование. Часть из этих советов выкладывается в открытый доступ в интернет.

Избегая однозначно негативных этических оценок этой ситуации, заметим, что в условиях правового нигилизма и нарушения этических и профессиональных норм представителями некоторых психологических, социологических, кадровых служб пользование этими советами может быть не просто востребовано, но в ряде случаев и оправдано. Напомним здесь метафору А.Г.Шмелева теста как оружия и, соответственно, положение о праве человека на защиту и сопротивление проникновению в свою психику [Шмелев, 2004].

Однако в такой ситуации профессиональные психодиагносты обязаны разрабатывать новые приемы, нейтрализующие «продвинутое» стратегия прохождения тестирования, – хотя бы для того, чтобы обезопасить других людей от потенциально опасных субъектов. Аналогичная ситуация в намного большем масштабе наблюдается с ЕГЭ.

В целом в настоящее время разворачивается «гонка тестовых и противотестовых вооружений» [Поддьяков, 2014]. Эту гонку, вероятно, придется все больше учитывать при проектировании будущих исследований и анализе их результатов. Профессиональная компетентность исследователей в разных областях социальных наук будет всё в большей степени включать умение определять степень наивности-продвинутости участников и их подготовленность к исследованию. А социально-психологическая, коммуникативная

компетентность участников будет предполагать умение проводить «разведку» перед исследованием, понимать позитивные и негативные цели исследователя и управлять по мере возможности живой коммуникацией с ним, затрудняя или облегчая процесс исследования и все больше становясь соавтором (в положительном или отрицательном смысле) полученных данных.

Литература

1. Бельская Г. В пути. Портрет ученого // Знание - сила. 2002. № 3. С. 14-24.
2. Поддьяков А.Н. Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М.: Изд. дом ВШЭ, 2014.
3. Ссорин-Чайков Н. В., Юдин Г. Б. Социальная и экономическая антропология // Экономическая социология. 2012. Т. 13. № 2. С. 122-143.
4. Шмелев А.Г. Тест как оружие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 40-53.
5. Lee R.M. Dangerous fieldwork. London: Sage, 1995.
6. Mitchell R.G., Jr. Secrecy and fieldwork. London: Sage, 1993.
7. Zabielski S. Deception and self-deception in qualitative research. Paper presented at the conference "Psychology of the coping behavior". Kostroma, Russia; May 16-18, 2007.

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ДЕФОРМАЦИЯМИ Полякова О.Б. (Москва)

Одной из актуальных тем психологии труда, социальной психологии и психологии развития является взаимосвязь профессиональных деформаций специалистов (деструктивных изменений личности при выполнении деятельности; изменений сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающихся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса; деструкций, возникающих при многолетнем выполнении одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияющих на ее продуктивность, порождающих профессионально нежелательные качества, изменяющих профессиональное поведение человека; изменений психической структуры, качеств личности под влиянием выполнения профессиональных обязанностей [9]; [10]) и их стиля общения с коллегами, клиентами, пациентами (системы методов, норм, приемов, принципов взаимодействия и поведения индивида, проявляющейся наиболее ярко в деловой и профессиональной сфере, в отношениях между деловыми партнерами или руководителем и подчиненным, отражающей устоявшиеся способы деятельности определенного типа человека, тесно связанного с психологическими особенностями его мышления, принятия решений, проявления коммуникативных свойств и т.п., обусловленной культурными ценностями ближайшей среды, традициями, устоявшимися нормами поведения и т. д.).

В исследовании приняли участие 3 816 будущих и работающих психологов и педагогов городов Конаково, Лихославль, Москва, Муром, Осташков, Электросталь.

Выявление особенностей профессиональных деформаций психологов и педагогов осуществлялось с помощью опросника «Maslach Burnout Inventory» (МБИ) [3]; [8] и модификации опросника «Maslach Burnout Inventory (мод МБИ) [7]. По результатам диагностики все испытуемые были разбиты на группы в зависимости от баллов (Б) и уровней (У) выраженности составляющих профессиональных деформаций: эмоционального истощения (ЭИ), деперсонализации (Д) и редукции личных достижений (РЛД). Общие данные свидетельствуют о том, что: 1) не чувствуется усталость и нежелание идти на учебу и работу; не кажется, что слишком много учатся и работают; в учебе и работе не наблюдается разочарование; не чувствуется равнодушие и потеря интереса ко многому, что

радовало их в учебе и работе; не чувствуется эмоциональная опустошенность, угнетенность и апатия; не возникает потребность на некоторое время уединиться от всех и всего; 2) деперсонализация не подкрепляется высказываниями: о безразличии к происходящим с подчиненными, коллегами, согруппниками; об ощущении перекалывания на них груза проблем и обязанностей; учеба и работа не ожесточила; 3) во время учебы и работы не чувствуется приятное оживление; не всегда удается спокойно справляться с эмоциональными проблемами; не всегда удается легко создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества в коллективе; не все умеют находить правильное решение в конфликтных ситуациях.

Аббревиатуры диагностических процедур		МВИ + мод МВИ														
		ЭИ (Б У)					Д (Б У)					РЛД (Б У)				
		9	18	24	39	51	3	11	17	20	29	5	17	23	36	44
		Н	НС	С	ВС	В	Н	НС	С	ВС	В	Н	НС	С	ВС	В
ОСПДО	ОНД (Б У)	19	18	19	19	17	18	15	14	20	20	20	19	20	20	20
	ОНП (Б У)	17	18	17	17	20	20	20	20	20	20	14	16	20	20	20
	ОНЛ (Б У)	4	4	4	4	3	2	5	6	-	-	6	5	-	-	-
	ОНПБ (Б У)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ВСО	М (Б У)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ад (Б У)	36	35	-	-	-	-	-	-	-	-	42	36	-	-	-
	Аг (Б У)	-	-	46	51	52	46	46	46	48	49	-	-	46	45	45
ВСКС (Б У)		6	5	3	3	2	5	2	2	2	2	6	5	3	2	2
		С	С	НС	НС	НС	С	НС	НС	НС	НС	С	С	НС	НС	НС

Уровни: Н – низкий, НС – ниже среднего, С – средний, ВС – выше среднего, В – высокий.

Выявление особенностей ориентационного стиля профессионально-деятельностного общения у психологов и педагогов с профессиональными деформациями с помощью опросника «Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения» (ОСПДО) [4]; [5] показало, что: 1) ориентационный стиль профессионально-деятельностного общения «ориентация на перспективу, будущее» (ОНПБ) отсутствует; 2) на всех этапах развития составляющих профессиональных деформаций определены высокие уровни ориентационных стилей профессионально-деятельностного общения «ориентация на действие» (ОНД) и «ориентация на процесс» (ОНП) (демонстрируют: взволнованность; готовность анализировать, а потом действовать, к осуществлению предварительной подготовительной работы; импульсивность; использование логических методов для анализа альтернатив; любовь к фактам, наблюдениям; многословность; недовольство откладыванием и проволочками; нелюбовь заниматься одновременно несколькими вопросами; обсуждение фактов, процедурных вопросов, планирования, организации, контролирования, деталей; обсуждение результатов, конкретных вопросов, поведения, ответственности, опыта, достижений, решений; ориентированность на систематичность, последовательность, тщательность; прагматичность; прямолинейность; раздражительность длительностью и кропотливостью общения и деятельности, подробным анализом ситуаций общения; решительность; склонность к детализированию; эмоциональность); это свидетельствует о возможной психологической защите «уход в дело»; 3) ориентационный стиль профессионально-деятельностного общения «ориентация на людей» (ОНЛ) имеет низкий уровень выраженности (слабо удается показывать: восприимчивость к нуждам других; восприятие общения и работы с другими как творческого процесса; любовь общаться и работать с другими; обсуждение человеческих нужд, мотивов, чувств, «духа работы в

команде», понимания, сотрудничества; предпочтение коллективного труда; способность открыто выражать свои чувства и оценить климат в группе; стремление понять эмоциональные реакции других; уверенность в себе; умение взаимодействовать с другими людьми, понимать поведение и мысли других, прислушиваться к мнению других; чувствительность; эмоциональность; эмпатию), а на последующих этапах развития деперсонализации и редукции личных достижений вообще отсутствует; «пресыщение контактами» дает о себе знать.

Выявление особенностей стиля общения у психологов и педагогов с профессиональными деформациями с помощью опросника «Ваш стиль общения» (ВСО) [2] показало, что: 1) миролюбивый (М) стиль в межличностном и профессиональном общении отсутствует; 2) на первых этапах развития эмоционального и/или физического истощения доминирует низкий уровень адекватного (Ад) стиля (стараяются продемонстрировать: адекватность восприятия собеседника и большинства жизненных ситуаций; внутреннее кипение в критических ситуациях; действие теории справедливости; доброжелательность к деловой и без претензий критике; пробивные способности; сбалансированные взгляды на жизнь; удовлетворенность успехами; умеренную агрессивность); 3) при деперсонализации адекватный стиль общения отсутствует; 4) на первых этапах редукции личных достижений преобладают высокий и низкий уровни адекватного стиля (средний – как средний арифметический): при этом высокий уровень адекватного стиля поддерживается за счет высокого уровня ответственности; 5) на последующих этапах развития эмоционального и/или физического истощения диагностирован средний уровень агрессивного (Аг) стиля (нередко демонстрируются: властолюбие в расчете на свои силы; грубость; двойственное отношение к критике (принятие критики «сверху», болезненное и порой небрежное восприятие критики «снизу»); излишнюю агрессивность и неуравновешенность; перекладывание ответственности на другого в случае неуспеха; повышенную твердость в отстаивании своего мнения; пожертвование интересами окружающих для достижения успеха; ролевую экспансию; самоуверенность и завистливость; чрезмерную жесткость по отношению к другим людям); 6) при деперсонализации и на последующих этапах развития редукции личных достижений определен низкий уровень агрессивного стиля общения, что подтверждает предположение о накоплении эмоционально-энергетических зарядов, направленных на самого себя, и еще больше усугубляет профессиональные деформации специалистов.

Выявление особенностей владения синергическим коммуникативным стилем у психологов и педагогов с профессиональными деформациями с помощью опросника «Владение синергическим коммуникативным стилем» (ВСКС) [1]; [6] показало, что: 1) высокий, выше среднего и низкий уровни владения синергическим коммуникативным стилем отсутствуют; 2) на первых этапах развития составляющих профессиональных деформаций диагностирован средний уровень (стараяются: активно высказывать мнения и уважительно относиться к позициям партнеров; вести себя так, чтобы партнеры испытывали внимание к себе, чувствовали поддержку и одобрение, находили соучастие и сопереживание; продемонстрировать высокий уровень коммуникативной толерантности; замечать и одобрять новации, намерения, самостоятельность; критиковать конструктивно и доброжелательно; оценивать идеи и предложения, а не особенности партнера или форма высказываний; поддерживать свободный обмен идеями и оценками; проявлять терпимость в ответ на не одобряемые или не принимаемые качества и формы поведения товарищей по общему делу; сдерживать негативные проявления своей энергии и «не заражать» ими энергетическое поле собеседников; соблюдать нормы субъектных отношений; стимулировать и мотивировать инициативу партнеров); 3) на последующих этапах развития составляющих профессиональных деформаций определен уровень ниже среднего (в партнерах мало оцениваются качества, способствующие повышению эффективности совместной деятельности; имеют место быть нарушения соблюдения норм партнерской этики (замечания в адрес коллег, оценки проделанной работы не всегда делаются в корректной форме);

интересы дела уже не преобладают над личными интересами; не часто отмечается «игра в команде», способность не противопоставлять себя групповому разуму и воле, умение вносить свой энергетический вклад в общий энергетический потенциал; определяется неспособность положительно воспринимать и открыто радоваться успехам партнеров и общим достижениям; разрозненные «я» не всегда становятся единым «мы»; редко наблюдается устранение или смягчения своих некоммуникабельных свойств (все чаще демонстрируются плохие черты характера, неприятные для окружающих привычки, склонность к аффектам и др.)).

Литература

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
2. Ваш стиль общения [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://azps.ru/tests/stest/yourstyle.html>
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения // Морозов А.В. Деловая психология. – СПб.: Союз, 2000. – 576 с.
5. Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/psy-metodiks/20-2010-07-08-04-48-24/481-prof-spiac>
6. Полякова О.Б. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности. – М.: МПСУ, 2013. – 272 с.
7. Практикум по психологии профессиональной деятельности. – СПб.: СПбГУ, 2000. – 304 с.
8. Maslach, C., Jackson, S. MBI: Maslach Burnout Inventory; manual research edition // Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. – P. 1-17.
9. Polyakova O.B. Category «professional deformation» in psychology // Procedia – Social and Behavioral Sciences (2014). – 8-sep-2014. – pp. 279-282.
10. Polyakova O.B. The Structure of professional deformation // Procedia – Social and Behavioral Sciences (2014). – 8-sep-2014. – pp. 420-425.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ

Попович И.С. (Херсон)

Начнём нашу статью со слов известного советского психолога и философа С.Рубинштейна: «Сердце человека все соткано из его человеческих взаимоотношений с другими людьми; то, что он собой представляет, полностью определяется тем, к каким человеческим взаимоотношениям человек стремится, какие взаимоотношения с людьми, с другим человеком способен строить. Поэтому взаимоотношения с другими людьми составляют ядро настоящей жизненной психологии» [11].

Безусловно, человеческие взаимоотношения – контакты, связи двух или более человек, в результате которых происходит изменение их суждений, оценок, отношений, установок, поведения и деятельности. Глубина, многогранность и неожиданность человеческих взаимоотношений в полной мере зависят от индивидуальности и неповторимости человека. Человеческие взаимоотношения всегда представляли и будут представлять огромный научный интерес тех научных работников, объектом изучения которых является человек. Задания, которые стоят перед современной психологической наукой, требуют от нас исследовать взаимоотношения между людьми в самых разнообразных ситуациях: сотрудничества, конкуренции, конфликта, в учебной группе, производственном коллективе, спортивной команде, семье. Человеку всегда хотелось предусмотреть, спрогнозировать ход

событий. Каждый человек на что-то надеется, чего-то ожидает, ждёт. Ожиданиями, надеждами наполнено каждое мгновение человеческих взаимоотношений, отношений, конфликтов, и человеческое бытие в целом.

Осуществив ряд научных поисков, связанных с социально-психологическими ожиданиями как базовым психологическим механизмом саморегуляции поведения личности, с влиянием социально-психологических ожиданий на эффективность межличностного взаимодействия, феноменологическим и типологическим аспектами социальных ожиданий, наш научный интерес привлекли социальные ожидания в межличностных взаимоотношениях [10]. Возникла острая необходимость разобраться, какое имеют значение, занимают место и играют роль социальные ожидания в межличностных взаимоотношениях в частности, и в психологии общения и доверия в целом.

Научные источники содержат богатый научный материал о межличностном взаимодействии, человеческих взаимоотношениях [1; 3; 7; 9; 12]. Однако, на наш взгляд, психологическое содержание и функции социальных ожиданий, нуждаются в скрупулезном исследовании в межличностных взаимоотношениях. В научной литературе отслеживаем, что ученые лишь частично раскрывали проблему социальных ожиданий [5; 6; 8; 15]. Существует огромное количество исследований самооценки личности, ее рефлексивности, уровня притязаний, образа «Я» и Я-концепции [4; 13; 14], но нет основательных научных исследований о таком важном феномене как социальные ожидания, с которыми человек постоянно связан, поскольку ему всегда хотелось заглянуть в будущее, предусмотреть, спрогнозировать ход событий.

Исходя из освещенных рассуждений, теоретическая и практическая актуальность предложенной темы исследования очевидна.

Цель нашей работы состоит в исследовании социальных ожиданий как одного из важных и малоизученных психологических феноменов, который имеет огромное влияние на межличностные взаимоотношения.

Теоретическую основу исследования составляют: теоретические положения межличностного взаимодействия (Г.Андреева, М.Бобнева, А.Бодалёв, П.Горностаи, А.Донцов, Я.Коломинский, А.Кроник, Г.Лагонда, Н.Сарджвеладзе, Т.Шибутани); теории активности субъекта в процессе деятельности и общения (Е.Блинова, Г.Костюк, А.Леонтьев, С.Рубинштейн, С.Максименко, В.Татенко, Т.Титаренко, О.Тишковский, Н.Чепелева); концепции об обусловленности личностного развития деятельностью (А.Леонтьев, С.Максименко, Т.Титаренко).

Научная новизна состоит в том, что предметом нашего исследования является психологическое содержание социальных ожиданий в межличностных взаимоотношениях.

Исследование социальных ожиданий в межличностных взаимоотношениях имеет огромное теоретическое значение, поскольку полученные научные результаты дают возможность определить роль социальных ожиданий, глубже изучить условия их реализации в разных социальных ситуациях; выделить функции социальных ожиданий; понять поведение человека в контексте ожидаемого поведения окружающих и во время их неожиданных действий. Безусловно, исследование масштабное, требует времени, определённых усилий, поэтому наша научная статья – это только попытка подчеркнуть значение предложенной проблематики, определить ориентиры будущих научных поисков.

Практическая значимость заключается в решении неотложных задач психологии общения и доверия, межличностного взаимодействия, социальной психологии, изучении психологических условий реализации социальных ожиданий, что имеет весомое значение в налаживании эффективного сотрудничества, способствует достижению высоких показателей в любой деятельности. Полученные результаты исследования могут быть использованы психологами, педагогами, службами по работе с персоналом на предприятиях, социальными работниками, а также для изучения межличностных взаимоотношений, как в научном плане, так и во время организации учебно-воспитательного или производственного процессов. Результаты будут интересны тем, кто изучает человека как феномен мира, и процесс

становления его как уникальной и самодостаточной личности.

В последнее время прослеживается закономерное усиление внимания современной социально-психологической теории к исследованию субъектной реальности человека, к развитию личности как субъекта самоактивности. Социально-экономические изменения, которые происходят в обществе, предопределяют выдвижение новых требований к личности специалиста.

Чтобы познать глубинную сущность социальных ожиданий, необходимо отметить такие исходные положения:

- социальные ожидания являются социально-психологическими образованием, которое порождает структурно-смысловую целостность «Я» и обеспечивает ее функционирование;

- структурно-смысловая целостность «Я» не может существовать вне социальной среды, вне такого социального образования, как «не-Я»;

- социальные ожидания предусматривают согласованность трех аспектов: когнитивного, эмоционально-ценностного и регуляционного;

- социальные ожидания – это совокупность апробированных знаний, информация субъекта о самом себе, а также представления о том, как его воспринимают, оценивают, понимают окружающие субъекты взаимодействия, в частности значимые другие, а он соответственно воспринимает, оценивает и понимает их;

- социальные ожидания сопровождаются невероятно большим эмоционально-ценностным напряжением, оценкой и самооценкой, субъектом качеств, действий, поступков, паттернов взаимодействия и формированием на этой основе определенного отношения как к субъекту взаимодействия, так и к самому себе;

- социальные ожидания субъекта предусматривают регуляционность своей деятельности и поведения, согласование ожиданий, надежд других субъектов с собственными мнениями, желаниями, действиями, учет их вероятных реакции, и наоборот.

В межличностных взаимоотношениях социальные ожидания выполняют определённые функции: регуляционную, посредническую, координирующую, ориентационную, прогностическую и трансформирующую. Безусловно, под функцией понимаем взаимосогласованную зависимость действий, поступков, психических новообразований индивида. Действие человека, которое зависит от другого действия, является формой его проявления и изменяется в соответствии с его изменениями. Следовательно, оценка человеком отдельного акта взаимодействия является функцией, взаимосогласованной зависимостью, предыдущего опыта оценивания, сформированного уровня адекватности восприятия окружающих и соответствующей реакции на происходящее.

Выделить значение каждой из функций социальных ожиданий задание одно из нелегких, поскольку функции находятся во взаимосвязи и представляют собой органическое единство. Поэтому рассматривая их, мы будем акцентировать внимание на проявлениях каждой из них.

Рассмотрим регуляционную функцию социальных ожиданий. Регуляционная функция социальных ожиданий связана с самооценкой, уровнем притязаний, информацией, мыслями, желаниями, действиями каждого участника взаимодействия. То, чего ожидает человек, определяется не только самооценкой и уровнем его притязаний, но и информацией о людях, с которыми он взаимодействует, мнением которых дорожит, ценит или даже пренебрегает, что также имеет значение, поскольку негативная информация об участнике взаимодействия влияет на содержание когнитивной составляющей. Информация о тех людях, чьим мнением человек пренебрегает, также вносит определенные коррективы в социальные ожидания, подтверждая их правильность или опровергая их. Любая информация о другом участнике взаимодействия влияет на социальные ожидания.

Рассмотрим посредническую функцию социальных ожиданий. Посредническая функция ожиданий – это функция уравнивания и поддержки состояния сбалансированности между самосознанием личности и ее социальным окружением [5].

Посредническая функция имеет весомое значение для формирования «Я», так как благодаря которой осуществляется выделение себя из окружающей действительности, сравнение с разными «не-Я» как обобщение свойственных человеку черт и отсутствующих у него, но присущих другим. Посредническая функция социальных ожиданий реализуется через сравнение, отождествление, сопоставление «Я» и «не-Я» личности.

В тесной взаимосвязи с регуляционной и посреднической функциями социальных ожиданий находится координирующая функция. Социальные ожидания осуществляют координирующее влияние через тесную взаимосвязь с уровнем притязаний личности. Они являются тем фактором, который побуждает человека постоянно учитывать возможные реакции окружающих на его притязания, на отдельные действия, поступки, на поведение в целом. Социальные ожидания зависят от уровня адекватности притязаний человека. Именно адекватный уровень притязаний содействует развитию высокого уровня социальных ожиданий и влияет на координирующую функцию последних.

Межличностные взаимоотношения являются тем благоприятным социальным полем, на котором наилучшим образом отображаются социальные ожидания, которые соответственно осуществляют влияние на такие составляющие самосознания личности, как самооценка, притязания, рефлексия. Владение информацией о социальных нормах, традициях, обычаях, религиозные, политические устремлениях значимых других положительно отражаются на содержательных параметрах социальных ожиданий и служат той стабильной когнитивной составляющей, которая является базовой для осуществления регуляционной, посреднической, координирующей и ориентационной функций на любого участника взаимодействия. Безусловно, поведенческая составляющая, а именно проявление регуляционной и координирующей функций, находятся в органическом единстве с совокупностью знаний о другом участнике взаимодействия, начиная с элементарных, поверхностных знаний и заканчивая базовыми, что составляют основу Я-концепции личности. Расширение знаний как о себе, так и о других людях, о владениях новыми сферами деятельности, влияет на смысловые и динамические характеристики когнитивной составляющей в частности и социальных ожиданий в целом. Изменение социальных ожиданий происходит благодаря постоянной апробации полученной информации, выработке новых оценок, суждений, отношений, что в свою очередь побуждает человека к соответствующим действиям, поступкам, поведению, деятельности.

Из ряда функций социальных ожиданий, которые мы рассмотрели выше, будто целесообразно вырисовывается ориентационная функция, которая помогает человеку не потеряться в течении повседневной жизни, в разнообразии межличностных взаимоотношений. В длительных межличностных взаимоотношениях социальные ожидания отображают объективную необходимость согласованных действий: от каждого участника взаимодействия ожидается определенный комплекс мыслей, чувств и поступков, которые соответствуют его месту в системе совместной деятельности, а именно позволяют ориентироваться в этой деятельности. Если его поведение не отвечает этим ожиданиям, то вызывает соответствующую реакцию участников взаимодействия – социальные санкции. Контроль поведения индивида, который осуществляется через реакцию участников взаимодействия способствует обеспечению реализации ориентационной функции социальных ожиданий. Как отмечает М.Бобнева [2], иногда сами ожидания рассматривают как разновидность социальных санкций, которые упорядочивают систему человеческих взаимоотношений, взаимодействий в группе, ориентируют человека в социальной среде. Весомое значение в эффективном межличностном взаимодействии, функционировании малой группы имеет интернализация различных санкций. Участники взаимодействия контролируют свое поведение и ожидают одобрения или осуждения со стороны других участников взаимодействия, в первую очередь значимых других. Человеческое поведение приобретает определенную упорядоченность, которая является результатом соблюдения социальных ожиданий, а соответственно и норм, поскольку ожидания «правильного» или

«надлежащего» поведения ассоциируются с наличием легитимности, согласованности, что предусматривают групповые нормы [2, с.90].

Прогностическая функция социальных ожиданий заключается в предсказании хода событий участника взаимодействия, субъекта поведения. Как правило, человек, изучая социальную ситуацию, анализируя предыдущий опыт, выстраивает вероятные варианты поведения. При условии адекватного восприятия социально-психологической реальности, один из вариантов является максимально приближенным к реальному ходу событий. Роль прогностической функции социальных ожиданий не стоит недооценивать. Она имеет особое значение в творческой, научно-исследовательской деятельности, в деятельности связанной с прогнозированием действий субъекта поведения, начиная с индивида и заканчивая социумом.

Трансформирующая функция социальных ожиданий указывает на то, что отдельные транзакции деятельности субъекта становятся нормами поведения. Соответственно социальные нормы трансформируются в социальные ожидания, исполняя роль социальных требований, санкций. Через взаимосогласованные процессы интериоризации и экстериоризации осуществляется распространение существующих норм на других участников взаимодействия, выработка новых норм, которые из личностных часто трансформируются в групповые и наоборот. Личностные нормы соотносятся с представлениями человека о самом себе. Нарушение норм предопределяет возникновение у него чувства вины, самоосуждения, протеста против своих собственных действий, потерю уважения к себе. Соблюдение личностных норм связано с чувством гордости, высокой самооценкой, самоуважением, уверенностью в правильности своих действий и позиций [2, с.95].

Социальные ожидания имеют большое значение в межличностном взаимодействии. Они выполняют такие функции: регуляционная, посредническая, координирующая, ориентационная, прогностическая и трансформирующая. Изучение функций позволяет раскрыть сущность социальных ожиданий в межличностных взаимоотношениях, подчеркнуть значение и определить их роль.

Безусловно, становление и развитие личности происходит в деятельности, общении, межличностном взаимодействии через регуляционную, посредническую, координирующую, ориентационную, прогностическую и трансформирующую функции социальных ожиданий. Социальные ожидания способны выступать базовым компонентом системы регуляции поведения личности. Социальные ожидания содействуют становлению и развитию личности как субъекта самоактивности.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: [учеб. для высш. учеб. завед.] / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 364с.
2. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 311с.
3. Бодалёв А.А. Личность и общение: [избр. тр.] / А.А. Бодалёв. – М.: Педагогика, 1983. – 272с.
4. Боришевский М.И. Личность в измерениях самосознания: [монография] / М.И.Боришевский. – Сумы : Изд. дом «Еллада», 2012. – 608с.
5. Гомелаури М.Л. Вопросы мотивационного значения социальных ожиданий / М.Л. Гомелаури. – Тбилиси, 1968. – 172с. – Библиогр.: с. 158–171.
6. Горноста́й П.П. Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности: [монография] / П.П. Горноста́й. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312с.: ил. – Библиогр.: с.275–298.
7. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Под ред. Л.М.Проколиенко. – К.: Советская школа, 1989. – 608с.

8. Лагонда Г.В. Экспектационная теория брачных отношений / Г.В.Лагонда. – Брест : БрГУ, 2013. – 225 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: МГУ, 1981. – 584с.
10. Попович И.С. Социально-психологические ожидания в человеческих взаимоотношениях: [монография] / И.С. Попович. – Херсон: ОАО ХГТ, 2009. – 240с.: ил., табл.. – Библиогр.: с.216–228.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / [сост., авторы коммент. и послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская]. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 712с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
12. Саржвеладзе Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной средой / Н.И. Саржвеладзе. – Тбилиси: Мацниереба, 1989. – 204с.: ил., табл. – Библиогр. с.: 198–202.
13. Титаренко Т.М. Жизненный мир личности: в пределах и за пределами будничности / Т.М. Титаренко. – К.: Лыбидь, 2003. – 376с.
14. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1997. – 144с.
15. Шибутани Т. Социальная психология / [пер. с англ. В.Б.Ольшанского]. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 544с.

ДОВЕРИТЕЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Пухир В.М. (Москва)

Общение в трудовом коллективе имеет решающее значение как для индивидуального успеха, так и для успеха компании в целом. Оно начинается с того момента, когда сталкиваются взгляды двух человек. В любой сфере трудовой деятельности очень важно первое впечатление. Конечно, внешний образ, как мы видим его с первого взгляда, может оказаться обманчивым и легко спутать харизму – способность распространять вокруг себя положительную энергию и быть уверенным в своих действиях - с настоящей компетенцией. Руководитель коллектива, обладающий харизмой, выражает мировоззрение, основанное на таких ценностях, как взаимное доверие, честность, добросовестность, предупредительность, справедливость. Все это имеет тенденцию стимулировать подобные ценности у людей, которыми он руководит. Но если этот руководитель не применяет на практике то, что он проповедует, то, как подтверждает опыт, обманутые подчиненные быстро разуверятся в нем. Возможно, что утратит доверие и фирма, которую возглавляет такой лидер. К примеру, можно понаблюдать за курсом акций какой-либо корпорации, руководитель которой нарушает моральные нормы или был уличен в превышении своих полномочий либо чрезмерной жадности. Акции такой корпорации стремительно падают! Такого рода случаи отражают огромную важность глубинных ценностей, связанных с общением, и необходимость постоянно поддерживать их на высоте.

Американский ученый, экономист, публицист, всемирно известный наставник в мире бизнеса XX века Питер Фердинанд Друкер писал о том, что если вы хотите достичь в жизни совершенства, научиться управлять собой, спросите себя о том, каковы ваши глубинные ценности, в чем ваши сильные стороны и что вы можете дать миру. Если человек работает в организации, система ценностей которой неприемлема для человека или несовместима с его собственными ценностями, обрекает его на разочарование и непроизводительный труд. В некоторых случаях наблюдается конфликт между ценностями человека и его сильными сторонами. Что же делать в таком случае? Друкер советует: если вы чувствуете, что не вносите подлинного вклада в себя и в окружающий мир, то должны оставить эту работу и поискать другую [Питер Ф.Друкер «Эффективный руководитель». – М.: «Манн, Иванов и Фертер», 2012, с.199]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что

внутренние, духовные ценности должны быть для работающего человека основой, с которой он соотносит все остальное.

Другой мудрец из мира бизнеса, доктор Маршалл Голдсмит обращает особое внимание на корпоративные и личные ценности, но считает, что в терминах, отражающих эти ценности, слишком много поверхностного. Такие слова, как «качество», «целостность», «уважение», «добросовестность», «предупредительность», звучат вдохновляюще, но, если они не подкрепляются соответствующими действиями, то остаются просто пустыми звуками. Голдсмит пишет: «Существует наивное заблуждение, что, как только люди, особенно менеджеры, услышат прекрасные, достойные слова, они тут же станут демонстрировать достойное поведение» [Маршалл Голдсмит «Прыгни выше головы!». Изд-во «Олимп-бизнес», 2009, с. 79].

Но на самом деле все не так просто. Правильные действия умного руководителя следующие: наблюдая целеустремленное, добросовестное отношение к работе со стороны своих сотрудников, необходимо отвечать им проявлением уважения. Следует отметить, что Доверительное Общение в мире бизнеса не всегда приносит положительные результаты, потому что руководители, став жертвой «головокружения от успехов», перестают соотносить свое поведение с мнением окружающих. Они не хотят отказаться от привычного для них авторитарного стиля руководства и желания контролировать все и вся. Если лидер не признает и не уважает глубинные ценности своего работника и того уникального вклада в дело, который он вносит или может внести, то он не сможет создать настоящую команду. Он не сумеет также побудить своих работников поддерживать эффективное общение, чтобы достичь крепкого сотрудничества и получить от этого моральное и материальное удовлетворение.

Прогрессивные лидеры обычно исповедуют ценности, в число которых входит забота о кадрах и умение работать в команде. Но иногда лидеры находят себе оправдание, отступая от этих правил. А еще чаще коллективам не удается заставить своих лидеров соответствовать этим ценностям. Это внутреннее противоречие способствует развитию в трудовом коллективе цинизма, подрывает доверие и может внутренне так расшатать организацию, что она станет нежизнеспособной. Таким образом, руководитель, незаметно для себя, отклоняется от верного пути. Он не просто, как отмечает Голдсмит, «буксует на месте», но и рискует потерять завоеванное положение.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать следующий вывод: неспособность поддерживать глубинные ценности в целом и людей в частности является одной из главных причин сбоев на рабочих местах.

Практический совет: как за неделю значительно поднять уважение к себе.

Попросите 10-15 человек из числа тех, кого вы знаете и кому доверяете (членов семьи, коллег, друзей, соседей, клиентов и др.) дать вам краткое описание способов, с помощью которых вы привносите позитив в их жизнь. Спросите их, почему они ценят вас, и составьте на этой основе эссе о себе. Таким образом, вы создадите свой достоверный портрет, в котором будут представлены ваши самые лучшие качества.

Если мы серьезно обсуждаем значение глубинных ценностей внутри коллектива как причину изменений стратегии и тактики организации, то в первую очередь надо подумать о том, насколько будет улучшаться при этом наше собственное поведение. Мы должны не только сообщать о наших глубинных ценностях коллегам и поступать соответственно им, мы должны это делать так, чтобы люди видели, насколько высоко и искренне мы их ценим. Другими словами, руководители коллективов должны вселять оптимизм и уверенность в своих сотрудников, а это возможно лишь в том случае, если мы относимся со взаимным уважением к внутренним потребностям друг друга.

Например, специалисты социологической службы «Voc popula» в 2013 году провели исследование, в ходе которого изучили способы преподавания общественных наук в МФЮА. Социологи исследовали деятельность 25 преподавателей и обнаружили, что те преподаватели, которые способствовали развитию чувства уверенности и оптимизма у

студентов, смогли обеспечить им большее количество заслуженных баллов в модульно-рейтинговой системе оценки знаний. А те студенты, которым «не повезло» с преподавателями, получили гораздо меньшее количество баллов, а, следовательно, знаний.

Очевидно, что важную роль в трудовом коллективе играют внимание, искренний интерес и позитивная взаимная поддержка. Особенно это проявляется в области медицины и в системе образования. Способность людей устанавливать глубинную связь с другими является ключом ко всем формам успеха, связанного с общением, как в трудовом коллективе, так и дома. И если человек окажется в таком положении, когда ему придется надзирать над другими, будь то его работники или дети, необходимо запомнить следующее правило: лидеры, которые обеспечивают недостаточное позитивное руководство своими служащими, проигрывают с позиций достижения целей их организации. В результате такого авторитарного негативного руководства работники не испытывают удовлетворенности от своей работы. Кроме того, отсутствие двухсторонних контактов со своими подчиненными в построении единой команды может способствовать возникновению межличностных конфликтов внутри своих групп.

Лидерство, основанное на глубинных ценностях, стало очень важным элементом в мире бизнеса, поэтому Доверительное Общение было включено в программу руководителей бизнеса в ряде передовых университетов Европы и Америки. Мудрецы из мира бизнеса указывают на необходимость использовать краткость, четкость и доверительность в каждом аспекте бизнеса, лидерства и обучения. Преподаватели и руководители бизнеса должны объяснять студентам и начинающим руководителям, почему полезно периодически брать тайм-аут в их деловом графике: это дает людям возможность поразмышлять над личными глубинными ценностями и ценностями бизнеса и таким образом улучшит навыки Доверительного Общения. Просто необходимо уделять каждый день несколько минут тому, чтобы расслабиться и сосредоточиться на данном моменте времени. Это поможет людям добиться большего успеха в любой области трудовой деятельности.

Уважаемые европейские наставники подчеркивают, как важно показывать людям, с которыми приходится вести переговоры, свое глубокое и искреннее расположение. Не стоит считать свое представление о позиции второй стороны абсолютно верным. Оно – только предположительное! И потому требует уточнений, которые должны идти с противоположной стороны. Необходимо слушать «противную сторону» очень внимательно! Одобрительная жестикация изменяет тон беседы или атмосферу, в которой она проходит. Таким образом, становится возможным более дружественный обмен мнениями. Благодаря этому устанавливается дух взаимного Доверия между всеми участниками сделки.

Наставники также учат людей, как лучше делать свою работу и при этом не чувствовать себя полностью вымотанными. Так, профессор Гарвардской медицинской школы Герберт Бенсон обнаружил, что человек может использовать «язык» своих внутренних ценностей с целью снизить как физический стресс, так и эмоциональный. В работе «Реакция на релаксацию» он обосновывает два основных шага для достижения релаксации: 1) повторение одного звука, слова, фразы или молитвы, имеющих большое значение для данного человека, чтобы произвести благоприятные изменения, как в его мыслях, так и в теле; 2) пассивное игнорирование повседневных мыслей, неизбежно проникающих в сознание, продолжение своего занятия [Бенсон Герберт «Чудо релаксации», изд-во «Copyright», 2009, с.57].

Ученый называет свой новый метод «принципом перерыва». Он помогает людям, занятым сложным трудом, управлять уровнями стресса таким образом, чтобы это улучшало производительность и творческие способности. Бенсон советует прилагать как можно большее усердие, когда человек преследует какую-то цель или работает над какой-то конкретной проблемой. Следует полностью погрузиться в данную задачу, но при этом не забывать контролировать свой уровень стресса. Почувствовав усталость, надо сделать паузу и взяться за что-нибудь такое, что никак не связано с работой (например, отправиться на прогулку, принять душ или поиграть с котенком). Человек отдыхает, но как ни

парадоксально, при этом усиливается деятельность в тех областях мозга, которые связаны с сосредоточенным вниманием, восприятием пространства и времени и принятием решений. Такой перерыв в работе может привести к неожиданному творческому озарению. При наличии хорошей практики, по мнению Бенсона, человек сможет достичь «нового нормального состояния» повышенной сосредоточенности и работоспособности, но лишь в том случае, если будет четко внедрять стратегии по снижению стресса и повышению сосредоточенности.

Как уже отмечалось, в мире бизнеса самыми успешными командами являются те, которые состоят из людей, наиболее позитивно настроенных по отношению друг к другу в процессе общения. Негативно настроенный человек обычно начинает свою речь со слова «нет», высказывает неодобрение или сарказм с помощью фраз «Это глупая идея!» или «Вы неправы!», либо делают неприятное лицо. Наоборот, позитивно настроенный человек высказывает поддержку, ободрение и признательность по отношению к своим коллегам, даже если он не согласен с их идеями. Он говорит приблизительно так: «Я уважаю ваше мнение и принимаю вашу идею, но позвольте мне объяснить, почему я считаю, что есть лучший способ решить эту проблему».

Недавно «Левада центр» исследовал 40 команд в сфере бизнеса и обнаружил, что те группы, которые показали отношение позитивно-негативных выражений как 5:1, были наиболее преуспевающими в бизнесе. Те же, у которых это отношение составило 3:1, оказались наименее преуспевающими. Люди с более высоким уровнем позитива способны формировать более сильные связи и отношения друг с другом. Они не скупятся на выражение благодарности, вызывают Доверие и обладают душевной привлекательностью. Они всегда способны выразить сочувствие своим коллегам. Люди, работающие под началом позитивного лидера, так же, как и он, получают удовлетворение от своей работы. Негативно же настроенные люди раздражительны, высокомерны, необщительны. Рядом с ними неприятно находиться, с ними не хочется иметь дело.

Исследования показали, что лишь около 18% взрослых россиян могут похвастаться соотношением позитив-негатив как 5:1, где единица выражает оптимальный предел поведения человека, отражающий такие его качества, как доброта, искренность, уважение достоинства другого человека, целеустремленность и гибкость.

Здесь звучит четкий и ясный призыв ко всем россиянам: стимулировать позитивное мышление и общение, где только можно. Мы должны достигнуть соотношения позитив-негатив 11:1, прежде чем, это начнет давать реальные плоды.

Литература

1. Белоусова Т.И. Полный свод правил светского и делового общения. – М.: «АСТ».2014
2. Герберт Бенсон. Чудо релаксации.-М.: «Copyright», 2009
3. Деловое общение. /Автор-составитель И.Н.Кузнецов. – М.: «ЮНИТИ-ДАНА», 2012
4. Маршалл Голдсмит. Прыгни выше головы! –М.: «Олимп-бизнес», 2009
5. Питер Фердинанд Друкер. Эффективный руководитель. -М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2012

КОГНИТИВНАЯ ОЦЕНКА НАРУШЕНИЯ ГРАНИЦ БЫТИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР РЕГУЛЯЦИИ ЕЁ КОНТАКТА С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

Решетова Т.Я. (Москва)

Интенсивность социально-экономических процессов в российском обществе и деиндивидуализирующее воздействие современной цивилизации предъявляют особые требования к личной автономии, свободе и ответственности каждого человека за результаты собственной жизнедеятельности. Социальные изменения, связанные с ухудшением условий жизни человека, информационная и коммуникативная перегруженность вынуждают его к селекции средовых влияний, развитию личной самобытности и способности творить независимое, автономное, аутентичное бытие. Исследование, проведённое нами, обусловлено необходимостью гармонизации отношений субъекта с окружающим миром, искажённые формы которых существенно снижают личную эффективность и продуктивность жизнедеятельности субъекта, что определяет его актуальность.

Анализ теоретических основ исследования бытийного пространства личности в современной психологии, проведение под нашим руководством эмпирического исследования личностно-смысловых детерминант когнитивной оценки ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности позволили обобщить результаты проведённого исследования.

Единое бытийное пространство личности образуется из объективных пространств среды, предшествующих личности (семейного, образовательного, профессионального пространств, пространства круга друзей), освоенных и реорганизуемых ею в соответствии со своими личностными смыслами. Оно переживается личностью как «моё» и обеспечивает такую степень контакта личности с окружающим миром, при которой личность переживает своё бытие как аутентичное, способствующее самореализации. Бытийное пространство личности уникально, оно организуется или создаётся личностью на основе переживания «Я» и личной идентичности в том или ином объективном пространстве жизнедеятельности. Важнейшей характеристикой бытийного пространства личности выступает сохранность его границ. Бытийное пространство переживается личностью как сохранное или нарушенное, что находит отражение в поведении, направленном на защиту объектов, наделённых личностными смыслами и включённых в бытийное пространство.

Структура и границы бытийного пространства личности, опосредованные когнитивными репрезентациями, индивидуальным жизненным опытом, смысловой сферой личности имеют отличительные индивидуальные и общие возрастные признаки.

Структура бытийного пространства личности в подростковом возрасте (14-15 лет) представлена семейным и образовательным пространствами, пространством круга друзей. Однако диапазон границ и приближённость к ядру личности данных жизненных пространств в едином бытийном пространстве личности имеет различную выраженность. Установлено, что наиболее значимым для большинства подростков является пространство круга друзей. Именно в этом пространстве наблюдается более чёткая дифференциация предметов и объектов на «моё» и «чужое», с этим пространством связаны интересы, активность и идентичность личности. Однако выявлен небольшой процент респондентов, которые исключили пространство круга друзей из своего единого бытийного пространства. Значимость для подростков семейного пространства ниже, чем круга общения с друзьями, наблюдается холодность и отчуждённость в отношениях с родителями и близкими родственниками. Ещё менее значимым для подростков выступает образовательное пространство, которое у большинства из них вынесено на периферию их бытийного пространства. Исключение пространства круга друзей из единого бытийного пространства личности и вынос образовательного пространства на его периферию блокируют эти границы или сужают их, существенно ограничивая поле развития и самоактуализации личности.

Структура единого бытийного пространства студентов (20-23 лет) представлена семейным, образовательным, профессиональным пространствами и пространством круга друзей. В данной возрастной группе наблюдается высокий уровень дифференциации предметов и объектов во всех бытийных пространствах личности. В целом это указывает на повышение уровня субъектности в данном возрасте за счёт удовлетворения потребности в самостоятельности и автономности. Наиболее значимым для большинства студентов является семейное пространство, далее профессиональное пространство (72,8% студентов являются работающими), только потом образовательное пространство и пространство круга друзей. У большинства студентов в отличие от подростков ясно и чётко выражена субъектная позиция относительно того, что допустимо, а что совершенно недопустимо в их бытийном пространстве, что допустимо только с их разрешения.

Единое бытийное пространство личности лиц зрелого возраста (35-55 лет) представлено семейным и профессиональным пространствами, пространством круга друзей. Наибольшую значимость и приближённость к ядру личности у большинства лиц зрелого возраста имеет семейное пространство. Наблюдается достаточно высокая дифференциация предметов и объектов как в семейном, так и в профессиональном пространстве, поскольку мера ответственности, возложенная на субъекта в семье или в области профессиональной деятельности, требует персонализации, разделения функций и приложения соответствующих усилий. Пространство круга друзей большинством лиц зрелого возраста по приоритетности отнесено на третье место, однако это пространство (если оно не утрачено и включено в единое пространство личности) имеет для них важное значение, как пространство, в котором можно снять напряжение и отвлечься от насущных проблем.

В целом во всех возрастных группах установлена тенденция к более чёткой дифференциации объектов и предметов в зависимости от диапазона границ и степени приближённости того или иного пространства к ядру личности – чем более значимым для личности является пространство, тем в большей мере выражена дифференциация предметов и объектов в этом пространстве, тем шире его диапазон границ.

Установлено, что индикатором включения/исключения жизненных пространств (семейного, образовательного, профессионального пространств, пространства круга друзей) в единое бытийное пространство личности, диапазона их границ и приближённости к ядру личности выступает удовлетворённость жизнью в этих пространствах.

Выбору стратегии и форм поведения, направленным на регуляцию границ бытийного пространства личности, предшествует когнитивное оценивание ситуаций нарушения границ. Изучение особенностей когнитивной оценки ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности, следствием которой является выбор действий, направленных на восстановление границ, имеет чрезвычайно важное значение для профилактики психического здоровья, стрессовых, конфликтных ситуаций, как отдельной личности, так и для общества в целом.

В результате категоризации ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности и анализа содержательных когнитивных интерпретаций их оценки респондентами нами были выделены десять критериев когнитивного оценивания: утрата контроля границ; утрата ценности; неопределённость ситуации; дискомфорт (нарушение аутентичности бытия); невозможность прогнозирования дальнейших событий; личностная уязвимость; трудности в принятии решения (выбор); утрата статуса; утрата безопасности; оценка собственных ресурсов для восстановления границ.

Установлено, что когнитивная оценка ситуаций как нарушающих бытийное пространство личности детерминирована её уровнем тревожности, смысловыми жизненными ориентациями и локусом контроля, она также имеет свои отличительные особенности, обусловленные возрастом.

У подростков с низким и умеренным уровнем тревожности, интернальным локусом контроля, выраженными целями и интересом к жизни в когнитивной оценке нарушения границ бытийного пространства личности наиболее значимыми выступают такие критерии

когнитивного оценивания как «утрата контроля границ», «утрата ценности», «личностная уязвимость», и только на четвёртом месте выступает критерий «утраты безопасности» (показатели значимой корреляции). Это указывает на то, что эти подростки в большей мере способны сохранять границы своего бытийного пространства, гораздо реже сталкиваются с каким-либо насилием (драками, скандалами), угрозами со стороны сверстников и родителей. Тогда как у подростков с высоким уровнем тревожности, экстернальным локусом контроля, слабо выраженными целям и интересом к жизни значимая корреляция обнаружена с такими критериями когнитивного оценивания как «утрата безопасности», «утрата ценности (материальной)», «личностная уязвимость», «трудности в принятии решения» (показатели значимой корреляции). Эти критерии оценивания указывают на присутствие беспокойства, ожидания угрозы и утраты, неопределённость, что не позволяет данным подросткам принять какое-либо решение в ситуации нарушения границ бытийного пространства личности и перейти к активному её преодолению. Также у них в силу высокого уровня тревожности и утраты безопасности мало значимым критерием оценивания выступает «дисконфорт».

В обеих группах подростков практически не участвуют в когнитивной оценке ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности такие критерии оценивания как «невозможность прогнозирования дальнейших событий», «оценка собственных ресурсов для восстановления границ».

У студентов с низким и умеренным уровнем тревожности, интернальным локусом контроля, выраженными смысловыми ориентациями (цели жизни, интерес к жизни, удовлетворённость самореализацией) в когнитивной оценке нарушения границ бытийного пространства личности наиболее значимыми выступают такие критерии когнитивного оценивания как «утрата статуса», «утрата контроля границ», «дисконфорт (нарушение аутентичности бытия)», «личностная уязвимость», «неопределённость ситуации», «невозможность прогнозирования дальнейших событий».

У студентов с высоким уровнем тревожности, экстернальным локусом контроля, слабо выраженными смысловыми ориентациями (цели жизни, интерес к жизни, удовлетворённость самореализацией) в процессе когнитивного оценивания ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности наиболее значимыми выявлены критерии: «утрата статуса», «неопределённость ситуации», «невозможность прогнозирования дальнейших событий», «личностная уязвимость», «утрата контроля границ». Выявлены различия в предпочтении критериев оценивания у студентов с высоким уровнем личностной и ситуативной тревожностью – значимыми критериями выступают одни и те же критерии, однако у студентов с высоким уровнем личностной тревожности наиболее значимым выступает критерий «личностная уязвимость», тогда как у студентов с высоким уровнем ситуативной тревожности – «утрата статуса».

У лиц зрелого возраста с низким и умеренным уровнем тревожности, интернальным локусом контроля и выраженными смысловыми жизненными ориентациями в процессе когнитивного оценивания ситуаций нарушения границ их бытийного пространства наиболее значимыми выявлены такие критерии когнитивного оценивания как: «личностная уязвимость», «утрата контроля границ», «утрата статуса», «невозможность прогнозирования дальнейших событий», «оценка собственных ресурсов для восстановления границ», «неопределённость ситуации», «дисконфорт (нарушение аутентичности бытия)», «утрата ценности (материальной)».

У лиц зрелого возраста с высоким уровнем тревожности, экстернальным локусом контроля, слабо выраженными смысловыми жизненными ориентациями в оценивании ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности наиболее значимыми выступают критерии: «утрата контроля границ», «утрата ценности (материальной)», «дисконфорт (нарушение аутентичности бытия)», «утрата статуса», «утрата безопасности». У лиц зрелого возраста с высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности различий в предпочтении критериев оценивания выявлено не было.

Установлено, что чем ниже уровень тревожности и выше общий уровень интернальности, чем более выраженными являются смысловые жизненные ориентации, тем шире диапазон критериев, участвующих в процессе когнитивного оценивания ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности. Это обеспечивает более качественную обработку информации и ускоряет поиск решений для восстановления границ бытийного пространства личности. Диапазон данных критериев также становится шире при переходе в более старшую возрастную группу, что обусловлено обогащением индивидуального опыта, когнитивным развитием и становлением субъектности.

Выявлено, что чем выше уровень тревожности и ниже общий уровень интернальности, чем менее выраженными являются смысловые жизненные ориентации, тем более узким диапазоном критериев когнитивного оценивания осуществляется когнитивная оценка ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности, что делает их оценку неполной и блокирует или существенно сужает вариативный поиск эффективных решений, направленных на восстановление границ бытийного пространства личности.

С возрастом всё более значимыми критериями становятся такие критерии оценивания как «невозможность прогнозирования дальнейших событий», «оценка собственных ресурсов для восстановления границ».

Анализ полученных результатов исследования позволил также выявить несколько перспективных направлений, которые могут быть положены в основу проведения дальнейших исследований по данной проблематике:

- анализ эмпирических данных позволил предположить, что когнитивная оценка одной и той же ситуации будет варьировать (признание/непризнание ситуации как нарушающей границы бытийного пространства личности) в зависимости от степени доверительных отношений между участниками ситуации;

- предполагается, что когнитивная оценка нарушения границ бытийного пространства личности может быть обусловлена индивидуальными предпочтениями личности в получении и переработке информации из вне (когнитивным стилем);

- следует изучить возможности расширения репертуара критериев когнитивного оценивания ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности и выявить их влияние на выбор эффективных стратегий поведения, направленных на восстановление границ бытийного пространства личности.

МИЗОГИНИЯ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В ОБЩЕНИИ ПИКАПЕРОВ **Сериков Г.В. (Ростов-на-Дону)**

Мизогиния (женоненавистничество) представляет собой крайнее выражение сексизма, которое вносит искажения в отношения между полами, обедняет общение мужчин и женщин и разрушает их доверие друг к другу. В работах посвященных мизогинии в основном рассматривались историко-философские корни этого явления, его проявления в культурных практиках, психоаналитические толкования, связь с антифеминизмом и т.п., особенности общения субъектов с мизогинистскими взглядами отдельно не рассматривались. Краткое введение в проблему в историко-философском плане представлено в работе С. Жеребкина [2001]. Автор касается формирования мизогинистского мышления в философии Платона и Аристотеля, утверждая, что уже в воззрениях этих мыслителей можно увидеть отношение к женщине как к носителю «низкой» чувственности, препятствующей разумным проявлениям, что является основанием для нейтрализации и исключения женского (Платон), или же, – женщина лишается субъективности, деиндивидуализируется в силу «естественного неравенства», превращается в служанку, «рабыню» мужчины (Аристотель).

С. Жеребкин также обращает внимание на то, что в средние века женщина, женское, – ассоциируется с удовольствием, а значит с греховностью, низменным, символизирует

первородный грех, извращенную чувственность, похоть и т.п., и тем самым, представляет собой угрозу. Отсюда следует необходимость контроля над женщиной, ее подчинение, придание ей статуса вещи, принадлежащей мужчине и отведение ей единственной роли – продолжать род. Американская исследовательница гендерных проблем в истории христианства Э. ДеКоник (April DeConick, 2011) обращает внимание на то, что отношение к сексу с самого начала христианства было двойственным. Ничем не ограниченный сексуальный импульс рассматривался древними евреями-христианами как сексуальная аморальность, считался опасным, приводящим ко всяким нежелательным последствиям, греховному и саморазрушительному поведению. Женское тело представляло угрозу для мужчин и их чести. Одобрялся только лишь секс, ведущий к прокреации (деторождению), а не рекреации (удовольствию), поскольку последний, неизбежно, приводил мужчин к греху, потере самоконтроля, чувству вины.

Предысторию и историю появления мизогинии, мизогинистского мышления и предрассудков наиболее полно освещает в своем объемном исследовании Г. Блох (Bloch R. Novard, 1992). Автор приводит множество цитат, ссылок на исторические документы, древние поэтические тексты и многое другое. Так, он подробно рассматривает представления, связанные с опасностью брака, страданиями в нем, которые существовали в Средневековье. В поэтических источниках того времени жены изображаются глупыми, гордячками, сварливыми, требовательными, вечно жалующимися, неконтролируемыми, неустойчивыми и ненасытными. Они описываются как постоянный источник тревоги и неудовлетворенности. Но еще задолго до христианства и средневековья, по мнению Г. Блоха, мы встречаемся с главной идеей – со связью женщины с соблазнением и хитростью ее речи. (Здесь и сирены, заманивающие Одиссея, чтобы он мог слышать их голоса, и миф о Пандоре, библейская история о Грехопадении и т.п.). В христианском мире и мире римлян, сообщает автор, жены были эквивалентом каждодневного раздражения мужчин посредством речи. В первых столетиях нашей эры появляются произведения, призывающие не жениться (*molistiae purtiagum*), чтобы не обрекать себя через это на страдания от женского рода, от ссор, поскольку женитьба приводит к непрекращающимся спорам, противоречиям и ругани. Представление, что женщины более разговорчивы, чем мужчины – это, по мнению Г. Блоха, – глубоко укорененный в Средневековье, очень живучий антифеминистский предрассудок. Перебрасывая «мостик» поближе к нашему времени, автор показывает, что данная мысль получает широкое распространение в XIX веке, когда женщинам приписывается инстинктивная склонность к разговору. Так Ч. Ломброзо считал, что то, что женщины говорят больше мужчин – обусловлено их биологией. Г. Блох полагает, что тема «слишком разговорчивых женщин», несомненно, обусловлена желанием заставить их замолчать. Кроме того, в средневековых произведениях женщины предстают такими, что по отношению к ним мужчина всегда чувствует себя виноватым. Если ему досталась бедная женщина, то он должен непрестанно заботиться о ней: обувать, одевать, кормить, а если она богата, – то становится неуправляемой (проявляет высокомерие, самонадеянность, гордость, устраивает скандалы). Привлекательность женщины приводит к ее неверности, а если она дурнушка, то ей нужно еще больше, чтобы угодить ей и, в конце концов, она предает. Если она разумна, – то она соблазняет сама, а если неразумна, – то становится жертвой соблазнения. Сама женитьба неизбежно приводит к борьбе за власть, если все отдать женщине, – то превратишься в слугу, если же что-то утаишь от нее, – то это для женщины есть знак недоверия. В средневековой литературе, утверждает Г. Блох, женщина связывается с хаосом, беспорядком, с фарсом, бессмыслицей, с тем, чем невозможно управлять. Таким образом, оказывается, что у мужчины нет пространства для безопасного разговора с женщинами, муж – даже не может дать адекватный ответ на самонадеянную, избыточную, обильную речь жены, поскольку женщина – всегда обманщица, трикстер, жонглер, который может обмануть любого мужчину, каким бы умным он не был. В XIX-м столетии, отмечает Г. Блох, подобного рода мизогинистский дискурс (тема: «женщина как лгунья») встречается часто. Он приводит мнения известных философов и мыслителей, ученых. В частности,

высказывание А. Шопенгауэра о связи женского лицемерия с естественным отбором, поскольку в качестве слабого пола женщина может опираться лишь на свою хитрость, а не на силу (отсюда происходит инстинктивная острота ума и хитрость женщины, ее тенденция лгать); Ф. Ницше, который писал, что правда чужда женщине, поскольку ее великое искусство – искусство лгать, а ее величайшая забота – хорошо выглядеть; Ч. Ломброзо, утверждавшего, что лживость – это привычное, физиологическое свойство женщины.

(Если мы обратимся непосредственно к одной из работ Ч. Ломброзо, написанной в соавторстве с Г. Ферерро (1991), то можно встретиться и с другими «мизогинистскими мотивами», а именно: обесцениванием чувств женщин, приписыванием им: прагматического интереса, связанного с материнским инстинктом («материнским чувством»), стремление к богатству или тщеславию, подчеркивается их более низкая природная организация по сравнению с мужчинами и т.п.).

Подробный исторический анализ феномена мизогинии представлен также в работе Дж. Холланда (Jack Holland, 2006), который рассматривал (иногда, привлекая психоаналитические концепции) проявления мизогинистского мышления как древнейший предрассудок, существующий с незапамятных времен.

Таким образом, в историко-философских работах, касающихся темы мизогинии, прослеживаются ее «генетические корни», показана живучесть и преемственность в культуре враждебных, женоненавистнических представлений, предполагающих общение с женщинами как с существами более низкой организации, опасных для мужчин своей, подчеркивающей их животное начало, сексуальностью, а также, направленным на корысть, лживым, несущим хаос, неконтролируемым поведением. Иными словами, женщина, если употребить современные социально-психологические понятия предстает в качестве субъекта затрудненного общения, безусловно, не заслуживающего какого-либо доверия (см. В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус, 2001).

Далее, мы рассмотрим некоторые аспекты представленности данного явления (мизогинии) в существующем уже 20 лет направлении-«учении» в современной молодежной культуре, так называемом «пикапе», в котором мизогинистские идеи выражаются достаточно открыто, органично входят в его основы и определяют формы и содержание общения, как между членами этих мужских сообществ, так и между полами.

Достаточно детальный анализ возникновения зарубежных пикап сообществ, их функций, исторических связей с мужским и женским движением, прослеживание их сходства и отличий от мужских клубов, похожих моментов с движением «помоги себе сам» и т.п., представлен в работе Е. Clift [2007]. Автор приводит многочисленные исторические и социологические данные, дает психологические интерпретации данного явления, рассматривает его представителей как отдельную, в основном молодежную, субкультуру. Мизогинистские установки членов сообщества (дегуманизация женщин, их «сверхупрощение», подход к ним, как одинаковым и взаимозаменяемым объектам, применение манипулятивных техник НЛП и т.п.), по ее мнению, служат в качестве механизма самозащиты мужчин, а так называемые «пикап-тактики» – направлены на контроль, получивших слишком много свободы женщин (десятилетия назад с ними знакомиться было легче, а теперь – гораздо труднее).

Е. Clift утверждает, что общение пикаперов друг с другом помогает им улучшить свои социальные навыки, прежде всего, навыки общения, выполняет функцию социализации, поддерживает психологически, способствует личностному росту.

Что касается нашей страны, то анализ нескольких «классических» работ самих пикаперов и примкнувших к ним (анонимный автор, под псевдонимом «Преступник №1»; С. Огурцов, С. Горин; В.В. Юрчук, 2000] выявил следующие основные «установочные моменты» и понятия «отечественного пикапа» (в основном, заимствованные у западных «гуру», отражающие идеологию этого движения, но с явным усилением мизогинистских тенденций, выраженных безо всяких предосторожностей и оговорок), которые и определяют формы, содержание и цели общения с женщинами: 1) пикап это своеобразная «охота», спорт,

задача пикапера – быстро и с минимальными денежными и психологическими затратами соблазнить женщину; 2) во многих случаях женщина лишается субъектных свойств, презируется и обесценивается, рассматривается исключительно как объект; 3) женщина лишается человеческого достоинства с помощью терминов-обозначений, ассоциирующих ее с животными или сводящих все к ее гениталиям; 4) «потребительские свойства» женщин-«целей» оцениваются по десятибалльной шкале, что позволяет вычислять рейтинг пикапера, оценивать его «мастерство», быть популярным в своем сообществе; 5) в качестве методики быстрого достижения цели предлагаются манипулятивные техники (в том числе, НЛП); 6) отношения между мужчиной и женщиной полностью деромантизируются, а для оправдания, – проводится представление о женщине как о существе исключительно корыстном, прагматичном, лживом, которому романтика не нужна, а необходим лишь секс. От женщин пострадало множество мужчин, – часто повторяют пикаперы, – поэтому, по отношению к ним не следует быть щепетильными, необходимо «отомстить им за весь род мужской».

Неприкрытое презрение и ненависть к женщинам содержится в произведениях «пикаперской» направленности белорусского автора В.В. Юрчука (2000), написанных зло, иногда даже остроумно, пародийно-научнообразным языком. Автор создает портрет женщины как искательницы мужчины способного удовлетворить ее утилитарные запросы, и при этом готовой бессовестно обманывать и лгать. Естественно, что в ответ, мужчине также дается «карт бланш» для обмана и чисто утилитарного отношения к женщинам.

Таким образом, «мизогенистские мотивы» не стареют, а проявляются как во взглядах современных отечественных и зарубежных авторов, так и в практике общения пикаперов, общения искаженного идеологией данного движения, амбивалентного по своей сути «заряженного» одновременно страхом и ненавистью к женщинам, чувствами часто недостаточно осознаваемыми (см. например, исследование А.Полеева, 2005, в котором он объясняет подобное поведение компенсацией интимофобии).

Дальнейшее изучение особенностей такого общения предполагает более детальный анализ представленных в пикаперской литературе многочисленных примеров установления и поддержания контакта при общении, «техник», норм, ценностей специфических терминов и т.п.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТА(ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ)

Тигунцева Г.Н. (Иркутск)

Концептуальная модель раскрывает коммуникативное (как инновационное) решение проблемы правонарушений в подростковой среде. Обобщение теоретических материалов, посвященных изучению феноменов нарушенных коммуникаций [4,5,6,8] и подростковой делинквентности [1,2,3,7,8], способствовали реализации экспериментальных исследований с последующей разработкой концептуальных положений. Наиболее значимые концептуальные подходы представлены в концептуальной модели преодоления коммуникативных деструкций делинквентных подростков на основе установления контакта. Данная модель содержит шесть взаимосвязанных блоков: детерминирующе – определяющий; ориентировочно-целевой; структурно – содержательный; процессуально-технологический; стимулирующе-блокирующий; оценочно-результативный блок.

Детерминирующе - определяющий блок объясняет сущность коммуникативной природы девиантности в подростковом возрасте и подтверждает значение нарушенных коммуникаций в девиантном развитии и становлении личности. Исходным является положение, определяющее коммуникативную природу девиантности, в соответствии с которой основной причиной отклонений в поведении в подростковом возрасте рассматриваются нарушения в коммуникациях. Поэтому первичные девиации в

подростковом возрасте связаны и проявляются в коммуникативных деструкциях. Нарушения в коммуникациях связаны с невыполнением общепринятых социальных норм, что способствует дисгармонии, дисбалансу, дивергентности во взаимоотношениях и, в целом, оказывают деструктивное влияние на развитие личности. Механизм образования нарушений в коммуникациях заключается в следующем. Источником развития коммуникативных деструкций рассматривается неадекватное обращение взрослого с подростком в процессе общения, которое проявляется в его некомпетентности, а также использовании стереотипных и неэффективных способов воздействия, вызывающих позиции противостояния и противодействия со стороны подростка. Взрослый, не понимая трудностей сложившихся взаимоотношений с подростком, продолжает использование тактики давления на личность девианта. В результате создается ситуация неприемлемости и неприятия друг друга. Конфронтация формирует у подростка состояния, переходящие в устойчивые сочетания социально неодобряемых качеств, которые влияют на возникновение коммуникативных деструкций, фиксируется отказ подростка от доверительных отношений с педагогом, что снижает его влияние на девиантную личность. Коммуникативные деструкции - это постепенно сформировавшиеся в результате предшествующего опыта субъекта расстройства его коммуникативно-перцептивных процессов, проявляющиеся в агрессивно-конфронтационном, враждебном, подозрительном, манипулятивном или устранившемся характере коммуникаций, блокировании процесса информационного обмена, искажении и неадекватной интерпретации передаваемой и принимаемой информации, что, в силу своей разрушительной направленности, негативно сказывается как на продуктивности взаимодействия с другими его субъектами, так и на развитии самой личности в целом.

Результат: а) подростки-правонарушители являются носителями коммуникативных деструкций подлежащие преодолению; б) наблюдается снижение, вплоть до устранения, педагогического влияния на личность подростка.

Ориентировочно-целевой блок раскрывает основное предназначение специально организованного процесса преодоления коммуникативных деструкций у делинквентных подростков. Процесс преодоления коммуникативных деструкций складывается как постепенная и последовательная процедура снижения и устранения расстройств, барьеров, напряжения, отчуждения, проявляющихся во взаимоотношениях. Завершается процесс устранением нарушений (разрушений) во взаимоотношениях и созданием пространства доверия между субъектами диады. Приоритетным рассматривается определение целесообразности преодоления разрушений (нарушений) в коммуникациях посредством коммуникации (то, что разрушено в коммуникациях, должно быть восстановлено также с помощью коммуникации). Нормальные коммуникации связаны с выполнением общепринятых социальных норм, что обеспечивает обоюдное согласие и взаимное сближение. Это продуцирует нормо-адаптивное поведение подростка, определяющее целостность и гармонию его личностного развития.

Необходимость преодоления нарушенных коммуникаций посредством коммуникации обуславливает определение контакта как коммуникативного способа, создающегося на базе конвергентных тенденций, возникающих у субъектов коммуникаций. Психологический контакт рассматривается как переживание близости между участниками диады (педагога и подростка), который проявляется в точках соприкосновения, соотносящихся с согласованностью в их интересах, ценностях, эмоциональных переживаниях и поведенческих установках. Инициатором и организатором установления контакта является педагог, который, посредством специального обучения, овладевает технологией установления контакта. Целенаправленное обучение технологии обеспечивает компетентное владение специфическими техниками установления контакта, что приводит к достижению взаимных доверительных отношений с делинквентными подростками. Взаимное доверие способствует усилению влияния на девиантную личность.

Структурно - содержательный блок модели раскрывает содержательные характеристики процесса преодоления коммуникативных деструкций, его структурные связи

и зависимости. Преодоление коммуникативных деструкций осуществляется посредством использования процедуры установления контакта, отражающей последовательную «перестройку» характера коммуникаций в позитивном направлении. В ходе динамического процесса реализуются конвергентные тенденции, возникающие у участников диады, которые прослеживаются в специфически организованных коммуникациях (общении, взаимодействии и построении отношений). Коммуникативные особенности установления контакта на 1-м этапе (уровень общения) связаны со снятием напряжения и первичным сближением. Так, достигается нормализация характера общения. Коммуникативные особенности установления контакта на 2-м этапе (уровень взаимодействия) отражаются в первичных проявлениях взаимного соприкосновения и проникновения качеств, ценностей, эмоций, чувств, действий. Фиксируется стабилизация характера взаимодействия. Коммуникативные особенности установления контакта на 3-м этапе (уровень построения отношений) характеризуются взаимным доверием и взаимопониманием участников диады. На данном этапе обеспечивается оптимизация характера взаимных отношений.

Установление контакта обуславливает возникновение и закрепление социально значимых и одобряемых качеств у подростков. Механизм образования качеств, влияющих на устранение нарушений в коммуникациях, заключается в следующем. Педагог последовательно выступает инициатором и организатором установления контакта с подростком. Владая технологиями и техниками установления контакта, педагог выстраивает новый тип коммуникаций (общения, взаимодействия, построения отношений) с подростком, опираясь на контакт. Это способствует снятию позиции противостояния со стороны подростка и преодолению барьеров в общении. Создается ситуация взаимного принятия и понимания, что определяет установку правонарушителя на дальнейшее позитивное общение. Конструктивный характер взаимоотношений обуславливает стремление подростка к проявлению положительных, социально одобряемых качеств, способствующих возникновению и закреплению взаимного доверия, что, в свою очередь, устраняет нарушения в его коммуникациях.

Процессуально-технологический блок способствует разработке технологии и техник установления контакта как важнейшего коммуникативного условия и способа восстановления нарушенных коммуникаций. Технология установления контакта представляет целенаправленную, алгоритмически выстроенную процедуру, ориентированную на постепенное, поэтапное и последовательное достижение взаимоприемлемых и доверительных отношений. ТУК включает определенные стадии, способствующие созданию контакта. Составляющими технологии рассматриваются техники, содействующие реализации конвергентных тенденций, возникающих и наблюдающихся у субъектов коммуникаций. Соблюдение логики и последовательности стадий и ориентиров влияет на эффективность процесса установления контакта. Таким образом, процессуально-технологический блок представляет методическое и технологическое обеспечение процесса восстановления нарушенных коммуникаций у подростков-правонарушителей.

Стимулирующе-блокирующий блок рассматривает факторы и механизмы, способствующие и противодействующие контакту, а также закономерности процесса установления контакта. В качестве конструктивных факторов рассматриваются: частотность согласий и обращений друг к другу; опора на общий, совпадающий интерес и «обменный фонд»; создание ситуаций «равенства ролей» и равноправного диалога; взаимные эмоциональные переживания; взаимное познание личностных характеристик друг друга; стремление к приобретению социально одобряемых качеств; ориентация на преодоление качеств, препятствующих контакту; стремление к самоизменению; готовность к взаимному доверию. К базовым механизмам-стимуляторам относятся: адаптация, коррекция, регулирование, компенсация, «включение», эмпатия, конгруэнтность, поддержка.

Основными деструктивными факторами являются: барьеры и блокады в общении; отсутствие («обменного фонда», равноправного диалога; подчеркивание различий в статусах; контроль за своими словами и действиями; недостаточная степень выраженности

или отсутствие личностных качеств, необходимых для доверия; демонстрация или сокрытие социально опасных, отвергаемых качеств; отсутствие установки на самоизменение; отказ от сотрудничества, взаимного доверия. Базовыми механизмами -блокаторами определяются: конфронтация, противодействие, контроль, «гашение», «нивелирование», демонстрация, торможение, дестабилизация, отсутствие эмпатии.

Процесс преодоления коммуникативных деструкций определяет важнейшие закономерности установления контакта, которые проявляются в алгоритмичности, технологичности, когерентности, конвергентности, интегральности, динамичности.

Оценочно-результативный блок модели отражает интегральные индикаторы и измерители последовательных и постепенных позитивных изменений в характере коммуникаций между педагогами и подростками, а также характеристику терминального результата восстановления нарушенных коммуникаций – пространства доверия в диаде «взрослый - подросток». Выделены индикаторы, критерии, показатели и уровни восстановления нарушенных коммуникаций у подростков-правонарушителей. Интегральными индикаторами преодоления коммуникативных деструкций выступают когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, предполагающие взаимное понимание позиций друг друга; эмоциональную совместимость; установки на взаимное доверие. Итогом использования разработанной технологии являются взаимные открытость, ответственность, предсказуемость поведения, единство целей, эмпатийность, взаимопомощь и поддержка.

Терминальным результатом преодоления коммуникативных деструкций на основе установления контакта является создание пространства доверия в диаде «взрослый – делинквентный подросток». Психологическое пространство доверия в диаде «педагог-подросток-делинквент» - это целостный социально-психологический организм: а) созданный и реализующийся в определенных временных и средовых границах; б) содержащий важнейшие его компоненты (цель, субъекты, общение, взаимодействие, отношения, деятельность); в) отражающий целостный образ жизни взрослого и подростка, «наполненный» взаимным пониманием, доверием и поддержкой.

В целом, концептуальная модель раскрывает коммуникативное (как инновационное) решение проблемы предупреждения правонарушений в подростковом возрасте, а также вооружает специалистов, решающих вопросы реабилитации несовершеннолетних правонарушителей, инновационной социально-психологической технологией установления контакта, ориентированной на преодоление их коммуникативных деструкций.

Литература

1. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – М. : СПб. : Питер, 2012. – 352 с.
2. Клейберг, Ю. А. Социальная психология девиантного поведения : учеб. пособие / Ю. А. Клейберг. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Ульяновск: Изд-во Ульян. гос. ун-та, 2005. – 416 с.
3. Кондратьев, М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М. Ю. Кондратьев. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
4. Куницына, В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
5. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для вузов / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 286 с.
6. Психология общения: энцикл. словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – 600 с.

7. Тигунцева Г. Н. Реабилитация подростков-правонарушителей в пенитенциарных условиях: коммуникативное решение проблемы : монография / Г. Н. Тигунцева. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2011. – 231 с.

8. Филонов, Л. Б. Психологические способы изучения личности обвиняемого : учеб. пособие / Л. Б. Филонов. – М. : Акад. МВД СССР, 1983. – 80 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ И ДОВЕРИЕ В СИСТЕМЕ БОРТПРОВОДНИК – АВИАПАССАЖИР Филиппьева Т.В. (Москва)

Профессия бортпроводника воздушного судна (ВС) гражданской авиации – одна из 100 ведущих авиационных профессий среди 47 тысяч профессий в мире. Международный опыт авиасервиса показывает, что для удовлетворения спроса современных авиапассажиров, помимо обеспечения безопасности полета, необходимо выполнить три условия, составляющие «треугольник успешности»: а) качественное обслуживание, б) спокойная, доброжелательная атмосфера на борту самолета, в) индивидуальный подход в общении с пассажиром.

Неординарность профессиональных задач, особенности условий труда, специфика трудовых операций, сочетание множества профессиональных ролей в трудовой деятельности, высокий уровень сложности, опасности и ответственности за результат труда, многофункциональность и широкий диапазон видов деятельности в условиях полета (обслуживание питанием, оказание пассажирам первой доврачебной медицинской помощи, обеспечение их безопасности в нестандартных ситуациях, спасение жизни людей в случае аварии), а также высокие социально-психологические требования отличают труд бортпроводника ВС от других помогающих профессий группы риска.

Специфичность коммуникативной сферы этого труда заключается в особенности совмещения двух ведущих профессиональных ролей (спасатель и официант) и двух взаимосвязанных составляющих труда: деятельность и общение с пассажирами, которое и есть суть профессии.

Пространственные ограничения (теснота, узость, короткая физическая дистанция), открытость и доступность одновременно для многих людей (фактор «публичности»), стрессогенный характер психологической атмосферы в пассажирском салоне, основанный на базовой эмоции страха смерти, лежащей в основе страха полетов, создают специфические требования к процессам коммуникации. Так, если в обычном рейсе контакт с пассажирами в пределах заданных трудовых функций строится на основе дружелюбного, спокойного, приветливого, тактичного, внимательного отношения к пассажирам, то в экстремальных, сбойных, критических, нестандартных, а тем более аварийных ситуациях, где важны лидерские, волевые, харизматические качества личности, бортпроводник обязан уметь требовать, командовать, повелевать, доминировать, подчинять, патронировать, контролировать. При этом и в обычных рейсах, и в аварийных ситуациях крайне важной характеристикой профессионально грамотного общения является доверие между летным и кабинным экипажами, между членами кабинного экипажа, а также, что очень важно, между бортпроводником и пассажиром.

Для эффективного общения в условиях сложного и непредсказуемого развития событий на борту самолета, высокого эмоционального и психического напряжения в разнообразных, порою острых ситуациях общения, бортпроводнику необходимы следующие личностные качества: уравновешенность и стрессоустойчивость, высокий уровень эмоционального контроля и сосредоточенность, гибкость и уступчивость, способность к эмпатии и рефлексии, тактичность и чувство меры, сочувствие и сопереживание, осторожность и внимательность, инициативность и предприимчивость, находчивость и

выдержка, умение доверять и способность внушать доверие. Критериями эффективности процесса общения в этой человекоориентированной профессии являются: безоценочное, неосуждающее, доверительное принятие другого значимого, уважение прав человека, достаточный уровень развития интеллекта, чувство юмора, эрудиция, широкий кругозор и устойчивое мировоззрение, социальная и профессиональная информированность, стремление к самообразованию, личностному и профессиональному совершенствованию.

Бесконфликтному общению способствуют владение русским (национальным) и иностранными языками (на международных авиарейсах); техника и культура речи; знание речевого этикета. Характер речи бортпроводника определяется не только достаточным лексическим запасом и грамотным использованием грамматических структур. Важен тон разговора, интонация и мелодика речи. Одна фраза, в зависимости от тона, которым она произнесена, может означать и просьбу, и требование, совет или предупреждение, поощрение или упрек. Тон речи должен выражать уважение и доверие к человеку, что способствует созданию благоприятной атмосферы в пассажирском салоне, в кухне-буфете, в пилотской кабине – везде, где осуществляется процесс коммуникации. Изменять интонацию и тембр голоса нужно в соответствии с ситуацией: высокий тон, интонационный подъем создают добрую, приятную, радостную и доверительную атмосферу; низкий тон, падающие интонации используются в конфликтных ситуациях, в личной или конфиденциальной беседе. Если необходимо приказать или потребовать, то можно добавить в тон категоричность, твердость, решительность, но речь должна оставаться вежливой и спокойной. Важна громкость звучания голоса. В полете следует говорить так, как в обычных, «земных» условиях будет слышно на расстоянии трех метров. Если пассажир находится ближе, чем на один метр (в личной дистанции), и чтобы не беспокоить рядом сидящих (спящих), говорить следует тихо, мягко, спокойно.

Одно из ожиданий пассажира в рейсе – признание его личности. Когда при встрече бортпроводник смотрит пассажиру в глаза, здоровается с ним лично и неформально, приветливо ему улыбается, это означает признание присутствия пассажира и закладывает фундамент успешного взаимного общения и доверия. Очень важно установить контакт в начале рейса, но не менее значимо поддерживать его в течение всего полета, особенно продолжительного. Для эффективного общения, основанного на взаимном доверии, необходимо творчески относиться к каждому моменту общения, мысленно находиться в контакте с реальными событиями на борту самолета, быть в контакте с самим собой, со своим внутренним «Я», что требует от человека особых душевных усилий. Бортпроводнику важно, не снижая свою самооценку, повысить самооценку пассажира. Спонтанная, естественная, живая речь – признак теплоты, искренности и доверия. Плохое самочувствие, личные неприятности, усталость, спешка, эмоциональный спад не дают права бортпроводнику быть невежливым, недружелюбным, недоверчивым, бестактным и недоброжелательным в отношении с людьми.

Состав экипажа постоянно меняется, и бортпроводник, оказавшись в новом коллективе, вынужден адаптироваться, подстраиваться, приспособливаться. Однако ни характер его «внутреннего человека», ни свойства личности никуда не исчезают. Тогда срабатывает механизм психической защиты, и бортпроводник уже – «не здесь и не сейчас». При этом он автоматически выполняет привычные операции, но сознание выключено из реальности, душой он отсутствует, мысленно витает в прошлом или мечтает о будущем, а настоящее от него ускользает, и пассажиры это чувствуют. Важно научиться фиксировать и купировать мысль, препятствуя соскальзыванию в прошлое или убеганию в будущее. Способность концентрироваться на текущем моменте, сознательно пребывать «здесь и сейчас» – профессионально важное умение, позволяющее установить при общении с пассажиром контакт подлинный и доверие истинное, и в этом залог успеха.

Необычный филологический феномен состоит в том, что в русском языке, в отличие от иностранных, слова доверие, уверенность, доверенность, верность, доверчивость, вера и др. – однокоренные и восходят к слову «вера». Можно сказать, какая у человека вера, такая у него

и уверенность, верность, доверие. Понятие веры связано с идеологией, философией, религией, психологией и влияет на качество профессионального общения.

В сложных и проблемных ситуациях доверие легче устанавливается, если собеседники умеют слушать друг друга, поэтому бортпроводнику необходимо освоить приемы пассивного, активного и эмпатического слушания. При пассивном слушании, например, в конфликтной ситуации, рекомендуется наклониться к пассажиру, невербально демонстрируя доверие и всю полноту внимания (позой тела, выражением лица, взглядом). Можно кивать и покачивать головой, односложно поддакивать, главное – помочь человеку дойти до пика его повествования, не дать ему замолчать, стимулируя вопросами типа: “и что же?”, “а дальше?”, “и?”, “а вы?”. Когда речевой поток пойдет на спад, можно перейти к активному слушанию, главный прием которого – парафраз: «Если я вас правильно понял, (далее повторить фразу собеседника)».

Эмпатическое слушание применимо, если для общения имеется достаточно времени, например, в продолжительном полете. Следует так организовать процесс общения, чтобы пассажир мог выговориться и увидеть свою проблему с иной стороны для ее решения. Слушая с доверием и эмпатией, поощряя и поддерживая диалог, следует мысленно идти за собеседником, проникаясь его переживанием, не торопить и не опережать его речь, а проживать мысленно вместе с ним каждый эпизод. Слушать без комментариев, не давать оценок и рекомендаций, не «примеривать» на себя ситуацию пассажира, не использовать его информацию для анализа собственных проблем, не задавать вопросов, которые могут прервать мысль собеседника и увести повествование в другое русло. Соприсутствовать без интервенции, не вторгаясь в мир другого человека, посвятить себя ему без влияния на ход беседы. Бортпроводника, освоившего техники пассивного, активного и эмпатического слушания, правомерно назвать гением общения.

В языках мира различаются глаголы: слушать и слышать. Слышит человек не только звуки и слова, но и то, что спрятано в речи, ведь речь, как известно с древних времен, дана человеку, чтобы прятать мысли: а) о чем говорят? (объективные факты); б) как говорят? (взаимоотношения); в) как относятся ко мне? что хотят этим сказать? чего ждут от меня? (подтекст, скрытый смысл); г) кто я в этой ситуации? что происходит со мной? (самоанализ, самоконтроль). Во избежание конфликтов, для достижения взаимопонимания, самое безопасное – слышать и реагировать на информацию (объективные факты) без эмоциональных оценок. Умение слушать разрушает преграды к доверию и взаимопониманию.

Всякий человек принимает информацию через три «фильтра», изменяющих первоначальный смысл, вложенный респондентом в слова. Это влияет на возникновение чувства доверия или недоверия по отношению к говорящему. 1) Биологический фильтр – получение информации через органы чувств. 2) Фильтр индивидуальности личности – восприятие через прошлый опыт, возраст, воспитание, образование, религию и пр. 3) Социальный фильтр – ценности, критерии, приоритеты ближайшего социального окружения и профессиональной среды (слухи, СМИ, интернет).

Двусторонняя коммуникация подразумевает ответную реакцию. На взаимопонимание влияют: возрастные и интеллектуальные особенности людей, тема разговора и знание языка, религия и национальность, состояние здоровья и половая принадлежность, эмоциональное состояние и предрассудки, двусмысленности и различные точки зрения. Пример: два человека смотрят на цифру с разных сторон, при этом один видит 9, а другой – 6, и каждый убежден в своей правоте, и оба по-своему правы. Кому же доверять – себе или партнеру?

Общение в системе бортпроводник-авиапассажир можно рассмотреть в субъектно-объектном подходе, где бортпроводник всегда субъект. Он может относиться к пассажиру, как к объекту, это – императивный подход без учета личностных особенностей человека, провоцирующий раздражение, конфликт и агрессию со стороны пассажира. Однако в аварийной ситуации отношение к пассажиру, как к объекту, не только возможно, но даже предпочтительно, поскольку наиболее эффективно. В стандартной ситуации бортпроводник,

исходя из знаний и опыта, учитывая информацию о пассажире и его зависимое положение на борту ВС, обращается с ним, как с субъектом, принуждает его делать, «что положено». Подобный однонаправленный манипулятивный подход бывает объясним, хотя и ставит пассажира в неравное положение с бортпроводником. И лишь в диалоге равноправных субъектов коммуникации (субъект-диалог-субъект) достигается подлинное взаимопонимание, удовлетворение и доверие. Профессиональный бортпроводник умеет применять каждый из трех подходов, с учетом места, времени, меры и целесообразности при выборе наиболее эффективного способа общения.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДОВЕРИЯ ВО ВНУТРИСЕМЕЙНОМ И
МЕТАСЕМЕЙНОМ КОНТЕКСТАХ
В РОМАНАХ И.Б.ЗИНГЕРА «РАБ» И И.И.ЗИНГЕРА «БРАТЬЯ АШКЕНАЗИ»
Шапиро А.З. (Москва)**

С социологической точки зрения семья является важнейшим элементом общества: для здорового общества необходима здоровая семья, адекватно исполняющая все свои функции - культурную, эмоциональную, социально-экономическую. В психологическом смысле семью можно определить как систему межличностных взаимодействий, призванных, в самом общем плане, с одной стороны, защитить индивида от манипулятивных воздействий общества, а с другой стороны, приспособить его к жизни в этом обществе, дать средства для нормального функционирования в нем. Психология внутрисемейных взаимоотношений непосредственно сопряжена с психологическими проблемами развития каждого из составляющих семью индивидов, являясь не только «персонализированным детством» [Орлов,1995], но и персонализированной старостью, зрелостью - все этапы жизненного пути человека, все самые острые экзистенциальные проблемы человечества в том или ином виде представлены в психологии внутрисемейных взаимоотношений уже потому, что семья является важнейшим элементом «социальной ситуации развития» (Л.С.Выготский) каждого человеческого индивида, а личностное и социальное представлено здесь в сложных противоречивых взаимосвязях. Внутрисемейные межличностные взаимодействия, с одной стороны, способствуют ассимиляции культурных схем общества в структуру личности, а с другой стороны, аккомодируют внутренний мир индивида к культурным схемам общества. Такие ассимиляция и аккомодация иногда способствуют преодолению разорванности, разъединенности разных сторон личностного бытия, а иногда усугубляют их, что приводит к образованию личностных комплексов, «тени» (К.Юнг), различного рода психологических проблем, кризисов и конфликтов.

Феномен доверия часто «на слуху» при обсуждении психологических проблем межличностных и межгрупповых отношений, при этом он нередко дается либо в популистском ключе, либо в контексте чисто-научных изысканий. Между этими двумя аспектами данной проблематики существует разрыв, преодолимый через обращение к художественной литературе. В частности, опыт анализа романов И.Б.Зингера «Раб» и И.И.Зингера «Братья Ашкенази» которые недавно стали доступными русскоязычному читателю (в оригинале оба романа написаны на идиш!), здесь очень значим. Оба романа могут быть интересны психологам своими широкими психолого-историческим и культурно-историческим контекстом, и оба Зингера являются авторами очень глубокими и психологичными, в частности, для психологов и психотерапевтов, занимающихся семьями очень важны понятие «позитивная семья» и, прежде всего, «позитивное (идеальное) супружество», и, наоборот, «дисфункциональная семья».

Роман лауреата Нобелевскую премию Исаака Башевиса Зингера «Раб» - книга как раз об идеальном супруестве, костяке позитивной семьи. Его герои Якоб и Ванда-Сарра бесконечно доверяют друг другу на всех этапах своего жизненного пути. Но они не рабы

своей любви и страсти, и не рабы религиозной веры, как считают некоторые поверхностные критики. Метасемейный контекст (который грубо вмешивается во внутрисемейный!) здесь очень жесткий, и даже порой жестокий - постоянная борьба: борьба за выживание, борьба за простое человеческое счастье, борьба за жизнь тоже не поработает их, а кажется, наоборот, придает им экзистенциальные силы. Некоторые критики называют главным лейтмотивом романа описание трудностей жизни еврейских общин в жестких условиях антисемитизма - я не могу с этим тезисом вполне согласиться. Главным лейтмотивом романа в действительности является психологический феномен доверия во внутрисемейном контексте.

В романе старшего брата И.Б.Зингера – Исроела-Иешуа Зингера «Братья Ашкенази» показано как в традиционном обществе модернизация светской жизни приводит к упадку семьи и повсеместному недоверию между разными ее членами и жесткий метасемейный контекст в виде революций здесь очень значим, но, конечно, не только он. Неприукрашенная история большой еврейской семьи говорит и об специфических личностно-психологических причинах этого и дефицит доверия - одна из самых главных здесь. Братья Ашкенази, Симха-Меир и Якуб-Бинер, очень яркие индивидуальности, и не только по отношению к талантам и в темпераменте. Общее – отход от религиозной традиции семьи и, как следствие, неудачи в собственных семьях. По сути, в романе нарисована психологически-реалистичная история соперничества и отчужденности между двумя братьями.

5. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

МИКРОГЕНЕЗ ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ ЛИЦА

Барабанщиков В.А. (Москва)

В последние два десятилетия проблема восприятия лица привлекает повышенное внимание представителей различных наук и общественной практики. Психологи, физиологи, клиницисты, специалисты в области искусственного интеллекта, криминалисты, маркетологи, актеры и искусствоведы активно интересуются природой выражения лица и механизмами его восприятия. Обратившись к экспериментам, мы попытались раскрыть закономерности порождения зрительного образа экспрессий лица и условия, влияющие на этот процесс. В ходе исследований была разработана система понятий и получены новые данные, характеризующие организацию и динамику восприятия выражений лица сторонним наблюдателем. Обобщая результаты выполненных исследований целесообразно отметить следующие моменты.

Адекватность оценок эмоциональных состояний человека по выражению его лица неоднородна и зависит от модальности экспрессий и типа лица натурщика. Наиболее эффективно распознаются базисные эмоции (страх, гнев, радость, удивление, горе, сомнение). Идентификация экспрессивных состояний является функцией интенсивности и локализации мимических проявлений. Средняя частота адекватных ответов растет с увеличением выраженности экзонов безотносительно к их локализации. При любой выраженности мимических проявлений точнее идентифицируется область рта; опора на мимику средней части лица (глаза) не эффективна.

Каждая базисная эмоция имеет характерные черты хотя бы в одной мимиогенной зоне. В процессе восприятия они выполняют роль основной детерминанты, или информационной опоры. Ведущие (наиболее значимые) признаки экспрессии - □-экзоны - локализуются в области наиболее сильных (для данной экспрессии) мимических изменений. Если эмоция

предполагает несколько зон с интенсивными изменениями, то ведущие признаки локализуются в нижней части лица (страх, удивление, гнев-страх, горе-радость, сомнение). Если экспрессивное выражение содержит несколько зон с равными изменениями средней интенсивности, то ведущие признаки могут локализоваться в области лба-бровей (горе, спокойствие). При достаточном времени экспозиции ($3с$) ведущие признаки не локализуются в области глаз.

Восприятие экспрессии детерминируется и неведущими признаками - \square -экзонами, точность идентификации которых невысока. Они играют роль катализаторов, усиливающих либо ослабляющих действие \square -экзонов. Результат восприятия зависит от степени согласованности мимических проявлений – выражают ли экзоналы лица одно и то же или различные эмоциональные состояния.

Свыше 80% наблюдателей воспринимают состояние натурщика целостно, минуя выделение α -экзонов. Трансформация элементов или отдельных частей лица расценивается зрителями как изменение его выражения в целом.

Любое выражение лица предполагает поле перцептивных категорий, т.е. воспринимается как сходное с рядом других экспрессий. Размер поля и точность идентификации эмоций связаны обратной зависимостью. Предельно широкое поле категорий соотносится с мимикой глаз, предельно узкое – с мимикой рта и экспрессивного паттерна в целом. Категориальное поле базисных эмоций уже комбинированных. Основания многозначности восприятия эмоций лежит в объективной неоднородности экспрессий (тождестве или сходстве экзонов).

С уменьшением времени экспозиции лица с $3с$ до 100 мс точность идентификации эмоциональных состояний снижается, реструктурируется система используемых экзонов, падает согласованность мимики различных зон лица и меняется содержание активности субъекта восприятия. Перцептогенез выражений лица совершается в три этапа. Сначала порождается образ эмоции в целом ($t \leq 200$ мс), который уточняется ($200 < t \leq 3с$) и вписывается в более широкий жизненный контекст ($t > 3с$). В ходе перцептогенеза общая направленность зрителя на состояние лица коммуниканта сменяется его обследованием, завершающимся формированием интегрального образа экспрессии.

Экспрессивные единицы лица являются функциональными образованиями, которые зависят от продолжительности экспозиции, состояния наблюдателя и уровня межличностного взаимодействия: в процессе восприятия одни и те же экзоналы по-разному дифференцируются, оцениваются и учитываются наблюдателем, по-разному объединяются и входят в различные образования. Признаки экспрессии носят вероятностный характер; это не более, чем «намек», возможность использования которых определяется конкретной коммуникативной ситуацией.

Восприятие экспрессии представляет собой процесс актуализации или формирования ОН-образа – данности наблюдателю состояния натурщика по мимическим проявлениям лица. В зависимости от модальности эмоции перцептогенез совершается различными путями, допуская постепенное выделение и усиление категориального ядра, его расщепление, смену ядерных образований и другие линии микроразвития.

Главным критерием адекватности воспринимаемой эмоции является эмерджентное (системное) качество экспрессии. Сохраняя зависимость от мимических проявлений, ОН-образ, одновременно, оказывается свободным от них. Категория и выражается в паттерне экспрессии, и уточняет его. Тенденции категориального восприятия эмоции складываются на самых ранних стадиях перцептогенеза, развиваясь и видоизменяясь на последующих.

Время одной зрительной фиксации достаточно для распознавания базовых эмоций. При наличии осложняющих условий (маскировки экспрессии, локальности или слабости ее проявления, возможности комбинирования и др.) или при специальной познавательной задаче адекватное восприятие экспрессий может потребовать большего времени и ряда зрительных фиксаций.

Восприятие состояния человека по выражению его лица строится как непосредственное общение, т.е. обмен информацией, состояниями и действиями наблюдателя и виртуального коммуниканта. В ходе этого процесса наблюдатель «заглядывает» во внутренний мир другого соотнося с ним собственные знания, переживания и формы активности. «Диалогическая размерность» восприятия выражения лица отличает его от восприятия других элементов среды - как естественной, так и искусственной. Уникальность межличностного восприятия сохраняется и в тех случаях, когда экспозиция лица длится сотые доли секунды. Восприятие микроэкспрессий характеризуется: а) высокой эффективностью распознавания (по сравнению с распознаванием простых и сложных геометрических фигур, слов, масок и т.п.), б) исходной целостностью, в) контактом наблюдателя с виртуальным коммуникантом и апелляцией к его внутреннему миру, г) simultaneностью опознания экспрессий, д) сменой стратегии распознавания эмоций, при изменении условий экспозиции.

Формирование первичного образа экспрессии лица (первый этап перцептогенеза) проходит ряд взаимосвязанных стадий. На самой ранней стадии (30 ± 10 мс) паттерн экспрессии представляется в предельно обобщенной форме – лица как такового. Экспрессия выделяется на второй стадии. Сначала она категоризируется как спокойное состояние физиономии, затем – как эмоция той или иной модальности. На более поздних стадиях (100-200 мс) достраивается (а когда-то и перестраивается) информационная основа восприятия: усиливается влияние наиболее выраженных экзонов нижней части лица, ослабляется влияние средней области (глаз), укрепляются конфигуративные связи автономных зон и др. Содержание и величина категориального поля экспрессий перманентно меняются, а место синтетического способа восприятия занимает аналитический.

Контакт наблюдателя с квазисубъектом устанавливается на самой ранней стадии перцептогенеза. В течение долей секунды информация о виртуальном партнере по общению соотносится с Я-концепцией зрителя и его коммуникативным опытом. Наиболее адекватно распознаются микроэкспрессии горя и гнева.

Во взаимодействии наблюдателей с виртуальным коммуникантом реализуются два способа восприятия, тенденции которых наметились на первой стадии микрогенеза. Синтетический способ обеспечивает одномоментное «схватывание» экспонируемого лица в целом, аналитический – выделение отдельных черт (экзонов) лица и их соотнесение. При краткосрочной экспозиции фотопортретов (200-300 мс) первый используется более часто и наиболее эффективен. При сколь-нибудь продолжительной экспозиции (свыше 1с) предпочтительным становится второй способ. Анализ и синтез выражения лица взаимодополняют и непрерывно переходят друг в друга.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ВЗОРА **Белопольский В.И. (Москва)**

Определение взора. Сформулированное нами представление о взоре человека как функциональном органе восприятия [Белопольский, 2007], зафиксирована такая важная характеристика работы зрительной системы как пространственная селективность, избирательность в приеме и переработке визуальной информации, которая имеет несколько параметров - кроме локуса пространственной настройки (куда человек смотрит) это и ширина настройки (размер зоны перцептивной обработки), и напряженность фиксации (глубина переработки). Эти параметры взора часто описывают в терминах пространственного внимания.

Значительная часть психологических исследований, касающихся динамики взора и зрительных процессов, выполнена на материале решения познавательных и исполнительских

задач, условия которых включали неодушевленные предметы (лампочки, приборные панели, картины, тексты и т. п.). Однако в реальной жизни мы сталкиваемся, прежде всего, с такими ситуациями, где в поле нашего зрения находятся другие люди, которые чаще всего и являются смысловыми центрами и наиболее информативными объектами окружающей сцены.

Принципиальный факт состоит в том, что взор является объектом наблюдения со стороны других людей и содержит важную информацию о человеке, используемую в межличностном общении.

Как правило, именно человек становится активным действующим лицом ситуации. Поэтому для ее оценки нужно опознать социальные роли незнакомых людей, чтобы предугадать их последующие действия или самому воздействовать на них.

Прямые психофизические эксперименты показали [Anstis et al., 1969; Gibson, Pick, 1963; Lord & Haith, 1974], что люди действительно могут с большой точностью определять направление взора другого человека, особенно когда точка фиксации находится в пределах их собственного лица, а дистанция между ними не очень велика (до 1–2 м). При увеличении дистанции и/или повороте головы в сторону точность определения взора, направленного в область лица, падает. Взоры, направленные в сторону от партнера по общению, оцениваются им с меньшей точностью, чем те, которые направлены прямо на него. При увеличении дистанции наблюдения и латерального угла взора его направление оценивают преимущественно по ориентации головы. Направление взора на неподвижном изображении (фото, картина, телекартинка) оценивается лучше, чем в реальном взаимодействии людей, когда глаза движутся с большой частотой.

Кроме направления взора, его формальными оценочными параметрами являются: общая длительность фиксации взора на собеседнике (на его лице), частота фиксаций и зависимость от этих параметров средняя длительность отдельных взглядов.

Несмотря на то, что для описания взора имеется не так много параметров, в обыденном сознании и языке взор (взгляд) рассматривается как источник самой разнообразной информации о человеке.

Словарные характеристики взора.

В «Словаре сочетаемости слов русского языка» (1983) мы находим следующие устойчивые сочетания для слов ВЗОР, ВЗГЛЯД и ГЛАЗ:

- указывает направление: устремлен, направлен, прикован, потуплен, опущен; смотреть можно прямо, в сторону, скрыто, косо, краем глаза, исподлобья;
- обладает временной и пространственной динамикой: быстрый, беглый, мимолетный, остановившийся, долгий, широкий, рассеянный, узкий, прицельный; взгляд можно бросить, кинуть, задержать, отвести, остановить, задержать;
- демонстрирует степень напряжения: острый, цепкий, пристальный, сверлящий, внимательный, открытый, потухший, невидящий, испытующий, невидящий;
- выполняет определенную задачу: фиксирует, замечает, осматривает, локализует, опознает, вглядывается, рассматривает, замечает, оглядывает, надзирает, следит, указывает, контролирует;
- варьирует по степени осмысленности: умный, понимающий, хитрый, ясный, тупой, бессмысленный, пустой, расслабленный;
- выдает внутреннее состояние и отношение: кроткий, хладнокровный, тревожный, сонный, (не)искренний, доверчивый, хитрый, дерзкий, надменный, доминирующий, покорный, сердитый, подозрительный любящий, ненавидящий, (не)дружелюбный, веселый, робкий, насмешливый, таинственный;
- регулирует межличностное общение; его можно чувствовать на себе, встретить, поймать, перехватить, выдержать, приковать к себе, бояться, избегать; от него можно уйти, ускользнуть, укрыться.

Функции взора в межличностном общении. Ниже мы кратко перечислим те функции взора, которые были подтверждены в экспериментальных исследованиях [см. обзоры у Argyle, Cook, 1976; Kleinke, 1986].

Взор несет информацию о таких качествах и состояниях людей как:

- 1) симпатии или антипатии;
- 2) степени интереса к человеку;
- 3) уровне компетентности;
- 4) умении эффективно общаться;
- 5) наличии психической патологии;
- 6) степени доверия (говорит человек правду или лжет);
- 7) доминировании;
- 8) интенсивности переживаний в процессе общения.

Взор участвует в регуляции взаимодействия людей:

- 1) прямое указание на какой-то объект или зону пространства;
- 2) взаимная синхронизация взглядов друг на друга при общении лицом к лицу;
- 3) регуляция действий партнера по общению, передача ему очереди высказаться или сделать что-то.

Взор выражает степень интимности отношений:

- 1) отражает аффилиативные установки человека по отношению к партнеру по общению;
- 2) входит в систему поддержания определенного уровня интимности ситуации и может быть использован для усиления интимности.

Взор участвует в регуляции социальных отношений:

- 1) придает убедительности высказываниям и действиям человека;
- 2) сигнализирует о поиске дружеских или доверительных отношений;
- 3) демонстрирует угрозу, власть или агрессию;
- 4) указывает на согласие, желание угодить.

Феномен взаимного взора (визуальный контакт).

Обращая внимание на другого человека, мы, прежде всего, отмечаем, глядит ли он на нас, и если да, то когда, как часто и каким образом. Посредством встречи взглядов люди впервые вступают в социальное взаимодействие друг с другом, которое иногда на этом и заканчивается, а иногда развивается дальше. Г. Зиммель описал взаимный взор как «целиком новое и уникальное объединение двух людей ...которое представляет собой наиболее совершенную реципрокность во всем поле человеческих взаимосвязей» [Simmel 1922, с.12]. Взаимный взор - особое социальное событие. Он вызывает в партнерах физиологическую активацию, тестируемую по реакциям ЭЭГ и КГР [Edwards, Gale, 1980; Luborsky et al., 1965]. Между ними устанавливаются отношения, поддержание которых требует дальнейших визуальных, а также вербальных и поведенческих контактов, а их прерывание связано с избеганием взаимного взора. Удержание и повторение взаимного взора порождает интимность отношений, люди включают друг друга в свое личное пространство, причем отношения при этом могут иметь как положительный знак - симпатия, влечение, так и отрицательный — неприязнь, угроза. С другой стороны, активное прерывание взаимного взора - отклонения взора в сторону или закрывание глаз - в каком-то смысле равносильно уходу из ситуации, вытеснению окружающих людей из личного пространства.

Таким образом, взор человека выполняет не только гностические, но и важные коммуникативные функции, являясь средством познания других людей и участвуя в регуляции межличностных взаимодействий. Интерес к данной проблеме постоянно растет в силу ряда причин: во-первых, структуру коммуникативного акта и социальных взаимодействия в целом трудно понять, если игнорировать социальные функции взора. Так, психологический анализ диалога будет неизмеримо богаче, если наряду с построением речевых высказываний принять в расчет динамику обмена взорами между партнерами, а также другие невербальные компоненты поведения. Во-вторых, знание о функциях взора и переживаниях, вызванных теми или иными паттернами взора, чрезвычайно важны в связи с широко развернувшимся в последнее время обучением социальным навыкам, т.е. навыкам поведения в общественных местах и навыкам взаимодействия с другими людьми. Кроме

того, эти данные необходимы для специалистов многих профессий: архитекторов, проектировщиков новых коммуникационных систем, психиатров (поскольку особенности зрения входят в описание ряда синдромов), артистов, учителей, художников и др.

На наш взгляд, дальнейшее развитие исследований по данной проблеме должно идти за счет более тесного сближения направлений, изучающих, соответственно, когнитивные и социальные функции зрения. Проиллюстрируем это двумя примерами. Взаимный взор чаще всего операционально определяют как совпадение моментов, когда партнеры по общению смотрят в лицо друг другу. Техника кинорегистрации и видеозаписи не позволяет более точно дифференцировать направление взоров. Однако записи движений глаз при рассматривании изображений лица, сделанные с помощью современных регистраторов, позволили различить взоры, направленные в глаза, и взоры, обращенные на отдельные части лица или на лицо в целом. Следовательно, только часть тех взаимных взоров, которые описаны в научной литературе, были связаны с истинными переживаниями визуального контакта, остальные же еще требуют своего осмысления.

Другой пример касается использования параметров зрения для оценки степени искренности/доверительности диадического общения, прежде всего в задаче диагностики ложных высказываний [Vrij, 2008]. В кросс-культурном исследовании [Bond & Rao, 2005], охватившем более 1800 респондентов со всех континентов, было показано, что люди убеждены, что трудно лгать, глядя в глаза другому человеку. Повышенное число и продолжительность визуальных контактов обычно считается признаком доверительного общения, тогда как избегание визуального контакта рассматривается как подозрительное, неискреннее поведение. В качестве еще одного показателя степени искренности человека привлекается частота морганий. Большинство людей считают также, что о сокрытии в коммуникативной ситуации может свидетельствовать повышение частоты морганий. Однако экспериментальные данные не подтвердили эти убеждения. Оказалось, что временные и частотные характеристики визуального контакта не могут надежно свидетельствовать о лжи или правдивости говорящего, а моргания на самом деле демонстрируют прямо противоположную тенденцию, а именно, уменьшение частоты при намеренной лжи.

Таким образом, на повестке дня стоит вполне конкретная цель - основными языковым характеристикам зрения поставить в соответствие определенные невербальные микропаттерны поведения.

Литература

1. Белопольский В.И. Взор человека: функции, механизмы, модели. -М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
2. Anstis S.M., Mayhew J.H., Morley T. The perception of where a face or television «portrait» is looking // *Am. J. Psychol.* 1969. V. 82. P.474–489.
3. Argyle M., Cook M. *Gaze and mutual gaze.* Cambridge, 1976.
4. Edwards J., Gale A. EEG correlates of eye-contact // *EEG and Clin. Neurophysiol.* 1980. V. 50. V. 5–6. P. 232–233.
5. Gibson J. J., Pick A.D. Perception of another person's looking // *Am. J. Psychol.* 1963. V. 76. P, 386–394.
6. Kleinke C.L. Gaze and eye contact: a research review // *Psychol. Bull.* 1986. V.100. P. 78–100.
7. Marchak F.M. Detecting false intent using eye blink measures // *Front/ Psychol.* 2013 V. 4. Art. 736.
8. Lord C., Haith M.M. The perception of eye contact // *Percept. Psychophys.* 1974. V. 16 (3). P. 413–416.
9. Luborsky L., Blinder B., Schimek J. Looking, recalling and GSR as a function of defense // *J. Abnorm. Psychol.* 1965. V. 70.
10. Simmel G. *Sociology of the senses: visual interaction // Introduction to the science of sociology / Ed. by R.E. Park, E.W. Burgess.* University of Chicago Press, 1922.

11. Vrij A. (2008). *Detecting Lies and Deceit: The Psychology of Lying and the Implications for Professional Practice*, 2nd Edn. Chichester: Wiley.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПЕРЕХОДНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ НАБЛЮДАТЕЛЯМИ И С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ АВТОМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЭКСПРЕССИЙ ЛИЦА

Жегалло А.В., Королькова О.А. (Москва)

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 14-18-03350 «Когнитивные механизмы невербальной коммуникации»). Авторы выражают благодарность проф. А.Н. Гусеву (факультет психологии МГУ) за организацию работы с FaceReader 4

Невербальная коммуникация посредством мимических экспрессий является важнейшим каналом передачи информации об эмоциональном состоянии партнера по общению. В последние годы идет интенсивная разработка компьютерных алгоритмов, направленных на детекцию эмоционального состояния человека по выражению его лица. Практическая значимость подобных исследований весьма высока, поскольку создание алгоритма, распознающего эмоции так же, как это делает человек, способствовало бы автоматизации целого ряда прикладных задач. Одним из инструментов для автоматического распознавания эмоциональных экспрессий является Noldus FaceReader 4 den Uyl, van Kuilenburg, 2008) – специализированное программное обеспечение, позволяющее определять интенсивность семи базовых эмоций по фото- или видеоизображениям лица человека. Принцип его работы основан на выявлении мимических паттернов базовых эмоций, описанных в работах П. Экмана и коллег (Ekman, Friesen, 1975) и однозначно идентифицируемых респондентами вне зависимости от их расовой, социокультурной и гендерной принадлежности. Точность классификации данной программой стандартизованных фотоизображений сильно выраженных базовых экспрессий весьма высока и составляет в среднем около 90% (Bijlstra, Dotsch, 2011).

Эмоциональная мимика человека, однако, не исчерпывается «базовыми» экспрессиями. Распознавание переходных, неоднозначных, слабо выраженных эмоций представляется более сложной задачей как для наблюдателя, так и для компьютерного алгоритма. В связи с этим целью данной работы стало сопоставление возможностей программы автоматического анализа экспрессий лица с восприятием переходных экспрессий, а также их вербальными описаниями, которые дают наблюдатели. Насколько однозначно будет идентифицироваться эмоциональное состояние при смене одной эмоциональной экспрессии на другую? Отличается ли автоматическое распознавание переходных экспрессий от их восприятия человеком? Будет ли восприниматься мгновенная смена одной эмоциональной категории на другую (восприятие эмоций как дискретных категорий), или же и наблюдатели, и программа будут фиксировать постепенное угасание одной эмоции и плавное возникновение другой (восприятие непрерывных эмоций)? Достаточно ли семи базовых категорий, выделенных П. Экманом, для описания и различения таких переходных экспрессий?

В настоящем исследовании мы использовали переходные эмоциональные экспрессии, полученные путем высокоскоростной видеосъемки (100 кадров/с) лица натурщика, который демонстрировал смену экспрессии радости на экспрессию удивления. Ранее мы показали, что крайние изображения в данном ряду идентифицируются наблюдателями как сильно выраженные «радость» и «удивление» (Куракова, 2012). Из видеозаписи были также отобраны четыре промежуточных кадра так, чтобы обеспечить сохранение физических различий между соседними изображениями в переходном ряду и его равномерность.

Эксперимент 1: идентификация экспрессий. На первом этапе исследования экспрессии соотносились с семью категориями базовых эмоций в задаче идентификации (Куракова,

2013). Изображения экспонировались на 3 с в случайном порядке, после чего участники отвечали на вопрос: «Какие эмоции присутствовали на изображении?», выбирая один или несколько вариантов: «радость», «гнев», «страх», «удивление», «отвращение», «печаль», «спокойное лицо». Были проведены две экспериментальные серии: 1) в первой серии экспрессии из ряда радость–удивление экспонировались вместе с изображениями из 20 других переходных рядов (между всеми парами семи базовых экспрессий), выборка составила 23 человека, каждое изображение предъявлялось испытуемому по одному разу; 2) во второй серии они экспонировались вместе с изображениями из переходных рядов радость–страх и удивление–страх, выборка составила 20 человек, каждое изображение предъявлялось испытуемому дважды. Результаты двух серий были объединены для дальнейшего анализа, который показал, что восприятие радости монотонно снижается, начиная с первого изображения в переходном ряду (доля экспериментальных ситуаций, в которых был выбран ответ «радость», составила 98%) и заканчивая шестым (ответы радость даны в 92%, 73%, 41%, 38% и 11% для изображений №2 – 6, соответственно). В то же время восприятие эмоции удивления плавно возрастает (1%, 4%, 29%, 65%, 87%, 89% для изображений №1 – 6). Кроме того, на изображениях № 3 и 6 воспринимался страх (в 15% и 22% проб, соответственно), а на изображении № 4 – отвращение (18%). Причиной отсутствия четкой границы между эмоциональными категориями радости и удивления может являться межиндивидуальная вариативность в восприятии переходных экспрессий.

Эксперимент 2: совместное различение экспрессий. Семь категорий базовых эмоций, с которыми участники первого эксперимента могли идентифицировать мимические экспрессии, представляют собой далеко не всю палитру эмоциональных проявлений. Мы предположили, что мимические переходы от одной базовой экспрессии к другой могут сопровождаться выражением на лице натурщика иных, не сводящихся к базовым эмоциям, состояний, которые будут отмечаться наблюдателями при свободном описании. В связи с этим был проведен второй этап исследования, на котором были получены вербальные характеристики экспрессий лица в условиях парного эксперимента (Жегалло, Королькова, 2014; Жегалло 2014). Двум участникам на индивидуальных дисплеях одновременно экспонировались одинаковые или разные фотоизображения, представляющие одну из шести фаз перехода от экспрессии радости к экспрессии удивления. Процедура включала 84 экспозиции лица, из которых в 24 пробах обоим испытуемым предъявлялось одно и то же изображение, в 60 пробах – разные. Каждое из 6 изображений экспонировалось по 14 раз. Задачей пары испытуемых было в ходе краткого свободного обсуждения (не более 3 минут) определить, одно или разные изображения они видели в каждой пробе. Всего в парном эксперименте приняло участие 15 пар испытуемых с нормальным или скорректированным зрением – студенты вузов Москвы и Московской области.

На основе анализа диалогов всех участников парного эксперимента был сформирован единый список дескрипторов, даваемых описываемому изображению. Он включал описания не только выраженных натурщиком эмоций, но и мимических действий («открытый рот», «прищуренные глаза»), а также характерных ситуаций, в которых может возникать та или иная экспрессия. Анализ показал, что центральные изображения переходного ряда характеризуются большей вариативностью используемых дескрипторов как по выборке в целом, так и в описаниях, даваемых отдельными участниками. Если первое и второе изображения преимущественно описываются как сильная или средне выраженная «радость» (100% от общего числа использованных эмоциональных дескрипторов), пятое и шестое изображения – как «удивление»/«страх» (73%/15% и 72%/28%, соответственно), то третье изображение пятью парами участников из 15 в основном воспринимается как «радость», восемь парами – как переходная форма между радостью и удивлением, двумя парами – как «удивление». Четвертое изображение одной парой участников идентифицируется как «радость», пятью парами – как переходная форма, девятью парами – как «удивление». Таким образом, восприятие переходных изображений наблюдателями и отнесение их к категориям базовых эмоций носит неоднозначный характер. Экспрессия «чистой» радости при этом

воспринимается наиболее точно, а сильное удивление зачастую смешивается со страхом, что воспроизводит результаты, неоднократно полученные ранее (Барабанщиков, 2012). Мы полагаем, что особенности идентификации переходных экспрессий могут определяться индивидуальным опытом участников, полученным ранее в ходе социальных взаимодействий, в процессе переживания собственных эмоций, а также актуальным состоянием, текущим уровнем когнитивной нагрузки и эмоциональным интеллектом.

Автоматическое распознавание экспрессий. Мы сопоставили оценки наблюдателей, полученные в условиях индивидуальной и совместной идентификации переходных экспрессий между радостью и удивлением, с результатами их автоматического распознавания. Первое и второе изображения однозначно распознавались программой FaceReader как радость (100% интенсивности), третье – как сочетание слабо выраженных удивления (30%) и радости (21%), четвертое и пятое – преимущественно как удивление (88% и 93%, соответственно), и шестое – как удивление (99%) и слабо выраженный страх (19%). Таким образом, распознавание компьютерной программой сильно выраженных экспрессий радости (первое и второе изображения в переходном ряду) и удивления, переходящего в страх (шестое изображение), действительно является адекватным восприятию человека. В то же время дополнительные категории эмоций (страх, отвращение), наличие которых наблюдатели отмечали на изображениях переходных, неоднозначных экспрессий, не распознаются автоматизированным алгоритмом. Особенности испытуемых, определяющие смещение категориальной границы между воспринимаемыми радостью и удивлением, по всей видимости, не могут быть смоделированы при автоматическом анализе статических переходных фотоизображений.

Выводы. В настоящей работе мы подтвердили высокую эффективность Noldus FaceReader при анализе сильно выраженных, «базовых» эмоциональных экспрессий. Однако, более сложные для анализа переходные экспрессии могут распознаваться недостаточно точно. Сопоставление результатов оценки переходных изображений наблюдателями и компьютерной программой с одной стороны открывает возможности для лучшего понимания механизма восприятия переходных экспрессий, а с другой – дает информацию для уточнения требований к компьютерным системам распознавания эмоциональных экспрессий.

Литература

1. Барабанщиков В.А. Экспрессии лица и их восприятие. М.: ИП РАН, 2012.
2. Жегалло А.В., Королькова О.А. Идентификация и дискриминация переходных экспрессий лица на материале естественного переходного ряда «радость – удивление» // Материалы конференции «Лицо человека в науке, искусстве и практике». М.: ИП РАН, 2014 (в печати).
3. Жегалло А.В. Особенности окулomotorной активности при выполнении комбинированной задачи идентификации / дискриминации переходных экспрессий лица // Материалы конференции «Лицо человека в науке, искусстве и практике». М.: ИП РАН, 2014 (в печати).
4. Куракова О.А. Создание новой базы фотоизображений естественных переходов между базовыми эмоциональными экспрессиями лица // Лицо человека как средство общения: междисциплинарный подход. М.: Когито-Центр, 2012. С. 287–310.
5. Куракова О.А. Эффекты категориальности восприятия переходных экспрессий лица. Дисс. ... канд. психол. н. М.: ИП РАН, 2013.
6. Bijlstra G., Dotsch R. FaceReader 4 emotion classification performance on images from the Radboud Faces Database. 2011. Unpublished manuscript retrieved from <http://www.gijsbijlstra.nl>
7. den Uyl M.J., van Kuilenburg H. The FaceReader: Online Facial Expression Recognition. Proceedings of Measuring Behavior 2005, Wageningen, The Netherlands, August 30 - September 2, 2008. P. 589–590.
8. Ekman P., Friesen W. Unmasking the face. N.Y.: Prentice-Hall, 1975.

**ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ОБЩЕНИЯ И НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ:
МНОГОЗНАЧНОСТЬ И «ДВУСМЫСЛЕННОСТЬ» ИНТЕРПРЕТАЦИЙ
Лабунская В.А. (Ростов-на-Дону)**

Несмотря на огромный интерес к психологии невербального общения и теоретиков, и практиков, на большое количество работ, выполненных исследователями различных теоретических ориентаций, до настоящего времени остаются дискуссионными ряд вопросов. Один из них – это вопрос о семантическом, смысловом пространстве невербального поведения, которое рождается в процессе непосредственного взаимодействия. В связи с обсуждением данного вопроса, как правило, рассматривается проблема однозначности-многозначности - «двусмысленности»- смыслового поля невербального поведения партнеров. Вместе с постановкой проблемы многозначности, «двусмысленности» невербального поведения ставится вопрос о доверии невербальному поведению как средству диагностики внутреннего мира человека. Ряд исследователей отмечают, что психологическую суть невербального поведения личности как сложно опровергнуть, так и нелегко подтвердить, и утверждают, что невербальное поведение не имеет безусловных формальных характеристик и остается как бы «неуловимым» для партнеров по общению. Иными словами, подвергается сомнению вывод о том, что невербальное поведение личности несет ту информацию, которая может быть зафиксирована наблюдателем и которая может получить соответствующую психологическую интерпретацию. Исследователи, преодолевая разногласия в оценках диагностико-коммуникативных функций невербального поведения, все чаще обращаются к изучению тех факторов, которые определяют его многозначность, влияют на психологическое пространство невербального поведения, возникающее в процессе непосредственного общения, и для его участников выполняющее индикативные функции.

Изучение естественных коммуникативных ситуаций выходит на передний план, а вместе с этим подходу усиливается интерес к различным переменным общения. Одним из первых P.Bull [11] обратил внимание на то, что определяющим фактором превращения невербального поведения в объект интерпретации является коммуникативная задача и соответствующая ей коммуникативная установка или доминанта на невербальное поведение партнера, которая актуализируется в соответствии с мерой значимости партнера по общению и складывающимися отношениями. Если ситуация для партнеров общения не значима, если невербальная информация оказывается «фоном» хотя бы для одного из партнеров, то она превращается в «невербальные шумы». Иными словами, многозначность невербального поведения – это его естественная характеристика, формирование которой обусловлено тем, что оно включено в общение и вне его, практически, не существует. Следовательно, рассматривая проблему многозначности невербального поведения, формирования его психологического пространства необходимо обращаться к изучению невербального общения как разновидности непосредственного общения.

В основе принятого мной определения невербального общения лежат представления об общении как особом виде психологической деятельности, результатом которой являются образования и изменения в когнитивной (образы, впечатления, понятия, представления, интерпретации, эталоны, стереотипы и т.д.), в эмоциональной сферах личности (чувства, состояния и т.д.), изменения в области ее отношений и взаимоотношений, в формах поведения и способах обращения к другим людям[2,5,8]. В процессе общения происходит, как отмечает Г.М. Андреева [2] активный обмен информацией и его особенность заключается в том, что люди не просто «обмениваются» значениями, но вырабатывают общий смысл, исходя из значимости информации. В результате происходит изменение отношений и взаимоотношений партнеров по общению. Но для «выработки общего смысла» у общающихся должно быть «одинаковое понимание ситуации общения», что затруднено не только различиями в использовании знаковых систем, неизбежными различиями между партнерами, но и тем, что смысл информации, сообщения раскрывается в процессе самого

общения, в определенной ситуации взаимодействия [2]. В этой связи смысловое пространство общения формируется в определенных ситуациях общения и зависит от значимости этих ситуаций для партнеров.

Тезис о том, что межличностное семантическое пространство возникает в результате встречи двух субъективных миров, на основе параметров конкретной ситуации взаимодействия подчеркивается в исследовании Е.Л. Доценко [6], который акцентирует свое внимание на том, что совместные смыслы порождаются в результате взаимоотображения различных сторон межсубъектной активности.

Приведенные выше соображения относительно особенностей общения и возникновения его смыслового пространства согласуются с рядом идей, высказанных в психологии смысла. Так, Д.А. Леонтьев [7], рассматривая природу смысловых явлений, развивая принцип бытийного опосредования, также подчеркивает, что любые изменения смысла связаны с изменением отношений человека с другим человеком и с миром в целом. Он отмечает, что для изменения смысла необходимо «найти новый контекст». Ядром любого контекста общения является система отношений, которая определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия [4]. Тезис о том, что смысловое пространство может быть ситуативным, «текущим», изменчивым развивается в работе И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова [1].

Ситуативно - складывающиеся отношения и их интерпретация в процессе непосредственного общения всегда является личностно обусловленной и включает, с точки зрения А.Н. Славской [9], все смысловое пространство, по отношению к которому самоопределяется субъект. Иными словами, содержание интерпретации и порождаемые ею смыслы в пространстве общения во многом зависят от того, насколько воспринимаемое сообщение соотносится с системой взаимоотношений субъектов интерпретации, с тем насколько значима для них ситуация взаимодействия. Еще более определено о взаимосвязи между отношениями и интерпретацией в процессе общения высказывается А.Г. Асмолов [4], считая, что «индивидуализированное отражение, восприятие, понимание» непременно выражает отношение личности к тем событиям и явлениям, объектам, ради которых и вокруг которых разворачивается ее общение, деятельность и являет личностные смыслы.

Исходя из общих положений, приведенных выше, можно сформулировать ряд теоретических выводов, касающихся феномена многозначности, «двусмысленности» невербального поведения. Вместе с этим, необходимо указать на ряд специфических факторов, которые связаны с особенностями невербального поведения, его интерпретацией и кодированием в общении. Как известно, все системы невербального поведения и невербальной коммуникации имеют свою собственную знаковую систему. Дискуссионным считается вопрос о том, являются ли невербальные знаковые системы кодами, имеющими определенный спектр значений. Данный вопрос возникает в связи с тем, что в процессе невербального общения необходимо обеспечить единство в овладении и означивании невербальных кодов, иначе, как отмечает Г.М. Андреева, «никакой смысловой прибавки к вербальной коммуникации невербальные системы не дадут» [2, С.113]. С целью обеспечения единства в понимании невербальной информации необходимо выделение каких-то единиц внутри каждой невербальной системы знаков, но, именно, выделение таких единиц в невербальных системах оказывается главной трудностью. Кроме этого, развитие психологии невербального общения видится [14], не столько в том, чтобы создать наборы единиц анализа невербального поведения, сколько в том, чтобы, применяя контекстный подход, ориентироваться на выявление невербальных «framework», то есть невербальных фреймов и паттернов, сосредотачиваться на исследовании невербального взаимодействия, скоординированного невербального поведения, а не на отдельных действиях, входящих в различные невербальные системы.

Вместе с этим хотим подчеркнуть, что отсутствие общепринятого решения проблемы «невербальный код – единицы анализа- психологическое значение» не мешает говорить исследователям о том, что все системы невербального поведения и невербальной

коммуникации помогают выявлять состояния, отношения, намерения и установки партнеров по общению, отмечать, что в динамике смены различных компонентов невербального поведения, в частности, поз участников общения отчетливо проявляются психодинамические характеристики и личностные свойства человека, представлено «эмоционально - аффективное отношение личности к событиям» [3, С.155].

Изучение моделей невербального общения в различных ситуациях взаимодействия получает свое дальнейшее развитие в современных исследованиях. Так, очень важными становятся работы, в которых сохраняется целостность, динамичность, непосредственность невербального общения и создаются вариативные модели невербального поведения, отличающиеся совокупностью психологических значений. Например, в одной из работ [13] обсуждается модель поддержки человека, который нуждается в помощи. В данной модели особое место отводится «непосредственному невербальному поведению» или «невербальной непосредственности» (Nonverbal immediacy NI) того человека, который оказывает помощь. Особая роль невербального поведения в ситуациях «эмоциональной поддержки» сводится, прежде всего, к передаче положительных состояний, любовного, дружеского отношения к Другому. Вместе с этим, автор исследования подчеркивает, что человек, пытающийся поддержать другого, может, не осознавая, передавать отрицательные эмоции и отношения. Кроме этого, «невербальные реплики» актуализируют интерпретацию, эмоциональный опыт переживания заботы, любви, симпатии и теплоты. Но главное, по мнению Р. А. Andersen, L. К. Guerrero, D. В. Buller, P. F. Jorgensen [10], заключается в том, что «невербальные реплики» задают смысл психологической связи и близости.

В другой работе, посвященной изучению невербальных сигналов ухаживания и выбора партнера [12], подчеркивается, что одно и то же невербальное поведение может выполнять различные коммуникативные функции и отличаться широтой интерпретаций, которая обусловлена отношениями и особенностями контекста взаимодействия. В этом исследовании было подтверждено, что участники взаимодействия могут использовать такие невербальные стратегии взаимодействия, которые не раскрывают их действительных намерений, помогая избежать обмана со стороны партнера. Кроме этого в анализируемой работе были выявлены невербальные единицы, образующие «модель ухаживания» и был сделан важный вывод о том, что намерения партнера могут быть поняты только при условии восприятия комплекса взаимосвязанных невербальных сигналов. Отсутствие навыка восприятия невербального поведения как целостного, комплексного явления приводит к возникновению «двусмысленных» интерпретаций намерений партнеров. Таким образом, указанная работа свидетельствует о том, что намерениям, представленным в невербальном поведении, могут быть приписаны различные психологические значения не зависимо от моделей невербального поведения.

И так, из приведенных работ следует, что наблюдаемое, интерпретируемое невербальное поведение есть результат взаимодействия личности и ситуации общения, что приводит к многозначности, а порой и «двусмысленности». Выбор наиболее адекватного психологического значения невербального поведения обусловлен контекстом общения, степенью и модальностью значимости партнеров друг для друга, сопряженной с рефлексией и переживанием прошлого опыта взаимодействия. Именно совокупность этих переменных направляет поиск значений и смыслов невербального поведения, отражающих возникающие здесь и сейчас отношения между партнерами, их установки, интенции не только к другому, но к самому себе, ко всей ситуации общения.

Литература

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н. Поиск личностного в личности: хронология становления смыслоцентризма в отечественной психологии/Психология личности. М.: Эксмо, 2007. С.51-85.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Московского университета, 1980.

3. Анцыферова Л.И. Проблема психотонической активности и научное наследие Анри Валона // Психологический журнал. 1981, N1. С. 154 - 159.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика. 1983.
6. Доценко Е.Л. Семантика межличностных отношений. Дисс. на соискание ученой степени доктора наук. М. 2000.
7. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы международной конференции. М.: Смысл. 2005. С. 36-49.
8. Панферов В.Н. Психология человеческих отношений. СПб: АННО ИПП, 2009.
9. Славская А.Н. Интерпретация как предмет психологического исследования//Психологический журнал. 1994. Т.15. N 3. С.78-88.
10. Andersen, P. A., Guerrero, L. K., Buller, D. B., & Jorgensen, P. F. An empirical comparison of three theories of nonverbal immediacy exchange//Human Communication Research. 1998. 24. p. 501-535.
11. Bull P. Body movement and interpersonal communication. Chichester. 1984.
12. Grammer K., Kruck K., Juette A., Fink B. Non-verbal behavior as courtship signals: the role of control and choice in selecting partners// Evolution and Human Behavior. 2000. 21. p. 371-390.
13. Jones S. Putting the Person Into Person-Centered and Immediate Emotional Support Emotional Change and Perceived Helper Competence as Outcomes of Comforting in Helping Situations //Communication research. 2004.Vol. 31 N 3. p. 338-360.
14. Montepare J. M. Contemporary Perspectives in Nonverbal Behavior: Then and Now //J. of Nonverbal Behavior. 2014. N 38.p.169-170.

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОВЕРИТЕЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Леонов Н.И. (Ижевск)

Как показывает мировой опыт, ни одно цивилизованное общество не может функционировать без доверия. Но доверие невозможно ниоткуда инвестировать, ему невозможно научить, его невозможно идеологически насадить, его можно только «вырастить» в душе каждого конкретного человека и «сердцевине» каждой конкретной общности. [5].

Эти слова относятся не только к феномену доверия к миру, но также характеризуют феномен доверия к себе. Отдельно взятый человек, как и общество, также не может функционировать без доверия, не имеет возможности целиком и полностью реализовать себя, свои цели, задачи, устремления.

В социальной психологии сформировалась потребность в теоретическом и экспериментальном анализе тех форм поведения личности, которые оказывают непосредственное влияние на групповые процессы, общение, совместную деятельность. В связи с этим мы обращаемся к феномену невербального поведения, понимая, какую огромную роль оно играет в эскалации затруднений в межличностном взаимодействии, конфликтах, особенно в доверительном взаимодействии.

С развитием практики социально – психологического тренинга особое внимание отводится тем сторонам невербального поведения, которые несут информацию об индивидуально – личностных характеристиках человека.

В настоящее время работают различные тренинговые группы, цель которых обучить «читать человека как книгу», но в большинстве предлагаемых программ обучения, в книгах

по «языку тела» упрощаются или искажаются представления о диагностических и коммуникативных возможностях невербальных средств, их влиянии на коммуникацию и на создание образа себя и партнера в жизненных ситуациях.

Современное состояние психологии невербального поведения не позволяет относиться с оптимизмом к идее «научности и практичности» такого рода рекомендаций.

Обучение эффективным способам взаимодействия в разных жизненных ситуациях практически невозможно, если психолог, ведущий тренинговых групп, не обладает знаниями о функциональных возможностях невербального поведения, о собственном содержании интерпретации невербального поведения, как оно изменяется под влиянием различных факторов.

Таким образом, практическая значимость проблемы невербального поведения состоит в том, что знание психологами, практиками стилей невербального поведения в жизненных ситуациях позволит им эффективнее осуществлять коррекцию поведения участников взаимодействия.

В социальной психологии обозначился отход от «примитивного» толкования отдельных знаков или их простой совокупности. Многозначность невербальных средств, зависимость их от ситуации и социально-психологических характеристик личности показывают несостоятельность прежнего подхода.\

Значительным шагом в преодолении «примитивного» взгляда на невербальное поведение стали работы Лабунской В.А., написанные в рамках структурно-функционального подхода. Кроме того, рассмотрение феномена невербального поведения в работах Лабунской В.А. сопряжено с привлечением работ других авторов, выполненных в контексте коммуникативного, социально – перцептивного и интерактивного подходов.

Впервые невербальное поведение начало рассматриваться как сложная система, многокомпонентная и обладающая разноуровневой взаимосвязью между ее элементами различной сложности [1; 2].

Основываясь на этом положении Лабунской В.А., мы исходим из того, что рассматриваем невербальное поведение как одну из важных составляющих взаимодействия, представляющее собой совокупность внешних действий и обуславливающих их внутренних процессов индивида, психодинамических свойств и личностных особенностей, непосредственно проявляющихся в межличностном взаимодействии.

Невербальное поведение, являясь составной частью целостного поведения личности, несет на себе его основные характеристики. Оно также является одной из форм объективации внутреннего мира, одним из путей его познания. В отечественной психологии невербальное поведение рассматривается в связи с индивидуальными и личностными характеристиками человека. Изучаются те его особенности поведения, которые дают возможность говорить о нем как об индивидуальности, так и о субъекте общения. Таким образом, вступая в межличностную коммуникацию, участники пытаются найти друг в друге как подтверждение собственной значимости, так и адекватную обратную связь, ориентируясь на проявления невербальных средств общения. Для кого-то из участников ситуация доверительных отношений - это жизненно значимая и представляющая определенное напряжение ситуация. Эти участники особенно чувствительны к проявлениям невербальной стороне общения, на основании чего у них формируется образ другого человека, в соответствии с которым они и выстраивают свое взаимодействие.

В своем исследовании мы полагаем, что у участников доверительного взаимодействия будут проявляться такие стили невербального поведения, как партнерская, нейтрально-независимая, соперничающая, защитно-неуверенная, манипулятивная. Новизна темы проведенного исследования заключается в том, что в психологии невербального поведения на данный момент обозначен стилиевой подход к анализу невербального поведения в жизненных ситуациях [3,4].

С этой целью нами разрабатывается методика по выявлению характерных для испытуемого стилей невербального поведения в напряженно-конфликтных ситуациях,

которые могут приводить к конструктивным или деструктивным для участников ситуации последствиям.

Участникам опроса предлагается 15 вопросов с тремя вариантами поведения. Они должны выбрать один из трех вариантов поведения («А», «В», «С») и зафиксировать это в бланке ответов. Максимально возможное число баллов по одной стратегии - 9, минимальное - 0 баллов.

В данном опроснике выделяются стили невербального поведения:

1. Партнерский предполагает готовность удовлетворять интересы обеих сторон в совместной деятельности, понять внутренний мир другого человека, обращение внимания на позитивные проявления оппонента, снижая роль негативных эмоций, установка на миротворчество. Убеждение - средства доказательства, логичность аргументации, положительные эмоции, личный пример, управление своими эмоциями, уменьшение сопротивления партнера. Основное правило: чем больше тело «раскрывается», и чем больше голова и туловище партнера наклоняются к вам - тем более он вовлечен в ситуацию взаимодействия.

2. Нейтрально – независимый может говорить об отсутствии определенной позиции или ее неопределенности на момент разговора. Наличие полиативных форм принятия решения, возможность отсрочить во времени решение проблемы, отстраненно посмотреть на нее со стороны, все взвесить, оценить адекватность своих следующих шагов, исходя из поставленных перед собой целей.

3. Конфликтный, соперничающий направлен прежде всего на удовлетворение потребности самоутверждения и вытеснение внутренних страхов, например, возможных ошибок в общении. Реальный результат беседы подменяется приобретением психологической выгоды- самоутверждением за счет других, поддержанием и укреплением своего образа «я», освобождением от отрицательных эмоций. Как правило, это позиция неосознаваемая, или частично осознаваемая.

4. Защитно-неуверенный как это способ предохранения себя от воздействий, которые, на его взгляд, могут привести, к сильным внутренним переживаниям, способных дезинтегрировать личность. На данный момент человек не находит в себе ресурсы и силы противостоять внешним негативным факторам. Это выражается в жестах защиты, перестраховки, что усиливается предшествующим подозрением. Появляется нервозность и желание скрыть ее. Все поведение направлено на минимизирование своих личных проявлений. Защитные невербальные приемы: закрытые напряженные позы (скрещенные руки и ноги), жесты самоконтроля, жесты проявления тревоги и нервозности, взгляды, выражающие сомнения, подозрения, ограждение себя предметами.

5. Манипулятивный, предполагающий, что манипулятивные приемы направлены не на поиск истины или улучшения взаимоотношений с партнером, а только на достижение победы и собственной выгоды. Они исходят от несколько личностно-отстраненного отношения к людям, но обусловлены высокой приспособляемостью на интуитивном владении социально-психологическими знаниями.

Список характеристик стилей невербального поведения был составлен в соответствии с представлениями Лабунской В.А. о структуре невербального поведения. В него вошли элементы такесической, кинесической, проксемической подструктур невербального поведения. Элементы кинесики были представлены в виде их вербальных описаний (например, смотреть в глаза; скользить взглядом по другому человеку; выразить недовольство; сидеть скрестив руки на груди и т.д.). Основные компоненты проксемики были даны в графическом виде.

Качественный анализ стилей невербального поведения осуществлялся на основе положений о том, что определенную психологическую интерпретацию получают те или иные паттерны невербального поведения благодаря структурированию их элементов во времени и в пространстве, исходя из их внутренней целостности и завершенности.

Собранные с помощью этой методики данные проверялись на ретестовую надежность (интервал ретеста - 2 недели). Общая ретестовая надежность колеблется по отдельным показателям от 0,76 до 0,97. В группе неконфликтных испытуемых от 0,92 до 0,97. В группе со средневыраженной конфликтностью от 0,78 до 0,95. В группе конфликтных испытуемых от 0,76 до 0,95.

Ретестовая надежность по невербальным позициям: партнерская от 0,95 до 0,97; нейтрально-независимая от 0,76 до 0,92; соперничающая от 0,78 до 0,94; защитно-неуверенная от 0,85 до 0,94; манипулятивная от 0,81 до 0,95.

Дальнейшее завершение работы над методикой и ее использование будет способствовать обогащению арсенала методов изучения социального поведения личности в значимых ситуациях.

Литература

1. Лабунская В.А. Введение в психологию невербального поведения. – Ростов-на-Дону, 1994. – 46 с.
2. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д, 1999. – 608 с.
3. Леонов Н.И. Конфликтология: Учеб.пособие. – М.,2010.- 232 с.
4. Леонов Н.И. Конфликт, конфликтность и поведение в конфликте. – Ижевск, 2002. – 253 с.
5. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 217 с.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ И АДЕКВАТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ И ОПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА ПО ЕГО ПОРТРЕТНОМУ ИЗОБРАЖЕНИЮ **Лупенко Е.А. (Москва)**

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 14-06-00670а «Социально-перцептивная компетентность в структуре межэтнического общения»

Проблема социальной перцепции активно разрабатывается отечественными и зарубежными учеными вот уже более полувека. «Палитра» аспектов проблемы социальной перцепции и социально-перцептивной компетентности разнообразна и охватывает актуальные вопросы теоретического, методологического и прикладного плана. Термин «социальная перцепция» был введен Дж. Брунером в 1947г. и изначально интерпретировался как социальная детерминация перцептивных процессов, однако позднее под социальной перцепцией стали понимать процесс восприятия социальных объектов в социальном контексте: других людей, социальных групп, больших социальных общностей. В узком понимании термин означает восприятие одним человеком другого.

В социальной психологии также можно встретить понятие «перцептивная сторона общения». Здесь речь идет уже о познании другого человека. Процесс восприятия человека человеком, по мнению А.А. Бодалева, имеет познавательную и эмоционально-волевою стороны [Бодалев, 1982]. Таким образом, социальная перцепция или в узком смысле восприятие и понимание людьми друг друга является неотъемлемой частью процесса взаимодействия людей и одной из центральных проблем межличностного общения.

Довольно часто нам приходится иметь дело с восприятием личности человека, представленного на фотографии, портрете или скульптурном изображении. Подобная ситуация восприятия лица человека имеет свою специфику, однако, являясь по сути актом невербальной коммуникации, как свидетельствуют исследования В.А. Барабанщикова и его

коллег, она принципиально сходна с точки зрения оценки индивидуально-психологических особенностей с ситуацией непосредственного общения [Барабанщиков, Носуленко, 2004].

Лицо человека относится к числу сложнейших предметов восприятия, поскольку не только обеспечивает его взаимодействие с окружающим миром, но также выражает личность конкретного человека, наделенного уникальной структурой индивидуально-психологических особенностей (там же).

Среди различных видов изображения лица человека портретное изображение занимает особое место, т.к. портрет, в отличие от фотографии, является «сделанным» произведением искусства, на которое потрачено много времени и умственных усилий автора. Этот факт, а также особая способность портрета выделять те черты человеческой личности, которым приписывается смысловая доминанта [Лотман, 2002] делает его по качеству и глубине передачи намного более сложной и многоуровневой работой, гораздо лучше передающей личность.

Опираясь на положения когнитивно-коммуникативного подхода к исследованию перцептивных процессов [Ломов, 1975; Барабанщиков, 2002], мы в первую очередь должны иметь в виду, что и создание портрета, и его последующее восприятие зрителем, – это диалог, акт коммуникации. В первом случае – художника и модели, во втором – художника и наблюдателя. Отсутствие диалога, например, в профильном портрете, также указывает на определенные смыслы [Неверова, 2008]. Поэтому мы с полным правом можем рассматривать такой жанр искусства, как портретная живопись, в контексте межличностного восприятия и понимания.

Проблема адекватного восприятия индивидуально-психологических свойств личности по выражению лица, и, в частности, в условиях викарного общения, должна рассматриваться в связи с анализом перцептивного события в целом [Барабанщиков, 2002], который включает как объективные (действительные свойства личности коммуниканта), так и субъективные (коммуникативный опыт, Я-концепция) составляющие.

С этой точки зрения актуальным является изучение влияния на адекватность восприятия личности другого человека такого психологического образования, как социально-перцептивная компетентность, одной из характеристик которой, как замечает А.А. Бодалев, является «степень развития ... не интеллекта вообще, а интеллекта, говоря образно, натренированного на познании других людей», т.е. социального интеллекта [Бодалев, 1998].

Результаты нашего исследования привели нас к предположению о том, что уровень развития социально-перцептивной компетентности может являться фактором, который влияет на эффективность восприятия и опознания личности человека по его портретному изображению.

Задача исследования состояла в изучении влияния окклюзии (загораживания) части лица человека, изображенного на портрете, на восприятие его индивидуально-психологических характеристик, а также на успешность его опознания по существующему семантическому описанию.

Наша работа представляет собой продолжение исследований специфики восприятия выражения лица, представленного фрагментарно (правая/левая и верхняя/нижняя половины лица), которые уже были проведены рядом исследователей, в частности, Уэллисом [Wallis, 2001], Н.Г. Артемцевой [Артемцева, 2003], А.О. Болдыревым [Барабанщиков, Болдырев, 2007], А.В. Жегалло [Барабанщиков, Жегалло, 2013] и др., однако также ставит своей целью поиск аналогичных закономерностей и механизмов восприятия на другом перцептивном материале, то есть на живописных портретах.

В качестве объектов исследования были выбраны 4 автопортрета двух русских художников, изобразивших себя в разные возрастные периоды жизни, соответственно два мужских автопортрета - Карла Брюллова и два женских автопортрета – Зинаиды Серебряковой.

Процедура эксперимента

В эксперименте на разных этапах исследования участвовали три группы испытуемых. Первой группе испытуемых на экране компьютерного дисплея последовательно предъявлялись четыре автопортрета; согласно инструкции, испытуемые должны были составить свободное семантическое описание индивидуально-психологических характеристик изображенных на автопортретах людей. Был проведен частотный анализ используемых при описании индивидуально-психологических характеристик, и для каждого автопортрета был составлен список качеств. В следующей серии эксперимента в качестве стимульного материала выступали те же четыре автопортрета, но с частичной окклюзией либо верхней (глаза и брови), либо нижней (рот и подбородок) частей лица.

Испытуемым необходимо было опознать автопортреты по предложенным спискам индивидуально-психологических характеристик и отметить главные с их точки зрения характеристики, необходимые для того, чтобы идентифицировать портрет в двух разных условиях: при окклюзии того или иного типа и при предъявлении целого лица, изображенного на портрете.

Участники эксперимента: студенты различных вузов, общее количество 110 чел. в возрасте от 17 до 52 лет; 72,7% женщин, 27,3% мужчин.

Важным, на наш взгляд, результатом явился факт незначительного снижения успешности опознания портретов при окклюзии. 49% испытуемых продемонстрировали 100-процентное опознание личности, изображенной на портрете, в случае окклюзии верхней части лица и 29% испытуемых - в случае окклюзии нижней части лица.

Причем чаще всего испытуемые демонстрировали либо одинаково точное, либо одинаково ошибочное опознание, и в ситуации окклюзии (независимо от ее типа), и в ситуации полностью открытого лица. Если суммировать общее в процентном отношении количество испытуемых в двух ситуациях: одинаково точно опознавших и одинаково ошибочно опознавших портреты и в ситуации окклюзии и в ситуации полностью открытого лица, то в первом случае (окклюзия верхней части лица) это составит 61,7%, во втором случае (окклюзия нижней части лица) – 54,5%, то есть больше, чем для половины испытуемых с точки зрения успешности опознания ситуация окклюзия ничего не изменила.

Кластерный анализ данных эксперимента позволил выделить два кластера, в которые вошли испытуемые, успешно опознающие лицо, изображенное на портрете (больше половины портретов), и не успешно (половина портретов и ниже), вне зависимости от наличия и типа окклюзии.

Таким образом, чтобы создать целостный образ по выражению лица и осуществить правильное опознание, мы успешно достраиваем, генерируем недостающие элементы, отсутствующие в изображении лица. Степень успешности опознания личности человека по его описанию в данном случае, по-видимому, объясняется, во-первых, тем, что каждая часть лица обладает достаточным экспрессивным потенциалом для того, чтобы правильно оценить и опознать личность, представленную на том или ином изображении. И, во-вторых, наличие разделения испытуемых по успешности опознания на две большие группы, вне зависимости от наличия и типа окклюзии говорит о том, что, возможно, одними из главных факторов, определяющих эффективность опознания, являются особенности личности самого наблюдателя, его коммуникативный опыт, опыт или компетентность в восприятии и понимании других людей. Об этом могут свидетельствовать парадоксальные случаи увеличения эффективности опознания при окклюзии (12,7% испытуемых при окклюзии верхней части лица и 18,2% - при окклюзии нижней).

Наши данные, как уже говорилось, подтверждают результаты проведенных ранее исследований по оценкам личностных черт натурщиков и адекватности распознавания экспрессий в условиях предъявления изображений целого и фрагментарного лица [Артемцева, 2003; Барабанщиков, Болдырев, 2007; Барабанщиков, Жегалло, 2013].

Мы попытались в отдельной серии проверить наличие связи успешности опознания с некоторыми индивидуально-психологическими характеристиками самих испытуемых, в частности, с уровнем эмпатии и данными методики «Личностный дифференциал».

Полученные корреляционные связи с данными уровня эмпатии по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна оказались низкими: корреляция по Спирмену $r=0,28$, $p > 0,126$, т.е. на уровне тенденции. Корреляции между успешностью опознания и оценками, полученными по шкалам ЛД, свидетельствуют о значимых связях по трем шкалам: замкнутый-открытый ($r=0,37$, $p<0,05$); решительный-нерешительный ($r= -0,35$, $p<0,05$); честный-неискренний ($r= -0,36$, $p<0,05$).

Выводы:

1) Успешность опознания лица человека, изображенного на портрете и представленного фрагментарно, связана с комплексом параметров и условий восприятия, не только объективных (в данном случае наличие и тип окклюзии), но и субъективных - особенностей личности наблюдателя.

2) Окклюзия верхней и особенно нижней части лица приводит не только к снижению, но также и к возрастанию адекватности восприятия и опознания личности человека, изображенного на портрете, что согласуется с данными, полученными ранее на другом перцептивном материале.

3) Проведенный анализ позволил выделить группы испытуемых, которые характеризуются одинаково успешным или одинаково ошибочным опознанием личности человека и в ситуации окклюзии (независимо от ее типа), и в ситуации полностью открытого лица; можно выдвинуть предположение о том, что успешность опознания личности человека по изображению его лица связана с индивидуально-психологическими характеристиками самих испытуемых, их коммуникативным опытом и социально-перцептивной компетентностью.

Литература

1. Артемцева Н.Г. Восприятие психологических характеристик человека по его «разделенному» лицу. Дисс. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2003.
2. Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002. 512 с.
3. Барабанщиков В.А., Болдырев А.О. Восприятие выражения лица в условиях викарного общения // Общение и познание. М.: ИП РАН, 2007. С. 15-43.
4. Барабанщиков В.А., Жегалло А.В. Восприятие экспрессий частично открытого лица // Мир психологии. 2013. № 1. С. 187-202.
5. Барабанщиков В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: ИП РАН, 2004. 480 с.
6. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982.
7. Бодалев А.А. Социально-перцептивная компетентность профессионала как один из факторов эффективности его работы. // Развитие социально-перцептивной компетенции личности. Материалы научной сессии, посвященной 75-летию академика А.А. Бодалева, М., 1998. С. 8-14.
8. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 151-165.
9. Лотман Ю. М. Портрет // Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства (Серия «Мир искусств»). СПб.: Академический проект, 2002. С. 349-375.
10. Неверова И.А. Художественный портрет как форма постижения человека в истории культуры. Автореф. дисс. ...канд.психол.наук. СПб, 2008.
11. Wallis G.M. Effect of temporal association on recognition memory / G.M. Wallis, H. N. Bulthoff // Proceedings of the National Academy of Sciences USA. 2001. Vol. 98. P. 4800—4804.

ИМИДЖ КАК ФАКТОР ДОВЕРИЯ В КОММУНИКАЦИИ

Петрова Е.А. (Москва)

В рамках современной отечественной психологии различные особенности феномена доверия в целом; доверия миру, себе, другому исследовались достаточно глубоко (Ю.В.Веселов, О.В.Голубь, В.А.Дорофеев, А.Б.Купрейченко, В.С.Сафонов, Т.П.Скрипкина, С.П.Табхарова, Т.А.Флоренская). Вместе с тем, изучение имиджа в контексте проблематики доверия в межличностном и профессиональном общении, в системе вербальной и невербальной коммуникации открывает новую перспективную область исследования этого феномена.

Имидж возникает только тогда, когда его объект-носитель становится «публичным», т.е. когда есть субъекты его непосредственного или опосредованного восприятия. Например, для возникновения имиджа депутата необходим хотя бы один избиратель. Применительно к содержанию имиджа человека речь идет об интеграции его социальных, профессиональных, психологических и собственно относящихся к внешнему облику характеристик. При этом имидж складывается как прямо на основе тех отдельных впечатлений, которые производит человек на окружающих в результате его наблюдения, общения и взаимодействия, так и косвенно, на основе тех мнений, которые передаются по коммуникативным каналам. Косвенная имиджформирующая информация (термин А.Ю. Панасюка) - это информация через третьи руки. К потокам косвенной имиджформирующей информации можно отнести сплетни, слухи, журнальные и газетные статьи, высказывание каких-либо мнений об этом человеке авторитетным лицом и т.д. Собственно второй путь и позволяет, например, мнению о человеке формировать его имидж задолго до влияния непосредственных впечатлений от общения с ним.

С другой стороны, персональные имиджи не существуют сами по себе лишь как образы-представления конкретного объекта или субъекта. Они взаимосвязаны с определенными стереотипами, идеальными образами. В массовом сознании в каждый исторический момент времени существует открытое (это важно подчеркнуть) поле имиджей, различающихся как содержательно, так и мерой стереотипности входящих в него характеристик. Это поле включает подсистемы различных социально-групповых, профессиональных, половых, возрастных, этнических и других категорий имиджей.

В пространство поля отдельный имидж включается, идентифицируясь с существующими в соответствующих подсистемах имиджами. Это отнесение в ситуациях прямого возникновения имиджа происходит вследствие наблюдения, общения и взаимодействия с объектом. В случаях косвенного формирования имиджа его отнесённость задается терминологически через мнение (например, «это человек, которому нельзя доверять»).

Отдельные имиджи находятся в сложном семантическом соотношении, иерархизируясь по различным основаниям. Согласно предложенной нами трехфакторной модели построения имиджелогического пространства [Петрова Е.А., 2013], каждый имидж при его формировании оценивается в системе трех интегральных координат. Первый вектор образуется интегральным фактором, который может быть обозначен как фактор «статусность, престижность» (власть, авторитет, доминирование, сила). Данный фактор может быть рассмотрен как специфичная ось ординат, которая расположена на вертикальной грани куба, принимаемого нами за графическую модель организации трехфакторного семантического пространства восприятия и понимания любого имиджа, далее условно называемого нами имиджелогическим трехмерным полем.

Точкой отчета в индивидуальном семантическом пространстве в восприятии мира по фактору «статусность, престиж» является сам воспринимающий человек (как личность, либо представитель некоторой социальной категории). Однако в групповом и массовом сознании эта нулевая точка координат задается некоторыми усредненными представлениями об

иерархии статусности социальных объектов и нейтральном нулевом положении некоторых из них. Чем выше положение имиджа по фактору «статус, престиж», тем больше известность, признанность, авторитетность, тем выше доверие к нему. Наоборот, чем ниже положение относительно нулевой точки координат, тем более подчиненное, более зависимое положение занимает носитель имиджа, и тем более возможно его игнорирование, недоверие или управление соответствующим носителем со стороны имиджреципиента.

Второй фактор может быть назван фактор интегральной оценки, по своему содержанию он включает в себя характеристики привлекательности того или иного имиджа. В рамках данного фактора происходит аналитическое сравнение рационализации связи между носителями имиджа в плане их общей оценки как «правильной» или «неправильной», «хорошей» или «плохой», просто «положительной» или «отрицательной». В рамках данного фактора возникает оценка имиджа как располагающего или не располагающего к доверию.

Третий интегральный фактор может быть назван нами как фактор «значимости – близости» отражает степень психологической близости воспринимаемого имиджа реципиенту. Чем выше психологическая близость – тем выше доверие.

Разработанная нами технология исследования имиджа, основанная на описанной модели построения имиджелогического пространства [Петрова Е.А., 2013], неоднократно использовалась в работах по изучению связи имиджа и доверия, выполненных под нашим руководством. Так, при исследовании Е.Б. Карпова (2004), посвященном восприятию и оценке полей имиджей, существующих в открытом образовании, подтвердило наличие выделенных факторов («Статус», «Оценка», «Значимость - близость»). Фактор «Статус» объединил такие характеристики образования, как: модный, признанный, престижный, сильный, международного уровня, элитный. Фактор «Оценка» наполняется характеристиками: привлекательный, хороший, честный, интересный, внушающий доверие, понравившийся. Фактор «Значимость - близость» содержит в себе качества: высокопрофессиональный, перспективный, качественный, современный, фундаментальный, всесторонний. В семантических пространствах оценки имиджей образования и образовательного учреждения ведущими оказался фактор «Статуса» (более 30% общей дисперсии), а в семантическом пространстве оценки имиджа образовательной услуги главным является фактор «Значимость - близость» (30,4% суммарной дисперсии). Как показало проведенное исследование, у различных социальных групп потребителей образовательных услуг сложилась система представлений об открытом образовании, о вузах России и предоставляемых ими образовательных услугах. Имиджи в сфере образования осознаются представителями различных групп населения и отличаются по содержанию, то есть, различны по наполняемости характеристик и степени их дифференцированности. Выявлена социально-психологическая и личностная детерминация восприятия и оценки имиджа образования, вуза и образовательной услуги, как вызывающих доверие или недоверие.

В исследовании нашего аспиранта Д.В.Кулешова(2011), углубившего представление о доверии к вузу, выявлено, что при отсутствии опыта взаимодействия абитуриента с вузом именно имидж опосредствуют процесс формирования доверия. На формирование доверия влияет как канал коммуникации, которому доверяет потребитель образовательных услуг, так и информация, которая соучаствует в формировании имиджа конкретного вуза, например, наличие у абитуриента устойчивых идеальных образов вузов, которым можно или нельзя доверять. Между потребителями, доверяющими информации о вузе, полученной с помощью Интернета и с помощью других каналов коммуникации (родственники, знакомые, печатная рекламная продукция, посещение вуза в «День открытых дверей», др.), выявлены статистически значимые личностные различия. При наличии у абитуриентов доверия вузу они ожидают, что будут чувствовать в нем себя в безопасности, что вузовские сотрудники будут вести себя в отношении их компетентно и честно, проявляя готовность к помощи в освоении выбранной им профессии, а также в соответствии с общепринятыми нормами, культурными традициями, обычаями, общими этическими ценностями;

Наиболее значимыми с точки зрения доверия для абитуриентов являются такие характеристики вуза как: престижность (77,5% от всех ответов), официальный рейтинг (52,5%), проверенность вуза временем, хорошее распределение выпускников, успехи последних (40%).

В исследовании аспирантки О.О. Елисеевой (2011) убедительно доказано, что имидж является существенным фактором установления отношения доверия не только по отношению к учреждениям образования, но и к определенным профессиональным группам (на материале психолога-консультанта). Определено психосемиотическое пространство функционирования профессионального имиджа психолога как фактора доверия клиента.

Социально-психологическая структура доверия в отношении психолога-консультанта включает: когнитивный компонент, т.е. представления и ожидания клиента, связанные с поведением психолога; эмоциональный компонент - эмоциональные оценки клиентом процесса взаимодействия с психологом; поведенческий компонент, готовность клиента к определенным действиям в отношении психолога. В свою очередь, компонентами профессионального имиджа психолога являются: его внешний облик; предметная среда (фон восприятия); особенности профессионального общения психолога; особенности профессиональной деятельности и личности психолога. Установлено, что существуют устойчивые связи имиджевых характеристик и компонентов доверия. Дифференцированные по содержанию представления клиентов о характеристиках личности и профессиональной деятельности психолога-консультанта с разным профессиональным имиджем, носят структурно-универсальный характер. Возрастные различия в восприятии имиджа психолога-консультанта, вызывающего доверие клиента и психолога-консультанта, вызывающего недоверие, относятся к знаковым системам невербальной коммуникации, в частности, к телосложению и жестике, что оказывается существенно в эффективной профессиональной коммуникации.

В исследовании О.О. Елисеевой (2011) показано, что имидж психолога-консультанта, вызывающего доверие клиента, содержит универсальные - вне зависимости от пола и возраста - характеристики: «направленность на дело», «открытость другому», «уверенность в себе», «гибкость в общении», «наивность», «трудолюбие», «компетентность», «похожесть», «близость ценностей», а также определенные характеристики габитуса, костюма, кинесики и предметной среды.

Имидж психолога-консультанта, вызывающего недоверие клиента, включает следующие универсальные характеристики: «неосновательность», «непредсказуемость», «придирчивость», «независимость», «оригинальность», «респектабельность», «принципиальность», «претенциозность», «некомпетентность», «закрытость другому», «непохожесть», «различие ценностей», а также вполне определенные характеристики габитуса, костюма и кинесики.

В настоящее время продолжают исследования имиджа в контексте проблематики доверия в межличностном и профессиональном общении, в системе вербальной и невербальной коммуникации, что дополняет и обогащает теорию управления профессиональным общением.

Литература

1. Елисеева О.О. Имидж психолога как фактор доверия в психологическом консультировании// Вестник университета, 2011. - № 7. - С. 43-45
2. Карпов Е.Б. Психология продвижения образовательных услуг в системе открытого образования: Монография. - Тула: Инфра, 2004. - 299с.
3. Кулешов Д.В. Образ представителя вуза, вызывающий доверие абитуриента// Психологическая наука и образование. 2009а, №2. С. 87-96.
4. Петрова Е.А. Имидж профессионального образования как стратегический ресурс России//сб. Имидж педагога профессионального обучения столичного колледжа, М.: АПК и ШПРО, 2013.- С. 7-13

РОЛЬ ОДЕЖДЫ В ОБЩЕНИИ **Погонцева Д.В. (Ростов-на-Дону)**

Как отмечают ряд исследователей (В.А. Лабунская, Я.Б. Наровская, Е.В. Белугина, М.В. Буракова и другие) внешность личности, ее экспрессивное Я играют ведущую роль в организации ее взаимоотношений с самой собой и с окружающими на протяжении всей жизни. Экспрессивное Я личности определяется В.А. Лабунской как совокупность устойчивых (физиогномика, индивидуально-конституциональные характеристики человека), среднеустойчивых (оформление внешности: прическа, косметика, украшения, одежда) и динамических параметров выражения (экспрессивное, невербальное поведение), организуемых в пространственно-временные структуры и перестраивающихся по ходу развития психофизиологических, психологических и социально-психологических компонентов структуры личности миром. И как отмечает В.А. Лабунская внешность – совокупность анатомических, функциональных и социальных признаков человека, доступных конкретно-чувственному отражению. К анатомическим признакам относятся скелетно-мышечная структура лица и тела; к функциональным – различного рода выразительные движения человеческого лица и тела (мимика, речь); к социальным – элементы оформления внешности в виде одежды, косметики. Функция восприятия ограничивается адекватным различием элементов – признаков внешности. Также следует особо подчеркнуть, что мода является динамичным компонентом, который реагирует на изменяющиеся экономические, политические, социальный и культурные изменения в обществе. При этом мода носит массовый характер и является средством приобщения индивида к социальному и культурному опыту. Таким образом, мы можем говорить о том, что одежда является одним из способов самопрезентации и может служить средством для изучения представлений того или иного времени. И кроме того, средством общения, самораскрытия, самопредъявления и отражением норм внешней привлекательности того или иного времени.

Большинство авторов (Гофман, Руан, Макарова, Галитбарова) пишут о моде, как о призме для рассмотрения идеалов женской красоты в различные эпохи и этапы становления общества, при этом в западной культуре сохранилось больше информации, поскольку мода являлась частью истории, менталитета, для России это было менее свойственно.

Как отмечает И.Кон, история тела неотделима от истории одежды, которая включает, по крайней мере, три аспекта - предметный, технологический и функциональный. Первый отвечает на вопрос, какая именно часть тела закрывается. Технологический вопрос сводится к тому, из чего (кожа, ткань, листья, ветки, птичьи перья, ракушки, просто краска и т.д.) и как построена и чем поддерживается (просто наброшена, завязана или специально сшита) одежда. Наконец, функциональный вопрос показывает, чему служит одежда - физической защитой от неблагоприятных внешних воздействий, символической защита от враждебного взгляда ("сглаз"), украшением, демонстрацией социального статуса, красоты и т.д. Таким образом, одним из основных источников повествующих об идеалах и образах красоты являются книги по истории костюма, моды. В данном контексте нас будет интересовать в основном предметный и функциональный аспекты одежды, то есть как «транслятор» модных тенденций и эталонов красоты. Таким образом, мода как технология модификации состоит в том, чтобы обнажать одни части тела и скрывать другие, поэтому одной из функций моды можно считать – социальную мимикрию.

Внешний вид человека – одежда, прическа, украшения – точно указывают на его место в социальной структуре общества и культурную принадлежность. Тот или иной стиль одежды может быть выражением политического протеста или, наоборот, показателем приверженности традициям. Эволюция моды неотделима от идейной жизни общества.

В древнегреческую эпоху одежда подчеркивала красоту женского тела, облагороженную мягко падающими тканями, сквозь которые слегка намечаются, а при движении ясно проступают формы. В III – IV веках в Римской империи пропадает интерес к

красоте человеческого тела, а, следовательно, и к одежде выявляющей эту красоту. В VI веке в Византии проступают черты нового облика женщины, который отразил в себе учение христианской религии о природе женской натуры. По учению церкви женщина была источником соблазна и греха. Таким образом, одежда создавала футляр для тела, а с другой стороны появилась идея неземной женской красоты, выраженную в своеобразно понимаемо гармонии черт лица. В X-XI веках Иоанн Златоуст решился сказать в ту пору, что женщины любят драгоценности так же, как собственный детей, и что чрезмерная роскошь мешает выявиться их природной красоте. К XIV веку хрупкий облик едва сформировавшейся девушки становится идеалом красоты, появляется корсет. Существует целый ряд работ посвященных исключительно корсетам и их влиянию на становление представлений о красоте, однако в данном аспекте мы не будем на нем останавливаться. В средние века образ женщины раздваивается: она и Богородица, и ведьма, и прекрасная Дама, и «вместилище греха». Идеалом является стройная (даже тощая) женщина, бледная, с удлиненными конечностями и чуть выступающим животом (символ вечной беременности), что дополнительно подчеркивалось одеждой с множеством складок на нижних юбках, что создавало видимость беременности. В XV веке в период готики в моде S-образная изогнутость силуэта фигуры. Для его создания на живот накладывали небольшие простеганные подушечки – босы. Одежды узкие, сковывающие движения, удлиненные, волочащиеся по полу. Грандиозные головные уборы.

Несмотря на большое влияние итальянской культуры Возрождения, французское понимание красоты в начале XVI века, особенно во время Франциска I, значительно отличалось от итальянского. Пышные формы и свободный лиф платья, распространенный в Италии, не были во вкусе французов. Многие из них, побывавшие в Италии во время военных походов (1494-1559), были разочарованы в прославленной красоте итальянок и пышности их костюма. Французы находили, что итальянки слишком полны, а платья их слишком широки. Следуя сложившемуся вкусу и определенным традициям, французам необходимо было создать красивые пропорции при определенном в Европе пирамидальном силуэте. Германия создает свой идеал женской красоты, в котором отразилось положение германской женщины привилегированной среды в этот период. В Германии женщина не занимала значительного места при королевском дворе, основные женские добродетели не могут быть связаны с высоким культурным уровнем и светским образом жизни. Отсюда возник образ германской женщины эпохи Возрождения: прятный, жеманный, лишенный проблеска интеллекта, с тонкими белокурыми волосами, большим выпуклым лбом и узкими глазами, с почти сонным выражением.

Новый облик английской аристократии говорит о более утонченном понятии красоты, о более развитом вкусе, о стремлении привлекать не массивностью дорогостоящего костюма и тяжелых украшений, а его изысканной простотой и живописностью, которая могла особенно подчеркивать женственность англичанок. В XVII веке по-прежнему понятие красоты было связано с обилием украшений. Постепенно женская фигура из короткой и широкой превращается в высокую и стройную. Элегантность – становится основой для дальнейшего развития французского национального понимания женской красоты, женственности.

В эпоху рококо модной считалась женская фигура, похожая на хрупкую фарфоровую статуэтку. Утонченность форм подчеркивали пышные наряды. У красивой женщины должна быть тонкая осиная талия, чуть округлые бедра, маленькая головка, узкие плечи, открытые грудь, руки и шея. Как отмечает Д. Паке в XVIII веке можно выделить новую модную тенденцию: красив тот, у кого свежий румянец на лице, т.е. тот, кто здоров, отсюда – поголовное увлечение румянами. К началу 50-х годов XVIII века в обществе ощущаются перемены. Постепенно в умах начинают преобладать идеи о красоте всего, что естественно. Так же XVIII век сделал шаг в сторону женщины, вся светская жизнь в Европе концентрируется вокруг женщины, она становится предметом особого внимания и преклонения. На протяжении всего периода чувственность и изысканность определяют основу одежды женщин аристократических кругов. К концу XVIII века отрицается все, что

было модным на протяжении века. Уже в 80-е года появляются новые эстетические нормы, которые будут развиваться дальше.]

Следующий этап - 1850-1914, времена королевы Виктории. Центром модных тенденций становится - кринолин, к 1860 году ни одна женщина не обходилась без него. Новых пределов непрактичности достигли корсажи, поскольку обязательной стала тугая шнуровка, с помощью которой объем талии сокращался до 45 сантиметров.

Буржуазный век в культуре - век целесообразности. Женщина обязана рожать детей, поэтому она должна иметь широкий таз и полную, крепкую грудь. Все это благонамеренно прикрыто одеждой, но не возбраняется подчеркивать ею наиболее «интересные» места. Строго запрещено в приличном обществе прямо говорить о частях тела.

На рубеже XIX-XX веков идеал женской красоты на Западе приближается к восточному идеалу. Красавица стала похожа на хризантему. Изящная дама теперь выглядит так: небольшая голова с высокой прической переходит в удлиненный торс, сжатый, как стебелек цветка, корсетом; узкие рукава и поникшие плечи напоминают листья; узкая юбка дополнена турнюром; высокие каблуки делают походку женщины неуверенной, что сообщает всей фигуре хрупкость.

В 1909 году Кутюрье Поль Пуаре осмелился отказаться от корсета... новая современная женщина поклоняется новому идолу: андрогинному телу, юношески, даже мальчишески худощавому, угловатому, таящему некую скрытую двусмысленность. [20]

Еще в 1950-1960-е годы верхом женского совершенства считалась фигура с пышными бедрами и тонкой талией. Но вот уже в начале 1970-х были внесены коррективы в этот образ. Характерные черты нового эталона красоты были сформулированы владелицей крупнейшего в Нью-Йорке бюро фотомоделей. Суть их сводится к следующему: минимум метр семьдесят роста, маленькая грудь, шелковые волосы, нежные плечи, длинная шея, узкая талия, красивые руки, широко расставленные глаза, рот не очень большой и не очень узкие губы.

Таким образом, можно смело говорить о том, что представление о красоте человека всегда шло бок о бок с модой, которая в свою очередь довольно редко согласовывалась с телом, данным человеку от природы. Каждая эпоха создавала свои собственные примеры эстетического идеала человеческого тела. Проследив динамику представлений об эталоне красоты в культурологии и эстетике, можно сделать вывод о том, что существовало всего три эталона, которые циклично сменяли друг друга, корректируясь тенденциями того или иного времени. Это образ девушки – подростка (худощавая, порою даже болезненно-худая, с угловатой фигурой); второй эталон – спортивная фигура и третий эталон – пышущая здоровьем красавица («русская» или «Рубеновская» красавица). При этом каждый из этих этапов сменяли друг друга, находясь под воздействием различных социальных и культурных аспектов. С другой стороны, желание соответствовать этим стандартам объясняется мотивационной потребностью соответствовать некой группе.

Кроме того, одежда, подчеркивая социальный статус, являлась способом для стратификации общества и категоризации каждого конкретного человека к определенной группе.

ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОВЕДЕНИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ

Тихомандрицкая О.А. (Москва)

Одним из условий успешного общения между людьми является их способность строить свое взаимодействие в соответствии с ситуацией общения. Другими словами, особенности построения межличностного общения во многом зависят от контекста, ситуации, в которой эта коммуникация происходит.

Однако, даже в случае того, что люди учитывают специфику ситуации общения, в ходе взаимодействия могут возникать трудности, связанные с коммуникативными барьерами

и неумением правильно кодировать и декодировать информацию, доносимую другим человеком. Это касается вербальной, а во многом, и невербальной информации, как менее доступного для контроля и интерпретации вида общения [Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М., 2001]. Адекватное восприятие и интерпретация невербальных знаков является залогом успешного взаимодействия, так как благодаря правильному кодированию и декодированию знаков происходит обмен информацией и выстраиваются межличностные отношения между партнерами по общению [Лабунская, 1999].

Одной из причин неточного или даже ошибочного восприятия и интерпретации информации, получаемой в ходе взаимодействия, является то, что в процессе общения люди зачастую руководствуются имеющимися у них социальными стереотипами [Донцов А.И., Стефаненко Т.Г., 2002]. Среди одних из самых устойчивых и распространенных социальных стереотипов выделяются гендерные стереотипы, которые, в частности, касаются поведения мужчин и женщин, а так же сфер деятельности, в которых мужчины и женщины более компетентны (в соответствии с представлениями о маскулинности и феминности) [Клецина И.С., 2004, Рябова Т. Б., 2003]. Гендерные стереотипы, хотя и имеют много общего у мужчин и женщин относительно друг друга, но наделены в то же время и особым содержанием в отношении представителей противоположного пола.

Восприятие и понимание партнерами по общению друг друга, таким образом может зависеть от пола участников, содержания их гендерных стереотипов и ситуации взаимодействия.

Целью нашего исследования являлось нахождение различий или сходства в характеристиках невербального поведения, которые чаще всего приписываются мужчинами и женщинами представителям своего и противоположного пола в зависимости от ситуации взаимодействия.

В качестве стимульного материала респондентам предлагались схематичные изображения (рисунки) конфликтного и кооперативного взаимодействия мужчины и женщины в семье и на работе. В данном случае рассматривалась только ситуация взаимодействия людей разного пола. В инструкции подчеркивалось, что на рисунках изображены «типичная женщина» и «типичный мужчина» в наиболее часто встречающихся конфликтных/кооперативных ситуациях дома и на работе. При проведении исследования для получения информации о характеристиках невербальных проявлений мужчины и женщины, изображенных на картинке, была использована методика В.А. Лабунской «Невербальные характеристики общения».

В исследовании приняло участие 120 студентов, имеющих техническую, гуманитарную или естественную специализацию, из них 60 мужчин и 60 женщины в возрасте от 18 до 22 лет.

Для анализа различий между приписыванием характеристик невербального поведения мужчинами и женщинами представителям своего и противоположного пола в разных ситуациях использовался критерий хи-квадрат Фридмана.

С помощью контент-анализа были отобраны наиболее часто встречающиеся характеристики невербального поведения, приписываемые мужчинами и женщинами представителям своего и противоположного пола, находящимся в разных ситуациях взаимодействия. К ним, прежде всего, относятся следующие: направление взгляда, динамика позы, темп и громкость речи, расположение по отношению к собеседнику.

В результате проведенного исследования было установлено, что мужчины и женщины по-разному воспринимают особенности невербального поведения мужчин в ситуации конфликта на работе ($p = 0,047$), мужчин в ситуации кооперации на работе ($p = 0,031$) и в ситуации кооперативного взаимодействия в семье ($p = 0,001$). В ситуации конфликта в семье мужчины воспринимаются одинаково и мужчинами и женщинами, значимых различий нет ($p = 0,189$).

Так же не было выявлено различий в представлениях мужчин и женщин о невербальном поведении женщин как в кооперативном взаимодействии на работе ($p = 0,297$)

и в семье ($p = 0,218$), так и ситуации конфликта на работе ($p = 0,180$) и в семье ($p = 0,376$). Таким образом, мужчины и женщины имеют схожие представления о том, как проявляется поведение женщин в различных ситуациях взаимодействия.

В кооперативном взаимодействии женщины, по представлению респондентов, ведут себя одинаково и на работе и в семье, проявляя при этом особые коммуникативные способности, направленные на установление и поддержание контакта («миролюбива», «выражает интерес», «внимательна к собеседнику», «готова к действиям», «выражает радость»).

Представления мужчин и женщин также согласованы между собой относительно поведения женщины в конфликте. В конфликте на работе женщина «чувствует волнение, стеснение, боязливость», «не уверена в себе», «подозрительна», выражает печаль. В конфликте в семье женщина «собрана», «самоуверенна», «активна», «концентрируется на происходящем», выражает печаль или же гнев.

Таким образом, женщина в представлении как мужчин, так и женщин ощущает себя более уверенно в семейной сфере, нежели в профессиональной, что соответствует традиционным гендерным стереотипам.

Восприятие мужчины в ситуации кооперативного взаимодействия, как уже указывалось выше, у женщин и мужчин различается. С точки зрения женщин, мужчина в кооперативном взаимодействии на работе «спокоен», «расслаблен», вплоть до потери интереса к партнеру по общению. С мужской точки зрения, мужчина в ситуации кооперации на работе «уверен в себе», «оживлен», «открыт для контакта», выражает спокойствие и радость.

Мужчина в ситуации кооперативного взаимодействия в семье в восприятии женщин «невозмутим», «сохраняет рассудительность и спокойствие», а в восприятии мужчин «готов к действиям», «открыт» и «активен».

В восприятии женщин мужчина в конфликтной ситуации на работе «уверен в себе», «намерен отстоять свою позицию», «выдерживает дистанцию с собеседником». Мужчина в ситуации конфликта на работе в восприятии мужчин «закрит», «волнуется, но сконцентрирован», «занимает выжидательную позицию», «не сохраняет стабильную дистанцию с собеседником». Женщины в данном случае больше, чем мужчины склонны использовать традиционные гендерные стереотипы при восприятии мужчины в ситуации конфликта на работе.

Мужчина в конфликте в семье воспринимается одинаково мужчинами и женщинами, он «отстраняется от собеседника», «сохраняет спокойствие», «рассудителен», иногда может выражать гнев.

Таким образом, в исследовании было показано, что существуют гендерные различия в представлениях о поведении мужчин и женщин в зависимости от ситуации и типа взаимодействия, а так же от гендерных стереотипов о мужчинах и женщинах.

Литература

1. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов: Феникс, 1999.- 608 с.
2. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. - СПб: Алетей, 2004. - 408 с.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение. СПб: Питер, 2001.- 544 с.
4. Рябова Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований // Личность. Культура. Общество. 2003. Вып. 1-2 (15-16).- с. 120-139.
5. Донцов А.И., Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы: Вчера, сегодня, завтра // Социальная психология в современном мире. -М.: Аспект Пресс, 2002.- с. 76-96.

МЕСТО НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В АТРИБУЦИИ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА

Федотова С.В. (Москва)

Проблема неравенства в обществе на протяжении столетий привлекает внимание философов и ученых, анализирующих как сам феномен, так и отношение к нему со стороны людей. Как показали исследования отечественных и зарубежных психологов, социальный статус занимает особое место в жизни личности и влияет на многие аспекты ее жизнедеятельности [Ануфриев, 1984; Майерс, 2008]. Под социальным статусом понимается «некоторое единство объективно присущих индивиду характеристик, определяющих его место в группе, и субъективного восприятия его другими членами группы» [Андреева, 2008, цит. по: с.184]. Социальный статус устанавливается обществом и отражает позицию человека в социуме. Он определяет круг прав и обязанностей индивида, его положение в обществе, престиж и привилегии. Так, статус признается группой и диктует правила взаимодействия индивида в группе.

Социальный статус часто подчеркивают через различные проявления во внешности (статусные символы) и через поведение индивида (статусный образ). Под статусными символами понимается ряд внешних характеристик, принятых в обществе, и облегчающих определение статуса личности. Сюда относят компоненты внешнего вида (стиль одежды, аксессуары, аккуратность), невербальный компонент общения (жесты, поза, мимика и другое), оценка недвижимого и движимого имущества. Данные символы статуса легко улавливаются субъектом познания при восприятии отдельно взятого индивида. Ученые предполагают, что некоторые компоненты невербального поведения (поза, жестикация) несут информацию о социальном статусе [Журавлев, 2002; Henry, 2009]. Через украшения, косметику, аксессуары субъект восприятия также может определить уровень престижа индивида. В свою очередь, под статусным образом понимаются общепринятые представления о поведении человека, обладающего тем или иным социальным статусом. Это также облегчает процесс определения статуса личности.

Следовательно, существует совокупность некоторых внешних признаков (пол, возраст, признаки принадлежности к профессии, внешний облик, невербальное поведение, действия), которая свойственна тому или иному статусу и которая облегчает приписывание социального статуса индивиду.

Так, важно отметить, что невербальное поведение несет в себе значительную информацию в процессе коммуникации. В некоторых случаях, как показали исследования, данный компонент является информативнее, чем вербальный, особенно в процессе первичного восприятия [Лабунская, 2009; Меграбян, 2001].

На основании вышеизложенного можно обозначить проблему данного исследования, которая заключается в изучении места невербального компонента общения в ходе атрибуции социального статуса.

Настоящее исследование имело целью выявить место невербального поведения в процессе атрибуции социального статуса и определить основные коды невербального поведения, участвующие в атрибуции того или иного социального статуса.

Теоретическим объектом данного исследования выступил процесс социального познания; предметом исследования является процесс атрибуции социального статуса у студентов московских ВУЗов.

Основными гипотезами данного исследования выступают предположения о том, что социальный статус входит в число ключевых характеристик, определяемых при первичном восприятии социального объекта и, что социальный статус определяется в соответствии с устоявшимися схемами невербального поведения.

Исследование проводилось на студенческой выборке в период с октября 2011 года по март 2012 года в г. Москве. В каждом опросе испытуемому предстояло дать ответы на вопросы в соответствии со следующими методиками:

- модифицированной методикой Куна-Макпартланда;
- специально разработанным вопросником «Социальный статус»;
- специально разработанным вопросником «Образ и социальный статус выступающего в видеоролике».

При этом каждому респонденту предлагалось ответить на вопросы, касающиеся двух участников заранее отобранных видеороликов. Кроме того, в установочном исследовании респонденты писали эссе по теме «Типичный образ человека с высоким и низким статусом».

В установочном исследовании приняли участие 30 респондентов. Из них 17 – мужского пола и 13 – женского, в возрасте от 17 до 25 лет. В основной части исследования приняли участие 80 студентов московских ВУЗов в возрасте от 17 до 25 лет. Из них: 40 - женского пола, 40 – мужского.

Результаты исследования

Из всех определений социального статуса, 71,3% содержат такое высказывание, как «положение человека в обществе». Причем, данное положение определяется несколькими составляющими, например, такими, как: уважение, должность, общественная значимость человека, образование и ум, доход и другие. Далее, из внешних характеристик, позволяющих отнести человека к разным социальным статусам, чаще всего респондентами отмечались такие, как: «марка автомобиля», «обувь», «марка часов», «украшения», «стиль одежды» и другие. Из невербального поведения в данном вопросе чаще указывались жесты и взгляд; реже – мимика и осанка.

Было выявлено, что треть респондентов считают, что аксессуары не влияют на социальный статус. В то время, как 28,8% респондентов указали, что для среднего класса характерно наличие автомобиля среднего класса (стоимостью до миллиона рублей). Кроме того, 20% испытуемых считают, что в качестве аксессуара среднему статусу важно обладать недвижимостью и одеждой хорошей фирмы. В свою очередь, высокому статусу характерны: дорогая одежда и дорогой автомобиль, а низкому статусу – не дорогая одежда плохого качества.

Примерами высокостатусных людей могут выступать «политики» и «бизнесмены». В свою очередь примерами людей со средним статусом являются «работники интеллектуального труда» и «менеджеры», а для низкостатусных людей – «дворники», «рабочие физического труда».

С точки зрения респондентов, для высокого статуса наиболее характерны следующие проявления невербального поведения: «смотрит в глаза», «уверенная походка», «при общении «держится на расстоянии» от собеседника», «расслабленная поза», «редко смеется», «сидит прямо», «уверенные жесты». В свою очередь, для среднего статуса свойственны – «кивает, когда внимательно слушает», «часто улыбается», «мягкий голос», а для низкого статуса – «напряженный голос», «грустное выражение лица», «бегающий взгляд», «выступая на людях, смотрит в стол». Также было выявлено, что высокому статусу свойственны – сдержанность, твердость, уверенность в проявлениях невербального поведения. Низкому статусу свойственны – неуверенность, нервная речь, неумение слушать, заискивающий взгляд и другое. Среднему статусу, в свою очередь, свойственны – активная жестикуляция, манипулирование с объектами и склонность к тому, чтобы ими управляли.

Таким образом, каждый социальный статус обладает определенным паттерном невербального поведения, которое отличается от набора других статусов, а, следовательно, невербальное поведение занимает важное место при определении социального статуса человека, что подтверждает нашу гипотезу о том, что в процессе атрибуции социального статуса субъект восприятия опирается на невербальное поведение социального объекта.

Наконец, важно отметить, что социальный статус связан как с некоторым набором личностных характеристик, так и с внешними атрибутами. Так же социальный статус находится в тесной связи с некоторыми проявлениями общественной жизни. Так, к личностным характеристикам относится ум человека, его амбиции и целеустремленность, уверенность в себе, хитрость и другие; к общественным проявлениям относятся: доход,

должность, власть человека, степень влияния, оказываемая человеком на социум, в том числе и на политику, степень уважения, оказываемая обществом к человеку; ко внешним проявлениям статуса можно отнести: марку автомобиля, марку часов, обувь, марку одежды, украшения, жестикуляцию, взгляд и другое. Соответственно, социальный статус находится в тесной связи с экономическим аспектом общественной жизни. Кроме того, атрибуция социального статуса находится в тесной связи с ситуацией, в которой воспринимается социальный объект. Также наблюдается связь возраста и пола и уровня социального статуса. Так, существует тенденция к тому, чтобы не приписывать высокий социальный статус в силу молодости человека, также высокий социальный статус реже приписывался женщине, не зависимо от контекста восприятия. Социальный статус не является жесткой характеристикой личности, и возможен «переход» из одного статуса в другой, но, тем не менее, наблюдается тенденция к исключению из высокого социального статуса, которая, возможно, связана с престижностью данного статуса.

Высокому статусу, в общем, свойственна сдержанность, уверенность, галантность и умеренность в проявлении невербального компонента общения. В сравнении с высоким статусом, среднему больше свойственна напряженность и активность в проявлении невербального компонента общения. Но, в тоже время, у среднего и высокого статуса существует ряд схожих проявлений. Низкому статусу свойственна грубость, зажатость, нервозность и резкость.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Респонденты не склонны выделять такую характеристику, как «социальный статус» при первичном восприятии социального объекта.

2. Исследование показало, что респонденты склонны обращаться к невербальному поведению при определении его социального статуса. При этом наблюдаются яркие различия невербального кода у представителей разных статусов. Кроме того, существуют устоявшиеся схемы невербального поведения, соответствующие определенному социальному статусу. Но, тем не менее, при определении социального статуса респонденты также склонны опираться на такие факторы, как приписываемый или известный уровень дохода, ум, образование, должность и проявления внешнего облика социального объекта и другие.

В целом, проведенное исследование показало, что социальный статус не входит в число ключевых характеристик, определяемых при первичном восприятии социального объекта. Но, тем не менее, он приписывается объекту познания, основываясь на некоторых компонентах внешнего вида, в том числе и на невербальном поведении.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. -М.: Аспект Пресс, 2008.- 363 с.
2. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности. М. : Изд-во МГУ, 1984.-286 с.
3. Лабунская В.А. Не язык тела, а язык души.- Р-н-Д.: Феникс, 2009.- 342 с.
4. Майерс Д. Социальная психология. -СПб.: Питер, 2008. -781 с.
5. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. -СПб.: Речь, 2001.- 256 с.
6. Социальная психология. Учебное пособие для вузов/ Под ред. Журавлева А.Л.- М.: ПЕРСЭ, 2002. -351 с.
7. Henry P.J. Low-Status Compensation: A Theory for Understanding the Role of Status in Cultures of Honor / Journal of personality and social psychology. Vol. 97, No. 3, 2009. pp. 451-466.

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ БРЕНДА КАК СРЕДСТВА НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Фоломеева Т.В. (Москва)

Как часть социальной реальности современного человека бренд становится новым средством коммуникации. Специалисты по рекламе, маркетингу и PR рассматривают бренд

как средство коммуникации между производителем и потребителем. Однако с точки зрения социальной психологии особый интерес представляет использование бренда в качестве коммуникативного средства обычным человеком в своей повседневной жизни. Здесь бренд может выступать как знак, существующие на рынке бренды - как целая знаковая система, а потребление как «систематический акт манипуляции знаками» [3].

При выборе того или иного бренда для включения его в свой образ субъект может руководствоваться как личными представлениями, используя бренд как способ конструирования идентичности для себя, так и теми, которые существуют у аудитории, для воздействия на процесс восприятия своей личности.

В.Д. Лабунская делит все параметры невербальной экспрессии на три типа: устойчивые, среднеустойчивые и динамические [10]. Схожую классификацию в рамках анализа внешнего облика приводит Е.А. Петрова, ссылаясь на работы А.А. Бодалева и В.П. Панферова. Она выделяет физический облик (габитус), социальное оформление внешности (костюм в широком смысле) и экспрессивно - импрессионные движения (кинесика) [15].

Используемые потребителем товары относятся к среднединамическим параметрам, или к социальному оформлению внешности, а регуляция этих параметров имеет форму конкретных действий по выбору того или иного элемента и включению его в свой образ. Этот выбор может в той степени определяться брендами, в какой они имеют характер разделяемых с окружающими, более или менее строго определенных знаков.

Символическая природа бренда раскрывается в психосемиотических исследованиях. Е.А. Петрова определяет данный подход как «комплексное направление, сочетающее анализ психических процессов, осуществляемых с использованием разнообразных знаков, с анализом семиотической природы самих используемых в общественной практике знаков и знаковых систем» [15, с.29].

Основным понятием в рассматриваемом подходе является понятие «знака». Традиционно в семиотике знак определяется как «материальный, чувственно воспринимаемый предмет (событие, действие или явление), выступающий в познании в качестве указания, обозначения или представителя другого предмета, события, действия, субъективного образования. Предназначен для приобретения, хранения, преобразования и трансляции определенной информации (сообщения). Знак имеет определенную структуру, которая включает в себя:

- план выражения знака - чувственно воспринимаемую, материальную основу, которую в быденном языке и принято называть знаком. Ее также называют «означающим», экспонентой знака [10, с.16], знаковым средством, репрезентантом [18, с.53], закононосителем [13, с.47].

- план содержания знака - то, что знак означает, отраженная в нем информация. Также носит название десигната (означаемого) и является семантическим правилом для обозначения знаком конкретного объекта или явления. Сам процесс, в котором нечто функционирует как знак, называется процессом семиозиса и, кроме выделенных факторов (знаконоситель и десигнат) включает в себя еще два:

- интерпретатора - т.е. того, кто чувственно воспринимает законоситель и для кого он и является указанием на десигнат.

- интерпретанту - сам факт учитывания указаний знака на означаемое интерпретатором. Именно этот фактор связывает законоситель и десигнат между собой. Таким образом законоситель является знаком десигната в той мере, в какой интерпретатор учитывает десигнат благодаря наличию законосителя. Соответственно знак существует только в процессе семиозиса, а учитывание является основной функцией знака [13, с.48]

Если в понимании структуры знака психосемиотика во многом опирается на семиотические разработки, то в понимание текста психосемиотический подход вносит существенное дополнение. Семиотика часто использует лингвистическое понимание текста и анализирует его только с точки зрения того «что?» и «как?» говорится в тексте. Психосемиотика добавляет к этому интенциональную сторону текстового сообщения, т.е.

вопросы «ради чего?» и «зачем?». Соответственно для психосемиотики знаковое общение понимается как «процесс обмена текстуально организованной смысловой информацией» [8, с.50], а сам текст - как «коммуникативно-познавательная единица, т.е. изначально обращенное к партнеру, опредмеченное в знаках ментальное образование, «цементированное» коммуникативным замыслом...» [7, с.147].

Бренд приобретает значения в разных актах семиозиса: потребитель - товар и потребитель - общество. Основные функции бренда - дифференциация и гарантия качества – отражаются в том образе, который возникает при его восприятии потребителем [11]. Такое понимание подразумевает, что бренд существует не как материальный объект, а только как ментальная конструкция [14]. Именно содержание этой ментальной конструкции и определяет уровень позиционирования бренда, т.е. уровень «воздействия на восприятие потенциальных потребителей» [16, с.105].

Товар или услуга обладает определенным набором функциональных характеристик, которые обеспечивают потребителю решение тех или иных его проблем, удовлетворение тех или иных утилитарных потребностей. Важные и значимые для потребителя характеристики в процессе контакта с товаром, отмеченным определенной торговой маркой, включаются в ее образ в качестве атрибутов и придают ей значение. Совокупность этих утилитарных значений называют рациональным уровнем позиционирования бренда [1, 11].

Рационального уровня обычно бывает достаточно для выполнения функции гарантии качества товара, но не всегда достаточно для дифференциации товара на рынке, поскольку в одной категории товары разных производителей могут почти не различаться. Поэтому на следующем - функциональном уровне производитель направляет свою деятельность на актуализацию какого-то ограниченного числа преимуществ продукта [17]. Уже на этих ранних уровнях бренд выступает как знак, позволяющий потребителю учитывать некоторые характеристики продукта. Торговая марка является закононосителем, бренд - десигнатом, а все товары, отмеченные данной торговой маркой - денотатами.

Для дальнейшего анализа уровней бренда необходимо ввести еще одно понятие семиотики - коннотация. Коннотация определяется как «особый непрямой модус значения, уровень "вторичных означаемых", надстраивающийся над прямым денотативным значением». Р. Барт, анализируя различные семиотические системы, приводит следующее разъяснение коннотации: «план выражения (E) и план содержания (C)...связаны отношением (R), а все вместе два плана и отношение между ними образуют систему (ERC); однако созданная таким образом система может сама стать простым элементом некоторой вторичной системы, которая, следовательно, будет более широкой, чем она... первичная система образует план выражения вторичной системы - (ERC) R C; при этом система 1 соответствует плану денотации, а система 2 - плану коннотации.» [2, с. 62]. Примерно такое же значение коннотации можно найти и у Умберто Эко [21].

Знак на уровне денотации отсылает к определенным аспектам реальности, в нашем случае - бренд отсылает к реальным характеристикам продукта. В то время как, перейдя в систему коннотации, знак связывается с дополнительными значениями, не имеющими непосредственной связи с денотатом. Это уже будет знак второго порядка или, по выражению Барта «двухэтажное сообщение» [2, сс.441- 442]. Именно по этому пути идет дальнейшее позиционирование бренда. Помещение торговой марки и товара в определенный контекст приводит к тому, что бренд обогащается коннотативными значениями.

На эмоциональном уровне добавляются представления об эмоциональных выгодах бренда [11, 13]. Именно в связи с этим уровнем развития связано утверждение, что бренд воспринимается эмоционально. Личностный и ценностный уровни также как и эмоциональный связаны с коннотативными значениями. В. Перция и Л. Мамлеева определяют личность бренда как то, «кем был бы бренд, если бы он являлся человеком» [14, с.35]. Такое же понимание можно встретить у М. Васильевой и А. Надеина, которые отмечают, что «продукт все больше и больше очеловечивается, а значит - все в большей степени приобретает личностные черты» [5, с.10]. Личность бренда кроме черт обладает и

такими характеристиками, как принадлежность к определенной социальной группе, модель поведения и ценности. Последнее позволяет бренду становиться символом определенных общечеловеческих ценностей и, что самое важное, способом их достижения (ценностный уровень) [5, с.31; 17]. Все это становится средством получения психологических выгод, которые можно определить как «представления о себе потребителей, которое они получают, или стремятся развить, используя бренд» [3, с.90].

Использование средств массовой коммуникации для позиционирования бренда делает все приобретенные брендом на разных уровнях коннотативные значения не только общедоступными, но также воспринимаемыми как общедоступные. Это позволяет бренду выйти из системы коммуникации потребитель - товар в систему общественных отношений, где в дискурсе потребления создается образ типичного потребителя, что добавляет бренду социальные выгоды [1, 14].

В данной системе отношений семиозис включает в себя следующие компоненты: законотворитель - торговую марку; десигнат - бренд, как совокупность представлений о функциональных, эмоциональных, психологических и социальных выгодах; денотат - множество товаров, обозначенных данной торговой маркой; интерпретатор - потребитель; интерпретанта - факт учитывания потребителем совокупности содержащихся в бренде выгоды как предоставляемых товаром данной торговой марки.

Т. Веблен рассматривал потребление как показатель экономического и социального положения [6]. Ж. Бодрийяр писал, что «в обществе вычлениваются категориальные секторы или «статусные группы», опознающие себя через тот или иной набор вещей...» [4, сс.158-159], а также, «никогда не потребляют объект в себе (в потребительской ценности) - всегда манипулируют объектами (в самом широком смысле), как знаками» [3, с. 87]. Е.Г. Миляева также заметила, что «человек, потребляя, стремится сообщить окружающим некую информацию о себе, о своей позиции, таким способом он пишет своеобразный текст, состоящий из опредмеченных потребительских практик. Поэтому бренд наполнен ценностью не столько материальных качеств товара, сколько интеллектуальным содержанием, выраженным в его признаках» [12, с.134].

Множество денотативных и дополнительных коннотативных значений, заложенных в бренд в процессе его формирования, определяет то разнообразие информации, которое он, как знак потенциально может сообщать о человеке. Важно заметить, что все уровни значений аккумулируются в представлении о типичном потребителе, которое рождается в результате пересечения дискурса потребления и рекламного дискурса. Это представление в сознании отдельного индивида изначально является прототипом, т.е. в нем фиксируется и личный опыт потребления или взаимодействия с потребителями (включая транслируемые рекламные образы, которые получают при помощи СМИ широкое распространение), и мнения значимых других при недостаточности личного опыта. По мере распространения и увеличения длительности существования бренда на рынке происходит углубление дискурса потребления и его расширения на различные социальные группы, в результате чего в этих группах формируются более или менее стереотипные представления о типичном потребителе, которые могут становиться ориентиром для использования бренда как средства самопрезентации.

Литература

1. Андреева М.В. Психологические основы образования и функционирования бренда.: диссертация ... кандидата психологических наук: Москва 2003.-214 с.
2. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры. - М., 2003. - 512 с.
3. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры.- М.: Республика; Культурная революция, 2006.- 269с.
4. Бодрийяр Ж. Система вещей. - М.: Рудомино, 1995.
5. Васильева М., Надеин А. Бренд: сила личности. –СПб.: Питер, 2003.
6. Веблен Т. Теория праздного класса. -М.: «Прогресс», 1984.-367с.

7. Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии. // Общественные науки и современность. 1996. №3. С. 145-152
8. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. - М.: «Наука»; Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1984.
9. Лабунская В.А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. - Ростов н/Д: Феникс, 2009. - 344с.
10. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. - М. : Высшая школа, 1997. - 272 с.
11. Мельникова О.Т., Фоломеева Т.В., Чмыхалова Д.А. Бренд как предмет качественного социально-психологического исследования и объект социального восприятия. // Мир психологии. 1999 №3.
12. Миляева Е.Г. Коммуникативная функция бренда в обществе потребления: философское осмысление проблемы. // Потребление как коммуникация — 2009: Материалы 5-й международной конференции, 26–27 июня 2009 г./ Под ред. В.И. Ильина, В.В. Козловского. -СПб.: Интерсоцис, 2009. - 254с.
13. Моррис Ч.У. Основания теории знаков // Семиотика. - М, 2002.
14. Перция В., Мамлеева Л. Анатомия бренда. - М.-СПб: Вершина, 2006. - 288 с
15. Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения.: диссертация ... доктора психологических наук: Москва 2000.-355 с.
16. Томпсон Э.Б. Позиционирование и создание бренда. // Р. Клифтон, Дж. Симонз и др. Бренды и брендинг. -М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2008.- 352с.
17. Фоломеева Т.В. Символическая функция бренда. // Психология общения XXI век: 10 лет развития: Материалы Международной конференции 8-10 октября 2009 года: в 2-х томах. Том 2.- М.; Обнинск: ИГ- СОЦИН, 2009.- 304 с.
18. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. - ТОО ТК «Петрополис», 1998. - 432 с.

6. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В СЕМЕЙНЫХ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

Александрова Л.А., Лебедева А.А. (г.Москва)

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект No.13-36-01049 «Исследование развития личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования»

Традиционно исследования родителей лиц с ОВЗ и взаимоотношений в такой семье осуществляются в русле клинического подхода (см. Лебедева, 2012б), при котором в центре внимания оказывается, прежде всего, медицинский диагноз и мощная психологическая травма, связанная с инвалидностью ребенка. Чем серьезнее ограничения по здоровью, имеющиеся у ребенка в связи с заболеванием, тем в большей степени его обучение и развитие ложится на плечи родителей или лиц, полностью или частично их заменяющих. Зарубежные авторы указывают на многочисленные проблемы таких семей, предлагая методы коррекции, основанные на концепции нормализации, подразумевающей постепенное «дотягивание» таких детей и качества жизни их семей до уровня условной «нормы» (Селигман, Дарлинг, 2009).

Однако, в настоящее время подходы к пониманию инвалидности меняются: в фокусе внимания оказываются личные достоинства и благополучие. В современной отечественной психологии этому подходу наиболее полно соответствует концепция преодоления

затрудненных условий развития Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2011, 2013) . Позитивная парадигма не конкурирует с медицинско-реабилитационной парадигмой и концепцией выравнивания, однако, она открывает возможность иначе посмотреть на проблему инвалидности и взаимоотношений в семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Основной смысл позитивного поворота в психологии, который произошел около ста лет назад, состоит в смещении акцентов с изучения недостатков психологического функционирования на открывающиеся возможности для развития. В России это веяние одним из первых подхватил Л.С. Выготский, говоря о том, что «дефект» может стать отправной точкой и главной движущей силой психического развития личности (Выготский, 2003). Причем, это касается всех членов семьи ребенка с ОВЗ. Ситуация совместной деятельности, общения и межличностного взаимодействия создает условия для гармоничного личностного развития детей, и далее – молодых людей с физическими ограничениями здоровья. Из этого следует необходимость изучения особенностей взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, на всем протяжении ее жизненного цикла.

Роль детско-родительских отношений в развитии личности учащихся ОВЗ можно проиллюстрировать на примере небольшого исследования, проведенного на базе факультета дистанционного образования МГППУ, где обучаются студенты с ограниченными возможностями здоровья, в котором принимали участие родители и их взрослые дети с ОВЗ – всего 10 пар. Средний возраст детей – 22 года, родителей – 53 года.

В группах родителей и детей с ОВЗ применялся идентичный набор психодиагностических методик: шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера и др. в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина (Осин, Леонтьев, 2008); шкала диспозиционной витальности Р. Райана и С. Фредерик в адаптации Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева (Александрова, 2014); тест смысловых ориентаций СЖО Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 1992); тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова, 2006); опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна в адаптации Е.Г. Луковицкой (Луковицкая, 1998); шкала общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996); опросник посттравматического роста в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова (Магомед-Эминов, 2007), опросник диагностики родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина (Варга, Столин, 1988), опросник изучения стиля саморегуляции поведения В.И. Моросановой (Моросанова, 2001). Данная работа является частью исследования личностных ресурсов учащихся с ОВЗ в процессе преодоления ими затрудненных условий развития (Александрова и др., 2011; Лебедева, 2012в; Леонтьев и др., 2013). Данные обрабатывались с использованием анализа достоверности различий, корреляционного анализа с помощью программы Statistica 7.0

Когда отношения с родителями расцениваются студентами с ОВЗ как принимающие, это играет позитивную роль в их личностном развитии. Если такой студент считает, что родители принимают его таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, симпатизируют ему, одобряют его интересы, поддерживают планы, это способствует росту его самооффективности ($p \leq 0,05$) и жизнестойкости ($p \leq 0,05$). В противовес этому, когда, по мнению его ребенка с ОВЗ, в отношении родителя доминирует отвержение, недоверие, преимущественно отрицательные чувства, неверие в его будущее, низкая оценка его способностей, тогда наблюдается снижение жизнестойкости и самооффективности.

Когда студент с ОВЗ считает, что родитель воспринимает его как маленького неудачника, стремится его инфантилизировать, приписывает ему личную и социальную несостоятельность, считает его неприспособленным, досадует на его неуспешность, неумелость, не доверяет, пренебрежительно относится к его интересам, увлечениям, а также старается оградить от трудностей жизни и строго контролировать его действия, тогда мы наблюдаем снижение самооффективности ($p \leq 0,01$), общей саморегуляции ($p \leq 0,01$) и ее отдельных составляющих: моделирования, программирования и оценивания результатов ($p \leq 0,05$). В то же время, когда студент с ОВЗ считает, что во взаимоотношениях с

родителями доминирует кооперация, симбиотическая связь или авторитарность (жесткий контроль и дисциплина), негативной динамики в отношении его личностных ресурсов и саморегуляции не просматривается.

Приведенные данные показывают, что ощущение эмоционального отвержения ребенка с ОВЗ и оценка его восприятия родителем в сугубо негативных тонах оказывают негативное влияние на его личностное развитие. При этом здесь остро возникает вопрос не только о коррекции детско-родительских отношений, но и о пристальном внимании к восприятию ребенком с ОВЗ своих взаимоотношений с родителями.

Анализ оценки самого отношения родителя к ребенку с ОВЗ показал следующее. Если сам родитель оценивает отношение к своему ребенку как принимающее, то это сказывается на саморегуляции ребенка ($p \leq 0,05$): при выраженном принятии со стороны родителя саморегуляция ребенка с ОВЗ улучшается, при отвержении – напротив, ухудшается. При выраженной установке родителя на кооперацию у ребенка повышается гибкость саморегуляции ($p \leq 0,05$), субъективная витальность ($p \leq 0,05$) и осмысленность жизни ($p \leq 0,05$). Интересно, что при восприятии родителем отношений с ребенком как симбиотических у ребенка снижается способность к психологическому преодолению травмы ($p \leq 0,05$), это касается таких аспектов посттравматического роста, как повышение ценности жизни и позитивное переосмысление отношений с другими в результате преодоления травмы. Сам родитель при этом чаще отказывается обращаться за инструментальной поддержкой к окружающим ($p \leq 0,05$).

Авторитарный стиль родительского отношения на самого ребенка с ОВЗ непосредственного влияния не оказывает, в то время как у самого родителя снижается удовлетворенность жизнью и субъективная витальность ($p \leq 0,05$), что, в свою очередь, способно оказать негативное влияние на ребенка с ОВЗ. При доминировании данного стиля отношений у родителя возрастает склонность к отрицанию проблем ($p \leq 0,05$) и резко снижается способность использовать юмор при разрешении жизненных трудностей ($p \leq 0,001$).

Склонность относиться к своему ребенку с ОВЗ как к маленькому неудачнику препятствует развитию у ребенка навыков саморегуляции, в частности, способности учитывать внешние и внутренние условия при осуществлении деятельности ($p \leq 0,05$). При этом у самого родителя снижается осмысленность будущего ($p \leq 0,05$), умение и стремление использовать эмоциональную ($p \leq 0,05$) и инструментальную поддержку ($p \leq 0,01$) при совладании с возникающими жизненными трудностями.

Приведенные данные показывают, что искажение стиля детско-родительских отношений в семьях студентов с ОВЗ может оказывать существенное негативное влияние на личностные ресурсы и саморегуляцию студентов и их способность к преодолению травматического опыта. Поэтому коррекции детско-родительских отношений между студентами с ОВЗ и их родителями необходимо уделять должное внимание в ходе реализации просветительских родительских программ.

Детско-родительские отношения становятся важнейшим фактором развития ребенка с ОВЗ не только в детстве, но и в более позднем возрасте. В зависимости от степени тяжести имеющихся у ребенка ограничений родитель не только заменяет собой недостающие (дефицитарные) функции ребенка, а становится неустранимым посредником между своим ребенком и миром, своеобразным функциональным органом в понимании В.П. Зинченко: ребенок с ОВЗ, «... сливаясь с медиатором, образует новый функциональный орган, новое сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» (Зинченко, 2002, с. 18). Родитель ребенка с ОВЗ выступает не только как инструмент, медиатор, выполняя функцию опосредования при решении конкретных задач в жизнедеятельности ребенка, в том числе, общения взаимодействия с окружающими людьми. Степень, в которой эта опосредующая роль родителей востребована ребенком с ОВЗ, во многом определяется степенью тяжести дефекта и ограничений здоровья.

Результаты проведенного нами исследования наглядно показывают, насколько важны гармоничные взаимоотношения с родителем для развития личности их взрослого ребенка с

ОВЗ. Причем, важно учитывать не только восприятие родителем своего отношения к ребенку, но и восприятием ребенком взаимоотношений с родителем, которые не всегда совпадают.

Взаимоотношения между родителем ребенка с ОВЗ и самим ребенком - это своего рода симбиоз в широком смысле слова, который можно и нужно рассматривать в позитивном ключе. Конструктивный стиль детско-родительских отношений, прежде всего, принятие, способствует развитию личностных ресурсов как ребенка с ОВЗ, так и самого родителя, психологическому преодолению ими обоими травмы, обусловленной рождением и воспитанием особого ребенка. Особенность этих взаимоотношений состоит еще и в том, что и родитель, и ребенок с ОВЗ в той или иной степени осознают острую потребность в выстраивании конструктивных взаимоотношений, так как в данном случае детство (в смысле тесной психологической связи ребенка с родителем и постоянной потребности в его физической помощи), возможно, будет простирается далеко за пределы возрастных рамок детства.

Литература

1. Александрова Л.А. Субъективная витальность как предмет исследования // Психология. Журнал Высшей школы Экономики. – 2014. – Т. 11. – № 1. – С. 133–163
2. Александрова Л.А. Лебедева А. А. Леонтьев Д.А. Рассказова Е.И. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития. // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 579–610.
3. Варга А.Я., Столин В.В. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. – М.: МГУ, 1988. – 128 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
5. Зинченко В.П. Наука о мышлении. Часть 3 // Психологическая наука и образование. – 2002. – №3. – С. 5–23.
6. Лебедева А.А. Позитивная психология как альтернатива традиционному клиническому подходу к изучению качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современная зарубежная психология. – 2012а – №2. [Электронный ресурс]: режим доступа – <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52252.shtml>.
7. Лебедева А.А. Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012б.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
9. Леонтьев Д.А. Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С.В.Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с. – С. 69–70.
10. Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Александрова Л.А. Психологические механизмы и ресурсы развития личности у учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ; ООО «Буки Веди», 2013. – С. 116–149.
11. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
12. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дис... канд. психол. наук. – СПб.: 1998. – 18 с.
13. Магомед-Эминов М.Ш. Позитивная психология человека. В 2 тт. – М.: Парф, 2007. – 624 с.
14. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 2001. – 192 с.
15. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // Материалы III

Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM).

16. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. – М.: Теревинф, 2009. – 368 с.

17. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–76.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ СУПРУГОВ И РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЙ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАЧНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ И ВЗАИМНОЕ ДОВЕРИЕ **Андреева Л.В. (Норильск)**

В условиях демографического кризиса, социально-экономических преобразований российского общества, качественных изменений ценностей и потребностей современного общества, создания эффективно действующей рыночной экономики возрастает социальная значимость института семьи. В связи с этим возникает крайняя необходимость в исследовании социально-демографических, экономических, социально-психологических факторов влияющих на качество брака, что в целом, определяется характером общения и взаимодействия в внутри семьи. Современная картина процессов общения возникновения доверительных отношений, происходящих в семье, и, в конечном счете, влияющих на удовлетворенность супругов браком, нуждается в более детальном рассмотрении и является актуальной. Можно с уверенностью отметить, что полученные знания могут обогащать как фундаментальные теоретические представления в научном мире, так и методологический инструментарий практикующего специалиста, занимающегося вопросами оптимизации отношений в семье.

При анализе супружеских взаимоотношений на первый план выступают качества и свойства характера супругов, которые могут препятствовать установлению нормальных взаимоотношений в семье и могут являться провоцирующими факторами конфликтов и ссор. Такими чертами характера, как правило, являются сварливость, мелочность, злобность, злопамятство, враждебность, эгоизм, жестокость, зависимость, недоверчивость, отсутствие теплоты, чрезмерное тщеславие, болезненное самолюбие, эмоциональная холодность и др. Споры по поводу воспитания детей, секса, отношений с родителями, бюджета, а также религиозные и политические различия, также могут стать другими возможными причинами рассогласованности в общении и отчужденности супругов ходе совместного проживания.

В работах А.И. Кочетова отмечены семь основных причин вызывающих конфликты в семейных отношениях. Наиболее частыми причинами конфликтов является нарушение этики супружеских отношений (измена, ревность) одним из супругов. На втором месте по частоте встречаемости стоит биологическая несовместимость, на третьем, неправильные взаимоотношения супругов (одного из них с окружающими их людьми – родственниками, знакомыми и т.д.), на четвертом, несовместимость интересов и потребностей, на пятом, различные педагогические позиции по отношению к ребенку, на шестом, наличие личностных недостатков или отрицательных качеств у одного или у обоих супругов и на седьмом, отсутствие взаимопонимания между родителями и детьми.

На качество супружеских взаимоотношений, психологическую совместимость и, в целом, на удовлетворенность во взаимоотношениях в супружеских парах, влияют, множество факторов таких, как поведение в конфликтной ситуации, возможно и жизненная позиция супругов, ролевые ожидания и притязания. В развернутой форме ожидания и притязания супругов начинают проявляться на раннем этапе совместного проживания, когда супруги начинают усваивать элементарный набор социальных норм отношения в семье.

Обретенные в общении, притязания на признание со стороны супруга или супруги становится позитивным достижением социального развития семьи, организующим активную позицию супругов друг к другу и окружающим воспринимающим их как единое целое.

В исследовании мы исходили из общего предположения, о том, что ролевые притязания и ожидания супругов при реализации семейных ценностей оказывают влияние на степень их удовлетворенности брачными отношениями. Целью данного исследования выступило изучение влияния ролевых ожиданий и притязаний супругов на удовлетворенность браком. Было выдвинуто несколько исследовательских гипотез. (1) Удовлетворенность браком супруга и супруги в супружеских парах не одинакова. (2) Удовлетворенность браком в супружеской паре зависит от характера взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях. (3) Удовлетворенность браком зависит от времени совместного проживания, чем больше период совместного проживания, тем больше удовлетворенность браком супругов. (4) Оптимистическая позиция и преобладающее настроение супруга (супруги) вносят наибольший вклад на удовлетворенность браком.

Представления супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций, а также основные функции семьи и семейные ценности мы определили с помощью методики А.Н. Волковой «Ролевые ожидания и притязания в браке». В исследовании, также использовался тест-опросник удовлетворенности браком, разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, который предназначен для экспресс - диагностики степени удовлетворенности – неудовлетворенности браком, а также степени согласования и рассогласования удовлетворенности браком. Удовлетворенность браком также измерялась одноименным тестом, созданным Г.Й.Лаки. Конфликтность и ее причины измерялись тестом «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях». Преобладающее настроение измерялось тестом «Самочувствие – активность – настроение». Уровень развития оптимистической и пессимистической жизненной позиции измерялся с помощью теста на оптимизм.

В качестве объекта исследования выступили две независимые выборки. Первая - это супружеские пары, проживающие в республике Марий Эл в городе Йошкар-Ола, общей выборкой 72 пары (всего 144 респондента), которые распределились по следующим социальным группам: работники средних общеобразовательных учреждений, студенты Марийского государственного университета. Средний возраст исследуемых респондентов 33 года. Среднее время совместного проживания составляет 10,5 лет. Вторую выборку составили 60 супружеских пар, с различным стажем совместного проживания (30 супружеских пар проживших в браке от 1 года до 10 лет и 30 пар проживших в браке от 20 до 30 лет) также проживающих в городе Йошкар-Оле республики Марий Эл.

Качественный и количественный (сравнение средних показателей и корреляционных взаимосвязей) анализ позволяет сделать ряд выводов о психологических особенностях удовлетворенности в браке супругов. Так в частности удовлетворенность браком в супружеских парах достаточно высока и не зависит от периода совместного проживания. В супружеских парах с различным периодом совместного проживания одинаково высокий уровень удовлетворенности браком. Вместе с тем, необходимо отметить, что женщины по сравнению с мужчинами менее удовлетворены браком. Как показывают результаты исследования, степень удовлетворенности браком мужчин и женщин практически совпадают, но в целом удовлетворенность браком мужчин в супружеской паре незначимо выше.

Очень часто уровень удовлетворенности браком взаимосвязана у супругов с происходящими в семье конфликтами. Наиболее распространенной причиной конфликтов является нарушение ролевых ожиданий. Так, установлено, что между удовлетворенностью браком и такой причиной межличностных конфликтов, как нарушение ролевых ожиданий у женщин вне зависимости от возраста существует прямая значимая взаимосвязь. У мужчин, состоящих в браке от 1 года до 10 лет, обнаружена зависимость между стремлением к автономии и отношением к материальному благополучию. У супругов со стажем

совместного проживания от 20 до 30 лет выявлена зависимость между такими причинами межличностных конфликтов, как вопросы, связанные с воспитанием детей и расхождения в отношении к деньгам.

В структуре семейных ценностей у женщин ролевые ожидания и притязания совпадают, значимых различий между ролевыми ожиданиями и притязаниями нет. В представлениях семейных ценностей мужчин имеются статистически значимые расхождения между ролевыми ожиданиями и притязаниями по шкале социальной активности, так притязания мужчин относительно собственных профессиональных потребностей и активной, общественной жизненной позиции превалирует над ролевыми ожиданиями. Следует также отметить тот факт, что ролевые ожидания супругов значимо преобладают над ролевыми притязаниями по эмоционально – терапевтической шкале и шкале внешней привлекательности. Это свидетельствует: во-первых, о том, что мужчины в брачных отношениях ориентируются на то, что женщины возьмут на себя роль эмоционального лидера семьи в вопросах коррекции психологического климата и оказания моральной и эмоциональной поддержки, создания «психотерапевтической атмосферы» в семье, во-вторых, об установке мужа на значимость внешнего облика жены и ее соответствии стандартам современной моды.

Особенно наглядно просматривается взаимосвязь семейных ценностей на степень удовлетворенности брачными отношениями. Речь при этом идет о выявленной нами значимой положительной корреляционной связи между эмоционально - психотерапевтической и интимно - сексуальными шкалами и степенью удовлетворенности браком. Этот факт свидетельствует о том, что, чем выше эмоциональная и моральная поддержка в семье, тем выше степень удовлетворенности браком и о значимости сексуальной гармонии в семье на удовлетворенность браком.

Нами также обнаружена взаимосвязь между шкалой личностной идентификации и степенью удовлетворенности браком, что указывает на то, что, чем больше у супругов общих интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпровождения, тем выше степень удовлетворенности брачными отношениями. Такая же взаимосвязь обнаружена между внешней привлекательностью супругов и удовлетворенностью семейными отношениями.

Жизненная позиция (оптимистическая или пессимистическая) супруга или супруги, также как и преобладающее настроение, практически не влияет на степень удовлетворенности браком в супружеской паре. Следует указать на тот факт, что обнаружена значимая зависимость между оптимистичностью жизненной позиции и преобладающим настроением у женщин входящих в возрастной диапазон от 20 до 30 лет. У данной категории испытуемых также обнаружена зависимость оптимистичности позиции от самочувствия, активности и настроения.

Обобщив полученные результаты, можно констатировать, что удовлетворенность браком определяется общими механизмами формирования межличностных отношений супругов и от их личностных свойств. На семейные отношения влияют многие факторы, такие как жизненные ценности, культурные модели поведения в семье каждого из супругов, темперамент, наличие или отсутствие детей в браке, состояние карьеры каждого из супругов и многое другое. Мы в качестве гипотезы предположили, что семейные ценности и уровень ролевых ожиданий и притязаний влияют на степень удовлетворенности брачными отношениями, и в результате проведенного исследования она частично подтвердилась.

Качественные супружеские отношения, психологическую совместимость и, в конечном счете, на удовлетворенность во взаимоотношениях в супружеских парах определяется достаточно эффективным сотрудничеством брачных партнеров во многообразных видах деятельности, согласованное разделение труда, прав, обязанностей. Удовлетворенность во взаимоотношениях в супружеских парах также основана на взаимном положительном психологическом восприятии качеств характера, темперамента, ума, привычек, потребностей, основана на взаимном уважении, единстве взглядов и

представлений. Это совокупность положительных эмоций и положительных взаимных оценок супругов.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ДОВЕРИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ Афанасьева Е.К., Карпенко Л.А. (Москва)

В различных направлениях отечественной и зарубежной психологической науки доверие как самостоятельный психологический феномен рассматривалось с трех точек зрения: доверие к миру, доверие к людям, доверие к себе [4, с.103]. В детско-родительских отношениях доверие рассматривается еще и с точки зрения коммуникативной компетенции родителей [4, с.113] и с точки зрения сформированности социального интеллекта как способности понимать других и действовать или поступать мудро в отношении других [4, с.93]. Одна из многочисленных причин трудностей в семейных отношениях - личная несовместимость общающихся, что является причиной супружеского недоверия, детско-родительских конфликтов и отсутствия доверительных отношений между другими родственниками.

В этой связи представляет интерес малоизвестный в психологии метод исследования проблемы доверия в детско-родительских отношениях, который успешно применяют в своей практике некоторые психологи – консультанты, называя его типологией Афанасьева или концепцией психософии [2, с.46]. Как правило, консультанты, решая терапевтические задачи, среди прочих методов используют типологические подходы. При этом типология личности строится с целью дать человеку инструмент для понимания собственной индивидуальности.

Метод А.Ю. Афанасьева описан в книге «Синтаксис любви» [1]. Отзываясь о ней, В.С. Лысенко - бывший директор школы, а сейчас главный редактор журнала «Родительское собрание», пишет: «Типология Афанасьева хороша тем, что любой более или менее образованный человек (родитель, подросток), заинтересованный в самопознании и понимании мотивов поведения других людей, причин взаимной симпатии и антипатии, любви и вражды, – достаточно свободно овладеет содержанием концепции автора «Синтаксиса любви» [3, с. 153].

А.Ю. Афанасьев, опираясь на взгляды Аристотеля, У. Джеймса, К.Г. Юнга, А. Аугустинавичутэ и многих других ученых, предложил оригинальную, простую типологию личности, которая широко иллюстрирована документальными свидетельствами из жизни великих людей (факты из биографий 530 выдающихся личностей). Автор сформулировал определенные закономерности в отношениях между людьми. Он пишет: «Четырехчленная иерархия функций в психотипе одновременно может быть возведена к учению о четырех видах души Аристотеля, теории четырех темпераментов Гиппократов, к четырехчленным типологиям Юнга, Сиге, Акоффа и Эмери, четырем типам высшей нервной деятельности Павлова, четырем формам «Я» Уильяма Джеймса, четырем телесным типам Кречмера, четырем компонентам личности Г.Мэрфи, четырем биоритмам Апеля и т.д.» [1, с.16].

Типологическая система А.Ю. Афанасьева отличается простотой для понимания и универсальностью. В ней каждый человек способен выстроить свою типологическую структуру, осознать причины многих своих поступков и душевных движений, которые прежде совершались бессознательно. Одним из важнейших отличий типологии А.Ю. Афанасьева, в сравнении с другими аналогичными концепциями, является объединение всех этих мнимо противоречивых действий, эмоций, душевных движений, в единое непротиворечивое целое.

В книге им представлены двадцать четыре психологических типа личности, каждый из которых определяется, в терминологии А.Ю. Афанасьева, соотношением четырёх психических функций. Опираясь на общеизвестную метафизическую структуру человека, -

Тело, Душа, Дух, – А.Ю. Афанасьев обозначает их как: Физика, Эмоция, Воля. К ним добавляется еще один элемент, связанный с мышлением и интеллектом, – Логика. Степень выраженности каждой функции обозначается от 1 (максимальная) до 4 (минимальная). Т.е., если та или иная функция стоит первой, это означает, что она имеет очень высокий показатель, можно сказать даже завышенный; вторая в иерархии функция характеризуется как «нормальная»; третья является одновременно и низкой и завышенной; у четвертой функции - внешне выраженность практически нулевая. Однако латентно она может содержать некий взрывной потенциал, относящийся к особым квази-эмоциональным состояниям, - таким как сверх уверенность, просто уверенность, неуверенность и безразличие. В случае с первым квази-состоянием – это переживание безотчетного чувства превосходства, своей необыкновенной силы.

А.Ю. Афанасьев пишет: «Для наглядности приведем два примера. Один покажет, как от порядка функций зависит степень достоверности восприятия мира, другой - последовательность включения средств борьбы в конфликтных ситуациях. [1, с 21]. В качестве первой иллюстрации А.Ю. Афанасьев взял одну страничку из дневника Льва Толстого. «Она замечательна тем, что здесь знаменитый писатель с поразительной глубиной не только дал описание действия всех названных нами прежде функций, но сам выстроил их в присущую своему типу иерархию и выстроил по принципу степени достоверности мировосприятия. Толстой имел следующий порядок функций: 1-я Воля, 2-я Эмоция, 3-я Физика, 4-я Логика. В соответствии с ним и сделал Толстой следующую запись в дневнике: «...я знаю себя, тем, что - я - я. Это высшее или скорее, глубочайшее знание... (т.е.1-я Воля). Первое. Мне грустно, больно, скучно, радостно. Это несомненно (т.е. 2-я Эмоция). Второе. Я слышу запах фиалки, вижу свет и тени т.д. Тут может быть ошибка (т.е. 3-я Физика). Третье. Я знаю, что Земля кругла и вертится, и есть Япония и Мадагаскар и т.п. Все это сомнительно» (т.е. 4-я Логика)»[1, с.21].

Далее Афанасьев продолжает: «Изумительное по точности описание своего собственного психотипа. На первое место в себе Толстой поставил свое «Я», т.е. Волю и посчитал свое знание о ней «глубочайшим». На вторую ступень он поместил, наделив «несомненностью», область эмоций, переживаний. Что касается физических ощущений, то они для Толстого «небезошибочны». И уж совсем «сомнительной» оказалась для писателя сфера умозрительного знания. Последнее обстоятельство особенно замечательно, так как Толстой много занимался философией, сам сочинял философские трактаты и, казалось, должен был с большим почтением относиться к интеллекту. Но, как показывает его отношение даже к таким простым умозрительным истинам, как наличие Японии и Мадагаскара, достоверность интеллектуальной информации была для него более чем сомнительна. Кому-то может показаться, что толстовский взгляд на логику - некая общечеловеческая скептическая норма. Но это не так. Например, для знаменитого философа Декарта достоверно было только то, что поддается исчислению, а жизнь - тождественна мышлению. «Я мыслю, следовательно, я существую», - говорил Декарт. Поэтому отношение Толстого к логическим конструкциям не есть нечто естественное и объективное, а суть - отражение толстовского психотипа, точнее, любого порядка функций, при котором Логика оказывается на четвертом месте» [1, с.22].

«Еще один пример, иллюстрирующий действие порядка функций, будет вполне житейского свойства и покажет, как от него зависит последовательность использования средств борьбы в конфликтных ситуациях. Есть у меня один знакомый мальчик, с таким порядком функций: 1-я Физика, 2-я Воля, 3-я Логика, 4-я Эмоция. Так вот, придя однажды домой из детского сада и, раздеваясь, мальчик уронил на пол несколько конфет. Проходившая мимо старшая сестра быстро подняла их и засунула в карман. Реакция мальчика полностью соответствовала его порядку функций. Сначала молча, без всяких предварительных переговоров, малыш ткнул в сестру кулаком (1-я Физика). Безрезультатно. Тогда за кулаком последовал волевой императив: «Отдай!» (2-я Воля). Ничего. Пришлось обратиться к логике: «Это - мое!» (3-я Логика). Когда же и логика не помогла, губы мальчика

искривились, и он в голос зарыдал (4-я Эмоция). Рыдания подействовали скорее на родителей, чем на сестру, но, как бы там ни было, конфеты вернулись к их законному владельцу». [1, с.22].

Применительно к семейным и детско-родительским отношениям использование метода Афанасьева дает быстрые и верные результаты: атмосфера в семье становится более доверительной и теплой, то есть меняется в позитивную сторону.

Психотерапевтический подход с использованием метода Афанасьева состоит из нескольких этапов. Во-первых, психолог - консультант, применяя специальные методы, определяет психотипы (по Афанасьеву) членов семьи и моделирует все существующие парные отношения. Во-вторых, дает прогноз парных отношений, что позволяет супругам понимать тенденции в отношениях между собой и между ними и детьми, в результате чего осознанно сформировать так называемый «кредит доверия» ребенку. При этом объясняется психологический механизм, формирующий доверие к себе, к миру, к другому. В-третьих, разъясняя модели парных отношений в семье, психолог – консультант указывает на причины разногласий между членами семьи, механизмы открытых и скрытых конфликтов, ведущих к недоверию, отчужденности, одиночеству в семье, пессимизму и неудовлетворительному самочувствию членов семьи. Особенно важно использовать метод Афанасьева в семьях, где есть подростки. В – четвертых, в семьях, где наметилась тенденция улучшения детско-родительских отношений, предлагается читать книгу «Синтаксис любви» для более глубокого осознания собственных индивидуально – типологических особенностей и индивидуально – типологических особенностей членов семьи. Это помогает улучшить атмосферу доверия и микроклимата в семье. Абсолютным большинством родителей книга читается с интересом, так как « написана она блестящим слогом, прекрасным русским языком и читается не менее увлекательно, чем иной детективный роман», - пишет В.И. Лысенко [3, с.154].

Психотип по Афанасьеву каждого из родителей накладывает отпечаток на стиль детско-родительских отношений в семье. Если в семье у отца или матери в психотипе 1-я Воля, то стиль общения определяется властностью и непререкаемой властью этого человека. Если у отца или матери в психотипе 2-я Воля, то предлагается демократический стиль общения, основанный на свободе, достоинстве и благородстве. Известные десять заповедей для родителей, о которых говорится, например, на страничке сайта ГБУ «Досуговый центр «Богородское», предложил человек, в психотипе которого 2-я Воля. [5].

Таким образом, применяя метод Афанасьева, психолог - консультант имеет еще один инструмент решения проблемы доверия в детско-родительских отношениях, повышения коммуникативной компетенции родителей с точки зрения сформированности социального интеллекта, как способности понимать других и действовать или поступать мудро по отношению к другим.

Литература

1.Афанасьев, А.Ю. Синтаксис любви: Типология личности и прогноз парных отношений. - М.: Водолей Publishers, 2008. - 512 с.

2.Афанасьева, Е.К. Проблема изучения психологии воли в истории науки //Психология здоровья: Спорт, профилактика, образ жизни. Сборник материалов конференции (26-29 сентября 2011 года). – М.:МГППУ, 2011. - 382 с.

3.Лысенко, В.С. Ноосферная педагогика. Очерки телеологии и аксиологии ноосферного образования. – М.:MAGERIC, 2012. Часть первая. – 190 с.

4.Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

5.Десять заповедей для родителей.- [Электронный ресурс] - Режим доступа к ст.: http://xn----btbgbdg8a3abacup5d.xn--p1ai/roditalyam/article_post/desyat-zapovedey-dlya-roditeley

ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ПЕРЕЖИВШИХ ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ

Володина Ю.А. (Брянск), Овчарова А.Е. (Москва), Юшкова Н.М. (Брянск)

Работа выполнена при поддержке гранта Президента МК-99.2014.6

Проблема коммуникативной компетентности детей-сирот, переживших жестокое обращение в семье, многоаспектна и сложна. По сути это связано с особенностями психического развития детей-сирот и их социальной ситуацией, которая является специфичной для данной категории детей. По данным А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, одним из ведущих показателей некомпетентности детей-сирот в социальной сфере являются трудности в общении со взрослыми и сверстниками, причины которого лежат в ситуации «неизбежного» общения с достаточно узкой группой сверстников и взрослых, результатом нарушенных эмоциональных связей с другими людьми, постоянного подсознательного ожидания отрицательной реакции от межличностного взаимодействия.

Следует отметить, что дети, пережившие жестокое обращение в родительской семье, в большинстве случаев имеют опыт конфликтного и негативного общения со взрослыми. В сравнении с ребенком из благополучной семьи (который всегда готов к общению, всем интересуется, стремится обследовать то, что попадает под руку, настойчиво добивается внимания взрослого, энергично реагирует на неприятности и т.д.), ребенок, оставшийся без попечения родителей и находящийся в трудной жизненной ситуации, является гораздо более спокойным.

Малоинициативный, тихий, ненавязчивый, безразличный к окружающему, ребенок, переживший жестокое обращение, разительно отличается от обычного ребенка. Не случайно, недостаточное удовлетворение потребности во внимании и доброжелательности взрослого, дефицит эмоционального общения приводит к тому, что ребенок, находящийся в трудной жизненной ситуации, стремится к общению со взрослым, но не принимает предлагаемого ему сотрудничества. Из-за слабой чувствительности к отношению взрослого в определенной мере тормозится развитие эмоциональной и когнитивной сферы детей-сирот, и, в конечном счете, их общее психическое развитие [124].

Как отмечают Н.Н. Авдеева, Т.А. Гасиловская, В. Гудонис, Н.П. Иванова и др. развитие эмоциональной сферы детей, переживших жестокое обращение, характеризуется отсутствием смеха, ярких улыбок, слабым двигательным оживлением, неумением дифференцировать положительные и отрицательные эмоции взрослого, неглубокими переживаниями жизненных ситуаций. Активная речь у таких детей возникает позже, она беднее по содержанию, примитивнее по характеру грамматических конструкций и лексики, изобилует неточными звуками [407].

В дошкольном возрасте у детей-сирот, переживших жестокое обращение, сфера контактов со сверстниками выражена слабее, что проявляется в отсутствии ролевого взаимодействия в игре. Даже включаясь в какой-либо общий сюжет (семья, праздник и так далее) дети действуют от себя, а не от лица ролевого персонажа. По операционному составу такая деятельность напоминает ролевою игру, но по субъективному, психологическому содержанию существенно отличается.

В младшем школьном возрасте, у детей, переживших жестокое обращение, отмечают агрессивность, враждебность по отношению к окружающим, при столкновении с трудностями выявлены уход в себя, проявление пассивности и неготовности к активному разрешению конфликтов.

Подростковый период для детей-сирот, переживших жестокое обращение в родительской семье, характеризуется специфическими личностными особенностями, которые приобретают устойчивость и входят в типичную модель поведения подростка: обидчивость, эмоциональное напряжение, неуступчивость, обособленность, конфликтность, агрессивность, негативные реакции, неуверенность в себе, тревожность, затруднение

вступления в контакт с другими людьми. Самозащита выражается в виде аффективных, разрушительных тенденций.

Утверждение собственного «Я» идет в большинстве случаев через приспособление к ситуации, а не через достижение цели, через успешность, основанную на умении подстраиваться под желания других людей, а не на личных достижениях. Преобладает деструктивная агрессия в разрешении конфликтных ситуаций. Несформировано умение владеть собственным поведением.

Социальная группа детей, переживших жестокое обращение в семье, характеризуются особым набором специфических особенностей их социализации: неумение общаться с людьми вне учреждения, трудности установления контактов со взрослыми и сверстниками, отчужденность и недоверие к людям, нарушения в развитии чувств, не позволяющие понимать других, принимать их, слабо развитое чувство ответственности за свои поступки, потребительская позиция в отношении к близким, государству, обществу, неуверенность в себе, отсутствие целеустремленности, направленной на будущую жизнь, низкая социальная активность, склонность к аддитивному и девиантному поведению.

В целом особенности общения со взрослыми проецируются в систему отношений ребенка к окружающему миру: они поверхностны, мало пристрастны, слабо дифференцированы.

По результатам исследований А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых становлению адекватных форм поведения ребенка способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями, который в случае с ребенком, пережившим жестокое обращение в семье, оказывается нарушен.

Если эмоциональный контакт со взрослыми нарушается, ребенок живет как бы на «вражеской» территории; обстоятельства подавляют его, его ожидания относительно будущего пессимистичны, он постоянно чувствует себя слабее других, нелюбимым.

Потребность в положительном отношении взрослого в сочетании с неотработанностью адекватных форм общения детерминирует создание сложных внутренних механизмов психологической защиты, которые внешне проявляются в агрессивности, стремлении обвинить окружающих, неумении и нежелании признать свою вину, неадекватности эмоциональных реакций, неспособности к конструктивному решению проблем, отчужденности, эмоциональной холодности, и т.п.

Результатом всего этого может стать развитие у ребенка чувства неполноценности, низкой самооценки. Возникшая в детстве неуверенность в себе, как правило, становится устойчивым образованием, которое еще больше закрепляется в дальнейшей жизни. Дети с низкой самооценкой, неуверенные в себе, и не пытаются претендовать на принятие сверстниками из «чужой» группы.

Как указывают Т.Б. Дмитриева, М.О. Проселкова, в качестве ведущих коммуникативных механизмов выступают два симптомокомплекса – «тревога по отношению к взрослым» и «враждебность по отношению к взрослым». Первый, отражает беспокойство, неуверенность ребенка в том, интересуется ли им взрослый, принимает ли его, любит ли его. Второй симптомокомплекс показывает различные формы неприятия ребенком взрослого и может быть началом враждебности, депрессии, агрессивности, асоциального поведения.

Проведенное исследование (n=30) показало (Шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда), что 60,7% детей, переживших жестокое обращение в семье, негативно относятся к окружающим и не принимают их, отношение к окружающим у 28,9% зависит от ситуации взаимодействия, 10,3% доброжелательны по отношению к окружающим и готовы к установлению конструктивных взаимоотношений.

Также по Шкале социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда измерялось стремление подростков к самоутверждению в окружающей среде в условиях социально-одобряемой деятельности (фактор «Доминирование»). Полученные результаты показывают, что у большей части подростков, переживших жестокое обращение в семье, наблюдается зависимая позиция. Некоторые подростки указывают, что боятся

конфликтов с окружающими людьми, отрицательного мнения о них со стороны взрослых, неприятностей, связанных с неправильным поведением.

Полученные показатели подтверждаются также экспертными оценками. С точки зрения экспертов только 29,4% подростков, переживших жестокое обращение в родительской семье, доверяют окружающим. Большая же часть подростков старается избегать проблем и уходить от конфликтов.

Шкала оценки компетентности С. Хартер (адаптация Н.С. Чернышевой) позволила выявить оценку подростками собственной умелости («компетентности») в наиболее значимых сферах социальной жизни: учебной и досуговой деятельности, в общении со взрослыми и сверстниками, а также общий уровень самопринятия. По данной методике были получены результаты, демонстрирующие средний уровень компетентности в общении у подростков, переживших жестокое обращение. Причем, прослеживается тенденция к снижению данного уровня. Также у большинства детей-сирот, находящихся в трудной жизненной ситуации, была выявлена межличностная тревожность в общении, которая отражает неблагополучие эмоциональной сферы, связанное с формами межличностного взаимодействия в окружающей среде, фрустрацию потребности в достижении успеха в общении, переживание социального стресса, страх несоответствовать ожиданиям окружающих, что способствуют общей десоциализации личности.

Необходимо отметить, что межличностная тревожность влияет не только на эмоциональную сторону общения детей-сирот в социальной среде, но и на процесс и результаты общения в целом.

Таким образом, можно заключить, что психологические особенности коммуникативного процесса детей-сирот, переживших жестокое обращение в семье, зависят от особенностей межличностного взаимодействия в родительской семье, уровня сформированности коммуникативной компетентности и стремления детей, переживших жестокое обращение, к положительным эмоциональным контактам со значимыми взрослыми.

Отрицательные коммуникации приводят к обеднению отношений детей-сирот, переживших жестокое обращение, со сверстниками и взрослыми, к приспособлению и недоверию к социуму, формированию и закреплению в качестве устойчивой структуры зависимой защитной модели поведения в окружающей среде.

ОЦЕНКИ СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВУШЕК 18–20 ЛЕТ

Горбачевская Н.Л., Николаева Н.О., Пенкина М.Ю. (Москва)

Проблемы общения и взаимодействия в детско-родительских отношениях всегда привлекали особое внимание психологов и педагогов в силу необходимости отвечать на запросы практики, решать конкретные задачи воспитания. В психологической литературе [5] представлено много исследований, изучающих родительство и воспитательные стили (Д. Бомринд, Э. Арутюнянц, А.И. Захаров, Л.Б. Шнейдер и др.). Задачами нашего исследования было изучение оценок родительских стилей воспитания самими детьми и исследование связи этих оценок с личностными особенностями детей.

Материал и методы исследования.

В исследовании принимали участие 63 девушки-студентки в возрасте 18–20 лет ($M = 19,06 \pm 0,62$).

Для исследования личностных особенностей использовались опросники:

а) Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки в адаптации А.К. Осницкого [4].

б) Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению (К.Томас) [3, 4].

в) TMAS (Taylor Manifest Anxiety Scale) – шкала проявлений тревоги Дж. Тейлор. Использовался вариант в адаптации В.Г. Норакидзе [4].

г) EPQ (Eysenck Personality Questionnaire) Г. Айзенка и С. Айзенк – стандартизированный опросник, содержащий 101 вопрос и имеющий три шкалы: экстраверсии, нейротизма и психотизма [3, 4].

д) Методика исследования перфекционизма А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян.

е) SPQ (Schizotypal Personality Questionnaire) – шизотипический опросник [2; 6].

ж) Для выявления оценок стилей воспитания использовалась диагностическая методика ПоР (Подростки о Родителях) Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромицыной.

Тест рассчитан на респондентов 18 лет и младше. В нашем исследовании возраст девушек был от 18 до 20 лет. Инструкция предлагала при ответе на вопросы ориентироваться на отношения, которые были с родителями, когда испытуемым было 18 лет: «Просим Вас оценить, исходя из собственного опыта, какие из указанных ниже положений более всего характерны для Ваших родителей. Если Вам больше 18 лет, и Ваши отношения с родителями изменились в последнее время, то старайтесь отвечать так, как было, когда Вам было восемнадцать...». Тест содержит пятьдесят утверждений относительно воспитательного стиля отца и столько же – относительно воспитательного стиля матери.

Результаты характеризуют следующие воспитательные стили родителя: «позитивный интерес», «директивность», «враждебность», «автономность» и «непоследовательность» [1].

Для математической обработки данных использовался корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона), вычисления производились в программе «Statistica8».

Результаты исследования. В ходе исследования обнаружилась связь между агрессивностью, аутоагрессией, тревожностью, нейротизмом, с одной стороны, и характеристикой воспитательных стилей родителей, по оценкам девушек, как «директивного», «непоследовательного» и «враждебного», с другой (табл. 1 и 2).

В то же время показатели агрессивности и тревожности имели значимые отрицательные корреляции с такими оценками родительских стилей как «автономный» и «позитивный интерес» (табл. 1 и 2).

Таблица 1.

Связь оценок родительских воспитательных стилей с видами агрессивного поведения (приведены только значимые коэффициенты корреляции)

	«Позитивный интерес» О ¹	«Директивный» стиль О	«Враждебный» стиль О	«Автономный» стиль О	«Непоследовательный» стиль О	«Позитивный интерес» М ²	«Директивный» стиль М	«Враждебный» стиль М	«Автономный» стиль М	«Непоследовательный» стиль М
Раздраженность	0,33*	,37*	,42*	–	–	0,32*	–	,30*	–	,32*
Подозрительность	–	,44*	–	–	–	–	–	–	–	,30*
Негативизм	–	,42*	–	–	–	–	,31*	–	–	,40
Косвенная агрессия	–	,44*	,48*	–	,39*	–	–	–	–	–
Обида	0,35*	,40*	,37*	0,44*	,35*	0,33*	–	,32*	0,28*	,42*
Чувство вины	–	–	–	0,39*	,38*	–	–	–	0,28*	,37*
Индекс враждебности	–	,49*	–	–	–	0,31*	–	,28*	–	,40*

* – $p < 0,05$; ¹ – О – воспитательный стиль отца; ² – М – воспитательный стиль матери.

Свои особенности имели связи стратегий поведения в конфликте (сотрудничество, избегание, приспособление) с оценкой стилей воспитания (табл. 2).

Таблица 2.

Связи шкал оценки родительских стилей воспитания с перфекционизмом, поведением в конфликте, тревожностью, нейротизмом и экстраверсией

	«Позитивный интерес» О ¹	«Враждебный» стиль О	«Непоследовательный» стиль О	«Директивный» стиль М	«Враждебный» стиль М	«Автономный» стиль М	«Непоследовательный» стиль М
Сотрудничество	0,32*	0,37*	0,36*	–	–	–	–
Избегание	–	0,33*	–	–	–	–	–
Приспособление	–	–	0,40*	–	–	–	–
Восприятие других людей как делегирующих завышенные ожидания	–	–	–	–	–	0,27*	0,31*
Завышенные притязания и требования к себе	0,34*	–	–	–	–	–	–
Высокие стандарты деятельности и ориентации на полюс успешных	–	–	–	0,31*	0,27*	–	0,29*
Тревожность	0,39*	–	0,44*	–	–	–	–
Нейротизм	–	–	–	0,28*	–	–	0,30*
Экстраверсия	0,42*	–	–	–	–	–	–

* – $p < 0,05$; ¹ – О – воспитательный стиль отца; ² – М – воспитательный стиль матери.

Склонные к сотрудничеству девушки оценивали воспитательный стиль отца как «позитивный интерес»; склонные к приспособлению оценивали отцовский стиль воспитания как «непоследовательный»; склонные к избеганию – как «враждебный» (табл. 2).

Была выявлена положительная связь между экстраверсией у девушек и их оценкой отцовского стиля воспитания «позитивный интерес» (табл. 2).

Триада негативно оцениваемых девушками стилей материнского воспитания («враждебный», «директивный», «непоследовательный») связана с элементами перфекционизма, направленного на других. При этом оценка отцовского стиля воспитания «позитивный интерес» связана с элементами перфекционизма по отношению к себе (табл. 2).

По таблице 3 видно, что девушки с выраженностью некоторых шизотипических черт негативно оценивали воспитательный стиль своих родителей, особенно отцов.

Таблица 3.

Связи шкал оценки родительских стилей воспитания со шкалами опросника SPQ (приведены только значимые корреляции). Респонденты – девушки 18–20 лет

	«Позитивный интерес» О ¹	«Директивный» стиль О	«Враждебный» стиль О	«Непоследовательный» стиль О	«Директивный» стиль М	«Враждебный» стиль М	«Автономный» стиль М	«Непоследовательный» стиль М

Социальная тревожность	–	–	0	0	0	–	–	–
	0,35*		,35*	,32*	,31*	,27*	0,27*	
Странное поведение	–	–	0	–	–	–	–	–
	0,36*		,36*					
Нарушение речи ³	–	0	–	0	–	–	–	0,
		,49*		,40*				27*
Нарушение восприятия	–	–	0	–	–	–	–	–
	0,40*		,37*					
Дезорганизация	–	0	0	0	–	–	–	–
		,49*	,35*	,43*				
Общий балл	–	–	–	0	–	–	–	–
				,32*				

– О – воспитательный стиль отца; ² – М – воспитательный стиль матери; * – $p < 0,05$; ³ – Шкала включает ответы на следующие утверждения: «людям иногда трудно понять, что я говорю»; «я иногда в речи быстро перескакиваю с одной темы на другую»; «я иногда забываю то, что я хотел сказать»; «я часто “мелю вздор”»; «я иногда своеобразно использую слова»; «иногда я склонен отступать от темы беседы»; «мне бывает трудно ясно объяснить людям свою позицию»; «люди иногда отмечают, что у меня запутанная речь»; «некоторые люди считают, что я говорю слишком неясно и трудно для понимания».

Таблица 4.

Корреляции отцовских и материнских воспитательных стилей «автономный» и «позитивный интерес». Респонденты – девушки 18–20 лет (N = 42)

	«Позитивный интерес» М	«Автономный» стиль О
О ¹ «Автономный» стиль	0,39*	–
М ² «Автономный» стиль	0,50*	0,66*

¹ – О – воспитательный стиль отца; ² – М – воспитательный стиль матери; * – $p < 0,05$.

Следует заметить, что оценки, которые давали девушки стилям воспитания обоих родителей, в большинстве случаев совпадали (табл. 4 и 5). Так, были получены положительные связи между одноименными материнскими и отцовскими воспитательными стилями: «автономный» (табл. 4), «директивный», «враждебный», «непоследовательный» (табл. 5).

Таблица 5.

Корреляции негативно оцениваемых дочерью отцовских и материнских воспитательных стилей. Респонденты – девушки 18–20 лет (N = 42)

	«Директивный» стиль О	«Директивный» стиль М	«Враждебный» стиль О	«Враждебный» стиль М	«Непоследовательный» стиль О
«Директивный» стиль М ¹	0,37*	–	–	–	–
«Враждебный» стиль О ²	0,43*	–	–	–	–
«Враждебный» стиль М	–	0,42*	0,31*	–	–
«Непоследовательный» стиль О	–	–	0,63*	–	–

М	«Непоследовательный» стиль	0,3	0	0	0,	0,
		8*	,43*	,36*	56*	43*

¹ – М – воспитательный стиль матери; ² – О – воспитательный стиль отца; * – $p < 0,05$.

Заключение. Использованные нами методики, за исключением методики «Подростки о родителях», не направлены на исследование семейного взаимодействия, а характеризуют личностные особенности самих респондентов и их отношение к окружающим людям и ситуациям в широком смысле слова. Полученные данные показывают, что оценка других людей, в частности родителей, связана с психологическими особенностями самих оценивающих. Как негативные, так и позитивные оценки родительских стилей воспитания – это одно из проявлений личностных особенностей оценивающих.

Полученные данные интересны с точки зрения практической работы с подростками и родителями, испытывающими взаимные трудности в общении, т. к. обращают внимание на необходимость разносторонней работы с семьей, включающей не только коррекцию родительского поведения в процессе взаимодействия с ребенком, но и психологическую коррекцию личностных особенностей самого подростка как активного субъекта детско-родительских отношений.

Литература

1. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика Подростки о родителях и ее практическое применение: методическое пособие. 3-е издание, дополненное и переработанное. — СПб.: ФАРМиндекс, 2001. — 68 с. — С. 65-67.
2. Ефремов А.Г., Ениколопов С.Н. Апробация методики выявления степени выраженности шизотипических черт (SPQ-74) // Материалы Первой Международной конференции, посвященной памяти Б.В. Зейгарник. — М.: МГУ, 2001. — С. 109-112.
3. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология : учебное пособие. — М.: Алвиан, 2007. — 233 с. — С. 142-145, 192-193.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. — Самара: Бахрах-М, 2007. — 668 с. — С. 66-69, С. 121-132, 174-180, 470-475.
5. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 928 с. — С. 557.
6. Raine A. The SPQ: A Scale for the Assessment of Schizotypal Personality Based on DSM-III-R Criteria / A. Raine // Schizophr Bull. — 1991. — Vol.17(4). — P. 555-564.

ВОСПРИЯТИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Даукша Л.М. (Гродно)

Отсутствие взаимопонимания, подлинно теплых и доверительных отношений с родителями – это самая большая трагедия в жизни ребенка. Как отмечают клинические психологи: «Серьезные нарушения во взаимоотношениях родителей и детей или во взаимоотношениях родителей зачастую оказываются причиной патологического развития ребенка. Неблагоприятная атмосфера в семье создает почву для самых жестоких форм насилия в обществе» [4]. Для нормального развития детям нужна атмосфера заботы, внимания, диалога. О.А. Карабанова подчеркивает, качество детско-родительских отношений задает вектор психического развития ребенка в пространстве выбора между двумя альтернативами развития: генезиса первой социальной потребности в общении и надежной привязанности к близкому взрослому против формирования тревожной ненадежной привязанности и несформированности потребности ребенка в общении;

формирования базового доверия к миру, оптимистической картины мира и жизнестойкости против ухода, враждебности, агрессии, пессимизма и высокой уязвимости ребенка к факторам риска развития [1].

Роль семьи на разных стадиях социализации не равнозначна, тем не менее, в силу объективных причин (материальная зависимость, территориально-совместное проживание) роль родителей в развитии личности ребенка даже в юношеском возрасте остается одной из самых значимых. Как известно, подростковый возраст особенно чувствителен к нарушениям во взаимоотношениях. Качество межличностного взаимодействия в детско-родительской подсистемах определяет устойчивость подростка к фрустрации и стрессам, выступая либо как источник толерантности, либо как фактор снижения порогов чувствительности к воздействию стрессоров.

В последнее время в контексте проблемы личностных ресурсов совладания с трудными ситуациями значительный интерес у психологов вызывает такая личностная характеристика подростков как жизнестойкость. О феномене жизнестойкости и его значимости для человека впервые заговорил американский психолог С.Мадди, с точки зрения которого, понятие «жизнестойкость» отражает психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, связанную с его мотивацией преобразовывать стрессогенные жизненные события. Действительно, в ходе исследований было установлено, что жизнестойкость человека связана с возможностью преодоления различных стрессов, поддержанием высокого уровня физического и психического здоровья, а также с оптимизмом, самоэффективностью и субъективной удовлетворенностью собственной жизнью [2].

Жизнестойкость подростка – это способность достаточно легко преодолевать жизненные трудности и изменения и приспособиться к ним. Жизнестойкие подростки осознают себя как автономную индивидуальность, они способны проводить границу между собой и окружающими их проблемами. Они независимы и самодостаточны, не теряют внутреннего контроля над собой. Такие подростки легко воспринимают сигналы от окружающих, хорошо понимают оттенки значений в поведении, поступках, словах родителей и других взрослых, легко переходят от одного занятия к другому, умея довести дело до логического завершения.

В данной связи нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось выявление наличия связи между жизнестойкостью и восприятием детско-родительских отношений подростками. В исследовании приняли участие 84 подростков в возрасте 13–14 лет. Уровень развития жизнестойкости подростков изучался посредством «Теста жизнестойкости» С. Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [2]. Восприятие воспитательной практики родителей подростками изучалось с помощью методики «Детско–родительские отношения в подростковом возрасте – родитель глазами подростка», разработанной О.А. Карабановой и П.В. Трояновской [3].

Традиционно в целях исследования детско-родительских проблем используются методики, ориентированные на родителя, предполагающие, что именно родитель является объективным источником информации о детско–родительских отношениях. В действительности, эти методики позволяют ответить на вопрос о том, как описывает детско–родительские отношения и свои воспитательные усилия сам родитель, однако они не позволяют получить информацию о том, как подросток воспринимает и переживает воспитательные воздействия родителей. Методика «Детско–родительские отношения в подростковом возрасте – родитель глазами подростка» позволяет описать картину отношений, сложившихся в детско–родительской диаде глазами подростка. Методика О.А. Карабановой, П.В. Трояновской включает в себя 19 шкал, объединенных в следующие группы:

1. Блок шкал, описывающий особенности эмоциональных отношений родителя и подростка: принятие (демонстрация родителем любви и внимания), эмпатия (понимание

родителем чувств и состояний ребенка), эмоциональная дистанция (качество эмоциональной связи между родителем и подростком).

2. Блок шкал, описывающий особенности общения и взаимодействия: сотрудничество (совместное и равноправное выполнение заданий), принятие решений (особенности принятия решений в диаде), конфликтность (интенсивность конфликтов, победитель в конфликте), поощрение автономности (передача ответственности подростку).

3. Блок контроля: требовательность (количество и качество декларируемых требований), мониторинг (осведомленность родителя о делах и интересах подростка), контроль (особенности системы контроля со стороны родителя), авторитарность (полнота и непререкаемость власти родителя), особенности оказания поощрений и наказаний (качество и количество оказываемых оценочных воздействий).

4. Блок противоречивости и непротиворечивости отношений: непоследовательность (изменчивость и непостоянство воспитательных приемов родителя), неуверенность (сомнение родителя в верности его воспитательных усилий).

5. Дополнительные шкалы: удовлетворение потребностей (качество удовлетворения материальных потребностей ребенка, потребностей во внимании, в информации), неадекватность образа ребенка (искажение образа ребенка), отношения с супругом (качество отношений со вторым родителем подростка), общая удовлетворенность отношениями (общая оценка подростком качества отношений с родителем), шкала ценностных ориентации (эта шкала содержит открытые вопросы, которые помогают подростку описать те положительные и отрицательные ценности, которые оказывают влияние на отношения с родителем) [Лидерс А.Г., 2006].

Проведенный корреляционный анализ свидетельствует о наличии связи между жизнестойкостью подростков и их субъективном представлении о практике воспитания родителей.

Нами выявлена статистически значимая положительная корреляционная связь между вовлеченностью девочек-подростков и «эмпатией» матерей ($r_{скр} = 0,38$), что является свидетельством связи между пониманием матерью чувств и состояний дочери и возможностью девочек-подростков чувствовать себя значимыми и достаточно ценным, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, а не отгораживаться от жизни, не бояться и не избегать ее. «Вовлеченность» девочек-подростков коррелирует с позитивными поощрениями со стороны матерей ($r_{скр} = 0,31$). Примечательна обратная функциональная связь между вовлеченностью девочек-подростков и восприятием ими эмоциональной дистанции с матерями ($r_{s\ кр} = -0,30$), указывающая на сопряженность ощущения причастности, силы, лидерства, здорового образа мыслей девочек-подростков и качества эмоциональной связи между родителем и подростком.

Проведенный корреляционный анализ позволил установить наличие отрицательной статистически значимой связи между жизнестойкостью девочек-подростков и «неадекватностью образа ребенка» со стороны матери ($r_{скр} = -0,37$), жизнестойкостью и «наказанием» со стороны матери ($r_{s\ кр} = -0,43$). Таким образом, искажение образа личности, негативные оценочные воздействия со стороны матери не способствуют развитию жизнестойкости девочки-подростка.

Как известно, уверенность в своей женственности, компетентности и потенциальных возможностях девочки-подростка связаны с особенностями отцовского воспитания.

Результаты нашего исследования свидетельствуют, что между показателем «жизнестойкость» девочек-подростков и «неадекватностью образа ребенка» со стороны отцов существует статистически значимая отрицательная связь ($r_{s\ кр} = -0,35$). Чем в большей степени искажен образ девочки в сознании отцов, тем в меньшей степени девочка-подросток характеризуется жизнестойкостью.

В результате изучения особенностей взаимоотношений матерей с сыновьями-подростками была обнаружена статистически значимая положительная корреляционная связь между показателем «жизнестойкость» мальчиков-подростков и «поощрением

автономности» со стороны матерей ($r_{s\text{ кр}} = 0,30$), между показателем «жизнестойкость» и «доброжелательность» матерей ($r_{s\text{ кр}} = 0,29$). Нами выявлена отрицательная связь между показателем «жизнестойкость» мальчиков-подростков и «конфликтностью» матерей ($r_{s\text{ кр}} = -0,35$).

Корреляционный анализ изучения зависимости оценок мальчиками шкал опросника О.А. Карабановой, П.В. Трояновской в отношении отцов и показателями «Теста жизнестойкости» С. Мадди выявил достаточно тесные статистически значимые положительные взаимосвязи между «жизнестойкостью» мальчиков-подростков и «сотрудничеством» ($r_{s\text{ кр}} = 0,36$), между «вовлеченность» мальчиков-подростков и «принятием» со стороны отцов ($r_{s\text{ кр}} = 0,35$). Нами выявлена отрицательная связь между «жизнестойкостью» мальчиков-подростков и «неадекватность образа ребенка» со стороны отца ($r_{s\text{ кр}} = -0,34$), между «жизнестойкостью» и «конфликтность» ($r_{s\text{ кр}} = -0,32$), между показателем «вовлеченность» и «наказание» со стороны отца ($r_{s\text{ кр}} = -0,32$).

Детско-родительские отношения рассматриваются в современной психологии как объективная детерминанта развития личности подростка. Конструктивные, теплые, доброжелательные, доверительные, поддерживающие отношения в семье способствуют развитию жизнестойкости современного подростка.

Литература

1. Карабанова О.А. Семейное психологическое консультирование – теория, практика, образование / О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2010. – №1(3). – С. 104-107.
2. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. Пособие-практикум для студ. фак. Психологии высш. учеб. Заведений / А.Г. Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 432 с.
4. Мэш, Э Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Эрик Мэш, Дэвид Вольф. – М.: АСТ; СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 511 с.

НАКАЗАНИЕ, РАЗВИВАЮЩЕЕ ЛИЧНОСТЬ

Желателев Д.В. (Санкт-Петербург)

В педагогической практике в процессе воспитания педагогу и родителю приходится наказывать воспитанников, и каждый делает это по-разному. Иногда педагог или родитель имеет удовлетворительный результат, иногда нет, иногда сомневается, стоит ли наказывать и если стоит, то как. Когда мы видим, как это делают другие, то часто мы не согласны с методами, формой и т.п. Когда-то нас наказывали, и это тоже мы как-то оцениваем сейчас, помогло или помешало, стало лучше или хуже. Вопрос о методах последнее время очень дискуссионный, как наказывать можно, как нельзя, многие пишут, высказывают свое мнение, порой ничем не обоснованное.

Наказание есть какое-то действие или воздействие в контексте воспитательного процесса. И представление о нем (об этом действии) в сознании педагога или родителя может отразить и саму форму, и суть явления и стратегии поведения. Проще, как человек себе это представляет, (какой образ имеет), так и поступает.

Просмотр литературы показал, что достаточно много чего написано про средства наказания, но ничего нет про процесс и никакого четкого и однозначного определения, из которого был бы понятен процесс того, как осуществляется наказание, и его цель тоже нет. В основном, это педагогическая литература, в психологической еще меньше информации по этому вопросу.

В литературе по настоящий день ведется спор по двум следующим вопросам:

1. Должно ли присутствовать наказание в процессе воспитания? Нужно или не нужно наказывать детей?

2. Если наказывать, то, какими средствами, как это делать?

Итак, исследуя феномен наказания, можно обнаружить следующие проблемы:

Во-первых, за феноменом наказания у многих людей стоит большой комплексный интроект на тему средств и поводов наказания. Этот интроект связан с неприятным, не ассимилированным прошлым опытом, поэтому плохо осознается и включает в себя весь комплекс норм, правил, связан с ценностями и другими интроектами на тему «правильного поведения». Эта программа, в силу подавленного большого эмоционального заряда, мгновенно актуализируется и приводится в действие в ситуациях применения наказания. Похоже, что средства наказания хранятся в процедурной памяти человека, и передаются из поколения в поколение по семейной системе, а цель, смысл и контекст (ситуация в которой они возникли), давно утрачены. Предположительно эти средства возникли в другом культурно-историческом контексте, часто в религиозном. В результате в светском современном контексте порой они выглядят неадекватно.

Во-вторых, есть два разных процесса, которые смешиваются в сознании родителя или педагога и подменяются один другим:

1. Импульсивное и агрессивное отыгрывание вовне, разрядка актуализированного эмоционального напряжения, возникшего в контакте с ребенком вследствие его поведения, но связанного с травматическими событиями насилия в собственном прошлом опыте, не являются, по сути, наказанием (как элементом сознательной целенаправленной воспитательной деятельности). Отыгрывание вовне (англ. acting out) в ситуации наказания — является механизмом психической защиты, проявляющийся, как импульсивная бессознательная разрядка внутреннего напряжения актуализированного в ситуации, напоминающей травматический опыт насилия, но заменяя свое поведение с жертвенной роли на агрессивно-насильственную. При отыгрывании его реальные причины и цель остаются неосознанными. После чего родитель или педагог получает облегчение от разрядки травматического аффекта, однако потом наступает переживание чувства вины, как последствие нарушения ценности – любви к ребенку.

2. Собственно процесс наказания, как осознанный метод воспитательного воздействия.

В-третьих, опыт показывает, что четкое определение наказания отсутствует в сознании родителей, а так же специалистов (педагогов, психологов), как нет его и в специализированной литературе. Все воспоминания о средствах наказания сопровождаются подавляемыми неприятными переживаниями, связанными с личным опытом бытия наказуемым, и нежеланием вспоминать. В литературе так же отсутствует или очень размыта цель наказания, а чаще упоминаются и описываются средства. Трудно подобрать адекватные средства наказания, если нет понимания целей. Еще труднее оценить последствия, если цель не ясна, и не с чем его сравнивать полученный результат. Иногда в качестве цели авторами понимается – тотальная блокировка какого-либо нежелательно поведенческого проявления, без учета контекста жизненной ситуации. Что само по себе лишает человека свободы выбора, нарушает формирование автономии и ответственности, и порой может быть опасно для дальнейшей жизни и здоровья личности.

В-четвертых, это отсутствие обратной связи, провоцирующее обилие проекций у того, кто наказывает про наказуемого и про то, как будет воспринято им и понято наказание. В основном это касается разницы восприятия ситуации наказания ребенком, обусловленное возрастными особенностями развития восприятия, мышления, сознания и взрослым. Часто дети вообще не понимают взаимосвязи своего поступка и реакции взрослого. Ребенок удовлетворяет свою потребность, используя доступные ему средства, получает как следствие агрессивную репрессирующую реакцию взрослого, интерпретирует и истолковывает ее по-своему. Часто наказывающий взрослый как не объясняет своих действий ребенку, так и не проясняет то, как тот воспринял его действия. Порой под давлением взрослого ребенок

просит прощения, чтобы избежать репрессии, не понимая за что. Таким образом, в сознании ребенка, а порой и родителя отсутствует связь выбранного средства наказания с самим проступком. Средства же наказания передаются из поколения в поколение в форме вербальных и по большей части невербальных интроецированных комплексов поведенческих реакций.

Страх же пред тем, что кто-то узнает и накажет, приводит не к желанию изменить поведение в сторону принятия социальных норм, а к желанию совершив поступок, избежать репрессивного наказания, сделать так, чтобы в следующий раз взрослые не заметили и не поймали. (Есть много общего с формой уголовного наказания взрослых).

В-пятых, ситуация наказания остается незавершенной для того, кого наказали. Выход из этих ситуаций часто отсутствует, вина, страх, стыд могут оставаться как хронические подавленные переживания. Обучение тому, как выйти из этого положения, как получить прощение и облегчение, как завершить ситуацию, для наказанного остается не ясным. Так же остается не развитой способность и отсутствие умения в дальнейшей жизни отвечать за свои поступки перед другими людьми и обществом.

Поиск альтернативных существующим и более адекватных методов, форм и средств наказания, а так же связи наказания с поступком привел к очень естественным и простым вещам.

Обратившись к истории возникновения, к этимологическим истокам понятия наказание, вот, что удалось обнаружить:

«Наказание – словесное приказание, взыскание за вину, обучение, наставление. Наказ, - корень <каз> (рас-каз, по-каз, при-каз, у-каз) -> возьми правило как жить. Напутствие, наставить на путь, показать путь. Нельзя наказывать без любви и веры. «Кого любит Бог, того и наказывает». (Шанский, Боброва. Школьный этимологический словарь русского языка. М., 2000.)

Наказывать, наказать что кому, кого чем (наказываю и наказую); давать наказ, приказ; приказывать строго, повелевать, предписывать, велеть, подвергать кого наказанию, налагать взыскание, карать, взыскивать за вину. Например: «Накажи плотнику придти. Я наказывал, да нейдет». Наказал меня господь горем! Приданным животом, да наказанным умом недолго поживешь. Наказанным умом до порога жать, а переступишь, не купишь. Ненаказанный сын - бесчестие отцу. Накажи нас Бог, да добром. Кого Бог любит, того и наказует. Чем Бог не накажет, того не понесешь. -ся, быть наказуемому; в возвратном значении. Более употребляется наказывать себя. Всякий проступок наказывается совестью. Разве тебе не наказывалось придти? Пск. твер. обещать, -ся. Он наказался придти. Наказыванье ср. длит. наказанье окончат. наказ м. действ. по знач. глаг. Первые два в обоих знач. а последнее только в смысле приказа. Наказом воевода крепок. Наказанье же и самая кара или казнь. Наказанья бывают исправительные (легкия) и уголовные. Двух наказаний за одну вину не налагают. Наказ, приказ, приказанье, повеленье, предписание; инструкция, наставленье; твер. ярос. проповедь, речь, поученье. У поляка и наказ рассказ (roskaz по-польски приказанье). Наказанье, стар. ученье или наука, обученье, наставленье. Наказный, в наказе содержащийся, к нему относящийся. Наказная грамота, память (стар.), наказ, наставленье. Наказный атаман, у казаков, коему поручено исправлять должность эту, зауряд-атаман, в отсутствии настоящего. Наказыватель, наказатель, -ница, кто наказывает, в обоих знач. Наказательный, к наказанию, каре относящийся. Наказчик м. -чица ж. приказчик или смотритель, распорядитель. Наказчиков много, да слушальщиков мало. На каждого работника по семи наказчиков. Наказник м. сборник наказов, приказаний, правил. (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. 2005 (Электронная версия))

Можно видеть, что агрессия или насилие в этих определениях отсутствует, скорее обнаруживается что-то про контакт, разговор, общение с наказываемым, «наставление его на путь».

Практика показывает, что поступок, совершенный в детстве, при воспоминании окрашен разными чувствами (конфликтными). Первое чувство и потребность с ним

связанная, при импульсивном удовлетворении, получившая реализацию в поступке, за который в дальнейшем последовало наказание. Второе чувство появляется при осознании последствий, к которым этот поступок привел и потребности или ценности, которая оказалась нарушенной, - чувство вины. И за этим переживанием вины присутствует потребность в искуплении, то есть совершении действий, направленных на восстановление гармонии, получении прощения, освобождении от вины, ответе за совершенный поступок перед другими. Возможно, это есть то, что называется совестью, - естественным стремлением к восстановлению гармонии и равновесия в отношениях с окружающими и миром. Если сохранять контакт с ребенком и поддерживать его процесс осознания и переживания, то оказывается, это проявляется естественная потребность человека – потребность в искуплении или ответе за свои действия. И если это не находит адаптивной реализации, то может сохраняться у индивида в виде хронической подавленной вины, порой реализуемой в виде жертвенного поведения, аутоагрессивных и саморазрушающих поступках или асоциальных действиях. Искупление вины, если сохранять контакт и поддерживать процесс осознания и переживания, естественная потребность человека. И у наказываемого (ребенка), в случае если он совершил неправильное действие, узнал о его последствиях, если он осознает, что оно неправильное, появляется осознание других полярных чувств и потребности выйти из чувства вины возникшего в связи с проступком и желание исправить содеянное. Но потеря контакта при этом, отсутствие поддержки, мешает воспитывающему и воспитаннику узнать об этих желаниях и получить и оказать помощь.

Итак, подведем итоги:

- в сознании большинства людей существует инроецированный комплекс информации и переживаний (чаще негативного характера), не осознаваемый, про средства наказания и ситуации в которых необходимо применять наказание.
- у специалистов иногда таких интроектов два, один из своего детско-семейного прошлого, другой сложившийся в процессе обучения, которые порой приводят к внутреннему конфликту и противоречат друг другу;
- в представлениях о наказании часто отсутствует понимание цели, а в фокусе внимания находятся лишь средства;
- в процессе наказания возникают много проекций со стороны наказующего про то, как это воспримет наказуемый;
- существует два параллельных процесса, возникающих в ситуациях наказания – отыгрывание вонне травматического аффекта из прошлого опыта и непосредственно воспитательное воздействие;
- существующие средства приводят к страху наказания, а не к желанию изменить поведение;
- существующие методы наказания не имеют связи с совершенным поступком;
- у наказуемого есть собственное желание исправить содеянное;
- наказание, чаще не то, что люди про это думают.

Как же имеет смысл наказывать и что такое наказание?

В практике встречается разные формы наказаний. По механизму воздействия и регуляции поведения, а так же по порождению таким способом воздействия переживаний у наказуемого, различные формы наказаний можно поделить на четыре типа.

Типы наказаний:

1. Наказание страхом.
2. Наказание стыдом.
3. Наказание виной.
4. Наказание ответственностью.

Использование того или иного типа наказания приводит к формированию и закреплению у того, кого наказывают определенного способа регуляции своего поведения и как следствие уровня морали и нравственности.

1. Наказание страхом. Цель такого типа наказания: с помощью угроз или действий вызывать у того, кого наказывают чувство страха. Это может быть страх самых разных последствий поведения: агрессии, боли, отвержения, лишения, изоляции, в итоге это страх страдания или смерти. Как результат мотив поведения наказываемого, это избегание этого страха. Страх ожидаемых последствий останавливает от каких-то действий или наоборот побуждает что-либо делать. Соответственно, можно делать все, если потом можно избежать угрозы этого страха или избежать, заблокировать его чувствования.

2. Наказание стыдом. Цель такого типа наказания: как правило, с помощью отвержения, игнорирования или пристыжения, вызывать у того, кого наказывают чувство стыда. Как результат мотив поведения наказываемого, это избегание этого стыда. Страх ожидаемых последствий останавливает от каких-то действий или наоборот побуждает что-либо делать. Соответственно, можно делать все, если потом можно избежать угрозы этого стыда или избежать, заблокировать его чувствования.

3. Наказание виной. Цель такого типа наказания: как правило, с помощью обвинения, насаждения правил или интроецирования убеждений, вызывать у того, кого наказывают чувство вины. Ожидаемая вина останавливает от каких-то действий или наоборот побуждает что-либо делать. Соответственно, можно делать все, если потом можно избежать вины или заблокировать ее переживание.

4. Наказание ответственностью. Цель такого типа наказания состоит в том, чтобы развить осознание наказуемым своего поступка в контексте конкретной ситуации и ценностей, и обучение его способам ответа окружающим за свое поведение, навыкам исправления (завершения) ситуации, развитие и формированию у наказываемого способности брать и нести ответственность за свои действия.

В практике часто встречаются сочетающиеся типы наказания, например, страхом и стыдом, стыдом и виной, страхом и виной, страхом стыдом и виной. И воспитанник начинает вести себя таким образом, чтобы избежать этих переживаний.

Первые три типа наказания строятся на трех последовательно формируемых уровнях регуляции поведения в возрастном развитии. Вначале, поведение ребенка регулируется страхом, затем стыдом, а после виной, далее развивается способность принимать ответственность. Применение наказания разного типа способно развивать личность ребенка или инфантилизировать его, фиксируя на определенном уровне регуляции поведения и уровне морального развития.

Как правило, в практике можно видеть, что родитель или педагог, применяющий первые три типа наказания, сам травмирован и интроецирован этой моделью наказания, боится и избегает ее, при этом проецирует на наказываемого свойственную себе реакцию избегания подобных переживаний и последствий.

Четвертый тип наказания, о котором мы хотим рассказать подробнее, это форма наказания развивающая способность личности к ответственному поведению.

Начнем с предлагаемого нами определения: наказание - это метод воспитательного воздействия (так же как и поощрение), целью которого является помощь наказуемому (ребенку, взрослому) в принятии социальных ценностей, осознании своего поступка в контексте ценностей и отношений (понимании, почему так поступать плохо), и обучение его способам ответить за свой поступок, исправить (завершить) ситуацию, что тем самым способствует развитию и формированию у наказываемого такого личностного качества как ответственность.

Не малая воспитательная работа получается, не просто «хлопнуть по заднице». И целью является не блокирование действий стыдом и страхом наказания, как часто думают родители, в том числе и многие специалисты, а свободный выбор на основе сформированной ответственности и построенной иерархичной структуре ценностей. Именно эти подмены в российской педагогической культуре, страх наказания, хроническая вина и приводят, как нам кажется, к неспособности брать и нести ответственность за свои поступки большого количества людей в нашем современном обществе.

Как уже показано, наказание связано с чувством вины и формированием ответственности, далее предлагается рассмотреть наказание в контексте развития личности ребенка.

У ребенка примерно в возрасте 3 - 4 лет, после формирования личностной автономии, развивается самостоятельность, активная деятельность в окружающей среде и начинают усваиваться основные социальные ценности той социальной среды, в которой ребенок живет. Это проявляется в форме ответных реакций ребенка на реакции окружающих взрослых вследствие того или иного совершенного им поступка. Ребенок в этом возрасте, совершая какой-либо поступок, делая, что-то необычное для себя, новое в поведении, не понимает хорошо или плохо он поступил и ждет реакции от окружающих, чтобы сориентироваться. Любая реакция взрослых может интроецироваться ребенком как поведенческие нормы.

Реакция со стороны взрослых на действия ребенка может быть агрессивно-репрессивной, а может быть и иной. В современной педагогической психологии эта коррекция может осуществляться мягко. Например: взрослый (родитель) берет ребенка, сажает себе на колени и разъясняет последствия его действий и так же может рассказать, как в будущем ориентироваться в ситуации – «хорошо» или «плохо» поступил, особенно если нет рядом родителей и отсутствуют реакции окружающих, и как тогда определить моральность, нравственность поступка. И это наилучшая обратная связь для ребенка, а так же прощение (отпущение) для ребенка. При этом разговоре (наказании) важно чувствовать телесную реакцию ребенка в этой ситуации. Возможно два вида реакций:

1. Страх, стыд или вина, что выражается в зажатости, напряжении тела и задерживании дыхания (ретрофлексия), сохранении тонуса.
2. Облегчение, освобождение, прощение, завершение, что выражается в легкости дыхания, расслаблении тонуса тела.

Взрослый, занимающийся воспитанием, может отследить эту реакцию ребенка. Для организации процесса наказания важно создать атмосферу доверия и принятия. Взрослый может признать и принять чувства и потребности ребенка, которые двигали им при совершении поступка, и его право их иметь, и при этом объяснить с целью ориентации, что данное выбранное действие было не правильное и дать возможность ребенку обнаружить, что-либо новое и хорошее в этой ситуации. Например, противоположно направленные чувства в этой ситуации, допустим гнев и любовь. Что не привлекает и, что может быть привлекательным ради чего стоит совершать хорошее действие, что может дать возможность сделать что-либо, чтобы искупить вину – найти разрешение и выход из созданной ситуации. Важно так же объяснить ребенку, за что его наказывают, в чем плохость его поступка. Это возможно только, при наличии хорошего контакта с ребенком и если его чувства и желания принимаются.

Не всегда есть возможность исправить содеянное, но важно научить ребенка как можно завершать ситуацию, когда совершил что-то плохое. Вместо того чтобы создать невротическое чувство вины, научить искуплять (исправлять, завершать), а не постоянно испытывать вину, обвинять себя или избегать этой вины или подавлять ее.

Какие ценности можно приобрести, проживая вину и научившись завершать (разрешать) ситуацию. Так формируется в процессе развития личности такое качество как ответственность, способность отвечать, нести ответственность (за свой выбор, за свои действия), примеряя ценности и потребности личности с ценностями и потребностями окружающей среды, общества, социума. Так же возникает и доверие, на основе доверия взрослого к ребенку. Очень важно, на фоне каких отношений происходит наказание ребенка: гнев и страх или доверие и любовь. Поэтому, важно развести два процесса, отреагирование ввне аффективной реакции, что само по себе тоже может быть нужно, а уже потом отдельно заниматься воспитанием и наказывать.

Ребенок еще плохо контролирует свои поступки и часто ведет себя импульсивно (взрослые тоже, особенно когда наказывают детей), на основе возникших у него эмоций.

Родитель (взрослый) учит, что чувства ребенка имеют право быть такими, какие есть, но при этом действия могут выбираться и можно найти «хорошее» действие в замен «плохому». И эту воспитательную работу должен проделывать родитель (взрослый) в роли медиатора.

Необходимо найти в себе ту часть (положительные чувства, ценность), которая отвергается в данной ситуации, и признать ее существование. Интегрировать плохое, отрицательное действие и хорошее, привлекательное. Целостный человек может признать вину и попросить прощение, признав хорошую часть, ранее отвергаемую. На этой основе у человека формируется структура ценностей, на основе которой ему дальше легче принимать решения, управлять поведением, делать выбор действий, формируется понятие о добре и зле.

Родитель (взрослый) как посредник между ребенком и обществом, помогает объединить эти две части. Это помочь сделать ребенку может только взрослый, находящийся рядом и заботящийся о нем.

Не существует чувства, без другого, противоположного ему. Родитель (взрослый) может помочь обнаружить это другое чувство. Тогда появляется смысл и энергия просить прощение и исправлять содеянное и появляется желание в поиске средств искупления вины.

Работа педагога помочь осознать этот другой потерянный полюс, и помочь ребенку научиться двигаться между полюсами и находить свои моральные границы. Расширяя осознание, взрослый помогает ребенку сформировать моральные нормы. Тем самым человек остается свободным в выборе поведения, действий в своей жизни.

Задача не в том, чтобы воспитать совершенного человека путем блокирования одних способов поведения и проявления других, задача не сделать робота из человека, а научить обнаруживать и исправлять совершенные ошибки, и если оступился, то, как вернуться назад на правильный путь, как исправить ситуацию.

Человек грешен по своей природе и не может не совершать ошибок. В.И. Даль пишет про ошибку: «Ошибка от обшибать, обшибить. Обить, околотить, обломать ударом. Ошибаться или ошибиться погрешить в чем, думать, говорить или делать, что ошибочно, не так как есть, как должно, неверно, неправильно. «Тот не ошибается, кто ничего не делает». «Ошибаться — человеческое дело, а не сознаваться — дьявольское». «Ошибся, что ушибся: впредь наука». (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. 2005 (Электронная версия))

Ошибка есть всегда следствие недостатка знания или опыта, обучение и развитие без ошибок невозможно. Если формируется негативное отношение к ошибкам, - страх наказания, стыд, вина, — то это мешает дальнейшему обучению, получению нового опыта. Поддержка же формирует нормальное, позитивное отношение к ошибке и сохраняет интерес к получению нового опыта.

У психотерапевтов и психологов, работающих в адлерианском подходе, есть такой метод коррекции детского поведения, как «естественные последствия», т. е. исправление содеянного. Единственное, чего не хватает в нем это осознание чувств, побуждающих исправлять поступок, те самые ценности и потребности, ведущие к исправлению. В этом как раз наказание получает связь с совершенным поступком.

Стоит признать, что не все можно исправить, т.е. вернуть в прежнее состояние (например, разбитая ваза уже не станет целой как прежде), порой можно только устранить последствия, в том числе и эмоциональные. Важно научиться и научить ребенка находить хорошие решения в ситуациях совершения плохих, ошибочных поступков и вины, выходить из них, «завершать гештальт», чтобы последствия не оставались в виде хронической вины, «висеть камнем на шее». Важно, чтобы наказание завершалось прощением, завершением ситуации и отношений по поводу произошедшего эпизода.

Итак, алгоритм развивающего метода наказания выглядит следующим образом:

1. Создание атмосферы доверия и принятия.
2. Описание фактов «плохого» поведения ребенка.
3. Проявление интереса к причинам, вызвавшим такое поведения.

4. Принятие чувств и потребностей ребенка, побудивших к такому поведению.
5. Помощь в ориентации, объяснение, в силу чего такое поведение является «плохим», каков и чей ущерб.
6. Помощь в осознании и принятие противоположных чувств.
7. Принятие чувства вины.
8. Помощь в поиске способа ответа за свой поступок и искупление (исправление) ситуации, завершение ее.
9. Подтверждение прощения.

Прощать, - понятие, имеющее один корень со словом прощаться, т.е. завершать контакт, связь. Просьба прощения, это просьба о завершении ситуации. Просьба о прощении, - просьба к партнеру о прощении с ситуацией и отпуская чувств связанных с ней, прекращении негативной эмоциональной связи. К сожалению, некоторые «воспитатели» пытаются насадить хроническую вину и тем самым отомстить хронической виной, называя это наказанием. Когда их просят о прощении они отвечают отказом, что-то типа: «Никогда не прощу!». Кроме того, есть еще одна сложность, это просить прощение (особенно в ситуации, когда нет надежды на прощение). Когда человек просит прощение, он предлагает совместно завершить ситуацию, и передает, право прощать или не прощать другому вместе с частью ответственности, что образует зависимость и нарушает равенство позиций и партнерство в отношениях, если партнер отказывает. Одно дело просить прощение у Бога, который прощает, если человек раскаивается и просит, другое дело у равного себе человека, с его слабостями и проблемами (грехами). В традициях православного христианства каждый искренне раскаивающийся имеет право на прощение, в мире людей так получается не всегда так. Выходом здесь и хорошим завершением может являться следующее, - в русском языке кроме «прости», есть слово «извини» - «из вины», т.е. «я оставляю вину и выхожу из нее», что помогает выбраться из чувства вины и завершить ситуацию. В английском языке еще проще, есть выражение «I am sorry» - «я сожалею», что так же легко способствует освобождению и завершению за счет разделения ответственности: «Я совершил поступок и сожалею и раскаиваюсь, - это моя ответственность, а прощать или затаить злобу и не прощать, это дело другого и его ответственность».

Еще есть народная мудрость, звучащая: «истина в вине», так вот как нам кажется это о том, о чем мы только, что поведали. Где чувство вины, там и истина – истинные ценности. Вина как сигнал, о том, что, действуя импульсивно, неосознанно мы потеряли ответственность и нарушили свои собственные ценности. Тогда необходимо вернуть ответственность и чувство вины пройдет. Хотя «истина в вине» (вино, как напиток), тоже верно, но это уже исторический и религиозный контекст высказывания, имеется в виду вино, (которое по приданию превращается в кровь Христа), используемое в таинстве причастия, которое человек принимает после того, как покаялся на исповеди в своих грехах.

Теперь обратимся к понятию - поощрение. Этимология этого слова такова: «Поощрить – корень <ощрь>, старославянское слово – ошрити → ошрь -> острый. Аструс (греч.) -> верхний. Основа – ость – шип – игла – ость. Заострить (внимание), выделить, поднять наверх. Поощрять → повастривать – подтачивать не давать затупляться». (Шанский, Боброва. Школьный этимологический словарь русского языка. М., 2000.) «Поощрить - возбудить желание сделать ч.л.» (Ожегов). «Поощрять заимств. из цслав., ср. ошрити, острый; см. Преобр. I, 666». (Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. 2004. (Электронная версия) «Поощрять и пр. см. повастривать. Повастривать топор, потачивай, не давай ему затупляться. *Повострить, поострить надь кем, потрунить». (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. 2005 (Электронная версия))

Уже из этого становится многое ясно, поощрять значит поддерживать моральное, адаптивное поведение. Вначале, привлечение внимание поощряемого к его хорошему поступку, а затем его поддержание.

В этом месте воспитание очень напоминает нам процесс психотерапии. Во-первых, необходимо прежде, чем наказывать, создать атмосферу доверия, во-вторых, в психотерапии

есть два способа – поддержка клиента, его адаптивного поведения, и фрустрация неадаптивной формы поведения и в воспитании аналогично два способа поощрение (поддержка одной формы поведения, ориентир на правильном пути) и наказание за другую (наставление на путь, если сбился).

Все, что мы описали выше, можно отнести и к наказанию взрослых.

Литература

1. Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело. М., 1997
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. 2005 (Электронная версия)
3. Дворецкая М.Я. Святоотеческая психология. СПб., 2000
4. Желателев Д.В. Про наказание..., Координаты «Я»: передача эстафеты. Альманах 5. - СПб.: Санкт-Петербургский Институт Гештальта, 2006.
5. Желателев Д.В. Гештальт-подход в педагогической психологии. Учебное пособие. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2007.
6. Желателев Д.В. Гештальт-подход в образовании. Учебное пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2008.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2005.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. 2004. (Электронная версия)
9. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. М., 2000.

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ КРИЗИСА ДОВЕРИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К РОДИТЕЛЯМ Комарова Т.К. (Гродно)

В современной психологической науке доверие рассматривается как фоновое условие существования других социально-психологических феноменов и, вместе с тем, как относительно самостоятельное явление, как частный случай взаимодействия человека с миром. Поскольку доверие - это интегральный показатель отношения субъекта к окружающему миру, и поскольку оно является проявлением направленности субъекта на сохранение или изменение своего социально-психологического пространства, считается, что в широком смысле основные социально-психологические функции доверия состоят в обеспечении социального самоопределения субъекта, его сосуществования и взаимодействия с окружающим миром, с другими людьми и с самим собой [1,2]. Поэтому в социально-психологическом аспекте данное явление исследуется в контексте проблем межличностного и межгруппового взаимодействия, том числе - проблемы доверительного общения как вовлечения личностью других людей в собственный внутренний мир.

Модель доверительного общения основана на положении о том, что доверие к другому - исходное условие человеческого общения. Человек всегда ориентирован на свое отношение к другому человеку, рассчитывая при этом на симметричность своего предпочтения данного человека другим людям, что лежит в основе так называемой «презумпции взаимности». При этом об идеальном доверительном общении можно говорить лишь тогда, когда взаимодействующие субъекты имеют сходные позиции [2], в том числе - в отношении самоопределения по ценностям, выражающим их жизненную позицию и отношение к другим людям [1].

В этой связи представляет интерес изучение ценностных оснований выбора личностью другого человека как субъекта доверительного общения. Особую значимость эта проблема приобретает в контексте детско-родительских отношений в ранней юности, поскольку семья как сложный социальный институт включает многогранную систему отношений, являя собой

особый мир взрослых и детей, предоставляющий им возможность духовного общения, эмоциональной и моральной поддержки друг друга, свободного выражения своих мыслей и чувств. Несмотря на возрастающую в процессе онтогенеза эмансипацию от родителей, потребность в доверительном общении в триаде «ребенок-мать-отец» достаточно высока в любом возрасте. При всем своем стремлении к самостоятельности взрослеющие дети нуждаются в жизненном опыте и помощи старших в попытках разобраться в себе, в своих переживаниях, получить поддержку в сложных жизненных ситуациях. Особую значимость доверительное общение с родителями приобретает в контексте актуализирующейся в ранней юности потребности в жизненном самоопределении. Это обуславливает то обстоятельство, что именно в этом возрасте человек особенно сензитивен к восприятию ценностных «образцов», формированию собственных ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, способствующего становлению мировоззрения и отношения к окружающей действительности. При этом если на макросоциальном уровне ценностное сознание формируется под глобальным влиянием общества, то в микросоциуме, каким является семья, происходит непосредственная «вертикальная трансмиссия» (Стефаненко Т.Г., 1999) ценностей от родителей детям.

В предпринятом исследовании в опоре на данное положение, а также с позиции теории ценностного обмена в качестве необходимого условия для придания старшеклассниками статуса субъекта доверительного общения каждому из родителей рассматривалась ценностная интеграция с ними, под которой понималась общность содержаний их ценностного сознания. Иными словами, доверие к родителям предполагает осознание старшеклассниками определенной степени тождественности содержаний собственных ценностных ориентаций и рефлекслируемых ими ценностных ориентаций каждого из родителей. При этом условии становится возможным ценностный обмен, в результате которого родители получают (или не получают) статус значимого другого как субъекта доверительного общения взрослеющих детей.

В рамках представленного подхода на первом этапе эмпирического исследования изучались ценностные основания доверия старшеклассников к родителям. Выборку составили учащиеся 10-х классов средних общеобразовательных школ. Для получения данных использовалась методика М.Рокича «Ценностные ориентации», адаптированная Б. С. Кругловым. Полученные данные обрабатывались с помощью метода ранговых оценок с последующей квартилизацией ранжированных рядов ценностей с учетом фактора пола старшеклассников и их родителей, а также корреляционного анализа.

При исследовании ценностных ориентаций самих старшеклассников им предлагалось проранжировать предложенные ряды терминальных и инструментальных ценностей. В результате были выявлены наиболее значимые для девушек и юношей ценности-цели и ценности-средства, которые соответственно составили содержание первых квартилей ранжированных рядов. Установлено, что к числу наиболее значимых терминальных ценностей и девушки, и юноши относят такие как «здоровье», «хорошие и верные друзья», «счастливая семейная жизнь». Характерно, что для девушек более значимой ценностью является «любовь», тогда как юноши ориентированы на такую ценность как «интересная работа», что отражает достаточно традиционные женские и мужские жизненные установки. Среди инструментальных ценностей также отмечается достаточно устойчивая триада значимых средств достижения жизненных целей, которую в обеих выборках составили «воспитанность», «чуткость», «жизнерадостность». Кроме того, девушки выделяют такую ценность-средство как «честность», а юноши – «смелость в отстаивании своих взглядов».

На втором этапе исследования старшеклассникам было предложено проранжировать терминальные и инструментальные ценности так, как это сделали бы, по их мнению, родители. Таким образом изучалась рефлексия старшеклассниками ценностных ориентаций каждого из родителей, то есть выявлялись их субъективные представления о том, какими ценностями руководствуются мать и отец в реальной повседневной жизни. Результаты свидетельствуют о том, что, по мнению старшеклассников, для матери главными ценностями-целями являются «здоровье» и «любовь». При этом девушки считают, что для неё также важны «интересная работа» и «материальная обеспеченность». С точки зрения юношей, мать больше ориентирована

на такие ценности как «счастливая семейная жизнь» и «самостоятельность». Достаточно прагматичны представления девушек в отношении ценностей-целей отца, где главная роль отводится такой ценности как «материальная обеспеченность». У юношей в представлении о приоритетных ценностях-целях отца главное место занимает «уверенность в себе». При этом и юноши, и девушки признают, что как для отца, так и для матери, значимы терминальные ценности «здоровье», «счастливая семейная жизнь» и «любовь». Единство представлений юношей и девушек об инструментальных ценностях родителей отражается в признании ими значимости для обоих родителей таких ценностей как «чуткость», «воспитанность» и «честность». В то же время юноши считают, что отец больше руководствуется в жизни такой ценностью как «эффективность в делах», а мать, по мнению девушек, «ответственностью».

Сравнительный анализ содержаний первых квартилей ранжированных рядов ценностных ориентаций самих старшекласников и рефлекслируемых ими ценностных ориентаций их родителей показывает, что имеет место выраженная «вертикальная трансмиссия» как терминальных, так и инструментальных ценностей. Об этом свидетельствует совпадение наиболее значимых для старшекласников ценностей-целей и ценностей-средств с теми, которых, по их мнению, придерживаются в жизни их родители.

Коэффициент корреляции полных ранжированных рядов ценностей самих старшекласников и рефлекслируемых ими ценностей родителей рассматривался как эмпирический показатель ценностной интеграции старшекласников с родителями. Результаты корреляционного анализа показывают, что наиболее гармоничная ценностная интеграция с обоими родителями как в отношении терминальных, так и в отношении инструментальных ценностей, характерна для юношей-старшекласников. Так, коэффициент корреляции их терминальных ценностей и рефлекслируемых ими ценностей-целей отца равен +0,84, матери – +0,88; инструментальных ценностей – соответственно +0,73 и +0,72. Для девушек-старшекласниц характерна более выраженная интеграция с терминальными ценностями отца ($r = +0,90$) по сравнению с ценностями матери ($r = +0,77$). В то же время в отношении ценностей-средств девушки более солидарны с ценностями матери, чем отца (соответственно $r = +0,65$ и $r = +0,57$). Сравнение показателей ценностной интеграции юношей и девушек с родителями показывает, что юноши по сравнению с девушками обнаруживают большую сближенность своих ценностных ориентаций с родительскими. Вместе с тем, характерно, что в целом старшекласники, независимо от фактора пола, разделяя жизненные цели своих родителей, более эмансипированы от них в выборе средств достижения этих целей.

В дальнейшем ходе исследования на основании квартилизации коэффициентов корреляции Спирмена по всей выборке с учетом фактора пола респондентов нами было выявлено наличие трех уровней ценностной интеграции (высокого, среднего, низкого) старшекласников с родителями. Выявленные особенности ценностной интеграции могут рассматриваться как личностно значимые основания доверия старшекласников к родителям. Для того, чтобы выявить особенности проявления доверия к родителям у старшекласников с разным уровнем ценностной интеграции с ними, была использована авторская методика доверия/недоверия личности к другим людям А.Б. Купрейченко[1].

Данные, которые получены на исследуемой выборке в целом без учета уровня ценностной интеграции позволяют говорить о том, что основными критериями доверия по отношению как к матери, так и к отцу, у юношей и девушек являются «Надежность» и «Приязнь». При этом для девушек-старшекласниц более значим в отношениях с родителями такой критерий как «Приязнь», тогда как для юношей – «Надежность». Таким образом, для проявления доверия в общении с родителями для старшекласников наиболее важными являются такие основания как безусловное эмоциональное принятие родителей, любовь и симпатия к ним, а также надежность родителей в сложных жизненных ситуациях, их готовность прийти на помощь.

При этом для старшекласников с высоким уровнем ценностной интеграции с родителями характерно преобладание критерия Надежности, с низким и средним уровнем ценностной интеграции – критерия Приязни. Если иметь в виду, что «Приязнь» не является компонентом

доверия, являясь скорее его заместителем [1,с.233], то становится очевидным, что подлинное доверие к родителям старшеклассниками, разделяющими ценности родителей, проявляется преимущественно в сложных жизненных ситуациях, для верного разрешения которых молодому человеку необходим совет, поддержка и конкретная помощь близкого взрослого, опора на его жизненный опыт.

Это свидетельствует о том, что подлинное доверие к родителям как носителям жизненного опыта возникает при условии выраженной интеграции ценностей, в ином же случае оно заменяется верой, основанной на безусловном эмоциональном принятии родителей, что характерно в ситуациях более или менее выраженной ценностной дезинтеграции родителей и детей.

Вместе с тем, в зависимости от фактора пола самих старшеклассников и их родителей выявленная тенденция обнаруживает определенные особенности. Так, анализ критериев доверия девушек к обоим родителям, позволил установить, что понижение уровня ценностной интеграции с каждым из них приводит к снижению показателей Надежности и даже Приязни и параллельно к увеличению показателей по критерию Недостатки. Это говорит о том, что при дезинтеграции ценностей девушек с ценностями отца и матери нарушается доверие и восприимчивость не только к их жизненному опыту, но и эмоционально позитивное отношение к ним, на фоне чего повышается сензитивность к их негативным проявлениям в отношениях с дочерьми.

Аналогичная тенденция у юношей обнаружена только в отношении отца. Результаты свидетельствуют о том, что при дезинтеграции ценностей юношей и отцов показатели эмоционального принятия и показатели критерия Надёжности по отношению к отцу понижаются, но увеличивается критичность в оценке юношами слабых сторон его личности. Совершенно иная тенденция наблюдается у юношей по отношению к матери: даже при расхождении ценностей безусловное эмоциональное принятие матери юношами сохраняется.

Таким образом, полученные в исследовании результаты позволяют говорить о том, что одной из причин кризиса доверия в детско-родительских отношениях в ранней юности является ценностная дезинтеграция как эффект нарушения межпоколенной «вертикальной трансмиссии» ценностей, вследствие чего возникает дефицит доверительного общения с родителями, приводящий к коммуникативному одиночеству старшеклассников в семье.

Литература

- 1.Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Изд-во ИП РАН, 2008.– 564 с.
- 2.Скрипкина Т.П. Взаимодоверие как основание межличностного взаимодействия // Вопросы психологии. 1999. № 5. С.21-30.

ТИПОЛОГИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЮБВИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН, СОСТОЯЩИХ В БРАКЕ Кошелева Ю.П. (Москва)

Первые монографии о любви в нашей стране и странах бывшего социалистического лагеря появились сравнительно недавно [2, 7]. Они были посвящены, в основном, анализу проявлений любви в повседневной жизни и сюжетов о любви в контексте сложных человеческих взаимоотношений в классической литературе. Авторы пытались найти ответы на вопрос, чем является любовь, а чем не является. Изучение любви в контексте межличностных отношений позволило подтвердить ее значимость для личностного роста человека и выделить направления ее анализа [8]. Например, в зависимости от того, чем считать любовь – объектом или способностью, ее понимания и последствия для личности

будут разными. В то же время, разрабатывается инструментарий, который позволяет оценивать степень «притяжения» или «отталкивания» одного человека от другого – от любви до ненависти. В соответствии со шкалой эмоциональной оценки в межличностной аттракции наивысшей точкой такого притяжения является именно любовь [6, с.198]. Однако ее природа оставляет много вопросов, а ее изучение затруднено в силу деликатности самой темы. Как можно исследовать любовь?

В психологической литературе явление любви анализируется с позиции разных психологических школ. Так, например, у Э.Фромма разграничиваются понятия «любви» и «псевдолюбви», описываются типологии любви (братская, материнская, отцовская, эротическая, любовь к самому себе и к Богу), проводится параллель между проявлениями любви и попытками ее замещения в американском обществе [по 9]. Любовь проявляется по-разному, потому что у нее разные аспекты (физиологический, психологический, социальный, духовный и т.д.) и состояний личности (сексуальные потребности, забота, нежность, уважение, восхищение, деторождение и т.д.) и однозначно о всеобъемлющем источнике любви говорить трудно. Тем не менее, появляются типологии любви, способные показать многообразие данного феномена. Наиболее популярными среди них являются типология любви Т.Ли и Т.Кемпера [4, 9]. В типологии Ли любовь разделяется на людус (любовь-игра), строге (любовь-дружба), промежуточную между ними прагму, филию или манию (любовь-одержимость), эрос (любовь-увлечение) и агапе или каритас (любовь-самоотдача). В типологии Кемпера типология любви основана на двух критериях – желание партнера идти навстречу другому и на власти. В результате различных сочетаний получаются следующие виды любви: романтическая любовь, братская, харизматическая; любовь-«измена», влюбленность, поклонение и любовь между родителем и маленьким ребенком. Другой ракурс изучения любви связан с выделением типов любви на основе стадий взаимоотношений [по 10]. По мнению В.И. Мустейна, проведенные исследования говорят о трех стадиях «любви»: а) страстная любовь; б) романтическая; в) супружеская любовь. Постепенно авторы начинают рассматривать любовь в контексте семейных отношений [1, 3, 10]. Так появляется «треугольная любовь» Р.Дж.Стернберга. По мнению автора, любовь состоит из трех компонентов, образующих вершины треугольника: интимный компонент, компонент страсти и компонент решения/обязательства. Возможные сочетания компонентов создают типологию любви, в которой выделяется симпатия, безрассудная любовь, «пустая», романтическая, бессмысленная; любовь в браке, совершенная любовь и нелюбовь. Таким образом, исследование любви в контексте взаимоотношений приводит к изучению любви в процессе общения. Является ли любовь предвестником общения, его индикатором или его результатом?

Л.Б.Шнейдер считает, что любовь является основой супружеских отношений [10]. Она связывает появление феномена любви с духовным усложнением человека. Любовь зарождается с появлением оценки, с возможностью сравнивать, с возникновением «идеала» (что в последствии стало связываться с «идеальным Я» человека). Любовь неразрывно связана с развитием сознания и общества. Динамика ее такова: знаковость вещей и явлений превращается в ритуалы и символы, и только гораздо позднее внимание переходит на чувства и возникает любовь как эмоциональное отношение к значимому человеку. В то же время любовь для современного человека выступает как проявление его личной целостности, соответствие его «образа Я» и воплощения этого образа во внешнем мире через значимых людей и как проявление своей принадлежности к нему (миру). Человек становится собственно человеком, когда реализует свою потребность любить и быть любимым. Любовь по-прежнему остается сакральным чувством. Его нельзя «заказать», ему можно лишь подражать, ориентируясь на свои представления о любви или зная ее индикаторы. Любовь отличается от всех других отношений человека. Любят необязательно совершенных – умных, красивых, богатых или успешных – людей. Любят иногда вопреки здравому смыслу. И все равно продолжают любить. Так можно ли «поймать» любовь и ее измерить?

В ходе преподавания дисциплины «Психология семейных отношений» мы следуем традиции изучения семейных отношений с точки зрения их значимости и влияния «значимого другого» на их динамику [5]. По нашему мнению, первыми значимыми отношениями являются семейные отношения или отношения их заменяющие. (В противном случае, когда эти отношения отсутствуют или являются их фикцией, наблюдается серьезные деформации личности). Наиболее полно значимость отношений проявляется в любви. А условием ее проявления является брак, в котором это чувство реализуется. С чем связана любовь в браке, что является исходной посылкой заключения брака и какие существуют различия в представлениях о любви мужчин и женщин, состоящих в браке? Ответам на эти вопросы было посвящено наше эмпирическое исследование.

В курсовой, а затем и в дипломной работе А.Ю.Павловой, выполненной под нашим руководством, мы сначала проверяли мотивы вступления в брак нынешних супругов и их связь с установками брачных партнеров. Список мотивов был дополнен так, чтобы он отражал все возможные варианты. Результаты исследования показали, что мотив любви является главной ценностью и имеет первостепенное значение для супругов (60 % от всех опрошенных). Однако сохранить любовь на протяжении всего брака мужчинам и женщинам не всегда удается и тогда наблюдается проекция любви, отраженная в их представлениях о ней. При этом мотив любви, приводящий к созданию семьи, выступает как социально желательный и не отражает реальное положение вещей. Реальными же мотивами являются страх одиночества, стремление к стабильности и достатку и др. Расхождение между установками и мотивами позволяет констатировать желание респондентов приукрасить свою семейную жизнь, выдавая желаемое за действительное. Другим результатом исследования было выявление несоответствия между мотивами брака и удовлетворенностью им. Мотив любви не показал значимой корреляции с удовлетворенностью браком. Удовлетворенность браком была связана со стажем семейной жизни. И даже в весьма «проблемных» семьях она была средней и выше среднего. Диагностический инструментарий, явно выявляющий предпочтения супругов, стал нечувствительным к выявлению феномена любви и не позволил решать исследовательские задачи.

Чтобы устранить возникшие трудности в изучении феномена любви, мы сузили нашу тему до изучения представлений о любви у мужчин и женщин, состоявших в браке. Всего в нашем повторном исследовании приняло участие 70 человек с различным стажем семейной жизни. В работе мы использовали такие методы, как опрос (беседа, анкетирование), тестирование, ассоциативный метод, контент-анализ, метод экспертных оценок. Для обработки полученных результатов с помощью программы SPSS использовались следующие методы: анализ надежности (для вычисления коэффициента конкордантности Кендалла и α -Кронбаха), описательные статистики (частотный анализ), одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова для проверки результатов на нормальность распределения; однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, факторный анализ и др. Для изучения представлений о любви использовался ассоциативный метод. Проективная методика позволила снизить порог социальной желательности и отразить наиболее устойчивые и показательные значения понятия «любовь». Процедура проведения ассоциативного эксперимента была следующей. Респонденту предлагался дать ряд ассоциаций на ключевое слово. Ключевыми словами в нашем исследовании были «дружба», «семья» и «любовь». Первые два ключевых слова были даны респондентам как «отвлекающие» стимулы для того, «любовь» же была на самом деле главным стимульным словом. После того, как респондент выстраивал свой ассоциативный ряд на каждое ключевое слово, ему предлагалось выделить в этом ряду наиболее значимое для него слово, которое, по его мнению, лучше всего отражало его представление о ключевом слове.

Полученные на основе экспертных оценок и статистической оценки данных на согласованность результаты позволили сгруппировать представления о любви у мужчин и женщин по четырем группам: эмоциональные индикаторы, когнитивные, социальные и характеристики отношений. Слова-ассоциации распределились по категориям таким

образом, что в категорию слов, несущих социальную коннотацию попали такие слова, как «жена», «муж», «женщина», «мужчина», «семья», «дети»; в категорию слов с эмоциональной коннотацией попали «счастье», «радость», «переживание», «эмоции», «чувства»; в категорию характеристик взаимоотношений попали слова «вместе», «доверие», «уважение», «забота», «партнерство», «верность», «нежность», «преданность» и т. д; и, наконец, когнитивную коннотацию, по мнению экспертов, несли такие слова как «сердце», «добро», «духовность», «весна», «луна», «радуга», «жертвенность», «вечность», «святое», «решение всех проблем», «таинство», «фундамент», «полет в бездну», «нервное заболевание» и т.д. Распределение ответов респондентов по категориям в целом по выборке, отражающим их представления о любви, оказалось следующим: для 31,4% респондентов слово любовь несет в основном когнитивную коннотацию, 18,6 % испытуемых определяют любовь как характеристику взаимоотношений, для 21 % респондентов любовь имеет эмоциональную коннотацию, для 20 % – социальную, для 8,6 % – другое значение.

В представлениях о любви у мужчин и женщин есть как сходства, так и различия.

В целом по выборке сходством в представлениях мужчин и женщин является то, что слово «любовь» несет когнитивную коннотацию ($p=0,767$). Различия же в представлениях о любви у мужчин и женщин заключаются в том, что у женщин в представлении о любви преобладает также эмоциональный компонент, причем он встречается почти так же часто, как и когнитивный (для 31 % женщин слово любовь несет эмоциональную коннотацию, для 33,3 % – когнитивную). В то же время, для мужчин эмоциональный компонент в представлениях о любви встречается реже всех остальных компонентов (только для 7,1 % мужчин слово любовь несет эмоциональную коннотацию). Вместе с тем, у мужчин, в их представлениях о любви, наряду с когнитивным компонентом, с той же частотностью встречается социальный компонент (для 28,6 % мужчин слово любовь несет когнитивное значение, ровно для такого же процента мужчин слово любовь несет социальную коннотацию). Для женщин же социальный компонент в представлениях о любви гораздо менее характерен, только 14,3 % женщин видят в слове «любовь» социальный компонент, и, в свою очередь, социальная коннотация слова «любовь» – самая редко встречаемая коннотация для женщин по сравнению с другими выделенными категориями ($p<0,05$).

Итак, представления о любви в браке у мужчин и женщин распределяются по четырем основным категориям: «любовь–эмоция», «любовь–взаимоотношения», «любовь – роли», «любовь – мысль». В представлениях, как мужчин, так и женщин, состоящих в браке, слово любовь несет чаще всего когнитивную коннотацию, однако есть также и различия между представлениями о любви у мужчин и женщин. У женщин в представлении о любви преобладает эмоциональный компонент, причем он встречается почти так же часто, как и когнитивный, в то время как для мужчин эмоциональный компонент в представлениях о любви встречается реже всех остальных компонентов. В представлениях о любви мужчин, наряду с когнитивным компонентом, с той же частотой встречается социальный компонент. Для женщин же социальный компонент в представлениях о любви менее характерен, чем другие компоненты. То есть для женщин любовь – это скорее эмоция, а для мужчин любовь – это социальные и межличностные роли.

Литература

1. Андреева Т.В. Психология семьи : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и по специальностям психологии / Т. В. Андреева. - 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2014. – 334 с.
2. Васильев С.В. Психология любви. – М.: Интерпринт, 1992. – 240 с.
3. Готтман, Дж. Как сохранить любовь в браке / Дж. Готтман, Н. Сильвер; [пер. с англ.: И. Колотвина, И. Малкова]. – СПб.: Питер, 2014. – 299 с.
4. Ильин Е.П. Психология любви. – СПб.: Питер, 2014. – 332 с.
5. Кошелева Ю. П. Роль «значимого другого» в динамике значимых отношений у молодежи /Вестник МГЛУ, психологические науки, вып.7 (693), 2014. – С.70–81.

6. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
7. Куприянич Л.Л. Психология любви. – Д.: Сталкер, 1998. – 416 с.
8. Петрушин С. В. Любовь и другие человеческие отношения. Изд. 2-е, доп. - СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
9. Петрушин В.И., Петрушина Н.В. Психология любви. – М.: Академический проект, 2004. – 144 с.
10. Шнейдер Л.Б. Семья: оглядываясь вперед . – СПб.: Питер, 2013 .- 365 с.

ОБЩЕНИЕ И БЛИЗОСТЬ В СЕМЬЕ: ПОКОЛЕНЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ

Куфтяк Е.В. (Кострома)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 13-06-0582)

Общение и близость как психологические феномены лежат в основе человеческих отношений – дружеских, любовных, деловых, и, безусловно, семейных, что помогает выстраивать отношения, дает смысл и надежду, дарит позитивные эмоции, поддерживает в сложных ситуациях. Общение и близость выступают межличностными процессами, в ходе которых происходит передача личной информации и чувств одного человека, а также возникает понимание и сопереживание со стороны другого. По мнению исследователей, для развития близости важно раскрытие именно чувств, а не просто фактов или мнений. Успешно объясняет отношения близости теория привязанности Дж. Боулби и его последователей. Так, Дж. Боулби определяет привязанность как «сильное стремление к поиску близости, контакта со значимым человеком, в частности, в определенных ситуациях: прежде всего, испытывая страх, усталость, физическое недомогание» (Боулби, 1969, 1972).

В этом контексте ценны общение и близость между близкими людьми, объединенными семейными узами. Работы М. Боуэна, А.А. Шутценбергер, В. Де Гольжака дают понимание семьи как эмоциональной системы или «эмоционального поля», включающей как ныне живущих членов семьи, так и предыдущие поколения. М. Боуэн с позиции концепции внутрисемейных паттернов отношений считает, что определенные базисные способы отношений и коммуникации между родителями и детьми воспроизводят историю отношений прошлых отношений, и безусловно будут воспроизводиться в последующих. Отношения, которые складываются между поколениями в зависимости от разных возрастных признаков, образуют динамическую систему со своими силами притяжения и отталкивания, совпадения и несогласия, которые и составляют реальность жизни. Несмотря на поколенческую специфику личности как определенного комплекса характеристик, «обусловленного социально-историческими, а не биологическими причинами» (Б.Г.Ананьев, 1990), между поколения отчается преемственность и воспроизведение предыдущего опыта.

Нами осуществлено исследование, направленное на изучение межпоколенной передачи паттернов взаимодействия и отношений близости в поколениях семьи. Исследование построено в соответствии с положением, распространенным в психогенетике, о влиянии матери на фенотип потомков («материнский эффект»), связанного как с генетическим фактором, так и психологическими, постнатальными факторами (идентификация ребенка с матерью, особенности их взаимодействия), и биологическими, внутриутробными (состояние материнского организма во время беременности, цитоплазматическая наследственность). Так, в исследовании участвуют три поколения женщин одной семьи (бабушка – мать – внучка). На настоящий момент в исследовании приняли участие 23 семьи, 69 человек. Выборку составили женщины: старшего поколения

(бабушки), год рождения – 1936 – 1951 (средний возраст $M = 68,6$), пенсионерки, неработающие; среднего поколения (матери) – 1964 – 1974 годов (средний возраст $M = 42,9$), работающие. Представительницы младшего поколения (дочери) – 1988 – 1996 годов рождения (средний возраст $M = 19,7$), в основном студенты.

В процессе проведения полуструктурированного интервью в группе старшего поколения было установлено, что более половины женщин (60,9 %) в детстве пережили войну, у трети женщин судьба семьи связана с голодом, раскулачиванием, репрессиями.

Представим основные результаты исследования.

Во-первых, использование проективного ситуативного рисунка «Bubbles» и анализ рисунков позволил нам выделить четыре типа межпоколенного взаимодействия: активный – беспомощный, заботливый – игнорирующий. Полученные данные свидетельствуют о том, что в большинстве рисунков доминирует заботливый тип взаимодействия между поколениями: встречается у 1/3 женщин старшего и среднего поколений (38,9 и 33,3 % соответственно) и чуть более половины представительниц младшего поколения (55,5 %). Сравнивая различия в преобладании типа взаимодействия у поколений женщин можно сделать вывод о том, что заботливый тип сохраняет тенденцию к доминированию среди женщин, и даже к росту его преобладания во взаимодействии от старшего поколения к младшему. Следует отметить, что в рисунках у 2/5 женщин среднего поколения наиболее часто изображается активный тип взаимодействия. Во всех поколениях редко встречается беспомощный и игнорирующий типы. Хотелось бы отметить, что в поколении женщин одной семьи преобладает заботливый тип взаимодействия в семье. Забота, с точки зрения психоанализа, выступает показателем человеческого бытия. Проявление заботы о ком-то важно для выживания человека в трудных условиях, так как жизнь в этом случае имеет смысл. Вероятно, проявление заботы старшим поколением является стратегией выживания, способом, с помощью которого поколение находит смысл, преодолевает собственную заброшенность, нивелирует тревогу и травмированные образы (связанные со Второй мировой войной), что вероятно создает условия для формирования чувства безопасности у потомков.

Во-вторых, получены интересные результаты, демонстрирующие устойчивость генерализованных стратегий привязанности и их воспроизведение в межличностных отношениях поколениями женщин. Генерализованный (глобальный) тип привязанности рассматривается как межличностная ориентация в целом. Анализ распространенности типов генерализованной привязанности позволил установить, что несмотря на то, что выборка в целом отвечает принципу репрезентативности, качество привязанности сместилось в сторону типа А (надежный / безопасный): наиболее выражен тип в группе старшего поколения (43,5 %) и младшего (62,5 %). В группе женщин относящихся к среднему поколению чаще встречается тип В (тревожно-противоречивый). Наиболее встречаемой комбинацией типов привязанности в трех поколениях женщин (бабушка – мать – внучка) были А/А/А, что указывает на его преобладание (стабильность трансляции данного типа), и А/С/А и С/А/С, имеющие обратное влияние (тип С – отстраненно-избегающий). Также было установлено, что шесть из десяти матерей с типом В произошли от бабушек с типом В, а четыре матери от бабушек типа А. Итак, отметим, что выявлена преобладание через три поколения женщин одной семьи для надежной (тип А) и тревожно-противоречивой (тип В) привязанности. Многие из бабушек, в детстве пережили Вторую мировую войну и послевоенное время, и имели склонность к развитию ненадежных видов привязанности, чтобы защитить себя и выжить в тяжелых условиях. Их способ ухода за собственными детьми, может создавать угрозу для последних, что провоцирует детей на создание своих стратегий привязанности вокруг этой угрозы. Возможно, что проявление женщинами среднего поколения активности во взаимодействии и преобладание тревожно-противоречивой стратегии привязанности, является «ответом» на состояние заботы их матери. Так, дети разрабатывают стратегии, которые соответствуют ожиданиям матери, как бы добавляя для них «недостающую» часть информации.

В заключении отметим, что исследование паттернов взаимодействия и отношений близости, моделей отношения к себе и к другим – один из основных вопросов понимания трансгенерационных последствий травмы. Результаты дают основание предположить, что под влиянием существующих жизненных обстоятельств у женщин развивались определенные оптимальные стратегии взаимодействия (самозащитные стратегии), обеспечивающие наибольшую адаптивность и избегание опасности. Несмотря на то, что исследование в данной сфере требует дальнейшего подтверждения и пополнения данных, настоящая работа дает предпосылки для исследователей, заинтересованных в более глубоком понимании передачи травмы через поколения.

ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ В СЕМЬЕ МЕЖДУ ДЕТЬМИ И РОДИТЕЛЯМИ **Николаева Е.И. (Санкт-Петербург)**

Доверие – центральная характеристика благополучия семьи (Ильин, 2013). Оно позволяет ее членам планировать будущее, не боясь осложнений, обусловленных непредсказуемыми действиями других членов семьи (Мерилл и др., 2013). Безусловно, и родители и дети стремятся к доверию, которое может исчезнуть из-за тех или иных ошибок, прежде всего взрослых.

Центральной задачей семьи по отношению к обществу является социализация детей, которая обеспечивает вхождение в общество граждан, соблюдающих в той или иной мере права этого общества (Chen, French, 2008). Типичными методами, применяемыми в семье для того, чтобы обучить ребенка этим правилам, являются методы поощрения и наказания (Николаева, 2010).

Типичная семья с большим трудом идет на контакт в этой щепетильной области своего существования, поскольку нет четких критериев эффективного воспитания. Каждый респондент склонен ожидать, что любое его высказывание может быть использовано против него. Отсутствие возможности получения этих данных без опосредования когнитивными структурами личности, существенно искажающими реальность, отбивает охоту у психологов к рассмотрению этой стороны жизни семьи. Данные психотерапевтов, получающих информацию об эмоциональных событиях в процессе обучения ребенка социальным навыкам от самих участников этих событий, имеют не достаточную доказательность, поскольку отражают происходящее в ограниченной выборке, при отсутствии стандартизации сбора данных и также опосредуются системами психологических защит того, кто пришел на консультацию.

Целью данной работы было сопоставление представлений родителей и детей о чувствах, которые они испытывают сами и которые, с их точки зрения, возникают у другого в момент наказания и поощрения в семье. Именно чувства (даже искаженные вербальным описанием) позволят определить условия, в которых современные родители обучают детей социально приемлемым формам поведения.

Испытуемые и методы исследования.

В эксперименте принимали участие школьники одной из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга и их родители. Были проанализированы ответы 21 второклассника, 21 шестиклассника, 19 9-тиклассников, а также ответы их родителей. Таким образом, общее число участников исследования составило 122 человека.

Обследование детей второго и шестого класса проводилось индивидуально. В процессе беседы психолог сам записывал ответы ребенка на вопросы относительно поощрения и наказания в семье. В случае необходимости он переформулировал вопрос, если у него возникали сомнения в том, что ребенок правильно его понял. Например, на вопрос: «Наказывают ли тебя дома?»,- ребенок отвечал отрицательно, но на вопрос: «Что делают мама или папа, если ты сделал что-то не так?», - он весьма подробно описывал ситуацию

наказания. Старшеклассники и родители самостоятельно заполняли вопросник в кабинете психолога. В начале опросника давалось определение наказания и поощрения и приводились соответствующие примеры.

Для получения информации о системе наказания и поощрения в семье использовали разработанный нами ранее опросник, включающий два варианта – детский и взрослый (Николаева, 2010).

Результаты исследования.

Система наказания в семье глазами детей и родителей. Дети более откровенно рассказывали о наказании, чем их родители. Практически половина родителей детей младших классов отказалась отвечать на вопрос о наличии наказания (хотя отвечали в дальнейшем на вопросы о его особенностях), тогда как родители старшеклассников предпочитали сотрудничество и ответили все. Дети полагали, что их наказывают за проблемы в учебе, тогда как родители делали акцент на поведении, выполнении домашних обязанностей, исправлении черт характера. Следовательно, родители не смогли точно обозначить перед детьми то, что стремились изменить. Возможно, также, что их действия не соответствовали тому, как они для себя объясняли эти действия.

На вопрос о том, какие виды наказания используются в семье, отказались отвечать еще больше родителей детей второго и шестого класса. Это можно объяснить ответами детей, упоминающими весьма экзотические способы, например, наказание бамбуковыми палками, стояние в углу на одной ноге и т.д. Родители старших подростков не используют физическое наказание, поэтому их ответы были более полными. Родители сами заполняли ответы, но, тем не менее, только один родитель ответил, что разговаривает в этот момент с подростком, что подтвердил и ответ подростка. Вне зависимости от возраста детей примерно четверть родителей подтверждают, что кричат на детей (хотя об этом сообщает практически половина детей). О физическом наказании говорила примерно пятая часть родителей детей младших классов. На этой выборке был подтвержден факт, описанный ранее на других выборках: младшие дети говорят о физическом наказании чаще, чем их родители, подростки, напротив, реже (Николаева, 2010). Чем старше становится ребенок, тем в большей мере он рассматривает физическое насилие как унижение своей личности, поэтому пытается скрыть его. Родители также меняют тактику воспитания: чем старше становятся дети, тем более вероятно, что наказание выражается в лишении чего-то, что привлекательно для подростка.

Описание переживаний в момент наказания напрямую зависит от возраста. Чем меньше ребенок, тем в большей мере он испытывает страх.

При описании чувств другого участника наказания в наибольшей степени обнаруживается взаимное непонимание, хотя его отмечают лишь три родителя. Младшие дети, которые, в основном, боятся этой ситуации, приписывают родителям агрессию. Их родители видят в детях обиду, сожаление. Подростки приписывают родителям, преимущественно деструктивные чувства – разрядку, обиду, злобу. Их родители соответственно видят в детях обиду, но часть из них ощущает в ребенке раскаяние, сожаление, вину. При описании чувств дети и родители могут либо не отвечать совсем, либо говорить: «не знаю», «не помню», «не чувствую». За пунктами «нет ответа» и «не знаю», с нашей точки зрения, скрываются разные позиции. «Нет ответа» - это недоверие к экспериментатору, его компетентности и необходимости передавать ему столь тонкую информацию. В ответах «не знаю», «не помню», «не чувствую» в большей мере отражается работа психологической защиты. Человек знает, поскольку трудно не видеть эмоциональную реакцию в другом или не чувствовать ее в себе, но ему больно или страшно ее назвать. Подтверждением этого размышления является диалог с девочкой второго класса. На вопрос: «Как ты думаешь, что чувствует мама, когда тебя наказывает?», - она широко распахнула глаза, наклонилась к экспериментатору и сказала тихо: «Это не нужно знать. Там очень страшно». Увидеть в близком человеке - ребенке или родителе - ненависть или злобу - и назвать это чувство деструктивно для личности. Ответ «не знаю» позволяет уйти от этого.

Поощрение глазами детей и их родителей. Часть родителей младших школьников отказалась отвечать на вопрос о наличии поощрения, но это не те же родители, которые не ответили на вопрос о наличии наказания (разные родители отказывались отвечать на разные вопросы). Как и в случае наказания, дети чаще полагают, что их поощряют за успехи в учебе, тогда как этот аспект выделяют лишь родители детей выпускного девятого класса. Остальные считают, что поощряют социально приемлемое поведение и выполнение обязанностей по дому. Все дети сходятся на том, что есть два основных способа поощрения – с помощью добрых слов и подарков. Только второклассники чаще упоминают подарки, а старшие – слова. Родители же, напротив, с увеличением возраста их детей все больше подчеркивают роль материального поощрения. Можно предположить, что это связано с насущной потребностью подростков иметь собственные деньги, поэтому те средства, которые выделяются им родителями, кажутся им недостаточными.

Для младших школьников важным моментом является разрешение прогулки, которое даже не упоминается родителями. В то же время посещение музея не рассматривается детьми как поощрение, хотя, по всей видимости, оценивается как важный воспитательный момент взрослыми. Отдельные дети продолжают настаивать, что их не поощряют, или в качестве поощрения рассматривается факт прекращения наказания. Часть родителей утверждает, что балует своих детей. Обращает на себя внимание тот факт, что этот вопрос вызвал самое большое число отказов от ответов родителей второклассников. Это еще раз доказывает, что отсутствие ответа – сам по себе ответ и в словах детей об отсутствии поощрения или о том, что поощрение – это отсутствие наказания, есть существенная доля правды.

Младшие школьники, отвечая на вопрос о своих чувствах при поощрении, делятся примерно на три равные группы, описывая радость, или гордость, или чувство свободы. Подростки предпочитают скрывать свои чувства за ответами «не знаю», «не помню», и «ничего». Это весьма гармонирует отсутствию ответов у родителей, или их сожалению по поводу того, что они зря поощряют детей. Впервые девятиклассники и их родители полностью расходятся в описании ситуации: родителей переполняет радость, а дети предпочитают спрятать свои чувства, возможно, прежде всего, от себя. Если родители оптимистично полагают, что их дети рады и благодарны им, то дети дипломатично уходят от ответа. По-видимому, нерешенные эмоциональные проблемы в процессе наказания не позволяют детям доверять родителям при поощрении.

Процесс формирования личности предполагает конфронтацию со средой и, прежде всего, с ближайшим окружением, то есть семьей. Это влечет за собой изменение эмоциональных отношений с родителями, которые определяются эмоциональными особенностями той микросреды, в которой ребенок растет, а также тем, как общество, в которое погружена эта микросреда, определяет личную свободу, позволяет ее или ограничивает, какие методы оно предлагает для формирования соответствия личности общественным требованиям (Waal de, 2008).

Если малыш структурировал свои представления о мире так, как воспринимал его и запоминал, то позднее по мере освоения опыта человечества, зафиксированного в языковых связях и конструкциях, он начинает воспринимать свое окружение и запоминать его так, как он его мыслит. Это предполагает возможность изучения эмоциональных ситуаций, возникающих в процессе поощрения и наказания, через представления детей и родителей, через их осмысление этой ситуации, хотя, безусловно, этот процесс осмысления искажает реальность (Николаева, 2013).

Согласно полученным данным, дети не удовлетворены системой поощрения, возможно, потому, что субъективный вес негативных эмоций перекрывает вес позитивных. В тоже время последние исследования позволяют доверять ответам подростков о том, что происходит в эмоциональных ситуациях в семье (Николаева, 2013). Показано, что собственный негативный опыт (факты физического наказания) дети помнят достаточно хорошо (Николаева, 2010).

Наиболее значимым результатом данного исследования является факт взаимного непонимания родителей и детей. Оно интуитивно конструируется родителями, поскольку они не осмысливают его последствия и не стремятся обсуждать это с детьми так, чтобы это сохранилось в памяти и тех, и других. Каждая сторона описывает переживаемые эмоции другой стороной и при поощрении, и при наказании не так, как это ощущается вторым участником события. Если младшие дети боятся описывать чувства родителей в процессе наказания, то подростки отказываются назвать их чувства при поощрении. Чем старше становится ребенок, тем с большей вероятностью воспринимает наказание как оскорбление. Известно, что вероятность оскорблений детей (исключая социальные факторы, которые здесь не рассматриваются) связана с эмоциональным состоянием родителей и стрессом, в том числе ощущением родительской некомпетентности.

Полученные данные согласуются не с тем, что ситуации поощрения и наказания отражают обучение детей соответствию определенным социальным нормам, а с предположением, что родители обучают детей в какой-то момент не понимать состояние другого человека. Родители младших школьников перестают слышать и видеть то, что чувствует ребенок при наказании. Дети обучаются как осознанно, так и имплицитно, причем обучение особенно эффективно в тех случаях, когда его проводит родитель, да еще в условиях повышенной эмоциональности. Большая часть подростков воспринимает последующее поощрение как компенсацию за наказание, поэтому и отказываются или дистанцируются от него. Вытеснение переживаний имеет высокую значимость для сохранения личности, особенно в период ее формирования (Нэпп, Холл, 2013).

В данной работе мы рассматривали обычные благополучные семьи, в которых родители интересуются своим ребенком и участвуют в исследовании, чтобы помочь себе и ему. Мы обнаружили метод формирования непонимания, к которому готовы обе стороны. Поощрение и наказание в данном контексте не выполняют свою функцию обучения ребенка соответствию нормам общежития. Поощрение происходит для того, чтобы загладить неприятные ощущения от ситуации, в которой возникает наказание. В момент наказания не убирается определенная форма поведения, а ребенок обучается тому, чтобы в определенной ситуации не понимать эмоции другого. Анализ того, как дети и родители воспринимают происходящее при поощрении и наказании, свидетельствует о том, что нарушена коммуникация между ними, а, значит, наказание не выполняет своей роли коррекции поведения. Дети полагают, что родители не исправляют их активность, а компенсируют собственную агрессию. Факт распространенности этого поведения характеризует не столько семью, сколько общество, которое востребует непонимание от своих граждан, а не осознанное понимание того, как согласуются личностные права и общественное благо.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология доверия. -СПб: Питер, 2013.
2. Мерилл Р.Р., Линк Г., Кови С. Разумное доверие. -М.: Попурри, 2013.
3. Нэпп М., Холл Дж. Невербальное общение./ Под науч. Ред. Е.И. Николаевой, Н. Казариновой. СПб: Питер, 2013.
4. Николаева Е.И. Психология семьи.- Спб: Питер, 2012.
5. Николаева Е.И. Кнут и пряник. -СПб: Речь, 2010.
6. Штомка П. Доверие- основа общества. М.: Логос, 2012.
7. Chen X., French D.C. Children's Social Competence in Cultural Context // Annu. Rev. Psychol. 2008.V. 59. P. 591–616.
8. Waal de F.B.M. Putting the Altruism Back into Altruism: The Evolution of Empathy // Annu. Rev. Psychol. 2008. V.59. P. 279–300.

ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Овчарова Е.В. (Волжский)

Общение - один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. Без понимания закономерностей и механизмов этого многомерного процесса нельзя понять, как происходит формирование психики человека и развитие его как личности. Несмотря на многочисленные исследования проблемы общения, в настоящее время отсутствует единый подход к определению и характеристике этого феномена. Среди исследователей существуют различные точки зрения на сущность, функцию и другие состояния общения. Одни авторы определяют общение как коммуникативный процесс или обмен информацией между людьми (Р.А. Максимова, Б.А. Родимов, Н. Виннер, Дж. Хоманс и др.). Другие – как «социальную перцепцию», восприятие человека человеком (Дж.Брунер; Дж. Мид и др.). В отечественной психологии вслед за А.А. Леонтьевым некоторые авторы считают общение одним из видов человеческой деятельности. Есть точка зрения, что общение может существовать в различных формах, и оно рассматривается как разновидность общих отношений (Г.М. Андреева) или как процесс взаимодействия (Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина, В.Н.Мясищев). Несмотря на то, что авторы вкладывают в понятие общения далеко не одинаковый смысл, все они подчеркивают, что общение есть не просто действие, а именно взаимодействие, оно осуществляется между участниками, из которых каждый ровно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

Проблема общения детей раннего возраста активно поднималась как отечественными (А.Л. Венгер; Л.С. Выготский; Я.П. Коломинский; М.И. Лисина; А.В. Запорожец; В.С. Мухина; А.Г. Рузская и др.), так и зарубежными психологами (Р.А. Шпиц; Дж. Боулби; М. Раттер; Й. Лангмейер, З. Матейчик). Большинство зарубежных авторов сходятся во мнении, что общение ребенка со взрослыми, и в первую очередь с матерью, является основополагающей детерминантой психического развития и психического здоровья детей. Многие исследователи (Р. Шпиц, Дж. Боулби) отмечали, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. В исследованиях отечественных психологов также отражена главная мысль, что потребность в общении у детей является базисом для дальнейшего развития всей психики и личности уже на ранних этапах онтогенеза. Именно в процессе общения с другими людьми ребенок усваивает человеческий опыт. Так, М.И. Лисина, опираясь на концепцию Л.С. Выготского, исходит из того, что ребенок изначально включен в общественные отношения, и чем младше ребенок, тем более социальным существом он является, а главным условием его психического развития является его общение со взрослым [1]. В процессе такого общения создается "зона ближайшего развития", где сотрудничество со старшим партнером помогает ребенку реализовать свои потенциальные возможности.

На развитие общения также влияет отношения детей со сверстниками, которые представляют собой избирательные привязанности, они дают возможность создать образ самого себя, через других людей - участников общения. Именно в общении ребенок усваивает способы человеческого поведения и основы знания об окружающей действительности, в общении происходит формирование представлений о своих возможностях, без этого невозможно психическое развитие детей.

Особое место в изучении общения занимает проблема развития общения у детей, воспитывающихся в условиях психической депривации. В отечественной психологии депривация понимается как нарушение или несформированность у ребенка специфической человеческой потребности в общении. Депривация доверия у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, негативно сказывается, как на отношении ко взрослым, так и на отношении к сверстникам, с одной стороны [2]. Диагноз реактивного расстройства привязанности базируется на выявлении характерных нарушений в

коммуникативной, эмоциональной и поведенческой сферах и может включать определенные поведенческие отклонения. Основными его симптомами, по мнению Т.А. Басиловой, является устойчивое нежелание ребенка вступать в контакт или поддерживать общение с окружающими взрослыми; а также «диффузная общительность», которая проявляется в отсутствии чувства дистанции со взрослыми, в фамильярности при общении с почти незнакомыми людьми, в постоянных просьбах о чем-то, в желании всеми способами привлечь к себе внимание («прилипчивое» поведение), а с четырех лет и позже – в неразборчивости в дружеских связях.

Детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, свойственны процессы общего отставания в психическом развитии. Как правило, ребенок не осваивает навыки продуктивного общения. Его контакты поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. На фоне ярко выраженного стремления к общению со взрослыми и одновременно повышенной зависимости от взрослых особенно проявляется агрессивность в межличностных отношениях, что свидетельствует о «блокировке» потребности в общении. [3]. Общение депривированных детей со сверстниками имеет также свою специфику. Обычно контакты со сверстниками бедны по содержанию и мало эмоционально насыщены. А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых обнаружили в поведении детей-сирот агрессивность, враждебность, конфликтность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину. Вопреки напрашивавшемуся предположению о большей самостоятельности воспитанников закрытых детских учреждений по сравнению с их «домашними» сверстниками, у них были обнаружены серьезные дефекты произвольной саморегуляции поведения, выражающиеся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия. Проблемы в коммуникативной сфере приводят к тому, что у воспитанников детского дома недостаточно накапливаются впечатления, что тормозит усвоение значений слов и формирование их связи с образами предметов, признаков, действий окружающей действительности. Из-за частой смены персонала общение взрослых с детьми кратковременно и, как следствие, неполноценно, поэтому у них отсутствует возможность для формирования представлений о различных социальных ролях.

Для выявления особенностей общения у депривированных младших школьников было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 25 детей, воспитывающихся в условиях депривации (воспитанники социально реабилитационного центра несовершеннолетних и школы интерната), а также 25 детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семье.

Особенности межличностных отношений детей, воспитывающихся в семье и вне семьи, а также восприятие ими близких людей, были выявлены с помощью методики «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад). Анализ результатов позволил выделить у младших школьников предпочтения субъекта общения. У детей, воспитывающихся в семье, положительных выборов больше, чем у детей, которые воспитываются в условиях психической депривации. Так, для детей из обычной школы, в отличие от депривированных детей, самым положительным ответом на вопрос: «Кого ты хочешь позвать с собой в красивый красный домик?» был ответ: мама (92% в сравнении с 24%), близкие родные (88% в сравнении с 36%), папа (76% в сравнении с 20%), к тому же эти дети в предпочитаемый круг общения включили «бабушку», «дедушку», «сестру» и «брата».

Анализируя результаты данной методики, можно заключить, что у детей из семьи опыт общения с близкими взрослыми наиболее полноценный. Имея близкий контакт с родными, у детей есть возможность взаимодействовать с ними не просто формально, а чувствовать себя носителем активности в этом взаимодействии, и предполагают такую же активность в своих партнерах. Это позволяет им быть самостоятельными и уверенными в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, эффективно усваивать различные социальные роли, что ведет к более успешной адаптации и социализации. Отличительной особенностью детей, воспитывающихся в условиях психической депривации является то, что

из-за нехватки эмоционально-близкого общения со взрослыми, отсутствия опыта чувствования дистанции с ними, у таких детей происходит обратный эффект - часто чужого человека они воспринимают как хорошего, что проявляется в фамильярности при общении с почти незнакомыми людьми, в постоянных просьбах о чем-то, в желании всеми способами привлечь к себе внимание (8% детей детского дома поселили чужого человека в «красный домик», в то время ни одного выбора не было у детей из семьи).

Отрицательный выбор взрослых и сверстников у младших школьников распределился следующим образом. Самым негативным, как у депривированных детей, так и у детей из семьи, оказался выбор сверстников. Дети из семьи к этой группе в основном своих одноклассников, а дети из детского дома включили всех своих сверстников. При этом можно обнаружить явное противоречие этих детей в отношении к сверстникам, которое заключается в том, что 52% депривированных детей поселили сверстников как в «красный», так и в «черный» домик. То есть, налицо явный конфликт - с одной стороны, они хотят дружить и общаться со сверстниками, с другой – присутствует желание изолировать себя от них. Это выражается в нелогичности их поступков, они одновременно домогаются внимания, и тут же отвергают его.

Негативное отношение к близким взрослым у детей из детского дома и из семьи также имеет свои различия. Депривированные дети по сравнению с контрольной группой намного чаще в «черный домик» селили маму (36% в сравнении с 4%), папу (36% в сравнении с 8%), а также родных (24% в сравнении с 8%). Это можно объяснить тем, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась. Не получив внимания и заботы от родителей, они хотят изолировать себя от тех переживаний, которые с ними связаны.

На основании результатов данной методики можно сделать вывод, что младшие школьники, воспитывающиеся в условиях психической депривации, испытывают дефицит близкого общения со взрослыми. Это проявляется в так называемой «диффузной общительности», которая проявляется в отсутствии чувства дистанции со взрослыми, особенно с незнакомыми людьми. У таких детей, с одной стороны, наблюдается зависимость от взрослых, сильное нереализованное желание общаться с ними, с другой – противопоставление себя миру взрослых, желание отторгнуть их, что ведет к агрессивному поведению по отношению к ним.

Таким образом, на формирование общения младшего школьника огромное влияние оказывают те условия, в которых он воспитывается. Для депривированных детей, характерно одностороннее и бедное общение, неспособность самостоятельно планировать и осуществить даже простейшее действие. Все это создает совершенно специфический тип отношения со взрослым, который, в свою очередь, влияет и на отношения со сверстниками. Этот тип носит крайне противоречивый характер: с одной стороны – воспитанники детского дома крайне зависимы от взрослых, стремятся к общению с ними, с другой – ведут себя очень агрессивно по отношению к ним, противопоставляя себя миру взрослых. Для этих детей характерно соперничество за внимание и любовь взрослого.

Литература

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – М.: Изд-во: Питер, 2009
2. Полина А.В. Депривация доверия в детском возрасте: Монография. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2008. – 188 с.
3. Фурманов И.А., Фурманова Н.В. Психология депривированного ребенка. – М., 2004

КОПИНГ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ И ЕГО ГРУППОВЫЕ ЭФФЕКТЫ

Сапоровская М.В.(Кострома)

Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ, проект 14-06-00842а

Семью как малую группу характеризует общность ее членов, которая обнаруживается по формальным (внешним) и неформальным (внутренним) характеристикам. К общим формальным характеристикам следует отнести: общую фамилию как наследуемое семейное наименование; временную общность как хронологическую одновременность существования членов семьи в сочетании с общностью значимых социальных переживаний; территориальную общность как пространственное единство; хозяйственно-бытовую общность как сходство, близость условий повседневной жизни и в целом жизнедеятельности членов семьи. Следует отметить, что этими общими формальными характеристиками обладают только члены контактной семейной группы. Однако, как показывают некоторые исследования (Т. Л. Крюкова, Е. А. Петрова, Т. В. Гущина, М. В. Сапоровская, 2009 и др.), в качестве члена /ов семьи могут восприниматься значимые, но уже умершие предки (родители, прародители, родственники, с которыми были непосредственные контакты) и даже те, с которыми вообще не было непосредственных контактов (дальние, но значимые предки). Для выделения и описания внутренних содержательных характеристик, отражающих общность семьи, нам представляется целесообразным опираться на критериальные признаки группового (коллективного) субъекта (А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, 2000).

Таковыми характеристиками являются взаимосвязанность и взаимозависимость членов семьи; проявление совместных форм активности членов семьи; групповая (семейная) идентичность. Относительно дополнительных характеристик семейной группы следует указать на их многообразие и разнородность. Эти характеристики не являются условностью, так как обеспечивают своеобразие, индивидуальность протекания внутригрупповых и межгрупповых процессов в конкретных семьях. В качестве дополнительных характеристик могут выступать: тип семьи (в соответствии с разными критериями в современных источниках выделяется более 40 типов реальных семей); этап жизненного цикла семьи; качества (свойства) внутригрупповых и межгрупповых отношений (например, сплоченность – разобщенность, совместимость – несовместимость, открытость – закрытость и т.д.); качества (свойства) внутригруппового и межгруппового общения. Особое место в ряду характеристик семьи занимает преобладающий тип семейного совладания. Семейное совладание относится к сложным формам группового поведения семьи (Н. О. Белорукова, Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, Е. А. Сергиенко). Тип семейного совладания отражается на результативности, эффективности совместной активности членов семьи. В современных исследованиях выделяется три типа семейного совладания: индивидуальный копинг членов семьи; диадический копинг; совместный (групповой) копинг. Следует отметить, что каждый тип семейного совладания не присутствует в реальности в чистом виде. Во всех трех случаях речь идет о преобладании какого-либо копинга, что не исключает присутствия других его типов, которые, однако, не оказывают значительного влияния на его исход и результат.

Совокупность основных и дополнительных характеристик семьи как малой группы мы рассматриваем, с одной стороны как показатель ее общности, единства и целостности. С другой стороны, специфика проявления выделенных характеристик может выступать фактором социально-психологического развития семьи, ее динамических изменений в континууме интеграция / дезинтеграция. Интеграция (от лат. *integrum* – целое) указывает на силу связи, сплоченность, объединенность, общность, целостность членов семьи. Дезинтеграция (приставка *De* от лат. – отсутствие, отмена, устранение) – это разобщенность, разъединенность, отсутствие целостности и единства между членами семьи.

Мы исходим из того, что процесс социально-психологического развития любой группы, а, следовательно, и семьи, протекает в условиях совместной деятельности, где наиболее важным является ее содержание и форма. Унифицировать (привести к

единообразие) совместную деятельность в семье по содержанию практически невозможно (в отличие от групп, занимающихся, например, управленческой, общественно-политической, трудовой и т. д. деятельностью). Более того, в этой унификации просто нет смысла, потому, что деятельность семьи содержательно многопланова и разнообразна. Единственное допустимое обобщение в данном случае касается общих задач – любая совместная деятельность членов семейной группы предполагает совместное решение общих задач (например, задач развития семьи). Как правило, решение этих задач связано с преодолением, трудностей разного порядка.

Таким образом, особое значение в данном предметном поле приобретает изучение связи различных типов совладания в семье с ее важнейшими социально-психологическими характеристиками – интегрированностью / дезинтегрированностью (эмпирический референт – сплоченность) и психологическим климатом.

В цикле исследований мы получили факты, указывающие на неоднозначную роль проблемно-ориентированного и других видов копинга в динамических внутрисемейных процессах.

Выборку исследования составили 110 супружеских пар, находящихся на различных этапах жизненного цикла семьи, из них 60 пар с высокими взаимными показателями удовлетворенности партнерскими отношениями и 50 пар - с низкими показателями удовлетворенности браком; 20 полных и 15 неполных расширенных семей, в которых три поколения проживают на одной территории и субъективно оценивают свою семью как конфликтную, проблемную. Всего 145 семей, 365 человек. Методический комплекс включал следующие измерительные методики: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера, Д. Паркера (адаптация Т.Л. Крюковой, 2001); Опросник способов совладания (ОСС) Р. Лазаруса (адаптация Крюковой Т.Л., Замышляевой М.С.); «Волевые качества личности» М.В. Чумакова; «Измерение установок в семейной паре» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской; «Карта-схема психолого-педагогической характеристики семьи как коллектива» М.С. Резниковой; «Социальная сеть» Г. Пери; «Берлинская шкала социальной поддержки» Р. Шварцера, У. Шульца; «Определение психологического климата группы» (Лутошкин Л.Н.).

В основу вычисления диадического копинга в супружеской паре был положен принцип редукции, предполагающий изучение сдвига выраженности индивидуального копинга супругов в сторону его меньшего значения.

Результаты сравнительного и корреляционного анализа позволяют сделать заключение о том, что на всех этапах жизненного цикла семьи (молодая семья без детей, супруги с детьми-дошкольниками, младшими школьниками и подростками, супружеские пары на стадии «пустого гнезда») в браках с высокими показателями удовлетворенности отношениями супруги предпочитают стратегии проблемно-ориентированного стиля диадического копинга, который, вероятно, наиболее эффективен при столкновении с повседневными трудностями. Вместе с тем молодые пары, не имеющие детей, и родители подростков наряду с проблемно-ориентированным копингом используют копинг, ориентированный на социальное отвлечение. Таким образом, планирование деятельности, распределение нагрузки в паре, когнитивная, эмоциональная и деятельностная поддержка повышают устойчивость супругов к стрессу.

Оказалось, что проблемно-ориентированный стиль диадического копинга связан с индивидуальными ресурсами (волевыми качествами личности), групповыми семейными ресурсами (высокая степень сходства во взглядах относительно окружающего мира и людей, развода, возможности траты денежных средств, в оценке ситуации и собственных возможностей) и средовыми ресурсами. Социальное отвлечение связано со шкалой установок Отношение к людям и социальной поддержкой семьи со стороны значимого окружения.

В супружеских парах с низкими показателями удовлетворенности браком (УБ) преобладал индивидуальный проблемно-ориентированный копинг. Данный копинг имеет

отрицательную корреляционную связь с показателями психологического климата семейной группы (при $p=0.02$); удовлетворенности браком (при $p=0.03$) и социально-психологическими характеристиками семьи как коллектива.

Качественный анализ полученных результатов позволяет нам сделать следующие обобщения. Чем более выражен в семьях индивидуальный проблемно-ориентированный копинг, тем ниже показатели внутригрупповой интеграции и эмоционального компонента психологического климата семьи. Не смотря на то, что данный копинг дает возможность супругам целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации, значительно повышается вероятность чрезмерной рациональности, недостаточной эмоциональности, интуитивности и спонтанности в их поведении, что в трудных ситуациях отдаляет партнеров друг от друга, способствует усилению чувства неудовлетворенности отношениями.

Обратный же эффект имеет проблемно-ориентированный копинг, если он представлен в семье в качестве диадического совладания – чем он более выражен, тем выше показатели групповой сплоченности и удовлетворенности отношениями. Такой копинг предполагает совместные попытки супругов преодолеть проблемы за счет анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. В данном случае, совместные копинг-действия следует рассматривать как совместную форму активности, что является одним из критериальных признаков семьи как группового субъекта.

Кластерный и сравнительный анализы характеристик совладающего поведения представителей разных поколений в расширенных (трехпоколенных) полных и неполных семьях дали интересные результаты, нуждающиеся еще в более глубоком изучении и осмыслении.

Полная расширенная семья

- Мужчины поколения Прародителей в трудных ситуациях межпоколенного взаимодействия более склонны к дистанцированию и отвлечению (при $p = 0.02$), что позволяет им максимально снизить свою ответственность за исход конфликтной ситуации в семье.
- Женщины поколения Прародителей предпочитают эмоционально-фокусированный копинг (при $p = 0.001$), что усиливает их нервно-психическое напряжение;
- Мужчины поколения Родителей в трудных ситуациях межпоколенного взаимодействия более склонны к уходу в профессиональную деятельность (при $p = 0.04$), что позволяет им отдалиться от конфликтной ситуации в семье.
- Женщины поколения Родителей предпочитают проблемно-ориентированный копинг (при $p = 0.01$), что в значительной степени повышает их нагрузку и ответственность за качество межпоколенного взаимодействия в семье.

Неполная расширенная семья

- Женщины поколения Прародителей предпочитают проблемно-ориентированный (при $p = 0.003$), и/или конфронтативный копинг (при $p = 0.001$), что усиливает риск усиления конфликта в семье;
- женщины поколения Родителей предпочитают проблемно-ориентированный копинг и/или уход в работу (при $p = 0.01$);
- дети (подростки) предпочитают конфронтативный копинг (при $p = 0.02$), или копинг, ориентированный на социальную поддержку (при $p = 0.001$).

Можно сказать, что копинг в неполной расширенной семье более конгруэнтный, чем в полной расширенной семье. Это, однако, не гарантирует большую эффективность совладания семьи. Однако более важным результатом является то, что проблемно-ориентированное совладание в семье демонстрируют женщины поколения Родителей, что, с

одной стороны определяет их значительный вклад во взаимодействие поколений в семье. С другой стороны, повышает их ответственность за исход, разрешение трудной ситуации.

Таким образом, данное исследование показало, что копинг не только является важнейшей характеристикой семьи как группового субъекта. В зависимости от того, в какой форме активности (индивидуальной или совместной) он разворачивается, один и тот же вид копинга по-разному отражается на групповых характеристиках семьи - либо способствуя интеграции, либо дезинтеграции семьи как группы.

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ СЕМЬИ (ДЕД – ОТЕЦ – СЫН)

Севастьянова У.В. (Кострома)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект №13-06-00582)

В настоящее время в России возрастает интерес к изучению межпоколенной преемственности. Анализ литературных источников показал, что проблема межпоколенной преемственности относится к одной из наиболее острых, поскольку сам термин не имеет четкого понятийного аппарата, не изучены психологические и социально-психологические механизмы функционирования межпоколенной связи и наследования в семье (особенностей стиля взаимодействия между поколениями).

В своем исследовании мы придерживаемся определения М.В. Сапаровской, межпоколенная связь - это процесс, предполагающий передачу опыта одного поколения и принятие этого опыта другим поколением. Здесь следует отметить, что межпоколенная связь, являясь показателем соединенности, общности разных поколений, предполагает передачу и прием опыта как в направлении от предков к потомкам, так и от потомков к предкам (М.В. Сапаровская, 2012).

Проблема преемственности в межпоколенной связи неотделима от общего понятия отношения поколений, и может быть решена только в данном контексте. Функция смены поколений в истории как раз и состоит в преемственности, или наследовании, которая должна быть непрерывной. В то же время наследование как исторический процесс должен включать в себя как передачу традиции, так и инновации.

Одним из первых на значимость феномена межпоколенческой передачи указал М. Боуэн. Он утверждал, что паттерны эмоционального взаимодействия – взаимосвязанные треугольники, слияния и эмоциональные разрывы – переходят от поколения к поколению.

На основе теоретических данных прослеживается необходимость эмпирического исследования межпоколенного отношения (связи) в трех поколениях дед – отец – сын. Нами установлена цель исследования – изучение особенностей межпоколенного отношения в трех поколениях дед – отец – сын. Объект исследования являются особенности межпоколенных отношений в триаде дед – отец – сын. Предметом исследования – стили взаимодействия между поколениями дед – отец – сын.

Выборка составляет три поколения мужчин одной семьи: дед – отец – сын (внук). На данном этапе в исследовании приняли участие 16 семей, 48 человек разного возраста: мужчины старшего поколения, (средний возраст $M = 73$); мужчины среднего поколения (средний возраст $M = 49$); юноши (средний возраст $M = 19$).

В диагностических целях были применены следующие методики: Проективный ситуативный рисунок «Bubbles» (модификация Е.В. Куфтяк, 2013), позволяющий диагностировать стили взаимодействия между поколениями в семье, методика «Самооценка генерализованного типа привязанности» (RQ) К. Бартоломью, Л. Горовица, изучающая типы генерализованной привязанности, методика Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.Л. Крюковой);

Стили взаимодействия между поколениями в семье изучался нами с использованием ситуативного рисунка «Bubbles». Участникам исследования в визуальной форме был представлен рисунок, изображающий ситуацию с участием людей, отражающий аспект исследуемой темы. Участников попросили вписать реплики в пустые «пузыри bubble». В «пузырях» необходимо было написать, что думают, чувствуют и делают изображенные на рисунки люди.

На сегодняшний день мы имеем возможность представить предварительные результаты.

Анализ рисунков позволил нам выделить несколько стилей межпоколенного взаимодействия. Наиболее часто в рисунках выражен активный стиль. Мужчины сконцентрированы на выполнении различных дел, как личных (индивидуальная активность на работе), так и дел, связанных с семьей («домашние дела»). В большей степени у отцов и сыновей присутствует желание заработать деньги для обеспечения семьи (прорисовывание денежных знаков, продуктов в сумке; фразы «Я иду зарабатывать деньги», «Я покупаю машину»).

У мужчин старшего поколения преобладает активный заботливый стиль. Также как и в стиле «Активный», член семьи преимущественно сконцентрирован на выполнении различных дел, как личных (индивидуальная активность на работе), так и в равной степени дел, связанных с семьей («домашние дела»).

У старшего поколения преобладает в рисунках совместное выполнение дел, проведение совместного отдыха (фразы «Поехали вместе на теннис?», «Пойдем смотреть футбол?»). Однако еще одной важной сферой в жизни выступает забота о близких: заинтересованность их делами, готовность помочь (фразы «Тебе нужны деньги?», «Я тебе помогу все донести»).

У младшего поколения выражен активный игнорирующий и самоустраняющийся стили. Мужчины сконцентрированы на выполнении личных дел, о других членах семьи не заботятся, в случае необходимости отказывают им в помощи, избегают участия в общесемейных делах (фразы «Мне нужна машина, купите мне», «Я пошел на футбол», «Пойду к другу посмотреть собаку»).

Таблица 1

Типы межличностного взаимодействия поколений внутри семьи

Тип взаимодействия	Старшее поколение, дедушки (n = 16)	Среднее поколение, отцы (n = 16)	Младшее поколение, сыновья (n = 16)
Активный	5	6	4
Активный заботливый	7	4	
Самоустраняющийся	1		5
Индивидуальный заботливый	3	6	2
Активный игнорирующий			5

Проанализировав таблицу 1, можно увидеть, что преобладает активный стиль взаимодействия между поколениями. Также преобладает между поколениями выявлена в наличии у мужчин индивидуального заботливого стиля. Причем одинокого выражен он у старшего и младшего поколения. Можно сделать вывод, что у мужчин сохраняется тенденция к традиционному исполнению семейных функций, активной роли в семье, таких как, обеспечение и содержание семьи, защита матери и ребенка.

Изучение генерализованного типа привязанности, как стиля значимых отношений, устанавливаемого у индивида, позволило получить подтверждение о том, что у мужчин

преобладает тип А (безопасный стиль: мне приятно испытывать близость или взаимозависимость). Данный тип преобладает у трех поколений, причем наиболее он выражен у старшего и младшего поколений (дед – внук). Таким образом, старшее поколение транслирует положительный тип привязанности.

Для сравнения выборок по изучению совладающего (копинг) поведения у разных поколений по мужской линии нами использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Данные показали, что значимые различия по шкалам совладающего поведения у трех поколений не обнаружены (статистически значимых отличий не выявлено).

Между представителями всех трех поколений (дед – отец – сын) наибольшее сходство обнаружено в проявлении таких стратегий как проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг, избегание, социальное отвлечение. Наибольшее сходство между тремя поколениями мужчин отмечается в отсутствии у всех групп эмоционально-ориентированного копинга. Проблемно-ориентированный копинг выражен у и среднего и младшего поколений. В нашем исследовании, мы установили, что проявления родительского опыта совладания присутствует во всех поколениях. В результате трансляции опыта каждое последующее поколение присваивает и воспроизводит образцы копинг-поведения, демонстрируемые в семье старшим поколением. У каждого поколения формируется представление о трудных жизненных ситуациях и их субъективная оценка. Таким образом, опыт предков является фактором личностного развития потомков, что является важнейшим показателем наличия межпоколенной связи. Данные ряда костромских исследований также подчеркивают значимость наследуемости стилей совладающего поведения представителями более младших поколений у старших поколений (Т.В. Гущина, 2005; Н.О. Белорукова, 2005; М.В. Сапоровская, 2002 – 2010; Е.В. Куфтяк, 2013; М.А. Сизова, 2013).

Показатели взглядов старшего и среднего поколений сходны в оценке таких характеристик как контроль, вовлеченность, принятие риска. Что говорит о переходе личностной характеристики «жизнестойкость» из поколения в поколение.

Таким образом, опыт предков, в котором отражаются произошедшие события и явления, является одним из условий формирования и развития у потомков личностных качеств, которые обеспечивают жизнестойкость, совладание с трудными жизненными ситуациями. Все это может рассматриваться как демонстрация наибольшего сходства между поколениями, что позволяет говорить о передаче опыта в рамках мужской линии.

В свете проведенного исследования представляется целесообразным дальнейшая разработка вопросов и проблем, связанных с феноменом межпоколенной связи и наследования.

Литература

1. Боуэн М. О процессах дифференциации Я в родительской семье // Теория семейных систем М.Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика.– М.: Когито-центр, 2008.
2. Куфтяк Е.В. Семейно-поколенческое исследование: теория и практика // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» –2014. – № 1. – Т. 20 – С. 139-144.
3. Куфтяк Е.В. Семейно-поколенческое исследование: аспекты межпоколенной передачи // Социальный мир человека. – Вып.5: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций» 17 – 19 апреля 2014 г., г. Ижевск / под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2014. – С.305–307.
4. Сапоровская М.В. Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте // Психологические исследования: электрон. научн. журн. – 2009. – №3. – [Электронный ресурс].- www.psystudy.ru.

5. Севастьянова У.Ю. Проблема межпоколенных отношений по мужской линии (дед – отец – сын) // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 179 – 184.
6. Barth S. Vaterschaft im Wandel // Sozialmagazin. 2000. Heft 1. – P. 14 – 22.

ДОВЕРИЕ КАК КОМПЛЕКСНОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Тарасов М.В. (Москва)

Доверие как психическое явление играет важнейшую роль в общении людей. Именно это чувство позволяет определить степень близости между человеком и его социальным окружением. На доверии, как правило, строятся самые прочные отношения между людьми.

Этимологически «питать доверие» (в латинском языке – *credo*) означает «сердце даю» или «сердце кладу», что означает проявление наиболее близких, сердечных отношений. Доверие в значительной части относится к эмоциональной, плохо рационализируемой сфере психики и способно порождать широкий спектр чувств от любви, если доверие присутствует до ненависти, если человек переживает дефицит доверия.

Доверие у ребенка в первый год жизни формируется на основе тесного эмоционального и физического контакта с матерью. У детей лишенных материнской заботы, находящихся в условиях материнской и социальной депривации, наблюдаются трудности с формированием базового доверия к миру. Эти трудности приводят к образованию у ребенка внутренней напряженности, тревожности, агрессивности, конфликтности, ощущению неполноценности, ненужности. Поэтому так остро на сегодняшний день стоит проблема формирования базового доверия у детей, попадающих в детские дома, больницы, закрытые центры, где остро стоит проблема дефицита доверия.

Исследования в области психологии доверия выполнены рядом авторов в работах последних лет и специальных обзорных публикациях [1, 2, 5, 7, 8]. Проблема доверия активно разрабатывалась в зарубежной психологии, но в значительно меньшей степени подвергалась специальному анализу в отечественной психологии. Согласно одному из наиболее распространенных подходов, доверие определяется в терминах когнитивных процессов. Оно понимается как осознание человеком собственной уязвимости или риска, возникающих в результате неопределенности мотивов, намерений и ожидаемых действий людей, от которых он зависит (Д. Левис и А. Вейгерт, С. Робинсон). Другие авторы понимают доверие как общее отношение или ожидание от окружающих людей, общественных систем, социального порядка (Б. Барбер, Х. Гарфинкел, Н. Луманн и др.). Многие современные исследователи справедливо утверждают, что доверие нужно понимать как более сложное, многомерное психологическое явление, включающее эмоциональные и мотивационные компоненты (П. Бромилей, Л. Камингз, Р Крамер, Д. Левис и А. Вейгерт, Д. Макалистер, Т. Тайлер П. Дегой). В настоящее время востребованными на практике являются исследования доверия в психотерапии и психологическом консультировании (В. В. Козлов, Р. Кочюнас, А.Н. Моховиков, Г.Н. Раковская, А.В. Скворцов, Н.Г. Устинова, С. Файн, С.Д. Хачатурян и др.).

По мнению Э. Эриксона, от рождения до года ребенок испытывает конфликт между доверием и недоверием. Если ребенка кормят тогда, когда он голоден; если реагируют на его плач своевременно; если помогают ему избавиться от чего-то, что ему мешает; если его любят, с ним играют, разговаривают, то он начинает понимать, что мир – это безопасное место и он может доверять тем, кто о нем заботится. Э. Эриксон, вводя понятие «базовое доверие» [12], понимал под ним фундаментальную установку человека, которая формируется

на первом году жизни и во многом предопределяет дальнейшее психическое развитие ребенка и его взаимодействие с миром. Первое проявление малышом доверия обнаруживается в легкости его кормления, глубине сна и ненапряженности внутренних органов. С увеличением времени бодрствования он обнаруживает, что все больше и больше событий вызывают чувство дружественной близости, совпадения с ощущением внутреннего благополучия. Формы успокоения и связанные с ними люди становятся столь же привычными, как и беспокоящий кишечник. Степень доверия, вынесенного из самого раннего младенческого опыта, зависит не от абсолютного количества пищи или проявлений любви к малышу, а скорее от качества материнских отношений с ребенком. Матери вызывают чувство доверия у своих детей такого рода исполнением своих обязанностей, которое сочетает в себе чуткую заботу об индивидуальных потребностях малыша с непоколебимым чувством верности в пределах полномочий, вверенных им свойственным данной культуре образом жизни. Возникающее у ребенка чувство доверия образует базис чувства идентичности, которое позднее объединяет в себе три чувства: во-первых, что у него «все в порядке», во-вторых, что он является самим собой и, в-третьих, что он становится тем, кого другие люди надеются в нем увидеть [3, 4, 6, 9].

У ребенка, лишенного материнского внимания, ласки, заботы и любви наблюдаются трудности формирования базового доверия, которое служит необходимым условием для дальнейшей социализации ребенка. Такое явление недостатка, дефицита, ограниченности внимания к ребенку, в результате которого возникают различные отрицательные психические состояния, было названо депривацией.

Понимание депривации имеет многоуровневое значение. В настоящей статье сделаем акцент на двух видах депривации. Во-первых, депривация материнская - состояние, обусловленное недостатком постоянного, тесного и стойкого отношения к одному лицу - к матери. Во-вторых - депривация идентичности (социальная депривация) - ограниченная возможность для усвоения ребенком автономной социальной роли.

В основе социальных явлений, провоцирующих материнскую депривацию, лежит полное отсутствие привязанности к взрослому человеку или же подрыв доверия к миру взрослых, оборачивающийся подрывом доверия к миру. Специалисты указывают на биологическую и психологическую необходимость привязанности ребенка к взрослому [4]. Такого рода привязанность является с одной стороны, биологической необходимостью, а с другой, - базовым психологическим основанием для развития личности ребенка. Самым важным человеком для младенца является тот человек, который осуществляет уход за ним, начиная с первых моментов жизни. Поэтому, наиболее значимым взрослым для младенца при становлении первичной межличностной связи является мать (или ухаживающий за ребенком человек).

Психологические контакты с матерью проявляются в самых разнообразных формах: от прямого физического контакта как основы эмпатии, до эмоциональных отношений, лежащих в основе единой психофизиологической системы «мать-дитя» [8]. Такого рода контакты являются основанием для базового доверия к миру. Специалисты отмечают, что «отсутствие базового доверия к миру рассматривается многими исследователями как самое первое, самое тяжелое и самое трудное компенсируемое последствие материнской депривации [6, 11]. Материнская депривация порождает страх, агрессивность, недоверие и неверие в себя. Психологическим условием формирования материнской депривации является отсутствие у ребенка доверия к миру. А доверие к миру возникает через эмоциональную теплоту материнской заботы и через постоянство и повторяемость эмоционально-теплой заботы о ребенке. При этом исследователи различают два основных вида этиологии материнской депривации. Во-первых - материнская депривация, сформировавшаяся у индивида, лишенного материнской заботы с рождения (младенческая). Во-вторых, материнская депривация, возникшая вследствие разрыва с матерью.

Материнская депривация у детей в условиях детских учреждений ведет к разного рода изменениям в психическом развитии. Считается, что отклонения в психическом развитии

проявляются в разном возрасте по-разному, но все они обладают потенциально тяжелыми последствиями для формирования личности ребенка. Так, в ряде исследований указывается, что дети первого года жизни, воспитывающиеся в доме ребенка, отличаются от ровесников, растущих в семьях: они вялы, апатичны, лишены жизнерадостности, у них снижена познавательная активность, упрощены эмоциональные проявления и т.п. Те предличностные образования, которые возникают у детей на первом году жизни и лежат в основе формирования личности ребенка, у воспитанников дома ребенка деформированы. У них не возникает привязанности к взрослому, они недоверчивы, замкнуты, печальны и пассивны.

Проблема социальной депривации детей, находящихся в специализированном доме ребенка, впоследствии - проблема дезадаптивного поведения, является весьма актуальной, так как недоразвитие вследствие депривации механизмов идентификации становится причиной эмоциональной холодности, агрессивности и в то же время повышенной уязвимости воспитанника дома ребенка.

К сожалению, методы и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни, нарушений в интеллектуальном, эмоционально-волевом и личностном развитии. А эти нарушения приводят к тому, что к большинству жизненных ситуаций воспитанники закрытых детских учреждений оказываются значительно менее подготовленными. Последствия этих нарушений сказываются и во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений трудно адаптироваться. Любовь и тепло выступают необходимым условием для формирования доверия у детей, поэтому особенно важно обеспечить эту любовь и это тепло детям, лишенных материнской заботы. Стараясь компенсировать недостаток материнского внимания, и создавая ребенку условия, в которых ему будет хорошо, комфортно и в которых он сможет чувствовать себя любимым, можно рассчитывать на формирование базового доверия у ребенка, а так же на его успешную социализацию.

Литература

1. Антоненко И.В. Доверие: социально-психологический феномен. М.: Социум; ГУУ, 2004. 320с.
2. Антоненко И.В. Обзор исследований по проблеме доверия // Социальный психолог. 2003. №1. С. 26-35.
3. Антоненко И.В. Социальная психология доверия: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль. 2006.
4. Веселов Ю.В. Проблема доверия // Экономика и социология доверия / Под ред. Ю.В. Веселова. СПб.: Социол. об-во им. М.М. Ковалевского, 2004. С. 5-15.
5. Веселов Ю.В. Социологическая теория доверия // Экономика и социология доверия / Под ред. Ю.В. Веселова. СПб.: Социол. Об-во им. М.М. Ковалевского, 2004. С. 16-32.
6. Журавлева Л.А. Связь общительности личности и доверия к людям. Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2004.
7. Ильин Е.П. Психология доверия. М.: Питер, 2013
8. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия / Институт психологии Российской академии наук. М., 2008.
9. Лисина М.И. Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. М.: Педагогика, 1990.
10. Переверзева И.А. Проблема доверия в сфере бизнеса // Иностранная психология. 2000 № 12. С. 84-93.
11. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учебное пособие. М.: Изд. Центр «Академия», 2000. 264 с.
12. Эриксон Э. Детство и общество. Издательство: Летний сад, 2000 г.
13. <http://www.f-dv.ru/index.php?p=5&aid=5>
14. <http://www.hr-portal.ru/article/doverie-doshkolnikov-k-neznakomym-vzroslym>

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

Шкурко Т.А. (Ростов-на-Дону)

Одним из важнейших факторов, влияющих на особенности семейных отношений в ранний период жизни ребенка, которые играют значительную роль в дальнейшей социализации ребенка, является «личностный фактор», к которому ученые относят различные психологические и социально-психологические особенности родителей. Можно отметить значительное количество работ, посвященных анализу влияния ряда личностных параметров матери на формирование отношений матери и ребенка: особенностей самоактуализации личности матери [Хозяинова Т.К., 2004], ситуативного поведения матери и разноуровневых характеристик ее индивидуальности [Мухамедрахимов Р.Ж., 1999], психологической готовности матери к взаимоотношению с будущим ребенком [Антонович О.С., 2009]. При этом явно недостаточно работ, которые: 1) рассматривают наряду с изучаемыми психологическими параметрами матерей также психологические особенности отцов; 2) в качестве фактора формирования отношений матери/отца и ребенка рассматривали бы особенности потребностно-мотивационной сферы родителей.

Целью нашего исследования выступило изучение взаимосвязи между выраженностью социально-психологических потребностей родителей и особенностями взаимоотношений в семье. В качестве социально-психологических потребностей в нашей работе рассматриваются потребности, которые проявляются, формируются и могут быть удовлетворены в процессе общения с другим человеком. В психологии существует достаточно много классификаций потребностей. Мы обратились в своей работе к классификации потребностей В.Шутца [Schutz W., 1958], которая четко показывает связь удовлетворения / неудовлетворения базовых социально-психологических потребностей и формируемых на этой основе взаимоотношений человека с другими людьми: взаимоотношений в сфере социальных контактов (включения), власти и ответственности (контроля), близких эмоциональных отношений (любви). В качестве взаимоотношений в семье в нашем исследовании рассматривались: 1) отношение матери/отца к ребенку, мужу/жене, семье; 2) отношение ребенка к маме, папе, семье; 3) особенности межличностного взаимодействия в парах «мать-ребенок» и «отец-ребенок». Была сформулирована следующая гипотеза: выраженность социально-психологических потребностей родителей может обуславливать особенности взаимоотношений в семье. Эмпирическими задачами исследования выступили: 1) анализ взаимосвязей выраженности социально-психологических потребностей матери/отца и взаимоотношений в семье: отношений матери/отца к ребенку, мужу/жене, семье; отношение ребенка к маме, папе, семье; 2) анализ взаимосвязей выраженности социально-психологических потребностей матери/отца и параметров взаимодействия в парах «мать-ребенок»/ «отец/ребенок».

Выборку исследования составили 22 полные семьи, имеющие от одного до трех детей: мужчины и женщины, состоящие в официальном браке и один из их детей (первый или второй по рождению), которому на момент исследования было от 3 до 7 лет. Всего в исследовании приняло участие 66 человек: 22 женщины, 22 мужчины, 22 ребенка.

В исследовании были использованы следующие методы: 1. Опросник межличностных отношений В.Шутца (FIRO), адаптированный А.А.Рукавишниковым [Рукавишников А.А., 1992]. FIRO использован с целью диагностики выраженности базовых социально-психологических потребностей личности, представленных на уровне выраженного (e) и требуемого от других (w) поведения: потребности принадлежать к различным социальным группам, включаться в их деятельность (Ie); потребности контролировать других (Ce); потребности в близких отношениях (Ae); потребности в том, чтобы другие включали субъекта в свою деятельность (Iw); потребности в контроле (Cw) и любви (Aw) со стороны других людей. 2. Цветовой тест отношений (краткий вариант) [Эткинд А.М., 1987]. ЦТО

использовался с целью изучения интенсивности эмоциональных, частично неосознаваемых отношений матерей/отцов к семье, мужу/жене, ребенку, а также изучения отношения ребенка к семье, маме и папе. 3. Анкета исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия Е.И. Захаровой [Захарова Е.И., 1998]. Использовалась для изучения особенностей материнской/отцовской чувствительности, отношений к ребенку и характера детско-родительского взаимодействия. Опросник содержит три блока: 1. Блок «Чувствительность»: 1) способность воспринимать состояние ребенка; 2) понимание причин состояния; 3) способность к сопереживанию; 2. Блок «Эмоциональное принятие»: 1) чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком; 2) безусловное принятие; 3) отношение к себе как к родителю; 4) преобладающий эмоциональный фон взаимодействия; 3. Блок «Поведенческие проявления эмоционального взаимодействия»: 1) стремление к телесному контакту; 2) оказание эмоциональной поддержки; 3) ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; 4) умение воздействовать на состояние ребенка.

Для решения эмпирических задач исследования был применен корреляционный анализ Спирмена. Во-первых, обнаружено, что отсутствует взаимосвязь между выраженностью социальных потребностей матери и ее отношением к ребенку (этот показатель выражен в максимальной степени у всех исследованных матерей, средний балл 7,64), а также отношениями ребенка к ней и к своей семье.

Во-вторых, установлен ряд интересных взаимосвязей между выраженностью социально-психологических потребностей матери и отношениями матери (к мужу, семье) и ребенка (к отцу). Наибольшее количество взаимосвязей выявлено между выраженностью социально-психологических потребностей матери и эмоциональным, частично неосознаваемым отношением матери к семье: отношение к семье связано прямопропорциональной связью с выраженностью у матери потребности во включении ($r=0,569$); потребности в контроле со стороны других людей ($r=0,624$); потребностью в установлении близких эмоциональных отношений, в любви ($r=0,430$).

Также обнаружено, что выраженность потребности матери в установлении близких эмоциональных отношений на уровне требуемого от других поведения (потребность в любви со стороны других людей) связана прямопропорциональной корреляционной связью с интенсивностью отношения матери к своему мужу (партнеру). То есть, матери, которые испытывают потребность в любви со стороны других людей (быть любимой), с большей степенью интенсивности относятся позитивно к своему мужу.

Обнаружена также парадоксальная, на первый взгляд, взаимосвязь: выраженности потребности в контроле других людей у матери (Ce) и отношением ее ребенка к отцу ($r=-0,469$). Дети «контролирующих» (берущих на себя ответственность, стремящихся принимать решения, контролирующих своего партнера) матерей менее позитивно относятся к своему отцу, эмоционально «отвергают» его.

В-третьих, из шести изученных социально-психологических потребностей матерей с параметрами эмоционального взаимодействия со своим ребенком связаны всего две: потребность во включении в различные социальные группы (Ie) и потребность в любви со стороны других людей (Aw - потребность быть любимой). Потребность во включении связана обратнопропорциональной связью с параметром «отношение к себе как к родителю». Чем более выражена эта потребность у матери (она стремится за пределы семейной ситуации и диадного взаимодействия со своим ребенком), тем с меньшей степенью позитивности она относится к себе как к родителю, менее принимает себя как мать.

Вторая из вышеназванных потребностей матери – потребность в любви со стороны других людей – имеет прямопропорциональные корреляционные взаимосвязи с шестью параметрами эмоционального взаимодействия со своим ребенком, сгруппированными в блоки «чувствительность» («способность воспринимать состояние ребенка», $r=0,521$; «понимание причин состояния», $r=0,531$; «способность к сопереживанию», $r=0,518$) и «поведенческие проявления эмоционального взаимодействия» («стремление к телесному контакту», $r=0,416$; «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия»,

$r=0,490$; «умение воздействовать на состояние ребенка», $r=0,533$). Таким образом, именно выраженность потребности в любви со стороны других людей матери задает социально-психологические особенности ее взаимодействия со своим ребенком. «Ищущая любви» мать более сензитивна к своему ребенку: она способна считывать эмоциональное состояние ребенка, понимать причины, которые привели к возникновению разнообразных эмоциональных состояний ребенка, она более способна к эмпатии. Также такая мать демонстрирует определенные поведенческие особенности: она стремится к телесному контакту со своим ребенком (чаще гладит по голове, берет ребенка на руки, обнимает и целует его), при построении взаимодействия с ним в большей степени ориентируется на эмоциональное состояние ребенка и умеет на него воздействовать (отслеживает эмоциональные состояния ребенка, может его успокоить, настроить на определенную деятельность и т.п.).

Обобщая полученные на выборке матерей данные, можно сделать следующие выводы: 1. Степень выраженности социально-психологических потребностей матери обуславливает эмоциональные, частично неосознаваемые личностью отношения матери к семье и партнеру, отношения ребенка к отцу, а также ряд параметров взаимодействия матери и ребенка. 2. Матери, имеющие высокий уровень выраженности потребности в установлении близких эмоциональных отношений со стороны других людей, с большей степенью интенсивности относятся позитивно к своему мужу (партнеру), демонстрируют высокий уровень чувствительности к своему ребенку, стремление к телесному контакту, ориентируются и умеют воздействовать на эмоциональное состояние ребенка при построении взаимодействия. 3. Матери, имеющие высокий уровень выраженности потребности во включении в различные социальные группы (стремление принадлежать к социальным группам, участвовать в их деятельности), в меньшей степени принимают свою родительскую позицию, менее позитивно оценивают себя как родителя. 4. Эмоциональное, частично неосознаваемое отношение женщин к своей семье обусловлено целым комплексом социальных потребностей: выраженностью потребностей во включении, в любви и в контроле со стороны других людей (в зависимости).

К данным, полученным на выборке отцов, аналогично описанной выше статистической процедуре, также был применен корреляционный анализ Спирмена. В целом, обнаружено гораздо меньшее количество взаимосвязей (всего четыре) между выраженностью социально-психологических потребностей мужчины и изученными параметрами отношений и взаимоотношений: 1) отношение мужчины к семье оказалось связанным прямопропорциональной связью с выраженностью у него потребности во включении ($r=0,440$); 2) потребность мужчины в контроле со стороны других людей (потребность в зависимости) связана обратнопропорциональной связью с интенсивностью отношения его ребенка к матери ($r=-0,509$); 3) потребность во включении в социальные группы со стороны других людей имеет прямопропорциональную связь с таким параметром взаимодействия с ребенком, как «способность к сопереживанию» ($r=0,569$); 4) потребность в контроле со стороны других людей имеет обратнопропорциональную взаимосвязь с параметром «стремление к телесному контакту» ($r=-0,439$).

Таким образом, высокую интенсивность положительного отношения к своей семье и у мужчин, и у женщин задает выраженность базовой социальной потребности во включении. Можно предположить, что, с одной стороны, актуализация этой потребности связана с установлением партнерами формального союза (заключением официального брака), с другой стороны, его сохранением.

Также обнаружена интересная закономерность: дети мужчин с выраженной потребностью в контроле со стороны других людей (склонных к зависимости от других) не принимают, эмоционально отвергают свою мать. И, наоборот, дети «независимых» отцов (у которых потребность в зависимости от других выражена в минимальной степени) с максимальной степенью интенсивности позитивно относятся к своей матери.

В целом, социально-психологические потребности отцов в меньшей степени, чем матерей, обуславливают параметры их взаимодействия со своим ребенком: телесный контакт со своими детьми поддерживают более «независимые» мужчины (с низкой степенью выраженности потребности в контроле со стороны других людей), большую чувствительность (способность к эмпатии) во взаимодействии со своим ребенком проявляют отцы с выраженной потребностью во включении (на уровне требуемого от других поведения).

ЦЕННОСТЬ ДОВЕРИЯ В СЕМЬЕ В КОНТЕКСТЕ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ И РОДИТЕЛЯМИ ДРУГ ДРУГА

Юшачкова Т.Б. (Магнитогорск)

Проблема понимания людьми друг друга, несмотря на давнюю традицию изучения в рамках психологической науки, и по сей день не потеряла своей актуальности. По-прежнему у исследователей возникают вопросы, ответы на которые носят дискуссионный характер.

К числу признаков, свидетельствующих о понимании другого человека, относят понимание целей, мотивов поведения другого человека, умение предугадать его последующее поведение, способность влиять на другого человека и изменять его поведение желаемым образом (Бодалев А.А., Андреева Г.М., Кондратьева С.В., Куницына В.Н., Рубинштейн С.Л., Южанинова А.Л., Смит Г.К. и др.).

Существует множество факторов, которые влияют на процесс понимания, способствуя либо препятствуя успешности его протекания. Среди них выделяют индивидуальные, личностные, социально-психологические свойства субъектов познания, общий контекст ситуации взаимодействия.

В работах отечественных психологов неоднократно отмечалось, что гуманистическая направленность личности, терпимость к взглядам других людей, открытость являются первостепенными условиями понимания людьми друг друга. Подлинное понимание возможно только в диалоге, доверии, принятии людьми друг друга.

Принимая во внимание общие закономерности понимания людьми друг друга, следует учитывать множество факторов, которые обуславливают данный процесс, когда речь идет о семейных отношениях: супружеских или детско-родительских.

В рамках данной проблемы нами было проведено исследование ценности доверия в семье в контексте понимания детьми и родителями друг друга.

Объектом изучения выступили студенты Магнитогорского государственного университета, а также их матери. Всего было - 73 пары.

Исследование адекватности понимания детьми и родителями друг друга проводилось с помощью метода взаимооценок. Предметом оценки выступал ценностный ряд методики ЦО-36 (автор В.Н. Куницына). В нее также входила интересующая нас ценность доверия в семье.

Процедура диагностики включала два этапа. Вначале дети и их родители заполняли опросный лист, выделяя актуальные для себя ценности, после чего отмечали ценностные предпочтения близкого им человека. Таким образом, были получены данные представления родителей и детей о ценностных предпочтениях друг друга. Сопоставление 4-х показателей позволило определить уровень понимания между родителями и детьми. Критерием адекватности в данном случае выступали ответы испытуемых за себя.

Нами были проанализированы показатели студентов, наиболее точно представляющих ценностные предпочтения своих родителей и, напротив, студентов, допускающих максимальное количество ошибок. Соответственно эти группы демонстрировали высокий и низкий уровни понимания ценностных ориентаций близкого человека.

Сопоставление точности представлений детьми и родителями ценностных ориентаций друг друга показало, что в целом, в семьях, где дети наиболее точны в понимании ценностных ориентаций близкого человека, и родители в свою очередь, имеют более высокие показатели понимания, в отличие от противоположной группы родителей.

В ходе исследования было установлено, что у студентов, в большей степени разбирающихся в ценностных ориентациях своих родителей, складывается равномерно точный образ видения того, что для их близкого человека очень важно, средне и наименее актуально на данный момент времени.

Они абсолютно верно считают, что у родителей на первом месте стоит безопасность родных и близких людей, наличие понимания и доверия в семье. Для них важно здоровье, однако забота о нем, как и о собственном внешнем виде и статусе, интересах стоит рангом ниже, чем, например, материальное благополучие. При этом другие атрибуты власти, такие как социальное признание и, в особенности, авторитетность, входят в группу мало значимых ценностей. Для родителей важно самоуважение, чувство долга, верность в деле и слове. Они стремятся к жизни, наполненной целями, лишенной лжи и обмана, высоко ценят дружескую поддержку, умение прощать, почтительность перед старшим поколением, вежливость. Им наименее близко стремление к риску, поиску приключений, разнообразию в жизни. Они не верят в высшие силы. Красота природы и искусства также не вызывает у них особого восхищения.

Как оказалось, дети несколько переоценивают важность для родителей мудрости, состояния внутренней гармонии, широты взглядов, глубокой эмоциональной и духовной близости с любимым человеком; видят родителей в большей степени, чем это есть на самом деле, гедонистически настроенными, ценящими авторитет, потакающими себе, стремящимися к удовлетворению своих желаний.

Родители в свою очередь, верно считают, что для детей наибольшую ценность представляют безопасность родных и близких людей, а также собственная безопасность, забота о собственном здоровье, внешнем виде, интересах, статусе. Важно для них наличие понимания и доверия в семье, дружеской поддержки, чувство уверенности в ценности своей личности, самоуважение. Они стремятся к осмысленности жизни, нацелены на достижения, на материальное благополучие. Все составляющие ценностного блока «достижение» входят в группу высокозначимых ценностей. Они достаточно честолюбивы, стремятся к достижению успеха в деле, в котором занимаются, высоко ценят интеллект. В меньшей степени стремятся потакать себе, делать только то, что им приятно, не представляет большой ценности наполненность жизни постоянно новыми событиями, изменениями, вызовами судьбы. Родители видят их более ответственными, вежливыми, стремящимися уважать традиции, быть полезными людям, заботиться о слабых, наслаждающимися красотой природы и искусства. Несколько преувеличивают ценность материального достатка, самостоятельности в выборе жизненных целей. Недоценивают важность для детей состояния внутренней гармонии, здоровья, ценность для них глубокой эмоциональной и духовной близости с любимым человеком, а также их стремление к риску, приключениям.

Таким образом, во-первых, обращает на себя внимание, достаточная близость исходных ценностных рядов детей и родителей данной группы. Они не прямо противоположны друг другу.

Во-вторых, природа многих ошибок такова, что в представлениях о ценностях друг друга дети и родители, высоко оценивая тот или иной параметр, и в близком человеке видят его, переоценивая тем самым значимость его. И, напротив, низко оценивая тот или иной параметр, также невысоко оценивают его значимость для близкого человека, тем самым нередко преуменьшая его значимость.

А теперь обратимся к группе студентов, которые допустили большое количество ошибок при определении ценностных ориентаций своих родителей.

Образ, который складывается у них, во многом неточен. Да, дети верно понимают важность для родителей безопасности родных и близких людей, но существенно

недооценивают важность их личной безопасности, заботы родителей о себе, о своем внешнем виде, статусе. Просто отсутствие физических недостатков для них недостаточно. Важно проявлять заботу о себе, делать только то, что приятно, быть самостоятельными в выборе целей и т.д. Дети крайне недооценивают значимость для них жизни наполненной приключениями, риском; преувеличивают значимость для родителей наличия понимания и доверия в семье. Это важно для них, но не входит в число наиболее актуальных ценностей, как у родителей противоположной группы. В ценностном ряду зрелая любовь ставится ими на порядок выше, чем, например, верная дружба. Дети, правильно отражая такую расстановку, все же переоценивают значимость для них дружеской поддержки; совершенно правильно считают, что для родителей не представляет особой ценности красота природы и искусства.

В представлении детей родители выглядят более амбициозными, высоко ценящими материальное благополучие, авторитет, социальное признание, нацеленными на достижение успеха в жизни, самоуважение, не высоко ценящими умение прощать, терпимое отношение к отличающимся идеям, мнениям, убеждениям.

Родители же в меньшей степени стремятся к жизни наполненной целями, к их успешному достижению, хотя, и в этом дети правы, они честолобивы, высоко ценят усердие в работе, интеллектуальные способности, соблюдение взятых на себя обязательств.

Дети переоценивают важность для родителей стремления приносить пользу другим людям. Полезность входит у них в группу наименее значимых ценностей. Интересно, что социальная справедливость как ценность, которая предполагает устранение несправедливости, заботу о слабых, напротив, занимает в ценностном ряду родителей очень высокий ранг. В представлении же детей родители в меньшей степени стремятся к социальной справедливости.

Родители этой группы детей в свою очередь абсолютно верно считают, что для детей наибольшую ценность представляет безопасность родных и близких людей. Для них важно наличие понимания и доверия в семье, но еще в большей степени они ценят интеллектуальные способности, усердие в работе, целеустремленность, ответственность. Для них важно, чтобы жизнь была наполнена целями, имела смысл, ценят красоту природы и искусства.

Родители верно отнесли в группу наименее значимых для детей такие ценности как: полезность, честность, потакание себе, стремление к риску.

Как оказалось, родители недооценивают важность для них умения прощать, ценность здоровья и заботы о себе. Они же входят у детей в группу высоко значимых ценностей. Переоценивают значимость для детей мудрости, терпимого отношения к отличающимся идеям, мнениям, убеждениям, осознание своего долга, обязательств, религиозности. Также они завышают ценность для них интересной жизни, наполненной событиями и удовольствием, стремления к достижению успеха в деле, которым они занимаются. Верная, настоящая дружба также не представляет для них большой ценности. Для них более привлекательной является зрелая любовь, чем дружеская поддержка. Надо сказать, что данные ценности отнесены детьми в группу наименее значимых.

Таким образом, обращает на себя внимание достаточная близость исходных ценностных рядов детей и родителей данной группы. Вместе с тем имеет место искаженное, неточное видение ценностных ориентаций близкого человека. Родители при этом более успешны, однако точность видения того, что для их ребенка очень важно, средне и наименее актуально неравномерна.

Итак, в ходе проведенного исследования нами был установлен ряд возрастных особенностей понимания ценностных ориентаций близкого человека, а также сочетание ценности доверия в семье с точностью понимания детьми и родителями друг друга.

7. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Содержание и структура совладания с аутомортальной тревожностью

Гаврилова Т.А., Попова С.А.

Дальневосточный федеральный университет

г. Уссурийск

Одним из наименее изученных аспектов проблемы доверия является, на наш взгляд, экзистенциальное доверие человека к миру и себе в контексте сознания человеком факта своей неустранимой смертности – аутомортальности (от лат. *auto* – «сам» и греч. *morte* – «смерть»). При всем том, что тема «человек и смерть» в известном смысле носит избитый характер в философии, в отечественной психологии ей уделяется гораздо меньше внимания по сравнению с другой тематикой. Такое положение особенно контрастирует с западной наукой, где танатопсихологические исследования имеют солидную традицию (см. для обзора – Neimeyer et al., 2004).

Для продвижения в психологической проработке этой проблемы нам представилось продуктивным предложить концепцию аутомортальной тревожности⁷, в которой мы представили ее в качестве базовой модальности отношения человека к такому своему атрибуту как смертность (аутомортальность, от лат. *auto* – «сам» и греч. *morte* – «смерть»). Аутомортальность открывается человеку опосредованно, через когнитивно-рефлективные процессы и, несмотря на определенную зависимость от актов «социального конструирования», всегда включает в свое содержание оттенок *угрозы*. Каким бы образом не конструировалась и не понималась перспектива конечности индивидуального существования она всегда будет содержать как минимум *угрозу утраты*.

Терминологически понятие «аутомортальная тревожность» близка к таким понятиям, как «страх смерти» (*fear of death*) и «тревога смерти» (*death anxiety*), но является более узким и более однозначным, так как не включает такие виды беспокойств по поводу смерти, как тревога по поводу смерти близких, тревога по поводу «послежизни» или процесса умирания.

Ведущим теоретическим основанием нашей концепции аутомортальной тревожности является субъектный подход (Сергиенко, 2011). С этих позиций аутомортальная тревожность раскрывается как переживание человеком экзистенциальной угрозы в отношении реализации своих субъектных функций: когнитивной, регулятивной и коммуникативной. Каждая из этих функций «спотыкается» о факт нашей смертности (Гаврилова, 2013). В своем выступлении мы излагаем результаты исследования регулятивных аспектов аутомортальной тревожности, которые представлены в системе совладающего поведения субъекта.

Совладание (копинг) как поведение «позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией» отражает субъектные качества человека (Крюкова, 2008а, с.57). В психологии эта сфера человеческой субъектности исследуется весьма широко и последовательно и относительно самых разнообразных контекстов человеческой жизни. Трудность экзистенциальной ситуации человека с ее проблемами смысла, выбора, свободы, одиночества и конечности давно и хорошо проанализирована в философии. В психологической науке мы пока находимся на подступах к изучению этой проблемы. Одним из шагов в этом направлении может стать изучение психологических аспектов совладания человека с ситуацией конечности – аутомортальности.

Экзистенциальная ситуация человека в целом может быть отнесена к той категории «трудных ситуаций», которая не поддается контролю со стороны человека, она не может быть изменена его усилиями и в этом смысле ограничивает и фрустрирует его субъектность.

⁷ В понятии «тревожность» мы вкладываем смысл родового конструкта для обозначения феноменов тревоги и страха, без их дифференциации друг с другом и без дифференциации на состояние и диспозицию.

С другой же стороны, эта ситуация стимулирует субъектность, бросая ей вызов и побуждая к «надситуативной активности» (Петровский, 2010). И в этом смысле совладание с такой ее данностью как конечность личного существования предполагает особую специфику в содержании, динамике, факторах и эффектах копинг-усилий. И эта специфика, на наш взгляд, раскрывается, прежде всего, в том, что в данном случае субъект имеет дело с уникальной *угрозой*. Угроза аутомортальности – неустранима и потому **фатальна**, она **тотальна** и она всегда **дебютна** и потому неопределенна для человека в своих экспериментальных последствиях. И, наконец, она неконтролируема в силу того, что человек «**заминирован**» ею. Именно поэтому, с нашей точки зрения, базовым отношением человека к аутомортальности выступает тревожность, а все остальные отношения – как совладания с ней.

В исследовании приняли участие 83 юноши и 94 девушки (N=177) 15-20 лет, студентов Школы педагогики ДВФУ (N=79) и учащихся техникума ПРИМИЖТ (N=98). Средний возраст испытуемых 17,4 (SD = 1,8В качестве методики исследования был использован опросник Профиль аттитюдов по отношению к смерти (Death Attitudes Profile –Revisited - DAP-R) П.Т.П Вонга (Wong) с колл. в адаптации Г.А. Гавриловой (Гаврилова, 2011).

При оценке гендерных различий в выраженности аттитюдов по отношению к смерти по DAP-R выяснилось, что у девушек было более выраженным «Приближающее принятие смерти» (U= 3217.5; p < 0,05) и они чаще признавали у себя такие реакции на мысли о смерти, как «*Думаю, что надо постараться прожить жизнь как можно полнее, чтобы смерти не досталось ничего*» (U=3237.5; p < 0,05) и «*У меня много дел, поэтому как-то не до этого*» (U=3222.0; p < 0,05). В то же время юноши чаще отмечали у себя «*Мне кажется это настолько непонятным (абсурдным), что возникает надежда на чудо*» ((U=3175.0; p < 0,05) и «*Подавляю эмоции в себе*» (U=2933.0; p < 0,05).

Анализ связей между шкалами DAP-R показывает, что у юношей шкала «Страх смерти» (аутомортальная тревожность) непосредственно и позитивно связана с шкалами «Избегание темы смерти» (0.24; p < 0,05), «Избавляющее принятие смерти» (0.28; p < 0,01) и «Приближающее принятие смерти» (0.30; p < 0,01), а косвенно, - через «Избавляющее принятие смерти», - со шкалой «Нейтральное принятие смерти» (0.24; p < 0,05).

Иначе говоря, тревожащиеся по поводу смерти юноши одновременно склонны и к уклонению от решения проблемы аутомортальности (избегание смерти), и к принятию ее как способа избавления от боли страданий в случае невыносимости жизни (избавляющее принятие) и как счастливой «послежизни» (приближающее принятие). При этом избавляющее и приближающее принятие связаны между собой (0.67; p < 0,01), а само по себе избавляющее принятие смерти связано с отношением к смерти как к естественному событию жизни (0.24; p < 0,05) (нейтральное принятие).

У девушек картина связей аутомортальной тревожности с другими модальностями отношения к смерти получилась несколько иная. Аутомортальная тревожность (Шкала «Страх смерти») непосредственно и позитивно связана с шкалами «Избегание темы смерти» (0.40; p < 0,01) и «Приближающее принятие смерти» (0.31; p < 0,01), непосредственно и негативно – с шкалой «Нейтральное принятие смерти» (0.36; p < 0,01), и косвенно, - через «Приближающее принятие смерти», - со шкалой «Избавляющее принятие смерти» (0.53; p < 0,01). Таким образом, тревожащиеся по поводу смерти девушки не склонны воспринимать смерть как естественное событие жизни (нейтральное принятие), а склонны к уклонению от решения проблемы аутомортальности (избегание темы смерти) и к вере в счастливую «послежизнь» (приближающее принятие). Вера девушек в счастливую «послежизнь», в свою очередь, позитивно связана с принятием смерти как избавления от земных страданий (избавляющее принятие).

Анализ интеркорреляций шкал DAP-R показал, **нейтральное принятие смерти** у девушек связано с низким уровнем страха смерти. Исходя из этого, можно предположить,

что для девушек нейтральное отношение к аутомортальности выступает успешной эффективной стратегией совладания с тревожностью по поводу смерти.

Что касается юношей, то по структуре связей между отдельными компонентами отношения к аутомортальности у них не выявилось оснований для выделения какого-либо компонента в качестве успешной эффективной стратегии совладания с аутомортальной тревожностью. В случае возрастания этой тревожности юноши склонны прибегать как к избеганию темы смерти, так и к принятию ее в качестве счастливой «послежизни» и от невыносимой жизни. И наоборот, избегание юношами темы смерти и размышления о ней как о возможном спасении от жизненных невзгод и счастливом инобытии усиливает тревожность по поводу смерти.

По мнению авторов-разработчиков опросника DAP (Wong et al., 1994), как уже было отмечено выше, *избавляющее принятие смерти* отражает тенденцию к суициду и ассистированию эвтаназии. Однако, как показали результаты нашего исследования, *приближающее принятие смерти*, отражающее веру в счастливую загробную жизнь, может быть рассмотрено как обратная сторона «избавляющего принятия» и, таким образом, также служить намеком на суицидальные тенденции. Действительно, если моя жизнь здесь и сейчас полна трудностей и разочарований и я верю, что после смерти буду счастлива, то почему бы и не перейти побыстрее в это более счастливое существование?

Последний момент, на наш взгляд, может представлять клинический интерес. Наши данные показывают, что у юношей с высоким уровнем аутомортальной тревожности вероятны суицидальные тенденции. Вроде бы все должно быть ровно наоборот: чем страшнее смерть, тем менее всего хотелось бы ее в каком бы то ни было виде. Однако, в этом случае логика иная: постоянная тревога по поводу смерти настолько невыносима, что от нее хочется избавиться. Как избавиться, если все перепробовал, но ничего не получается? Выходом может стать решение избавиться от жизни, в которой есть эта тревога. По-видимому, именно эта логика может быть основанием действий десятиклассника в недавно происшедшей трагедии в московской школе № 263. Одноклассник убийцы и очевидец трагедии, сообщил журналистам, что стоя с ружьем, «Сергея говорил, что очень боится смерти и его давно преследует этот страх. И чтобы избавиться от него, нужно побыстрее умереть» (Маетная и др., 2014).

У девушек мы также, как у юношей, обнаружили связь аутомортальной тревожности с *приближающим принятием смерти*. Однако у тревожащихся по поводу смерти девушек мы не обнаружили склонности к *избавляющему принятию смерти*. Более того, у них выявилась снижающая аутомортальную тревожность стратегия в виде *нейтрального принятия смерти*. Поэтому девушек в целом мы можем оценить как более успешных в совладании с аутомортальной тревожностью и менее дезадаптивных по характеру этого совладания.

ЗАВИСИМОСТЬ УРОВНЯ ДОВЕРИЯ ОТ ЭЙДЖИСТСКИХ СТЕРЕОТИПОВ НА ПРОТЯЖЕНИИ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДОВ

Зайцева Ю.Б. (Москва)

Проблема возрастной периодизации рассматривается внутри многих научных дисциплин: философии, психологии, онтопсихологии, социологии, демографии, медицины и т.д. Большинство периодизаций детально описывают ранние годы жизни.

В исследовании была поставлена задача выяснить, оставив за рамками внимания подробно описанные во многих источниках этапы детства, отрочества, юности, как в массовом сознании представлены три этапа жизни человека – молодость, зрелость и старость, точнее, какие возрастные границы отделяют один этап от другого. По данным исследований [Зайцева, 2006,

Зайцева, 2013] в сознании россиян граница между молодостью и взрослостью определяется 30 годами, граница между взрослостью и старостью – 60 годами.

В словарях доверие обычно описывается как некое психологическое состояние (вера, уверенность), предполагающее у партнёра по контакту наличие некоторых качеств, обычно моральных: честность, искренность, порядочность. В ряде источников также указывается более общий контекст: доверие как уверенность в наличии каких-нибудь положительных качеств, например, интеллектуальных и физических.

При определении понятия также выделяют два полюса: это «субъект доверия» – тот, кто доверяет, и «объект доверия» – тот, кому доверяют.

Здесь мы будем рассматривать проблемы доверия-недоверия, с которыми встречается человек на протяжении различных этапов своего жизненного пути. При этом обратим внимание на ситуации, в которых человек выступает в позиции «объекта доверия», и на то, в какой мере оказанное ему доверие зависит от его возраста.

Вот несколько сфер, где зависимость от возраста проявлений доверия-недоверия выражена особенно ярко.

Анализ газетных объявлений о приёме на работу показывает, что около 70% объявлений содержат искусственные ограничения по возрасту, как с верхней (чаще), так и с нижней стороны. Указывая в объявлении возрастной интервал, работодатель а priori оказывает доверие человеку соответствующего возраста и одновременно высказывает недоверие всем лицам, чей возраст находится за рамками обозначенного периода. В дальнейшем рекрутер сделает свою работу и окажет доверие только самому достойному из всех соискателей. Но недоверие оказывают людям, которые даже не приняли участия в конкурсе, они даже не звонили по этому объявлению.

Очевидно, в данном случае речь идёт об эйджистских стереотипах. Предубеждение по возрастному признаку [Meltzer, Stagner, 1980] проявляется в том, что молодым людям не доверяют, предполагая в них отсутствие таких качеств, как ответственность, компетентность, самостоятельность, организованность. При этом старым людям не доверяют, имея в виду недостаточность силы, здоровья, памяти, внимания, высокой скорости реакции, внешней привлекательности, а также инновационности, креативности и пр.

Проведённые исследования [James, Haley, 1995] показывают, что в психотерапии эйджистские стереотипы также в большой мере влияют на построение отношений профессионал-клиент. В предполагаемой ситуации специалисты строят свой прогноз и свои планируемые действия, учитывая в большой мере возраст клиента. При этом статистика показывает, чем старше предполагаемый клиент, тем негативнее прогноз. Естественно, отношения психотерапевт-клиент основаны на доверии, но они становятся в большой степени односторонними, если психотерапевт не доверяет таким качествам клиента, как сила, активность, рефлексивность, инновационность.

Медицинские работники, большей частью, являются носителями эйджистских стереотипов, часто эти стереотипы могут противоречить друг другу. Происхождение стереотипа «старые люди – больные люди» легко объяснить, поскольку медики контактируют только с больными старыми людьми. Но одновременное наличие стереотипа об ипохондризации старых людей, о надуманности и незначительности многих их болезней противоречит ежедневной практике. Исследования показывают [Costa, McCrae, 1985], чем старше пациент, тем негативнее прогноз и тем скуднее планируемые действия, менее вариативны методы лечения, менее вероятно использование новых препаратов. Отношения врач-пациент с точки зрения доверия традиционно являются в большой мере односторонними – это пациент доверяет врачу своё здоровье и свою жизнь. Но в ситуации пациента старшего возраста врач не доверяет таким качествам, как сила, активность, целеустремлённость, физический и эмоциональный потенциал.

Традиционной сферой, где старшим людям оказывается максимальное доверие, является сфера политики. Стереотипная связь старость – мудрость привела к рождению нового термина *sagism*. В истории есть примеры создания геруссий и существования геронтократических государств. Наделение особыми полномочиями народных избранников демонстрирует доверие к депутатам, к их опыту и мудрости. Если проанализировать возрастной состав Государственной Думы РФ VI созыва, то максимальное количество депутатов избрано, действительно, в возрасте

60-64 лет (на момент регистрации в 2011 году). Но всё же разбиение депутатов на три большие возрастные группы: до 30 лет (12 человек), 30-59 лет (323 человека), старше 60 лет (115 человек) показывает, что возрастной группой, которой максимально доверяют, является группа «взрослых», т.е. людей среднего возраста.

Таким образом, на примере некоторых сфер социальной жизни можно наблюдать неравномерность проявления доверия к людям разного возраста. Наиболее предпочитаемой группой во многих областях являются представители среднего возраста – люди в возрасте от 30 до 60 лет. Во многих сферах недостаточно доверия оказывается молодым людям до 30 лет, проявляется недоверие к их ответственности, компетентности, самостоятельности. Из всех сравниваемых групп наименьшим доверием в различных сферах пользуются представители старшей возрастной группы.

ПРОЯВЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА «ДОВЕРИЕ-НЕДОВЕРИЕ» К СЕБЕ И К ДРУГИМ У МОЛОДЕЖИ С ВЫРАЖЕННОЙ АКТИВНОСТЬЮ В РАЗЛИЧНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СФЕРАХ

Красноярцева О.М., Симачева А.И. (Томск)

Значимость для современного молодого человека готовности и способности к установлению активных социальных контактов вряд ли нуждается в особом обосновании. Сегодня практически во все образовательные стандарты высшего профессионального образования в число необходимых профессиональных компетенций, которыми должны овладеть студенты, включены (в той или иной степени представленности) коммуникативные компетенции, которые, в самом широком плане чаще всего понимаются как проявления социальной компетентности в виде владения совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, принятыми в данной профессии приемами профессионального общения). В узком же собственно психологическом плане коммуникативные компетенции рассматриваются как коммуникативная гибкость, мобильность субъекта, которая определяется, во-первых, наличием в арсенале личности всех возможных коммуникативных установок и стратегий, во-вторых, реализацией той коммуникативной стратегии, которая основывается на анализе и оценке конкретной ситуации общения и, насколько это возможно, продвигает субъекта в решении проблем, в-третьих, гибким, адекватным использованием тех или иных приемов, техник общения, соответствующих конкретному моменту самого процесса общения [5]. В этой связи перед психологической практикой в образовании встает вопрос о действенных способах актуализации внутренних ресурсов личности и понимания возможностей молодого человека, которые могут оказать влияние на его коммуникативную активность и эффективность совместной деятельности.

Современные исследования показывают, что одним из действенных условий активности личности является доверие человека к себе, а гармонизация доверительных отношений является основой его психологического благополучия (Т. П. Скрипкина, А. Б. Купрейченко, О. Г. Фатхи, О. В. Голубь, С. П. Табхарова, И. В. Антоненко, И. В. Балущий, С. Г. Достовалов и др. Доверие к себе не только участвует в процессе целеобразования, но и позволяет человеку «занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию» [2, с.46]. Так, наличие доверия играет важную роль и способствует тому, что молодые люди полагаются на себя, учатся самостоятельно принимать решения и ставить цели.

Для изучения особенностей проявления феномена «доверие-недоверие» у молодых людей нами было организовано и проведено исследование. Выборку представила молодежь, которая проявляет сверхнормативную активность в различных сферах жизнедеятельности:

1) Социальная сфера (N=60):

- участники Школы социального успеха (ШСУ), которая проходит на базе Центра дополнительного образования детей «Перспектива» г. Зеленогорска Красноярского края (далее Центр «Перспектива»);

- студенты 1 курса, члены Студенческого совета Красноярского электромеханического техникума – филиала «Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» г. Зеленогорска (КЭМТ НИЯУ МИФИ);

- обучающиеся в Центре «Перспектива», участники добровольческого городского объединения школьников и студентов «Союз молодежных сил».

2) Научно-техническая сфера (N=53):

- участники Школы Инженерной Культуры (ШИК), которая проходит на базе Центра «Перспектива»;

- участники программы «У.М.Н.И.К.» (Участник молодежных научно-инновационных конкурсов).

3) Предпринимательство (N=59):

- молодые люди, проходившие обучение инновационному предпринимательству в «Лицее инноватора» Общесибирского предпринимательского конкурса бизнес-проектов «БИТ Сибирь 2011» и «БИТ Сибирь 2012»;

- молодые люди, работающие над бизнес-проектом в межвузовском студенческом бизнес-инкубаторе «Дружба» в г. Томске и молодые предприниматели, основатели дизайнерской студии «Web Art» г. Томска.

Для сравнения была набрана контрольная выборка: «обычные» молодые люди, неотягощающие свое пребывание в учебном заведении какими-либо формами проявления сверхнормативной активности в различных сферах жизнедеятельности (N=166):

- учащиеся старших классов школ г. Зеленогорска;

- студенты профессионального училища и техникума г. Зеленогорска;

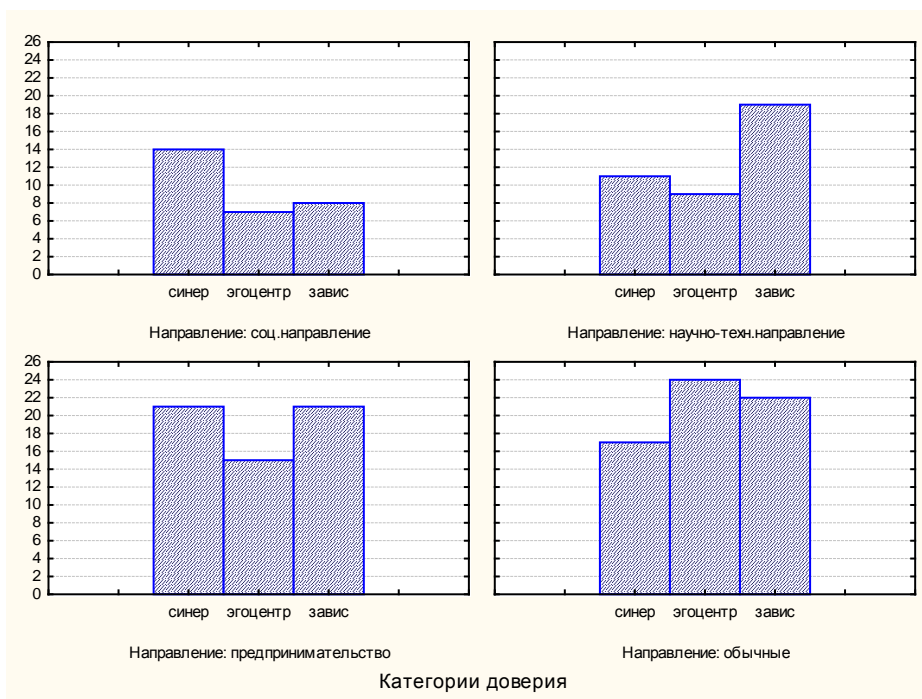
- студенты томских и красноярских ВУЗов.

Всего в исследовании приняли участие 338 человек в возрасте от 14 до 25 лет. Методами сбора эмпирических данных явились тестовые методики: методика «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина) [2], «Методика изучения доверия к себе» (Н.Б. Астанина) [1], методика Дж.Б. Роттера «Шкала межличностного доверия» (перевод и адаптация С.И. Достовалова) [2], методика оценки доверия/недоверия личности другим людям (А.Б. Купрейченко) [4]. Полученные результаты были обработаны с помощью пакета программ «Statistica 7». Проведено сравнение средних значений в каждой из выборок, использован LSD-критерий – тест плановых сравнений, а также проведен корреляционный анализ.

Можно выделить следующие основные результаты исследования.

1. Результаты качественного сравнительного анализа взаимосвязи феноменов доверия к себе и к миру внутри каждой группы представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1
Категории доверия в каждой сфере жизнедеятельности



Большинство молодых людей (48%), проявляющих активность в социальной сфере жизнедеятельности, обладают равным доверием к себе и доверием к миру (так называемый синергичный тип [2]). В группе молодых людей, активно реализующий свой потенциал в научно-технической сфере, имеется другая тенденция: у большинства респондентов этой группы (49%) выявлен зависимый тип доверия (преобладание доверия к миру над доверием к себе). А в группе «обычных» молодых людей чаще встречается эгоцентрический тип (38%) – преобладание доверия к себе над доверием к миру. Для испытуемых, проявляющих активность

в сфере предпринимательства, характерны 2 типа доверия наиболее часто встречающихся: синергичный (37%) и зависимый (37%).

2. Корреляционный анализ показал, что в группе молодых людей, проявляющих сверхнормативную активность в социальной сфере, имеется отрицательная взаимосвязь доверия к себе и недоверия к другим. А в группе молодых людей, активных в научно-техническом творчестве эта взаимосвязь, наоборот, положительная.

Отличительной особенностью в выборке предпринимателей является наличие положительных корреляций между показателями доверия к себе, к миру и к другим.

3. Статистическая обработка позволила выявить различия по показателю доверия к другим. Молодые люди, проявляющие активность в социальной сфере, склонны к более высокому уровню доверия, чем молодые люди, проявляющие активность в сфере предпринимательства, ($M=3,93$; $M=3,77$; при $p=0,045$). Также есть достоверные различия между группой молодежи, реализующих себя в социальной сфере, и группой «обычных» молодых людей ($M=3,93$; $M=3,61$; при $p=0,000$): в первой группе уровень доверия также выше.

В группе «обычных» молодых людей зафиксирован самый низкий уровень доверия. Эта группа имеет достоверные различия со всеми остальными группами.

Проведенное исследование позволило сформулировать несколько важных выводов.

1. Большинство молодых людей, реализующих себя в социальной деятельности и в сфере предпринимательства, стремятся к гармоничному сочетанию доверия к себе и доверия к миру, что дает им возможность быть автономными субъектами активности и одновременно быть включенными в мир [2]. Наличие у человека одновременно двух установок: доверия к себе и доверия к миру, позволяет ему видоизменять и конструировать мир, и является условием субъективно переживаемого психологического комфорта человека в социуме [2].

2. Молодые люди, погруженные в сферу научно-технического творчества, в большей степени, чем молодые люди, выбирающие социальное творчество, сферу предпринимательства испытывают дефициты доверия к себе. У них, как правило, преобладает доверие к миру и другим людям над доверием к себе, что говорит о доминировании адаптивных поведенческих стратегий, ориентированных на приспособление к условиям, конформизм и отказ от принятия на себя ответственности за личностный выбор [2].

3. Кроме того, было обнаружено, что у молодых людей, проявляющих сверхнормативную активность в различных сферах жизнедеятельности, более выражено доверие к другим, чем у «обычных» молодых людей, не отягощающих свое пребывание в учебном заведении различными видами сверхнормативной активности.

4. Интересным исследовательским фактом является преобладание среднего и низкого уровня доверия к миру во всех группах респондентов. Вероятно, недоверие к миру становится психологической особенностью современной молодежи.

Результаты исследования показывают, что молодые люди, проявляющие сверхнормативную активность в социальной сфере и сфере предпринимательства, испытывают в меньшей мере дефициты доверия, чем молодежь, вовлеченная в образовательные практики научно-технической направленности, и молодежь, не проявляющая сверхнормативной активности в той или иной сфере.

Представляется, что внедрение в систему образования альтернативных по отношению к традиционному образованию форм (неформального и информального, спонтанного образования, реализующихся за счет собственной активности обучающегося в насыщенной культурно-образовательной среде) приводит к необходимости организации психологического сопровождения, направленного как на повышение ответственности молодежи за построение собственной индивидуальной образовательной траектории, так и готовность и способность к совместной (командной, проектной, сетевой) деятельности [3]. Направленное на повышение ответственности и инициативности, специально организованное психологическое сопровождение может способствовать эффективности образовательного процесса. Одним из направлений такой работы может выступать расширение границ доверия к себе и

гармонизация системы доверительных отношений у молодых людей, имеющих соответствующие дефициты личностного развития.

Литература

1. Астанина Н.Б. Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование» (электронный журнал) www.psyedu.ru 2010. – № 3. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n3/Astanina.shtml

2. Доверие в социально-психологическом взаимодействии: коллективная монография / под ред. Скрипкиной. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – 356 с.

3. Краснорядцева О.М., Ватолина А.И. Возможности развития доверия к себе и к другим в процессе психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки // Психология обучения. – 2012. – № 11. – С. 5-14.

4. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 571 с.

5. Муравьева О.И. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетенции. - Томск, Изд-во ТГУ, 2003.- 264 с.

КОНТЕКСТ ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР РЕШЕНИЯ МОРАЛЬНЫХ ДИЛЕММ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Молчанов С.В. (Москва)

Исследование выполнено при поддержке грантом РГНФ № 14-36-01310/14 «Влияние социо-культурных, личностных и когнитивных факторов на морально-ценностный выбор личности в юношеском возрасте»

В соответствии со сложившейся в психологии морального развития традиции, правомерно говорить о существовании двух типов морали и, соответственно двух типов моральной ориентации – морали справедливости и морали заботы. Можно выделить следующие различия морали справедливости и морали заботы:

1.Значение, которое придается взаимоотношениям людей в жизнедеятельности и развитии: определение человека как автономной системы или как субъекта в системе взаимосвязанных отношений. Мораль справедливости исходит из определения человека как автономной системы, взаимодействующей с другими людьми – по принципу реципрокности, основанному на взаимных обязательствах, обязанностях и ролях. Мораль заботы рассматривает человека в системе его взаимоотношений с другими людьми, где ориентировка в ситуации морального выбора неразрывно связана с контекстом отношений, а выбор понимается как действия, направленные на помощь другому.

2.Понимание сущности моральных проблем. Мораль справедливости рассматривает моральные проблемы как ситуации конфликта интересов индивида с другими людьми и обществом, разрешаемые на основе правил и стандартов. Мораль заботы рассматривает моральные проблемы как ситуации общения и взаимодействия, в которых внимание фокусируется на оказании помощи людям.

3.Содержание, учитываемое в моральной дилемме и выступающее как существенное условие ее решения. Мораль справедливости предполагает учет ролей и обязанностей участников моральной коллизии; стандартов поведения и правил, существующих в данном обществе, включая реципрокность. Мораль заботы ориентируется на отношения между участниками и взаимосвязь людей между собой, провозглашая приоритет благополучия человека и необходимость предотвращения причинения им ущерба и вреда.

4. Критерий оценки принятого решения. Мораль справедливости оценивает, как могут быть подтверждены или опровергнуты суждения и принятые решения; как выполняются жизненные принципы и стандарты, в особенности честность. Мораль заботы оценивает последствия принятия решения, как оно повлияет на отношения между людьми.

Учет этих приоритетов, безусловно, важен как для осмысления моральной атмосферы общества, так и для разработки системы морального воспитания. Мы считаем важным и практически актуальным исследование приоритетов справедливости и заботы в моральном сознании и поведении в подростковом возрасте.

Целью исследования стало изучение особенностей моральных суждений и решения моральных дилемм в подростковом и юношеском возрасте в зависимости от контекста взаимодействия и общения. Влияние и роль общения с взрослым и сверстником было обосновано в работах Ж.Пиаже в его теории о принуждении и кооперации как основных типах отношений, определяющих уровень гетерономной и автономной морали. В исследованиях Л.Кольберга было показано, что моральные дискуссии со сверстниками являются существенным условием развития морального сознания. Д.Б.Эльконин показал, что именно в отношениях со сверстниками происходит усвоение «морально-этического кодекса товарищества» подростками. Мы предположили, что не только уровень морального мышления, но и характер моральной ориентации – на принцип справедливости и принцип заботы - будет определяться контекстом общения и взаимодействия с партнером.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что контекст общения и взаимодействия обусловит ориентацию подростков на принцип заботы или принцип справедливости в решении моральных дилемм. Была использована авторская методика моральных дилемм для изучения морального мышления и морального выбора. Всего в исследовании принимало участие 172 испытуемых, в возрасте от 13 до 17 лет.

Особенности решения моральных дилемм. Анализ результатов показывает, что при решении моральных дилемм в большинстве случаев выбор подростков отвечает принципу заботы. Вместе с тем в зависимости от контекста взаимодействия выбор сильно варьирует. Так, в ситуации взаимодействия «подросток – взрослый» только половина (47.4 %) испытуемых предпочитают действовать в соответствии с принципом заботы, а в ситуации взаимодействия «подросток – сверстник» - практически две трети испытуемых (76.6%). При изменении контекста взаимодействия от «подросток-взрослый» к «подросток- сверстник» резко падает число решений моральной дилеммы в пользу справедливости (с 36.3% до 17.9%). В ситуации взаимодействия «подросток-взрослый» возрастает число решений моральных дилемм, ориентированных на собственный интерес, по сравнению с контекстом взаимодействия «подросток-сверстник» (8.9% и 4.5%).

Возрастная динамика решения моральной дилеммы в контексте общения и взаимодействия «подросток - сверстник» заключается в росте числа решений в пользу принципа справедливости (от 9.9% в младшем, к 15.4% в старшем подростковом и 18.1% в юношеском возрасте) и некотором снижении числа решений в пользу принципа заботы (от 90% в младшем, к 85% в старшем подростковом и 81.4% в юношеском возрасте). Однако эта тенденция не достигает уровня статистической значимости. Следует обратить внимание на отсутствие решений, направленных на собственные интересы в контексте взаимодействия «подросток-сверстник».

Возрастная динамика решений моральной дилеммы в контексте общения и взаимодействия «подросток - взрослый» заключается в том, что с возрастом происходит увеличение количества испытуемых, принимающих решение в пользу принципа справедливости (от 22.5% в младшем к 35.3% в старшем подростковом и 37.2% в юношеском возрасте). Выборов пользу собственного интереса, с возрастом становится все меньше (от 16.3% в младшем к 11.5% в старшем подростковом и 4.3% в юношеском возрасте). Количество решений в пользу заботы, несколько снижается при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту и далее остается стабильным (55% в младшем, 47.5% в старшем подростковом и 49.4% в юношеском возрасте). С возрастом растет ориентация на принцип справедливости и снижается ориентация на собственные интересы.

Были проанализированы гендерные различия. Предпочитаемым вариантом решения моральной дилеммы в контексте взаимодействия «подросток-взрослый» для юношей и девушек является решение, ориентированное на принцип заботы (48.6% и 49.7% соответственно). Достаточно часто дилемма разрешается в пользу справедливости (29.2% и 36.8%). Значимые различия между гендерными группами определяются предпочтением девушками принципа справедливости, а юношами решений, ориентированных на собственный интерес (13.1% у юношей и 5.1% у девушек). Значимых различий в решении моральной дилеммы в ситуации взаимодействия «подросток-сверстник» не обнаружено - и юноши, и девушки предпочитают решения, ориентированное на принцип заботы (82.7% и 84.8%)

Особенности обоснования решения моральных дилемм в зависимости от контекста взаимодействия. Был произведен анализ уровня моральных суждений при решении моральных дилемм для всей выборки. Было показано, что в решении моральной дилеммы «за героя» в контексте взаимодействия «подросток-взрослый» большинство испытуемые обосновывают свое решение суждениями конвенционального уровня (60.3% суждений отнесены к третьей, а 26.4% - к четвертой стадии). Однако, при решении данной дилеммы «за себя», наблюдается снижение уровня моральных суждений: лишь 15.9% испытуемых обосновывают свои решения суждениями четвертой стадии, наблюдается возрастание количества суждений доконвенционального уровня. Таким образом, явно выступает феномен гетерогенности морального сознания, находящий выражение в снижении уровня морального мышления при решении моральных дилемм, принятых как задача собственного морального выбора.

При решении моральной дилеммы в контексте «подросток-сверстник» «за героя» наиболее частыми обоснованиями также являются суждения конвенционального уровня: 52.1% для третьей стадии и 20.2% для четвертой. Для 21.9% испытуемых характерны обоснования принятого решения, соотносимые со второй стадией. Необходимо отметить, что при решении моральной дилеммы «подросток-сверстник» за себя и за героя не наблюдается значимых изменений в моральных суждениях, т.е. феномен гетерогенности отсутствует.

Итак, различия в обосновании моральных дилемм в зависимости от контекста взаимодействия состоят в проявлении феномена гетерогенности в ситуации дилеммы «взрослый – подросток» и его отсутствии в ситуации общения «подросток – сверстник». В ситуации «сверстник – сверстник» решение дилеммы более однозначно, поскольку связано с известными подростку и принятыми им нормами отношения с товарищами (кодексом морально-этических норм товарищества).

Возрастная динамика обоснования решения моральной дилеммы заключается в снижении уровня суждений в пределах конвенционального уровня и возрастании обоснований доконвенционального уровня; в преодолении феномена гетерогенности морального мышления. Причины таких изменений кроются в том, что от деклараций усвоенных суждений «как надо» испытуемые переходят к реальному моральному выбору на основе собственных моральных размышлений.

Гендерные различия проявляются по-разному в зависимости от контекста взаимодействия участников моральной дилеммы. При решении дилеммы в контексте отношений «подросток – взрослый» юноши более чем девушки склонны к суждениям доконвенционального уровня («власть и авторитет», «выгодный обмен»), а девушки к ориентации на «закон и порядок» (конвенциональный уровень). При решении дилеммы в контексте отношений со сверстником юноши более склонны ориентироваться на «закон и порядок», а девушки – на социальное одобрение и хорошие отношения со сверстником.

Заключение. Решение подростками и юношами моральной дилеммы зависит от контекста взаимодействия участников дилеммы. В контексте отношений «подросток – сверстник» подростки преимущественно ориентируются на принцип заботы, решая моральную дилемму в соответствии с нормой равенства (77%). В контексте отношений «подросток – взрослый» нет значимого преимущества в ориентации на принцип справедливости (норма «по труду») или принцип заботы (норма равенства). В решении дилемм в контексте взаимодействия «подросток-взрослый» число решений, ориентированных на свой интерес, возрастает, по сравнению с дилеммами в контексте взаимодействия «подросток-сверстник».

Выявленная возрастная динамика характера решений моральной дилеммы при переходе от подросткового к юношескому возрасту зависит от контекста взаимодействия. В контексте взаимодействия «подросток - взрослый» заключается в том, что с возрастом растет ориентация на принцип справедливости и снижается ориентации на собственные интересы. В контексте взаимодействия со сверстниками приоритетным вариантом решения моральной дилеммы для всех возрастов является решение, направленное на принцип заботы. Статистически значимых различий, связанных с изменением принимаемого решения в моральной дилемме «подросток-сверстник» с возрастом, установлено не было.

Обоснование решения моральной дилеммы подростками соответствует конвенциональному уровню, преимущественно стадии межличностной конформности, при ориентации на принцип справедливости и уровню самопожертвования при ориентации на принцип заботы. Различия в обосновании моральных дилемм в зависимости от контекста взаимодействия состоят в проявлении феномена гетерогенности в ситуации дилеммы «взрослый – подросток» и его отсутствии в ситуации общения «подросток – сверстник».

**ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ У ЖЕНЩИН В РАННЕЙ И СРЕДНЕЙ
ВЗРОСЛОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ)
Ничипорюк Е.А. (Ростов-на-Дону)**

Современный этап исследования онтогенеза доверия характеризуется тем, что особенности доверия в определенные периоды жизни человека оказываются более исследованными, а в другие – остаются малоизученными.

К настоящему времени имеются публикации, посвященные доверию: в младенческом возрасте [Эриксон Э., 1996], в преддошкольном возрасте [Бормотова В.А., 2000], на третьем году жизни [Jaswal Vikram K., 2010], в старшем дошкольном возрасте [Сидоренков А.В., Вишневецкая М.Ю., 2001; Скрипкина Т.П., Полина А.В., 2006], у младших школьников [Скрипкина Т.П., Роженко А.В., 2006], в подростковом возрасте [Яковенко С.И., 1983; Скрипкина Т.П., 1997; Голубь О.В., 2006; Дорофеев В.А., 2006; Чернова А.А., 2006; Купрейченко А.Б., 2008; Савенкова И.В., 2010] и в юности [Достовалов С.И., 2006; Крищенко Е.П., 2006; Скрипкина Т.П., Кокуев А.А., 2006; Скрипкина Т.П., Ломаковская И.С., 2006; Колиенко Н.С., 2010; Пухарева Т.С., 2011].

Особенности доверия на этапе взрослости чаще всего исследуются в связи с профессиональной деятельностью или социальным взаимодействием и выполняются, как правило, в рамках социальной или педагогической психологии.

Нам не известны работы, посвященные доверительным отношениям в позднем возрасте. Проведение исследований доверия на последних этапах жизни человека, как и фундаментального исследования, посвященного этапности и вариативности онтогенеза доверия, можно рассматривать в качестве одной из перспективных задач психологии развития.

Данная публикация посвящена особенностям доверия к себе у женщин в ранней и средней взрослости. Эмпирический материал был получен при изучении доверия к себе у воспитателей детских садов Ростовской области. Все участники исследования – женщины в возрасте от 20 до 60 лет. Для изучения был использован опросник Т.П.Скрипкиной [Скрипкина Т.П., 2006]. Данная методика позволяет выявлять особенности доверия к себе в разных сферах жизни. Были выделены две выборки: участники в возрасте от 20 до 40 лет (127 человек) и участники старше 40 лет (113 человек).

Результаты первичного анализа данных обнаруживают следующее:

1. По всем шкалам (кроме «доверие к себе в отношениях с близкими» и «общий показатель доверия к себе») данные охватывают весь возможный диапазон меры выраженности доверия к себе: от 0 до 100%. Таким образом, отношения с близкими является единственной сферой, в которой не выявлено ни одного воспитателя, оценивающего доверие к себе максимально низко – 0 баллов, а также не выявлено ни одного воспитателя, оценивающего максимально низко доверие к себе в абсолютно всех сферах.

2. По всем шкалам среднее значение меры выраженности доверия к себе превышает 50% и находится в пределах от 60,89% (по шкале «доверие к себе в отношениях с противоположным полом») до 84,26% (по шкале «доверие к себе в отношениях с близкими»), т.е. наблюдается в большей или меньшей степени выраженная тенденция к правосторонней асимметрии распределения данных.

3. Анализ асимметрии, эксцесса и гистограмм выявляет несоответствие распределения данных нормальному.

Таким образом, нормальному распределению соответствуют только данные, полученные по шкале «общий показатель доверия к себе». По всем остальным шкалам имеет место большее или меньшее несоответствие данных нормальному распределению. Скорее всего, это может быть объяснено тем, что доверие к себе в разных сферах жизни у каждого конкретного участника исследования выражено «в различной мере, т.е. избирательно и парциально в зависимости как от степени субъективной значимости соответствующей сферы

в жизни человека, так и в зависимости от отношения к собственным субъективным переживаниям» [Скрипкина Т.П., 2000, с.160]. Таким образом, это обстоятельство, на наш взгляд, объясняется индивидуальными различиями участников, для которых различные сферы жизни имеют разную субъективную значимость.

Избирательностью и парциальностью может быть объяснено и различие меры выраженности доверия к себе в различных сферах жизни между воспитателями разного возраста, т.к. с возрастом происходит изменение значимости различных сфер жизни для человека и изменение отношения к собственным субъективным переживаниям. Между женщинами разного возраста выявлены статистически значимые различия меры выраженности доверия к себе по шкалам:

- «доверие к себе в профессиональной сфере» ($U=2007,5$ при $p<0,001$),
- «доверие к себе в отношениях с противоположным полом» ($U=2191,5$ при $p=0,002$),
- «доверие к себе в сфере досуга» ($U=2364,0$ при $p=0,011$).

Как и следовало ожидать, у педагогов старше 40 лет оценки выше по шкале «доверие к себе в профессиональной сфере», а у педагогов младше 40 лет оценки выше по шкалам «доверие к себе в отношениях с противоположным полом» и «доверие к себе в сфере досуга». Отсутствие статистически значимых различий по показателям остальных шкал, скорее всего, отражает и отсутствие возрастных различий в значимости данных сфер жизни для данной выборки испытуемых.

С нашей точки зрения, более высокие оценки доверия к себе в профессиональной сфере у педагогов старше 40 лет объясняются не столько более высокой значимостью данной сферы в жизни в период средней зрелости, но более продолжительным стажем работы у большинства воспитателей этого возраста, позволяющим, в случае благополучного профессионального развития, ощутить себя полноценным субъектом профессиональной деятельности, чем и детерминируется большая выраженность доверия к себе в данной сфере.

С целью более глубокого понимания особенностей доверия к себе у женщин ранней и средней зрелости была проведена факторизация данных методом анализа главных компонент. Анализ данных показал, что выше единичного собственного значения лежат три фактора, изгиб графика наблюдается на уровне третьего фактора. Было выделено три основных фактора, связанные с различными сферами проявления доверия к себе. Выделенные факторы объясняют 55,9% суммарной дисперсии признаков – более половины, что считается приемлемым результатом [Наследов А.Д., 2004, с.275].

Большинство переменных однозначно соотносится по высоким факторным нагрузкам только с одним из факторов, по другим факторам имеет незначительные факторные нагрузки (менее 0,2) за исключением трех переменных: «доверие к себе в отношениях с близкими», «доверие к себе в отношениях с подчиненными» и «доверие к себе в отношениях с вышестоящими».

Полученная факторная структура является достаточно простой, все три фактора имеют только положительные полюса.

Фактор 1 включает следующие переменные: доверие к себе в бытовой сфере, в отношениях с близкими, в отношениях с подчиненными, в семейных отношениях, в отношениях с детьми, в отношениях с родителями.

Этот фактор может быть интерпретирован как фактор «доверие к себе в сфере межличностных отношений». Вхождение в него переменной «доверие к себе в отношениях с подчиненными» может быть объяснено тем, что формально у воспитателя в подчинении находится младший воспитатель или помощник воспитателя («няня»), но фактически их взаимодействие не вполне соответствует системе «руководитель – подчиненный». Скорее это совместно-распределенная деятельность. Кроме того, часто воспитателям приходится совмещать свою работу с выполнением обязанностей младших воспитателей, т.к. эта должность долго может оставаться вакантной, особенно в городских детских садах.

Фактор 2 включает: доверие к себе в профессиональной сфере; в интеллектуальной сфере; в отношениях с вышестоящими.

Этот фактор можно обозначить как фактор «доверие к себе в профессиональной сфере».

Фактор 3 включает в себя две переменные: «доверие к себе в отношениях с противоположным полом» и «доверие к себе в сфере досуга». Выделение фактора с таким содержанием возможно связано с особенностями демографической ситуации и с особенностями участников исследования. С одной стороны, современная демографическая ситуация характеризуется меньшей долей лиц мужского пола, особенно среди населения трудоспособного возраста в ЮФО, и большим процентом разведенных и незамужних женщин. Вероятно, со всем этим связано то, что отношения с представителями противоположного пола оказываются не включены в фактор «доверие к себе в сфере межличностных отношений», в котором значительный вес имеет семейно-бытовая сфера. С другой стороны, участники исследования – женщины, работающие в детских садах. В большинстве образовательных организаций традиционно мужчины составляют меньшинство, а в детских садах сотрудники-мужчины встречаются крайне редко. Таким образом, отношения с представителями противоположного пола в большинстве случаев не включены в систему профессиональных отношений. Доверие к себе в сфере досуга также оказалась не включено в фактор «доверие к себе в сфере межличностных отношений», в котором, как отмечалось выше, значительный вес имеет семейно-бытовая сфера. Это, скорее всего, отражает ситуацию, при которой досуг в меньшей степени ассоциируются у современных женщин с семейно-бытовыми отношениями и ближе к отношениям с представителями противоположного пола. В связи с тем, что наибольший вес в данном факторе имеет переменная «доверие к себе в отношениях с противоположным полом», мы посчитали возможным обозначить его как фактор «доверие к себе в гендерно-досуговой сфере».

В ходе факторизации данных было обнаружено, что переменные «доверие к себе в отношениях с близкими», «доверие к себе в отношениях с подчиненными» и «доверие к себе в отношениях с вышестоящими» имеют вес свыше 0,3 в двух и даже трех факторах.

Мы предположили, что это может быть связано с уже выявленными различиями в значимости различных сфер жизни между педагогами разного возраста, соответственно факторная структура может также иметь различия. В связи с этим мы провели факторизацию данных отдельно каждой из двух возрастных групп.

Результаты анализа обнаруживают, также как и по выборке в целом, трехфакторную структуру, что свидетельствует об её устойчивости. Основные расхождения между двумя возрастными выборками испытуемых по содержанию факторов, в первую очередь, связаны с переменными «доверие к себе в отношениях с близкими», «доверие к себе в отношениях с подчиненными» и «доверие к себе в отношениях с противоположным полом».

Наибольшая устойчивость обнаружена у фактора «доверие к себе в профессиональной сфере». По результатам двух выборок в него входят также, как и было выявлено ранее, переменные «доверие к себе в профессиональной сфере», «доверие к себе в интеллектуальной сфере» и «доверие к себе в отношениях с вышестоящими». Однако, по результатам анализа данных выборки женщин старше 40 лет в этот фактор вошла переменная «доверие к себе в отношениях с противоположным полом». Можно предположить, что с увеличением возраста у воспитателей постепенно сужается возможность общения с представителями противоположного пола и, в конце концов, в основном смещается в сферу профессиональных отношений (взаимодействие с мужчинами-сотрудниками, родственниками воспитанников).

Содержание фактора, ранее названного «доверие к себе в сфере межличностных отношений», в двух возрастных группах существенно различается. По результатам анализа данных выборки педагогов «старше 40 лет» этот фактор включает переменные: доверие к себе в бытовой сфере, доверие к себе в отношениях с близкими, доверие к себе в отношениях

с подчиненными, доверие к себе в семейных отношениях, доверие к себе в отношениях с детьми, доверие к себе в отношениях с родителями. По результатам анализа данных выборки педагогов «40 лет и младше» часть переменных переходит в 3 фактор, ранее обозначенный как «доверие к себе в гендерно – досуговой сфере», а именно: доверие к себе в отношениях с близкими, доверие к себе в отношениях с подчиненными. Вероятно, это связано с тем, что в более молодом возрасте отношения воспитателя с подчиненными скорее носят характер приятельских и предполагают, в том числе, совместное проведение досуга. Включение в данный фактор переменной «доверие к себе в отношениях с близкими» может свидетельствовать о том, что в период ранней взрослости эти отношения в большей мере связываются не семьей, а с проведением досуга.

Наименьшая устойчивость обнаружена у 3 фактора «доверие к себе в гендерно-досуговой сфере». Как отмечалось выше, по результатам выборки воспитателей 40 лет и младше его содержание расширяется, а по результатам выборки старше 40 лет из него исключается переменная «доверие к себе в отношениях с противоположным полом», делая его фактором «доверие к себе в сфере досуга».

Проведенное исследование позволило уточнить особенности проявления доверия к себе у женщин ранней и средней взрослости, работающих воспитателями дошкольных образовательных организаций. Можно предположить, что у женщин, занимающихся другой профессиональной деятельностью, или не включенных в профессиональную сферу, особенности доверия к себе могут отличаться от особенностей доверия к себе, выявленных у участников данного исследования.

Полученные в данном исследовании результаты могут быть использованы в работе по оптимизации доверия к себе у воспитателей детских садов как в процессе психологического сопровождения их профессиональной деятельности, так и в процессе индивидуального психологического консультирования, направленного на решение личностных проблем.

ХАРАКТЕРИСТИКА ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИАГНОЗОМ ДЦП В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ **Полина А.В., Смирнова Л.В. (Волжский)**

Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении.

Церебральный паралич входит в более широкую категорию нарушений развития, которая включает в себя нарушения опорно-двигательного аппарата. Часто родители перекладывают ответственность за воспитание ребенка-инвалида на специализированные учреждения, где ребенок чувствует себя ненужным и одиноким, что отягощает переживания собственной неполноценности [6].

Воспитание детей в условиях социальной изоляции (детский дом, дом ребенка, реабилитационный центр, учреждения интернатного типа и др.) ведет к депривации психического, а значит, и личностного развития, которое проявляется в деформации доверительных отношений, как к социальному миру, так и к самому себе.

Как известно из работ многих исследователей, доверие является базовым фактором, определяющим психологическое благополучие в жизни человека. Опираясь на исследования Т.П. Скрипкиной, мы понимаем явление доверия через механизм интеграции доверия человека к себе и одновременно доверия к миру. Это позволяет рассматривать доверие как социально-психологическое явление, формирующееся благодаря взаимодействию двух разнонаправленных позиций — социальной и личностной [3].

Доверие к миру, открытость к восприятию нового возможны только при ощущении постоянной заботы и внимании любящего взрослого. Дети, воспитывающиеся в

специализированных учреждениях, испытывают дефицит ласки, внимания, эмоционального тепла со стороны родителей и других взрослых, и поэтому у них отсутствуют доверительные отношения к окружающим. Как следствие этого – у детей данной категории занижена самооценка, нарушена эмоциональная сфера, окружающий мир искажается и ведет к деформации доверия к себе, а значит, и доверия к миру [4].

Дети с церебральным параличом, воспитывающиеся многие годы в специальных лечебно-коррекционных и образовательных учреждениях (в специальных детских садах, специальных школах-интернатах, санаториях и т.п.), имеют своеобразные эмоционально-личностные особенности депривационного генеза. Воспитание детей в условиях социальной изоляции ведет к депривации психического, а значит и личностного развития, которое проявляется в деформации доверительных отношений, как к социальному миру, так и к самому себе.

По материалам исследования проведенного ранее, с детьми, воспитывающимися в детских домах, мы выделили явление, которое назвали депривацией доверия, как форму отражения социально-неблагоприятной ситуации развития ребенка [1]. Депривация доверия проявляется в особенностях развития эмоциональной, личностной и поведенческой сфер психики ребенка. В эмоциональной сфере депривация доверия выражается в виде неразвитости эмоционально-нравственных эталонов, а так же в отсутствии дифференцированности эмоций. В личностной сфере данный феномен проявляется в наличии черт, связанных с низкой самооценкой, неуверенностью, тревожностью, незащищенностью. В поведенческой сфере наблюдаются формы поведения, связанные с враждебностью, агрессивностью, конфликтностью, в некоторых случаях это может быть застенчивость, неуверенность, а также неумение налаживать личные отношения [2].

С целью выявления особенностей доверительных отношений у младших школьников с диагнозом ДЦП, воспитывающихся в условиях социальной изоляции, было проведено экспериментальное исследование. Исследование проводилось на базе детского реабилитационного центра. При изучении анамнеза воспитанников детского реабилитационного центра выяснилось, что 56% детей имеют родителей, которые проживают в городе, 23% - чьи родители проживают в пределах области и 21% детей, находящихся на воспитании у близких родственников, в большинстве это бабушки и дедушки. Также выяснилось, что около 50% детей проживают в данном реабилитационном центре постоянно и родители лишь изредка навещают их.

С целью изучения доверительных отношений детей к конкретным людям и определения ближайшего окружения, использовалась проективная психометрическая методика «Оценка взаимодействия в группе», автор Т.П.Скрипкина [4]. Методика предназначена для исследования окружения ребенка, определения людей с которыми чаще всего ребенок взаимодействует и уровня доверия к этим людям. Когда ребенку предлагается распределить по ступенькам людей в зависимости от уровня доверия (чем выше ступенька, тем ниже уровень доверия), то чаще всего первые места занимают люди, которых дети любят, к которым они привязаны.

Методика вызвала интерес у детей и с диагнозом ДЦП, и у детей без данного диагноза. Выборы детей из реабилитационного центра и из школы во многом схожи, на первые места они чаще всего ставили маму, папу, бабушку, дедушку и воспитателей – т.е. тех людей, с которыми они находятся чаще всего в непосредственном контакте.

При проведении данной методики у детей с диагнозом ДЦП возникли трудности, так как чаще всего дети заполняли только первую ступеньку, поставив на это место одного человека, самого близкого, определив тем самым к этому человеку самый высокий уровень доверия (рис.1).

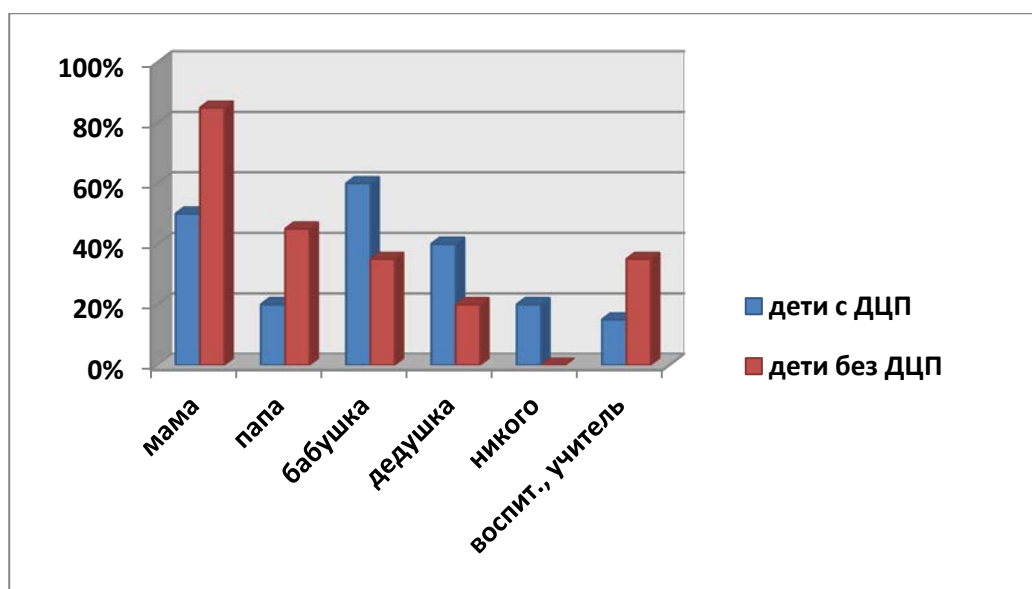


Рис. 1 Социальные выборы детей младшего школьного возраста (методика Т.П. Скрипкиной)

Результаты показывают, что имеются определенные отличия в социальных выборах у детей из двух групп. В то же время незначительны различия в выборах категории «мама», это говорит о том, что для детей это самые необходимые и значимые отношения. Разнятся показатели в выборах «бабушка» и «дедушка», у детей с ДЦП таких выборов относительно много, причина этого в том, что в основном дети воспитываются бабушками и дедушками.

Настораживает факт, что несколько детей ответили «не хочу никого ставить на ступеньки», с одной стороны это можно объяснить как несформированность доверительных отношений к окружающим близким, с другой стороны нежелание ребенка взаимодействовать с экспериментатором, что также говорит об особенностях доверия к другим людям.

Различными оказались и показатели уровня доверия детей к воспитателям, (в контрольной группе роль воспитателя принадлежит классному руководителю). Несмотря на то, что дети с диагнозом ДЦП проводят в основном время с воспитателем, выбор детей составил лишь 10%. Тогда как у детей из обычной школы таких выборов гораздо больше (35%) и, следовательно, уровень доверия к учителю значительно выше. Это констатирует тот факт, что воспитатель в учреждениях закрытого типа не может заменить значимого для ребенка взрослого. Для младших школьников, воспитывающихся в семьях, наоборот учитель является авторитетным и значимым взрослым, поэтому выборов данной категории относительно много.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что уровень доверия и недоверия к близким значимым людям у детей с диагнозом ДЦП и у детей без данного диагноза отличается.

С целью изучения доверия детей младшего школьного мы использовали методику «Изучение доверия детей к близким и знакомым людям» А.В. Сидоренкова, так как большую роль в проявлении ребенком симпатии, дружбы, доверия к другим людям играют значимые и авторитетные для ребенка взрослые [5]. Определяя уровень доверительных отношений, мы рассматриваем еще один аспект – доверие детей к незнакомым взрослым. Для этого использовалась методика «Изучение доверия детей к незнакомым взрослым» А.В.Сидоренкова [5]. Для того чтобы проследить различия в уровне доверия к знакомым и незнакомым людям, мы рассматриваем результаты двух методик в совокупности.

Анализ полученных результатов мы рассматриваем в нескольких аспектах. Во-первых, используя проективную психометрическую методику «Оценка взаимодействия в группе» Т.П. Скрипкиной, мы определили круг доверенных лиц ребенка. Во-вторых, мы

определяем содержание доверяемой информации в определенных жизненных ситуациях и уровень доверия конкретного ребенка к каждому из знакомых людей, а также уровень доверия к незнакомым.

Общая картина уровней доверия у младших школьников из двух групп очень разная. Так уровень доверия с мамой, папой, бабушкой намного превышает у детей без диагноза ДЦП, воспитывающихся в условиях семьи. У детей с ДЦП уровень доверительных отношений с близкими родственниками явно занижен в сравнении с детьми из другой группы. В то же время эти дети показывают высокий уровень доверия к незнакомым взрослым. У нескольких детей, воспитывающихся в условиях социальной изоляции, доверительные отношения к кому-либо вообще отсутствуют.

Результаты уровней доверительных отношений у младших школьников из семьи показывают, что доверие детей к хорошо знакомым людям приобретает избирательный характер в зависимости от конкретного лица, которому адресуется доверие и содержания доверия. Эта избирательность определяется отношением этих людей к ребенку. Терпимость, лояльность, поддержка и любовь близких людей (особенно родителей) имеет важное значение для психического здоровья и личностного развития ребенка – содействует развитию открытости, общительности, доверительности ребенка.

Взаимодействие ребенка с незнакомым взрослым, когда рядом отсутствуют родители, актуализирует проблему безопасности ребенка, т.к. детям сложно не только контролировать собственное поведение, но и прогнозировать поведение других людей. У детей с диагнозом ДЦП уровень доверительных отношений к незнакомым людям гораздо выше, чем у детей, воспитывающихся в семье. Дети без диагноза ДЦП в большей степени доверяют своим родителям. Также прослеживается закономерность: чем выше уровень доверия к незнакомым, тем ниже уровень доверительных отношений с близкими взрослыми.

На основе полученных данных мы можем сделать некоторые обобщения. Дети с диагнозом ДЦП имеют следующие особенности в формировании доверительных отношений. Во-первых, у детей данной выборки мы не можем констатировать факт депривации доверия, как у детей, воспитывающихся в закрытых учреждениях, мы можем говорить о некоторых деформациях доверительных отношений. Во-вторых, для школьников, воспитывающихся в условиях реабилитационного центра, испытывающих дефицит близкого общения со взрослыми, характерна деформация представлений о том, кто такие «близкие, родные люди». Поэтому, согласно полученным результатам, можно сделать вывод о том, что дифференциация взрослых на «своих» и «чужих» у детей с диагнозом ДЦП социально не сформирована.

В целом, можно сказать, что у детей с диагнозом ДЦП не сформированы основные характеристики доверия: избирательность и парциальность, что подтверждается полученными результатами. Многие школьники из реабилитационного центра выбирали вариант – помочь незнакомому человеку и сделать то, что он просит. Скорее всего, деформация доверительных отношений происходит по причине неудовлетворенной потребности ребенка в любви и привязанности в отношениях с близкими взрослыми.

Анализ результатов позволяет заключить, что младшие школьники с диагнозом ДЦП, у которых имеет место неудовлетворенная потребность в доверительных отношениях, испытывают чрезвычайно острую потребность в близком взрослом. Формирование доверительных отношений находится в тесной взаимосвязи не только с содержанием коммуникативной потребности, но и с общим направлением развития ребенка, той социальной ситуацией, в которой оно происходит, что говорит о необходимости комплексного подхода к рассмотрению проблемы деформации доверия у детей-инвалидов, проживающих в условиях социальной изоляции.

Литература

1. Полина А.В. Депривация доверия в детском возрасте: Монография. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2008. – 188 с.

2. Полина А.В. Доверие к миру как условие полноценного развития личности . - Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Гуманитарные науки. - 2012. - №4/1 (22/1). – 215 с.
3. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М. Издательский центр «Академия», 2000. - 264с.
4. Скрипкина Т.П., Полина А.В. Доверие и онтогенетическое развитие в детском возрасте // Доверие в социально-психологическом взаимодействии: коллективная монография.// Под ред. Т.П. Скрипкиной. Ростов н/Д Изд-во РГПУ, 2006. - С. 181 – 208
5. Сидоренков А.В., Психологические особенности доверия дошкольников. - Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2001.
6. Твардовская А.А. Особенности мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом. Автореферат дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2011.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ СУБЪЕКТА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ДЕТСТВА

Самохвалова А.Г. (Кострома)

Функции общения в психологии понимаются как системные свойства общения, детерминирующие специфику его проявления (Б. Ф. Ломов, А. А. Бодалев, В. Н. Мясищев, Н. Н. Обозов, Б. Д. Парыгин, А. А. Леонтьев и др.). Традиционно в отечественной психологии затрудненное общение субъекта связывается с нарушением функций общения, подчеркивается лишь его деструктивная роль в процессе развития личностных и коммуникативных качеств человека на разных этапах онтогенеза (М.И. Лисина, А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, М.И. Тарасенко, Л.В. Краснова, Л.А. Генденрих, О.В. Рубцовой и др.). Несомненно, ситуации затрудненного общения доставляют субъекту немало неприятных переживаний, осложняют достижение целей, ухудшают взаимоотношения, дезорганизуют межличностные интеракции и т.д.

Однако, результаты наших исследований, направленных на выявление особенностей затрудненного общения детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста (более 1500 человек), позволяют утверждать, что на детских этапах онтогенеза реализуются не только разрушительные, но и созидательные функции затрудненного общения, способствующие самопониманию, самоактуализации и саморазвитию субъекта.

Целью проведенного нами ретроспективного исследования было выявление возрастных различий функционального характера затрудненного общения субъекта на разных этапах детства и юношества. Выборка включала 186 человек, студентов пятых курсов Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, специальностей «Психология» и «Педагогика и психология» в возрасте 21-22 лет, 172 девушки и 14 юношей.

Методический дизайн исследования включал полуструктурированное нарративное интервью, в котором студентам предлагалось вспомнить и рассказать о ситуациях затрудненного общения, которые происходили с ними в дошкольном, младшем школьном, подростковом возрасте и в период юности; определить роль, которую сыграли эти ситуации в их жизни»; анализ рисунков на тему «Мое затрудненное общение: в детстве и сейчас».

В результате контент-анализа данных нарративного интервью были выявлены 14 дихотомичных функций затрудненного общения – 7 из которых носят созидательный характер в процессе развития субъекта общения (защитно-адаптационная, социализирующая, мобилизационная, экспрессивная, гомеостатическая, функция самоутверждения, функция динамики межличностных отношений); 7 – разрушительный характер (дезадаптационная,

деидентификационная, демобилизационная, десоциализирующая, дестабилизирующая, функция эмоционального подавления, формализации и стагнации межличностных отношений).

Выявлены возрастные различия функционального характера затрудненного общения. Каждая функция на определенном возрастном этапе имеет различные рейтинговые позиции (рейтинг определялся по количеству упоминания в рассказе тех или иных функций затрудненного общения, при этом первый рейтинг присуждался наибольшему количеству упоминаний).

Так, в дошкольном возрасте актуализируются преимущественно разрушительные функции – дезадаптационная (1R), дестабилизирующая (2R), демобилизационная (3R), т.е. чаще всего в ситуациях затрудненного общения ребенок теряет, нервничает, испытывает трудности в планировании и реализации коммуникативных действий, проявляет спонтанность, хаотичность, неосознанность коммуникативной активности – все это, несомненно, снижает степень его адекватности в ситуации общения, затрудняет адаптационные процессы. Однако представлены и созидательные функции – защитно-адаптационная (4R) и экспрессивная (5R), т.е. ребенок, выплескивая негативные эмоции в процессе общения, нередко проявляя несдержанность, грубость, импульсивность, защищает себя от травмирующих субъективных переживаний, сохраняя положительную самооценку. Не выраженными в дошкольном возрасте являются идентификационная, деидентификационная функции, функция самоутверждения, т.е. ситуации затрудненного общения на данном этапе онтогенеза еще не являются условием для самопознания, самопонимания, самоактуализации ребенка, что связано, на наш взгляд, с низким уровнем развития рефлексии и концептуальных способностей субъекта.

В младшем школьном возрасте ситуации затрудненного общения мобилизуют (1R) ребенка, побуждая его к активности, к поиску возможных вариантов решения трудной коммуникативной задачи, достижению успеха в процессе взаимодействия; реализуют экспрессивную функцию (2R), способствуя, с одной стороны, отреагированию накопленных негативных эмоций, с другой стороны, удовлетворяя потребность ребенка в новых, ярких эмоциональных переживаниях; выполняют социализирующую функцию (3R), обеспечивая эффект «социального закаливания» через осознание и преодоление возникших трудностей, через переживание ребенком гордости за то, что смог эффективно решить трудную задачу. Однако нередко ситуации затрудненного общения приводят младших школьников к формализации общения (4R), к скованности, к ригидности, к стереотипному, шаблонному коммуникативному поведению, к дистанцированию от «трудных» партнеров; нередко демобилизуют ребенка (5R), блокируют его инициативность, активность, готовность апробировать вариативные модели решения трудной коммуникативной задачи. Не выраженной в младшем школьном возрасте является десоциализирующая функция, поскольку любая ситуация затрудненного общения субъектом анализируется, ребенок накапливает индивидуальный коммуникативный опыт, старается исправлять собственные ошибки, ориентируясь на социальное одобрение.

В подростковом возрасте функциональный характер затрудненного общения амбивалентен. С одной стороны, реализуются функция самоутверждения (1R) и идентификационная функция (2R), т.е. подросток рассматривает трудную коммуникативную задачу как вызов, как потенциальную возможность самопознания, самопонимания, ценностного самоопределения, формулирования и отстаивания собственной позиции, самоутверждения в среде сверстников и взрослых; подросток пытается доказать самому себе и другим свою независимость, автономность, способность самостоятельно преодолевать возникающие трудности. Реализуется защитно-адаптационная функция (4R): пытаясь самоутвердиться, подросток нередко использует защитные формы коммуникативного поведения, такие, например, как оппозиция, протест, агрессия, имитация, которые создают для него иллюзию взрослости, помогают поверить в себя, делают его более свободным, создавая условия для апробирования новых моделей коммуникативного поведения. С другой

стороны, ситуации затрудненного общения приводят к формализации и стагнации межличностных отношений (3R), т.е., столкнувшись с «трудным» партнером общения, подросток избегает дальнейших контактов с ним; негативная оценка партнерами его коммуникативных действий воспринимается болезненно, вызывает обиду, раздражение; полностью отношения не разрушаются, но они становятся формальными, недоверительными, деиндивидуализированными. Не свойственны подростку функция эмоционального подавления, поскольку он чаще всего небезразлично, живо, активно реагирует на возникшие в общении трудности; а также деидентификационная функция, что связано с возрастающей потребностью в самоидентификации, самоопределении, самопрезентации в ситуации межличностного общения.

В юношеском возрасте наиболее выражены дезадаптивная (1R), демобилизационная (2R), дестабилизационная (3R) функции затрудненного общения, т.е. трудные коммуникативные задачи воспринимаются субъектом как помеха, как досадное препятствие, не позволяющее эффективно взаимодействовать с партнерами, что нарушает внутреннее спокойствие субъекта, вызывает желание выйти из ситуации, не преодолевая возникающих трудностей. Следует отметить, что количество созидательных функций затрудненного общения на данном возрастном этапе заметно сокращается. Не выражены такие важные функции как защитно-адаптивная, идентификационная, социализирующая, гомеостатическая, функция самоутверждения. Динамика межличностных отношений (5R) векторизируется в направлении деструктивизации, разрушения коммуникативных связей с трудными партнерами, избегания контактов с оппозиционно настроенными собеседниками, дистанцирования от преодоления возникающих коммуникативных трудностей. Экспрессивная функция (6R) выражается преимущественно не в удовлетворении потребности в новых эмоциональных переживаниях, а в вымещении гнева, злости на более слабых партнеров в ситуации общения, в проявлении конфликтности, нетерпимости. Следовательно, ситуации затрудненного общения на этапе взросления все реже играют созидательную роль в процессе развития субъекта общения, все меньше содержат потенциальных возможностей для самоутверждения, самопонимания и саморазвития личности; связаны преимущественно с деструктивными эмоциональными переживаниями субъекта и актуализацией неконструктивных моделей коммуникативного поведения.

Выявленные в интервью тенденции прослеживаются и в сюжетном контексте рисунков студентов. Представляя затрудненное общение на детских этапах онтогенеза, 72% респондентов подчеркивают положительный эффект затрудненного общения, символически изображая

- действия, направленные на преодоление возникающих трудностей (подъем в гору, победителя на пьедестале почета, бег с препятствиями, борца на ринге, отпирание ключом замка, наездника, прополку сорняков, ремонт крыши и др.) – 36%;
- символы, отражающие процесс размышления, поиска решения трудной коммуникативной задачи (знак вопроса, мозг, лабиринт, перекресток, паутина) – 16%;
- явления природы, олицетворяющие конструктивное коммуникативное развитие (радуга после дождя, родник, росток) – 11%;
- динамические образы, отражающие конструктивные новообразования субъекта в сфере общения (переход грустного смайлика в веселый, злое лицо закрывается маской, разъяренный тигр превращается в стильного кота, ворона с ободраным хвостом трансформируется в павлина с распушенным хвостом) – 9%.

Вместе с тем, 28% респондентов отмечали негативные, разрушительные функции затрудненного общения в детстве, изображая погибающее дерево, плачущего человека, завязанные глаза, раненого зверя – 20%. Причем эти респонденты рисовали практически идентичные по смыслу образы затрудненного общения, характерные и для юношеского возраста (или писали в рисунках «общение такое же»), т.е. можно говорить об устойчивости травмирующих переживаний субъекта, связанных с ситуациями затрудненного общения.

Кроме того, в некоторых рисунках отмечена отрицательная динамика, усиление деструктивных функций затрудненного общения: в детстве изображен больной человек, в настоящее время – мертвый; в детстве раненый зверь, в юности – убитый; в детстве человек со сломанной рукой, в настоящий момент безрукий – 8%.

Иная тенденция прослеживается при анализе рисунков, отражающих сущность затрудненного общения на этапе взросления, где преимущественно (81%) подчеркиваются разрушительные его функции, что проявляется в изображениях

- явлений природы, олицетворяющие деструктивное коммуникативное развитие (гроза, смерч, вулкан, увядшие цветы, вырубленные деревья) – 36 %;
- одинокого человека, отстраненного от окружающих людей стеной, оврагом, колючей проволокой, компьютером – 25%; или человека в состоянии коммуникативной депривации (с завязанными глазами, без рта и ушей, находящегося в тюрьме, закованного в цепи) – 20%.

Следовательно, на разных этапах детства затрудненное общение может выполнять как разрушительные, так и созидательные функции. Это отличает затрудненное общение ребенка от затрудненного общения взрослого человека, у которого оно носит преимущественно деструктивный характер. Своевременное осознание и преодоление ребенком возникших коммуникативных трудностей способствует конструктивному развитию субъекта общения. Доминирование же разрушительных функций затрудненного общения в детском возрасте приводит к устойчивости травмирующих переживаний, формированию личностных комплексов, гелотофобии, одиночеству и др., что тормозит развитие субъекта общения.

КОММУНИКАТИВНАЯ УСПЕШНОСТЬ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сергиенко Е.А., Уланова А.Ю. (Москва)

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект 14-06-00025 А

Восприятие человека человеком в процессе межличностной коммуникации относится к ключевым вопросам, разрабатываемым в рамках социальной психологии. Многие аспекты проблемы межличностного восприятия описаны в работах А.А. Бодалева, где также представлена специфика человека как объекта познания. Вопрос общения при этом решается в отечественной психологии в рамках деятельностного подхода и описывается в соотношении с деятельностью. В рамках этого подхода М.И. Лисиной была разработана концепция и создана научная школа, внесшая наибольший вклад в представления об онтогенезе общения. Они показали последовательное развитие видов общения: от эмоционально-практического (2-4 года) к ситуативному (4-6 лет) и внеситуативному в конце дошкольного возраста (6-7 лет) [Лисина, 1986; Смирнова, Гуськова, 1988; Смирнова, 2000]. В концепции генезиса общения ребенка со взрослым были выделены три основные категории средств общения: 1) выразительные движения или экспрессивно-мимические средства, 2) предметно-действенные средства, 3) речь. Когнитивная составляющая, т.е. обмен информацией (коммуникация), в операциональном составе общения в данной концепции отсутствует. В ряде исследований информационный аспект рассматривается в качестве одной из функций общения, однако вопрос о внутренних психологических механизмах становления информационной успешности коммуникации не являлся объектом специальных исследований. Эта тенденция относится также и к другим способностям связанным с общением (социо-когнитивным способностям) – их развитие рассматривается, как правило, с позиций сформированности социально-психологических и речевых умений и навыков. Как следствие развитие коммуникативной деятельности и становление коммуникативной успешности изучается педагогической психологией и рассматривается как результат обучения [Гришанова, 2010].

В зарубежной психологии интерес к общению детей получил интенсивное развитие в 60-70х годах и в данный момент число работ продолжает увеличиваться, особенно в американской литературе. Одним из направлений исследований стал экспериментальный анализ процесса общения дошкольников и факторов, влияющих на него. Так многими авторами изучается становление различных способностей или «социальный репертуар», необходимый для осуществления коммуникации [Смирнова, Гуськова, 1985]. Особый интерес представляют данные по проблематике референтного общения, описывающие широкий спектр факторов, связанных с эффективностью социальных взаимодействий на разных этапах онтогенетического развития. В данном подходе эффективность взаимодействия реализуется в адекватном сообщении характеристик того или иного объекта действительности и, как следствие, требует описания когнитивных способностей, участвующих в осуществлении контроля над коммуникативными действиями. В литературе по данному вопросу описана роль внешней и внутренней речи, представлений о материале, способности встать на позицию другого, оценить свое воздействие на собеседника и пр. По данным R.M. Krauss и S.R. Fussell характер передаваемого сообщения зависит от точности оценки ментального поля партнера по коммуникации, а способность встать на позицию другого улучшает понимание слушателя.

Работы, выполненные в парадигме «Theory of Mind» пытаются выявить, как организованы знания детей о психических состояниях и феноменах, каким образом эти знания о ментальных состояниях определяют их поведение и успешность в разных сферах взаимодействия. Е.А.Сергиенко была разработана концепция уровневой организации модели психического в детском возрасте, которая была подтверждена экспериментально [Сергиенко, 2005]. В 4-летнем возрасте возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, данный этап описан как уровень агента. Этот уровень оперирует ситуативно-зависимыми ментальными моделями. К 6 годам складывается возможность сопоставить разные аспекты ситуации, что определяется как уровень наивного субъекта. Новизна нашего подхода состоит в том, что развитие коммуникативного понимания изучается в контексте развития модели психического. Именно уровень модели психического позволяет предсказать степень коммуникативной успешности опосредованной возможности понимания передаваемого сообщения и учета особенностей коммуниканта. В отличие от деятельностного подхода, рассматривающего общение как вид коммуникативной деятельности в данном исследовании ставятся задачи изучения развития когнитивных механизмов коммуникации, способности понимания и передачи сообщений, опосредованное развитием способности к модели психического (понимания ментальных состояний своих и Другого).

Общий объем выборки исследования составил 50 участников, разделенных на две возрастные группы – 4 года (25 детей, $M_e=4,5$) и 6 лет (25 детей, $M_e=6,8$). Использовался принцип множественности методического обеспечения для объективизации получаемых в лабораторном исследовании результатов. В первый блок исследования вошли методики, позволяющие оценить уровень модели психического:

- Классические парадигмальные задачи на понимание ложных убеждений «Sally&Ann» [Wimmer, Perner, 1983] и задача «с неожиданным содержимым» или «appearance-reality task» [Gopnik, Astington, 1988]. Понимание ложных убеждений признается многими авторами как маркер становления модели психического, однако не является самостоятельным критерием и требует сопоставления с другими способностями к пониманию психического [Bloom P., German T.P., 2000].
- Задача «Понимание причин отличия движения социальных и физических объектов», разработанная с опорой на работу Massey и Gelman (1988) была использована для оценки понимания различий живого и неживого мира (Лебедева, 2006). Модель психического включает в себя понимание таких феноменов психического мира, как взаимодействие живого и неживого [Callaghan и др., 2005].
- Задачи «Понимание ментальной причинности» и «Понимание физической причинности» были направлены на изучение понимания детьми ментальных причин

эмоций и действий, а также понимание событий, имеющих физическую причину.

Второй блок включал коммуникативные задачи, направленные на изучение информационного аспекта коммуникации, а также содержательный анализ пересказов по выделенным критериям.

- Методика «Описание ментальной/физической причинности в пересказе одушевленному/неодушевленному партнеру» прошла апробацию в ходе пилотажных исследований и была направлена на изучение более высокого уровня понимания ментальности (учет позиции слушателя в процессе коммуникации). Задачей испытуемых было пересказать истории (содержащие события о ментальной или физической причинности) нескольким партнерам – кубику, мишке и другому ребенку. Весь процесс коммуникации записывался на диктофон для дальнейшей обработки по выделенным критериям: 1 – информация передана недостаточно; 2 – информация передана частично; 3 – информация передана полностью (фактологически), 4 – информация передана полностью (с указанием причинности). Таким образом, данный анализ отражал информационную насыщенность (информативность) коммуникативных сообщений.

С целью содержательного описания различий в пересказах детей 4 и 6 лет нами были выделены критерии характеризующие способ передачи и речевую форму сообщения: предикативный стиль пересказа, развернутый пересказ. Также были выделены параметры, способные затруднить распознавание смысловой части сообщения - отсутствие в сообщении подлежащего (замена местоимением) и проявление анимистических представлений в виде описания физических объектов с помощью ментальных характеристик.

Результаты и их обсуждение:

Согласованное развитие аспектов модели психического. Результаты проведенного исследования демонстрируют выраженные различия в становлении компонентов модели психического в 4 года и 6 лет.

Рис.1. Процентное распределение результатов по задачам на модель психического.

Четырехлетние участники в целом были способны к решению задач на модель психического, однако общие показатели понимания в среднем ниже и имеют больший разброс значений. Результаты согласуются с многочисленными данными о гетерохронности в развитии понимания различных психических феноменов [Flavell, 2004; Сергиенко, Лебедева, Прусакова, 2009]. При сопоставлении понимания ложности убеждений с другими способностями к пониманию психического были получены корреляционные связи, свидетельствующие о согласованности в развитии отдельных аспектов модели психического (уровень связи составил $r=0.38$, при $p \leq 0.05$ для задачи «Понимание причин отличия движения социальных и физических объектов», $r=0.3$, при $p \leq 0.05$ для задачи «Понимание физической причинности» и $r=0.52$, при $p \leq 0.01$ для задачи «Понимание ментальной причинности»).

Далее обратимся к данным полученным в результате обработки коммуникативных сообщений участников на рис.2 (описание ментальной причинности) и рис.3 (описание физической причинности).



Рис.2. Процентное распределение результатов по задаче «Описание ментальной причинности в пересказе одушевленному/неодушевленному партнеру»

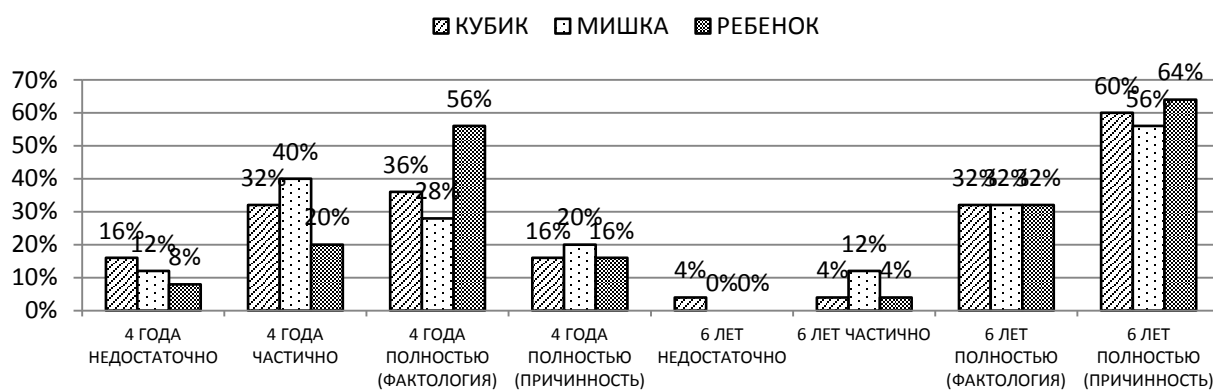


Рис.3. Процентное распределение результатов по задаче «Описание физической причинности в пересказе одушевленному/неодушевленному партнеру»

Полностью передают информацию с указанием причинности более половины шестилетних детей (56% для ментальной задачи и от 56% до 64% для физической задачи). Общий процент успешных коммуникаций в группе 4-х лет существенно ниже. При этом в пересказах шестилетних участников наблюдается большая стабильность при взаимодействии с разными типами партнеров. Данный результат свидетельствует о изменении с возрастом способности к конструированию сообщений, адаптированных для слушателя. В этой связи интерес представляет связь информационной успешности пересказов с задачами на модель психического (см. табл.1).

Табл.3. Корреляционные связи информационной успешности пересказов разным партнерам с задачами на модель психического

	Понимание ложных убеждений	Отличие живого и неживого	Понимание ментальной причинности	Понимание физической причинности
Пересказ МЗ кубику	$r=0.49^{**}$	$r=0.14$	$r=0.42^{**}$	$r=0.15$
Пересказ МЗ Мишке	$r=0.54^{**}$	$r=0.06$	$r=0.48^{**}$	$r=0.17$
Пересказ МЗ Ребенку	$r=0.46^{**}$	$r=0.06$	$r=0.48^{**}$	$r=0.17$
Пересказ ФЗ кубику	$r=0.45^{**}$	$r=0.3^*$	$r=0.22$	$r=0.3^*$

Пересказ ФЗ мишке	r=0.47**	r=0.15	r=0.39**	r=0.22
Пересказ ФЗ ребенку	r=0.47**	r=0.24	r=0.19	r=0.23

*корреляция значима на уровне 0.05

**корреляция значима на уровне 0.01

Примечание: МЗ –ментальная задача, ФЗ – физическая задач.

Результаты показали, что понимание ложных убеждений достоверно связано с информационной успешностью пересказов на высоком уровне значимости. При этом тип задачи для пересказа и тип партнерства не сказывается на коэффициенте корреляции, максимальное значение коэффициента составляет 0.54 при описании ментальной причинности адресату-мишке. Таким образом, сопряженность этих факторов подтверждает необходимость в понимании психического себя и Другого для передачи более развернутых, адаптированных для собеседника сообщений.

Было выявлено увеличение процента развернутых сообщений в группе шестилетних испытуемых (с 24% до 40% от общего количества пересказов). Сюжетно-смысловое содержание текста было раскрыто более подробно, с указанием не только основных смысловых звеньев, но и уточнений в рамках описываемого сюжета. В тоже время группа четырехлетних участников чаще использовала предикативный стиль пересказа (36% от общего количества), требующий контекстуальности для понимания причинности описываемых событий. Также в ряде случаев участники младшей возрастной группы обозначали только местоимением описываемый объект и употребляли выражения, демонстрирующие анимистичные представления («камень сбил дерево с ног и оно сломалось»). В описаниях шестилетних детей данные характеристики отсутствовали.

Дальнейшей перспективой исследования является анализ коммуникативных актов участников исследования, которые они совершают на основе своего понимания социальной ситуации и восприятия психического мира себя и Другого. В целом, полученные данные расширяют знания о реализации понимания психического в условиях реальной коммуникации.

КОММУНИКАТИВНЫЕ РЕСУРСЫ СУБЪЕКТА В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

С.А. Хазова (Кострома)

Личность человека формируется там, где он общается, иными словами, есть основания утверждать, что личность имеет коммуникативную природу (В.И. Кабрин), да и развитие нашего сознания, с точки зрения многих исследователей, есть ни что иное как отражение интериоризированной, перешедшей во внутренний план коммуникации (А.А. Бодалев). Недаром отсутствие равноправного общения со сверстниками рассматривается в возрастной психологии как важнейший фактор риска [3, 4].

Человек постоянно является участником множества ситуаций, в том числе и коммуникативных, которые в зависимости от их субъективного восприятия приобретают статус «трудных», требующих вложения дополнительных сил – ресурсов. В одном из исследований нами были проанализированы трудные ситуации и те ресурсы (эмоционально-волевые, интеллектуальные, мотивационные, коммуникативные качества и даже телесные особенности, связанные с силой, ловкостью и внешней привлекательностью), которые субъект привлекает для их разрешения[5]. В данной статье нам хотелось бы более подробно остановиться на коммуникативных ресурсах, представляющих собой социально-психологические и индивидуально-психологические свойства, качества, определяющие в том числе и успешность совладания со стрессовыми (трудными) ситуациями [2, с. 133].

Выборку исследования составили три возрастные группы респондентов, проживающих на территории г. Кострома и Костромской области: подростки, 34 чел., 15 мальчиков, 19

девочек, средний возраст 15,4 лет; лица юношеского возраста (студенты 2-4 курсов КГУ им. Н.А. Некрасова), 42 человека, 5 юношей и 37 девушек, средний возраст 18,6 лет; взрослые, 39 человек, 9 мужчин, 30 женщин, средний возраст 38,7 лет.

Основным методом исследования было феноменологическое полуструктурированное интервью.

Результаты исследования и их интерпретация. Первый этап исследования: подростки (n=34). Прежде всего, хотелось бы отметить, что в соответствии с особенностями возраста подростки чаще всего как субъективно трудные отмечают повседневные ситуации, связанные с межличностным взаимодействием со сверстниками (ссоры, конфликты, разрывы отношений, непонимание): «самая жесткая для меня проблема сейчас – это общение со сверстниками и друзья (Света, 15 л.). Далее, результаты анализа интервью позволяют сделать вывод о том, что представления старшеклассников о собственных ресурсах касаются четырех групп качеств (проанализировано общее количество ответов – 163), среди которых коммуникативные занимают лишь третье место (13,5% ответов) после эмоционально-волевых (60,1% ответов) и интеллектуальных (22,1% ответов). В свою очередь, среди коммуникативных ресурсов и мальчики, и девочки называют такие качества как дружелюбие (12%) и общительность (14%). Девочки (15%) чаще говорят о способности понимать других людей и их переживания, эмпатии («понимающий» в терминах подростков) и раскрепощенности в общении ($\varphi^*=2,35$, $p\leq 0,008$). Именно эти ресурсы помогают подросткам быть принятыми в сообществе сверстников, что является принципиально важным для успешного личностного развития и формирования Я-концепции в этот возрастной период.

Второй этап исследования: студенты (n=42). Первоначально мы выясняли, какие ситуации студенты воспринимают как наиболее трудные и важные для себя, позволившие им измениться, стать сильнее, потребовавшие от них мобилизации ресурсов. Были выделены две категории ситуаций: а) ситуации, связанные с учебной деятельностью – наиболее значимые (экзамены, особенно первый, зачеты, летняя практика, публичные выступления); б) ситуации, связанные с межличностными отношениями, в том числе романтические отношения; в) ситуации, связанные с изменением привычного образа жизни (переезд в большой город); г) экстремальные ситуации (происшествия), оказывающие травмирующее воздействие на человека (смерть или болезнь близкого, избиение, «провал» при поступлении в вуз).

Важно, что учебные трудности более волнуют студентов второго курса, сравнительно со студентами 4 курса (63,6% против 20%; $\varphi^*=2,97$, $p\leq 0,001$), при этом они оценивают выше и стресс, связанный с первым экзаменом (54,5% против 20%; $\varphi^*=2,37$, $p\leq 0,001$). Вообще, значимость для студентов экзаменационного стресса и ее изменение с приобретением опыта отмечается многими авторами [3], и в этом плане наши результаты подтверждают эти данные.

Романтические отношения и вообще отношения с противоположным полом отмечают чаще студенты четвертого курса (25% против 9%), поскольку в этом возрасте актуальной становится мотивация выбора партнера и установления интимных отношений [1].

«Когда тебе говорят «нет» в сотый раз, у тебя на глаза наворачиваются слезы. Хочется не просто плакать, а рыдать...» (Валерия, 19 л., 4 курс).

«Самое тяжелое в отношениях – это пережить измену. Все время думаешь: уйти или оставить все, как есть.... А вдруг она изменит тебе снова?» (Артем, 20 лет, 4 курс).

Выдержки из эссе свидетельствуют, что эта ситуация не просто воспринимается как стрессогенная (с положительным, либо отрицательным знаком), но она постоянно «занимает» умы юношей и девушек, часто приобретая характер пролонгированного стресса. Именно поэтому и юноши, и девушки отмечают, что «любовь требует сил», времени, то есть вложения ресурсов.

Ответы позволяют также зафиксировать следующее понимание «ресурсов:

- «это силы, которые помогают идти дальше, не останавливаться»;
- «это свойства личности, которые позволяют быть сильным»;

- «это источник сил, нужный человеку, когда ему трудно»;
- «это источник дополнительных возможностей».

Во всех случаях ресурс связывается с силой, понимается как источник, откуда эти силы могут быть взяты для реализации самостоятельной активности, ориентированной на достижение собственных целей.

Перечень ресурсов включает в себя, как и в старшем школьном возрасте, эмоционально-волевые, интеллектуальные и коммуникативные качества, появляются мотивационные ресурсы. Что касается коммуникативных ресурсов, то, с одной стороны, их феноменология становится разнообразнее, однако, с другой, - играют уже меньшую роль по сравнению с подростничеством (они называются значительно реже), вероятно, это связано со сменой характера общения, который в подростничестве характеризуется широтой, экстенсивностью, а в юности приобретает более интимный характер, а также его роли в развитии личности [3]. Среди коммуникативных ресурсов названы дружелюбие (21,4%), коммуникабельность (16,6%), эмпатия (9,5%) и, что важно, умение общаться (11,9%), то есть не только общительность, но и коммуникативная компетентность.

Из интервью: «...Курсе на втором я заметила, что девчонки со мной меньше общаются, первые никогда не подходят. А я ведь культуристка в группе, лидер даже, к моему мнению всегда прислушиваются. Но в обычном общении у меня две подруги, и все. Я стала наблюдать и увидела, что все друг друга о «собачках» спрашивают и еще о всякой ерунде. А я никогда никого не спрашивала, считала, кому какое дело, кто с кем поссорился, кто с кем помирился. Не люблю, когда чужие люди твоей жизнью интересуются. Ну и стала вести себя, как все. Без излишнего фанатизма, но все-таки интерес проявлять стала...О себе что-то рассказывать» (Мария, 21 г., 4 курс).

Таким образом, важность коммуникативных ресурсов прослеживается и в период юности, их репертуар расширяется, появляется понимание того, что необходимо не просто хотеть, но и уметь общаться.

Третий этап исследования: взрослые (n=39). Прежде всего, необходимо отметить, что, определяя понятие «ресурс», все респонденты рассматривают его как «источник», «запас сил», «запас энергии». Важной является идея о неисчерпаемости ресурсов и их связью с ростом и развитием.

Из интервью: «Ресурс – это развитие, рост, то есть силы, дар, способности человека. Как правило, если развивать человека, то он неисчерпаем. В природе ресурсы неисчерпаемы, если человек пользуется ими разумно и бережно» (Т., жен., 32 г.). Анализ определений позволяет зафиксировать понимание ресурса как внутренних качеств, возможностей, способностей, позволяющих «жить успешно».

Среди ситуаций, требующих вложения коммуникативных ресурсов, называется значительное количество экстремальных ситуаций (смерть близких, тяжелые болезни, рождение детей), а также трудные ситуации, связанные разводом, как собственным, так и разводом родителей, который пришелся на детство, переездом и службой в армии, началом обучения, началом профессиональной деятельности, однозначно положительно оцениваются ситуации, связанные с профессиональными достижениями.

Как и на предыдущих этапах развития в качестве ресурсов респонденты называют эмоционально-волевые, интеллектуальные, мотивационные и физические (телесные) качества. К коммуникативным ресурсам относятся коммуникабельность, общительность (6%), эмпатия (12,8%), дружелюбие (12,8%), толерантность к людям (10,3%), умение общаться, коммуникативная компетентность (33,3%), внимательность к людям (10,3%), открытость (17,9%), умение слушать людей (5,2%), умение находить общий язык (5,2%). Обращает на себя внимание тот факт, что взрослые люди отмечают ресурсную роль социальных отношений, институтов и групп: семья (дети, внуки), друзья, культура и искусство. 30% как особый ресурс выделяют воспринимаемое состояние здоровья (мы объясняем это тем, что возраст большинства респондентов превышает 35 лет, а это возраст, в

котором несколько ухудшаются функциональные возможности организма и берут старт многие заболевания).

Из интервью: «Очень тяжело было, когда стала инвалидом... Я приняла решение и уехала от свекрови. Взяла ответственность за свою жизнь и дочку на себя. У свекрови дома сидела. А после переезда стала потихоньку из дома выходить. Люди помогать стали. Пока от людей пряталась – они не знали, как подойти. Стала открываться – люди стали помогать. Я очень изменилась, новые качества во мне появились: терпение, эмпатия. Новых знаний хочется, учиться пошла. Стремление к саморазвитию появилось» (В., жен., 39).

Несмотря на то, что в значительной мере перечень коммуникативных ресурсов совпадает с их перечнем в период юности, важным представляется повышение роли коммуникативной компетентности как важнейшего ресурса личности.

Итак, подведем итоги:

1. во всех возрастах коммуникативные ресурсы позволяют не только справляться с ситуациями межличностного взаимодействия, но и совладать с разнообразным спектром трудностей, от повседневных до экстремальных;

2. во всех трех возрастах коммуникативные ресурсы играют важную, хоть и не определяющую, роль, занимая третье место после эмоционально-волевых и интеллектуальных ресурсов;

3. в подростковом возрасте перечень коммуникативных ресурсов самый «бедный», в периоды юности и взрослости он существенно расширяется за счет возрастания роли качеств, характеризующих коммуникативную компетентность личности.

Литература

1. Екимчик, О.А. Стрессоры и ресурсы в диадических отношениях мужчины и женщины / О.А. Екимчик // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Л.И. Дементий. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. – С.199–203.

2. Кашницкий, В.И. Коммуникативность личности как предмет научного изучения / В.И. Кашницкий // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т.14. – №4. – С. 131-137.

3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. — СПб. : Питер, 2001. – 978 с.

4. Самохвалова, А.Г. Психология затрудненного общения ребенка / А.Г. Самохвалова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. – 418 с.

5. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика / С.А. Хазова. – Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 386 с.

8. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Абакумова И.В, Берберян Э.С. (г. Ростов-на-Дону)

Исследование ценностно-смысловой сферы уходит корнями в экзистенциальную философию, где проблема смысла ставилась на особый постамент. Исследованием смысла занимались ведущие психологи : основоположники психоанализа (Фрейд, Адлера, Юнга, Хорни), представители экзистенциально-гуманистической школы (Дж. Бьюдженталь, Р.Мэй,

В. Ялом), основатель логотерапии В. Франкл, экзистенциалист К.Ясперс и ведущие российские психологи Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн, Б.С.Братусь, Д.А.Леонтьев и другие.

Актуальность работы связана с приоритетом новой образовательной парадигмы, личностноцентрированной, которая направлена на развитие личности, формирование ее ценностно-смысловой сферы и предоставление возможностей для саморазвития и самореализации. Ценностно-смысловая сфера субъектов образовательной деятельности, в нашем исследовании студентов различных возрастов и направлений, является ключевым фактором в личностно-ориентированном образовании. Смысловые образования как проявления мотивационно - смысловой и ценностной сферы личности являются доминирующими в регуляции жизнедеятельности человека (Абакумова И.В.) и выступают в содержании учебного процесса - как особая форма культуры, как «откристаллизованные смыслы» (А.Н. Леонтьев).

Целью нашей работы является изучение ценностно-смысловой сферы субъектов образовательной деятельности, в нашем исследовании студентов различных возрастов и направлений. Гипотеза нашего исследования заключается в предположении о том, что:

1) Между результатами субъективно оцениваемой важности ценности для студентов бакалавриата и магистратуры наличествует статистически достоверная связь.

2) Между показателями смысложизненных ориентаций у студентов бакалавриата и магистратуры наличествует статистически достоверная связь.

Теоретическая значимость работы заключается в системном изложении основных подходов к исследованию смысла, подробном описании смыслоцентрированного подхода в образовании, теоретическом анализе ценностно-смысловой сферы субъектов образовательной деятельности.

Практическая значимость работы состоит в исследовании ценностно-смысловой студентов различных возрастов и направлений, качественном и количественном анализе данных, построении закономерных выводов на основе полученных результатов.;

Долгое время понятие смысла жизни было использовано в философской науке, однако со временем стало приобретать личностно-индивидуализированный характер. Смысл жизни и пути его достижения, бесспорно, уникальны для каждого человека, личность приходит к нему самостоятельно, эта свобода и обуславливает ответственность.

Смысл жизни обобщает в себе все цели жизни и является своеобразной «сверхзадачей» для субъекта. Смысл жизни не только пронизывает, но и объединяет жизненные цели человека, однако это не говорит об его отделенности от них. Жизненный смысл находится в неотделимом единстве с порождаемыми им жизненными целями.

Смысл жизни непосредственно связан с ценностными ориентациями. По мнению В.Франкла, смысл жизни определяет три группы ценностей:ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения, которые влияют на осмысленность человеческой жизни. Франкл определяет ценности как желательные формы поведения, что обуславливает возможность противоречий в ценностной сфере. Он подчеркивает, что в контексте смысла данные противоречия не являются возможными.[7]

Д. А. Леонтьев выделяет шесть видов смысловых структур, считая их превращенными формами жизненных отношений субъекта, которые составляют три иерархических уровня смысловой регуляции жизнедеятельности личности. Личностные смыслы и смысловые установки конкретной деятельности, образуют, по его мнению, нижний иерархический уровень смысловой регуляции. Мотивы, смысловые конструкты и диспозиции образуют средний уровень. Третий и наивысший уровень систем смысловой регуляции образуют ценности, выступающие смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам. [6]

Говоря о ценностях образования, подчеркивается три аспекта понимания значения данных ценностей :1) ценности образования как ценности государственной, 2)как общественной ценности, 3)как личностной. В последнее десятилетие возрастает приоритет

личностноориентированной ценности образования. Проследить связь между значимостью образования и ценностей общества можно на примере двух понятий, введенных в психологию Асмоловым, "культуры полезности", "культуры достоинства". Первая ориентирована на воспроизведение самой себя и не претерпевает никаких изменений, вторая же, напротив, ориентирована на достоинство, придает огромное значение личности и ее становлению.[3]

Культура достоинства предопределяет необходимость новой образовательной парадигмы, которая ориентирована на воспитание таких чувств, как чувство собственного достоинства, чувства свободы, общекультурной компетентности. Такой подход к образовательной парадигме требует ее тотальной перестройки, изменения методологических основ, методов и постулатов. Данные цели реализуются в гуманистической парадигме образования, для которой характерны следующие принципы: равенства, единства, свободы, диалогизма, сосуществования, саморазвития и принятия. Главной ценностью образования в этой парадигме является личность, ее саморазвитие и самоактуализация в контексте образования.

Существуют различные модели образования: знаниевая модель (традиционная), деятельностная модель (субъект-субъектное взаимодействие), проблемная модель образования и личностная модель образования. В последней- развитие определяется как формирование у личности системы ценностей, ценностных ориентаций, субъективных смыслов.

Нами было проведено практическое исследование ценностно-смысловой сферы со студентами Российско-Армянского (Славянского) университета, общим количеством в 98 человек, для подтверждения либо опровержения выдвинутой гипотезы. Исследование проводилось с использованием методики исследования ценностных ориентаций Шварца и Билски и методики СЖО Леонтьева.

Под ценностями Шалом Шварц и Билски подразумевали "познанные" потребности, непосредственно зависящие от культуры, среды, менталитета конкретного общества. В основе опросника Шварца и Билски лежит теория, согласно которой все ценности делятся на социальные и индивидуальные.

Тест смысложизненных ориентаций (Леонгард). Тест смысложизненных ориентаций является адаптированной версией теста "Цель в жизни" (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Методика была разработана авторами на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла и преследовала цель эмпирической валидации ряда представлений из этой теории. Русскоязычная версия теста осмысленности жизни (ОЖ) была разработана и адаптирована Д. А. Леонтьевым.

Нами была составлена анкета для выявления социально-психологических характеристик и были получены следующие результаты: 51 % испытуемых женского пола, а 49% соответственно мужского. Испытуемые также были разделены по критерию уровня профессиональной подготовки: 1. Студенты бакалавриата- 65,6% испытуемых, 2. Магистранты- 34,4%. Среди испытуемых 55,1% имели гуманитарный профиль, а 44,9% - точный.

На первом этапе исследования, проведенного на основе опросника ценностей Шварца и Билски, по 7- балльной шкале исследуемые оценивали степень важности каждой ценности как руководящего принципа в их жизни (7 - исключительно важная, 6 - очень важная, 5 - достаточно важная, 4 - важная, 3 - не очень важная, 2 - маловажная, 1- неважная, 0 - совершенно безразличная, -1 - противоположно принципам). Были обработаны результаты исследования и выделены среднестатистические значения по 74 ценностям в зависимости от пола, профиля и уровня профессиональной подготовки. Наиболее важным для нашего исследования было отслеживание статистических различий между результатами студентами бакалавриата(1) и магистратуры (2):

1. Было выявлено, что для 1 и 2 группы ценностями, имеющими равную значимость и оцениваемыми как важные, являются следующие ценности: умный (6,1 и 6,05),

целеустремленный (6,11 и 6,1), свобода (5,84 и 5,9 соответственно), интересная жизнь (5,56 и 5,5), чувство собственного достоинства (5,69 и 5,85).

2. Ценностями, имеющими гораздо большую значимость для 1 группы являются следующие ценности: удовольствие (6 для студентов бакалавриата и 3,05 для магистрантов), творчество (5,01 и 4,95), мудрость (5,17 и 4,6), общественное признание (4,09 и 3,6), богатство (3,67 и 2,4).

3. Ценностями, имеющими гораздо большую значимость для 2 группы, являются следующие: смысл жизни (5,32 для 1 группы и 6,11 для 2 соответственно), внутренняя гармония (5,3 и 6,1), широко мыслящий (5,01 и 5,9), целеустремленный (5,26 и 5,9), компетентный (4,10 и 5,55).

Для выявления связей между ценностями во всех группах исследуемых нами была проведена интеркорреляция. Представленные результаты могут быть интерпретированы следующим образом:

1. Между респондентами женского и мужского полов есть статистически достоверная связь, уровень значимости $\text{Sig}(2\text{-tailed})=0.000$, корреляция по Пирсону= $0,869$, что говорит о высокой корреляции между данными группами.

2. Корреляция между группами различных профилей: гуманитарным и техническим, является статистически достоверной и по Пирсону составляет $0,849$, что является высоким уровнем связи.

3. Между респондентами различных уровней профессиональной подготовки нет оснований говорить о наличии статистически достоверной связи.

По методике СЖО Леонтьева были получены следующие результаты:

Для студентов бакалавриата: 1. Цели в жизни - высокий показатель- 4.55% , средний показатель- 95.45% , низкий показатель- 0.00% , 2. Процесс жизни - высокий показатель- 27.27% , средний показатель- 54.55% , низкий показатель- 18.18% , 3. Результативность жизни- высокий показатель- 22.73% , средний показатель- 72.73% , низкий показатель- 4.55% , 4. Лocus контроля-Я - высокий показатель- 18.18% , средний показатель- 81.82% , низкий показатель- 0.00% , 5. Лocus контроля - высокий показатель- 22.73% , средний показатель- 77.27% , низкий показатель- 0.00% , 6. ОЖ (общий показатель)- высокий показатель - 18.18% , средний показатель - 81.82% , низкий показатель - 0.00%

Для магистрантов: 1. Цели в жизни - высокий показатель- 21.43% , средний показатель- 71.43% , низкий показатель- 7.14% , 2. Процесс жизни - высокий показатель - 25.00% , средний показатель - 60.71% , низкий показатель- 14.29% , 3. Результативность жизни- высокий показатель - 32.14% , средний показатель- 50.00% , низкий показатель- 17.86% , 4. Лocus контроля-Я - высокий показатель- 25.00% , средний показатель- 50.00% , низкий показатель- 25.00% , 5. Лocus контроля - высокий показатель - 28.57% , средний показатель- 53.57% , низкий показатель- 17.86% , 6. ОЖ(общий показатель) - высокий показатель - 21.43% , средний показатель- 71.43% , низкий показатель- 7.14% .

По данной методике были интерпретированы показатели, с использованием пакета SPSS был проведен корреляционный анализ и было выявлено наличие статистически достоверной связи между результатами СЖО у студентов бакалавриата и магистратуры.

Гипотеза нашего исследования подтвердилась.

Исследование ценностно-смысловой сферы студентов играет важную роль для личностно-центрированного подхода в образовании и представляет собой тезаурус для правильного понимания личности субъектов образовательной деятельности, а значит влияет на разработку методов и технологий образования, направленного на развитие личности.

Литература

1. Абакумова И.В., П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова Дидактические методы: структурно-смысловой анализ, Ростов-на-Дону, 2008 г.

2. Акопов Г. В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. — Самара, 2002. — 224 с.

3. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 118—125.
4. Берберян А.С. Психология высшего образования в контексте гуманизации, Социосфера, Прага, 2014 г.
5. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 46—56.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности.- М.: Смысл, 1999. 487 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. —368 с.

ОСОБЕННОСТИ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДОВЕРИЯ

Абидова Л., Крищенко Е.П., Мозговая Н.Н. (Ростов-на-Дону)

В нашем исследовании была реализована цель по изучению особенности психологического пространства личности студентов с разным уровнем доверия. Это достаточно актуальная и новая тематика для работы, так как изучение психологического пространства личности ранее исследовалось контекстно внутри других проблем, подходов.

Одним из первых, кто в психологии обратился к изучению данного феномена был В.Вундт. Он определил его как внутреннее поле созерцания. На современном этапе развития науки, психологическое пространство личности С.К. Нартова-Бочавер описывает, как субъективно значимый фрагмент бытия, т.е. существенный пласт, выделяемый из всего богатства проявлений мира, и определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека, состоящий из комплекса физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек ассоциирует себя. Эти явления становятся крайне важными для человека, как только приобретают личностный смысл, поэтому границы психологического пространства охраняются физическими и психологическими средствами [2, с.5]. К этим явлениям относятся: собственное тело (комфорт); территория (комната, участок); личные вещи (одежда, автомобиль, деньги); временной режим (привычки, планирование); социальные связи (друзья, родственники); вкусы (ценности, мировоззрения) [2, с.6].

Также психологическое пространство личности это сложное, интегрированное психологическое образование, которое является результатом развития субъектности личности [1]. Оно полифункционально и может обладать следующими функциями: идентифицирующей (сохранение целостности и идентичности личности); репрезентирующей (самопрезентация себя, своего статуса и др. через личностное пространство; определение своего места в системе взаимодействия); защитной (ограждение собственного пространства от других, защита себя на физическом, психологическом и других уровнях); контролирующей (установление границы между «Я» и «не-Я», запрет на вхождение других в собственное личностное пространство). Таким образом, функции, которыми обладает личностное пространство, позволяют человеку чувствовать себя психологически комфортно, сохранять определенную свободу и дистанцию в физическом контакте, защищенность личной территории тела, настроения, статуса, жилища и др. [1].

В свою очередь, доверие, рассматривается Т.П. Скрипкиной, Е.П. Крищенко как условие существования личности как автономного суверенного субъекта активности, способного к самостоятельному выбору целей [3, с. 163].

Итак, в своем исследовании мы предположили, что суверенность психологического пространства студентов с разным уровнем доверия будет иметь различия. В связи с чем, нами было проведено исследование, в котором участвовали 74 студента (г. Ростов-на-Дону), из которых 22 человека девушки в возрасте (18-20 лет) и 52 человека юноши в возрасте (18-20 лет). Исследование проводилось с использованием следующих методик: 1. «Суверенность

психологического пространства личности» (С.К. Нартова-Бочавер) [2]; 3.Опросник «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина) [3].

В соответствии с задачами нашего исследования, была проведена оценка доверия в группе студентов. Выборка была разделена 3 группы: 1 гр. студенты с высоким уровнем доверия; 2 гр. студенты со средним уровнем доверия; 3 гр. студенты с низким уровнем доверия. Группа студентов с низким уровнем доверия в дальнейшем исследовании не участвовали в связи с малочисленностью выборки. Анализ среднегрупповых результатов представлен на рисунке 1.

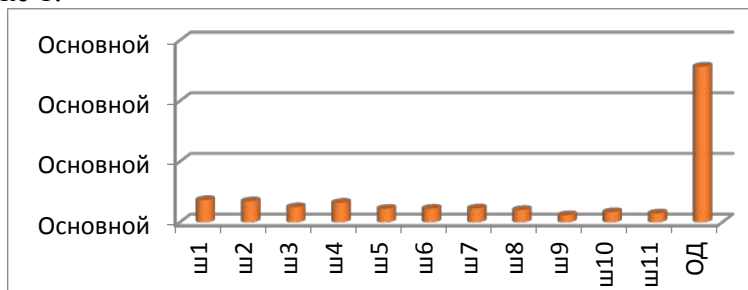


Рисунок 1. Среднегрупповые значения показателей доверия

В результате статистического анализа было выявлено, что общий уровень доверия в целом по группе студентов составляет 51,28 балла, что свидетельствует о достаточно высоком уровне доверия студентов себе как в профессиональной сфере, так и в личностной. При высоком уровне доверия студентов к себе можно предположить, что они легче справляются со своими обязанностями и возникающими жизненными ситуациями, чем при низком уровне. Это связано с тем, что при высоком уровне доверия к себе и к миру границы пространства личности, более проницаемы для получения нового опыта и знаний. Личности проще справляться со сложными ситуациями, ставить перед собой интересные цели, задачи и достигать их. Это существенно влияет на профессиональную и учебную деятельность студентов, улучшая качество их работы и давая возможность творческой самореализации.

Также доминирующим является доверие к себе в профессиональной (7,28) и интеллектуальной сфере (6,84). Это означает, что они достаточно уверенно чувствуют себя как в профессиональной, так и в интеллектуальной деятельности. Они уверены в своих знаниях и навыках, и могут использовать их в работе и учебной деятельности. Так же уровень доверия студентов выше среднего (6,38) указывает на умение строить взаимоотношения с близкими людьми. Средний показатель выявлен в доверии студентов к себе в решении бытовых проблем (4.91), в умении строить взаимоотношения с подчиненными (4.40), с семьей (4.51), с детьми (4.00), с родителями (2,28), нравиться представителям противоположного пола (3,31), интересно проводить досуг (2,85). Это свидетельствует о стабильном доверии себе студентов в данных областях жизни

Далее в результате статистического анализа было выявлено, что уровень суверенности психологического пространства личности выше среднего и составляет 50,2 балла (рис. 2).

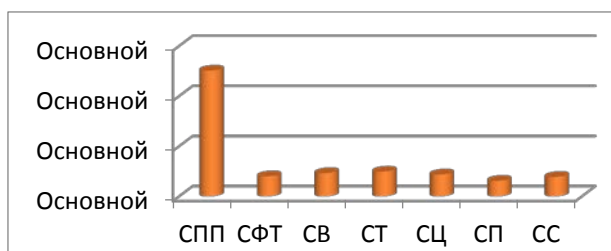


Рисунок 2. Среднегрупповые значения показателей суверенности психологического пространства личности

Структурную иерархию суверенности с большим отрывом от остальных показателей

возглавляют суверенность территории (9,89) и суверенность вещей (9,30). Вторую позицию занимает суверенность ценностей (8,75), третью суверенность физического тела (8,02), четвертую суверенность социальных связей (7,78). На последнем месте расположилась суверенность привычек (6,24). По данным результатам можно отметить, что самым важным для студентов является суверенность территории, что характеризуется переживанием безопасности физического пространства, на котором находится человек. Для человека крайне важно иметь собственную комнату, кабинет и др. Не менее важна для студентов суверенность вещей, т.е. им важно иметь вещи которыми могут пользоваться только они, и требуют уважения к своим вещам. Суверенность ценностей важна для студентов при выборе вкусов, мировоззрения.

Результаты диагностики психологического пространства личности в группах менеджеров с разным уровнем доверия представлены на рисунке 3.

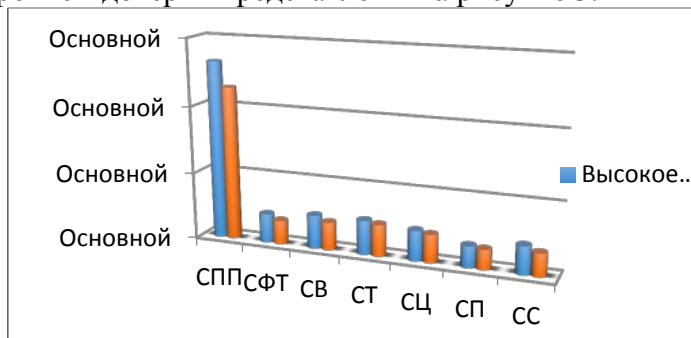


Рисунок 3. Среднегрупповые показатели психологического пространства студентов с разным уровнем доверия

Усл. обозначения: СПП - суверенность психологического пространства; СФТ- суверенность физического тела; СВ – суверенность вещей; СТ – суверенность территории; СВ- суверенность мира вещей; СП-суверенность привычек; СС-суверенность социальных связей; СЦ -суверенность ценностей

Как показано на рисунке, в группе студентов с высоким уровнем доверия наблюдается преобладание суверенности всех психологических границ. Следовательно, можно предположить, что студенты с высоким уровнем доверия, имея более высокую суверенность психологического пространства, способны более эффективно контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство. Для них крайне важна суверенность физического тела, им свойственно реализовывать свою потребность в личной собственности и в комфортном распорядке жизни. Так же им свойственно строго придерживаться своих взглядов и ценностей.

Для проверки высказанных предположений, была проведена статистическая обработка результатов с использованием критерия Манна-Уитни, направленная на сравнение результатов в группах студентов с разным уровнем доверия (Табл. 1).

Таблица 1. Показатели значимости различий психологического пространства личности в группах менеджеров с разным уровнем доверия

	СПП	СФТ	СВ
Статистика U Манна-Уитни	352,000	380,500	392,000
Статистика W Уилкоксона	758,000	786,500	798,000
Z	-3,054	-2,750	-2,614
Асимпт. (двухсторонняя)	,002	,006	,009

Как видно из таблицы, достоверно значимые различия выявлены в степени выраженности суверенности психологического пространства личности ($U=352,000$, $p=0,002$), в суверенности физического тела ($U=380,500$, $p=0,006$) и в суверенности вещей ($U=392,000$, $p=0,009$). Таким образом, студентов с высоким уровнем доверия отличает более высокая суверенность психологического пространства личности. Это свидетельствует о том, что студенты с высоким уровнем доверия более четко осознают свое психологическое пространство, оно представляет для них более важную ценность. Им свойственно старательное контролирование и защита всего, что находится внутри их психологического пространства.

Студентам с высоким уровнем доверия проще сохранить пространство и его границы устойчивым при возникновении проблемных ситуаций. Студенты со средним уровнем доверия менее приспособлены к автономности. Им сложно сохранять устойчивым границы психологического пространства при возникновении проблемы, не поддаваясь беспокойству и переживаниям. Также студенты с этим уровнем доверия склонны к суверенности физического тела. Это говорит о том, что данным студентам проще устанавливать контакт с собственными потребностями и окружающей средой. У них более развито доверие к миру, за счет чего им проще устанавливать с людьми длительную, надежную привязанность. Им проще ставить перед собой цели и выполнять действия по её достижению. У студентов со средним уровнем доверия могут возникать проблемы с установлением контакта с окружающей средой. Им сложно, осознавать собственные потребности и желания. Так же у студентов с низким уровнем доверия могут возникать сложности в целеполагании и организации своей деятельности.

Различие наблюдается так же в суверенности вещей, т.е. студентам с высоким уровнем доверия крайне важно уважение к личной собственности. Они идентифицируют себя со своими вещами и считают, что своими вещами может распоряжаться только он. У студентов со средним уровнем доверия суверенность вещей ниже, что свидетельствует о том, что потребности в идентификации себя с вещами у них может не быть. Они менее требовательны к уважению своих вещей.

В суверенности территории, ценностей, социальных связей и привычек студентов с разным уровнем доверия значимых различий выявлено не было. Это свидетельствует о том, что студенты с разным уровнем доверия имеют одинаковые притязания на суверенность территории, ценностей, социальных связей и привычек.

Таким образом, анализ данных, полученных в ходе нашего эмпирического исследования, позволил сделать следующие выводы:

– показатели степени выраженности суверенности измерений психологического пространства личности у студентов, с разным уровнем доверия, отличаются: для студентов с высоким уровнем доверия характерен высокий уровень суверенности физического тела и вещей, что выражается в том, что им легче удовлетворить основные физиологические потребности, и они реже сталкиваются с переживанием физического дискомфорта. Для них так же важна суверенность личных вещей, предметов которыми они пользуются в быту;

– уровень суверенности психологического пространства у студентов с высоким уровнем доверия выше, нежели у студентов со средним уровнем доверия, что свидетельствует о более развитой способности студентов с высоким уровнем доверия контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство.

Литература

1. Мозговая Н.Н. Личностное пространство как предмет исследования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 12.
2. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. Монография. - М.: Прометей, 2005. - 312 с.
3. Скрипкина Т.П., Крищенко Е.П. Доверие как фактор развития субъективности в

ДОВЕРИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ОТНОШЕНИЙ

Алиева Э.Ф., Ванданова Э.Л.(Москва)

Доверие присутствует во всех сферах человеческих отношений, в личной жизни, в экономических, юридических, политических отношениях. Это и доверие в семье, и доверие ребенка взрослому, доверие в бизнесе, доверие к власти. В.П. Зинченко в своей работе «Психология доверия» для иллюстрации важности доверия в системе человеческих отношений приводит тезис крупнейшего специалиста в теории организации и управления Б.З. Мильнера: «Доверие – ключ к успеху экономических реформ». Перефразируя этот тезис, мы можем сказать о ключевой позиции доверия в тех преобразованиях, которые необходимы для системы образования в целом, а в нашем случае в сфере дополнительного образования.

У экономистов существуют различные способы для мониторинга и прогнозирования изменений, происходящих в сфере деловой активности с учетом различных данных (стоимости рабочей силы, сырья и т.д.). Вместе с тем, существуют и не совсем обычные способы отслеживания состояния дел в экономике той или иной страны. Они основываются на анализе экономического поведения потребителей. Речь идет о так называемых индикаторах экономического поведения: индикаторы губной помады, кино, длины юбок. Согласно теории Леонарда Лаудера, создателя компании Estée Lauder в ситуации кризиса падает потребительское доверие и снижаются объемы продаж дорогой косметики. Одновременно с этим возрастает спрос на губную помаду, так покупательницы компенсируют свою потребность в косметике, балуя себя мелкими покупками. К таким же необычным экономическим показателям относится «индекс подгузников»: родители в трудные времена начинают в первую очередь экономить на покупке подгузников.

На чем еще могут начать экономить родители, имеющие детей, вышедших из возраста подгузников? Только не на образовании - будет ответ. А на дополнительном образовании? Здесь мы уже не можем быть так уверенны. Поэтому, для решения вопросов, связанных с доверием родителей к услугам в области дополнительного образования актуальна постановка задач по разработке критериев эффективности этой образовательной системы.

Методологические основания построения системы оценки эффективности организаций, реализующих программы дополнительного образования должны быть определены с позиций педагогической эффективности, организационно-управленческой и экономической эффективности (Панасюк, Шапоренкова, Головичер). В зависимости от видов получаемых результатов, эффектов, эффективность образовательных систем можно представить через ряд ее разновидностей:

- экономическая эффективность - отражает соотношение приложенных материально-финансовых ресурсов и полученных результатов, ресурсоемкость образовательной деятельности, затратность мероприятий по ее организации;
- педагогическая эффективность - показывает степень достижения целей обучения, воспитания и развития участников образовательного процесса, результативность применения тех или иных форм, средств, технологий;
- организационно-управленческая эффективность - демонстрирует достижение целей управления, выполнение плановых мероприятий;
- социальная эффективность - ориентирует на учет удовлетворенности потребителей образовательных услуг.

В связи с этим необходима разработка методологии оценки эффективности организаций, реализующих программы дополнительного образования, которая позволила бы

решить две задачи, во-первых, избежать некоторой односторонности при рассмотрении эффективности, во-вторых, обеспечить объективность в ходе оценочной деятельности. На наш взгляд эффективность организаций, реализующих программы дополнительного образования, которая может оцениваться по таким признакам как результативность, ресурсоемкость, оперативность, должна еще и оцениваться с позиции транспарентности и рациональности. Оба этих понятия, в контексте организации дополнительного образования, объединяет ключевая идея – доверие основных заинтересованных получателей образовательных услуг, родителей и детей.

Идея доверия в транспарентности, как признака эффективности в организации дополнительного образования. На данном этапе в реализации программ дополнительного образования могут принимать участие не только организации, осуществляющие образование или научные организации, а так же индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность. В Законе об образовании (Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 21 декабря 2012 г.) указывается обширный перечень организаций, которые могут осуществлять деятельность в сфере дополнительного образования, в частности на это указывают статьи 23, п. 3; 31; 32. В моделях эффективного взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования, эффективность может быть обеспечена за счет присутствия государственного регулирования. Необходимость государственного регулирования взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования, влечет за собой необходимость учета фактора транспарентности (открытости) взаимоотношений субъектов взаимодействия. Многие авторы отмечают, что одним из основных факторов эффективности государственного управления служит степень его открытости, принципы открытости способствует минимизации коррупционных проявлений, созданию эффективной системы контроля граждан за деятельностью государственных органов управления, налаживанию диалога между государством и обществом, повышению доверия.

Идея доверия в рациональности, как признака в организации дополнительного образования. В оценке эффективности взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования необходимо учитывать рациональность поведения субъектов взаимодействия. Как отмечает А. Соловьев: «...В образовании типы рациональности взаимосвязаны с образованием не в чистом виде, а в контексте социально-экономических условий, уровня развития как цивилизации в целом, так и конкретного общества». Важной характеристикой взаимодействия партнеров является степень рациональности ожиданий. В экономической теории наиболее известны два вида ожиданий в зависимости от их формирования: адаптивные и рациональные.

Адаптивные ожидания – скорректированные ожидания, сформированные субъектом на основе предшествующих ожиданий. Рациональные ожидания, напротив, основываются на всестороннем учете как прошлой, так и будущей информации. «Рациональность» ожиданий выражается в том, что субъект не отказывается ни от какого источника информации и учитывает ее в соответствии с достоверностью и значимостью.

В институциональной экономике взаимодействие субъектов с точки зрения рациональности выбора поведения определяется несколькими вариациями определения рациональности: рациональное поведение, ограниченная рациональность поведения, процедурная рациональность поведения.

Все вышесказанное позволяет определить критерии эффективности организаций, реализующих программы дополнительного образования:

- результативность - обуславливается получаемым целевым эффектом, ради которого функционирует система;
- ресурсоемкость - характеризуется ресурсами всех видов (людскими материально-техническими, энергетическими, информационными, финансовыми и т.п.), используемыми для получения целевого эффекта;

- оперативность - определяется расходом времени, потребного для достижения цели операции;

- транспарентность (открытость) - определяется сервисной и информационной открытостью органов власти, способствующей минимизации коррупционных проявлений, созданию эффективной системы контроля граждан за деятельностью государственных органов управления, налаживанию диалога между государством и обществом, повышению доверия;

- рациональность - определяется рациональностью выбора поведения организациями во взаимодействии. Основывается на «рациональности ожиданий» субъектов взаимодействия (организаций), означающей учет всех достоверных и значимых источников информации в ситуации выбора.

В свою очередь, каждый из критериев имеет свои индикаторы. В частности, индикаторы результативности определяются целевыми индикаторами результативности, представленными в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы в подпрограмме 2 «Развитие дошкольного, общего образования и дополнительного образования детей» обозначены целевые индикаторы (показатели) результативности образования. Индикаторы ресурсоемкости и оперативности определяются согласно положений об эффективности в теории систем и теории управления. Индикаторы рациональности взаимодействия субъектов определяются согласно положениям экономической теории о рациональности выбора поведения в институциональной экономике.

Индикаторами результативности дополнительного образования выступают:

- охват детей в возрасте 5-18 лет программами дополнительного образования (удельный вес численности детей, получающих услуги дополнительного образования, в общей численности детей в возрасте 5-18 лет);

- удельный вес численности руководителей государственных (муниципальных) организаций дополнительного образования детей, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации или профессиональную переподготовку, в общей численности руководителей организаций дошкольного, общего, дополнительного образования детей;

- отношение среднемесячной заработной платы педагогических работников государственных (муниципальных) организаций дополнительного образования детей (учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования) к заработной плате в экономике.

Индикаторы ресурсоемкости: распределение ресурсов, взаимозаменяемость ресурсов, оптимизация платы за ресурсы организаторами дополнительного образования, производственные затраты на ресурсы, рациональное использование ресурсов.

Индикаторы оперативности: оперативность, гибкость, мобильность.

Индикаторы транспарентности:

- возможность сотрудничества между получателями образовательных услуг и участниками деятельности в организации дополнительных образовательных услуг;

- удовлетворенность состоянием открытости и качеством оказываемых услуг;

- возможность у потребителей образовательных услуг влиять на принимаемые решения организаторами дополнительного образования.

Индикаторы рациональности: рациональное поведение, ограниченная рациональность поведения, процедурная рациональность поведения.

Представленные выше критерии и индикаторы эффективности организаций, реализующих программы дополнительного образования направлены на повышение качества и доступности дополнительного образования, на обновление его содержания в соответствии с интересами детей и семьи.

Идея поддержки и развития дополнительного образования в современной России нашла свое отражение в принятой 04 сентября 2014 года Правительством Российской Федерации Концепции дополнительного образования детей. Она направлена на воплощение

в жизнь миссии дополнительного образования как социокультурной практики развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству и труду. И в этой связи, разработка методологических подходов к оценке эффективности организаций, реализующих программы дополнительного образования, требует дальнейшего развития с учетом осмысления теоретических вопросов доверия между всеми участниками образовательного процесса.

Литература

1. Концепция дополнительного образования детей / распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726 –Р.
2. Зинченко В.П. Психология доверия.- Самара, 2001.
3. Панасюк В.П., Шапоренкова Г.А., Головичер Г.В. Региональная система оценки качества образования: опыт проектирования и применения. – СПб.: М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, ЯНОИПКРО, 2007. – 182 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДУХЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК РЕСУРС ДОВЕРИЯ И СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Алиева Э.Ф., Радионова О.Р. (Москва)

Чтобы человек мог признать за другими людьми те же чувства, ценности и отношения, которые существенны для него самого, ему необходимо испытать на себе всю силу и значимость их проявлений. Развитие чувства сопереживания, поддержки, терпеливости, равнодушного отношения к другим людям, проявления заботы, внимания и уважения воспитание стремления к пониманию и принятию другого человека является одной из основных задач личностного развития ребенка, начиная с дошкольного возраста.

Одной из вариативных образовательных технологий, способной воплотить философский смысл идеи толерантности в повседневную практику межличностного и межкультурного взаимодействия детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста является педагогическая технология воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?». Ее актуальность связана с потребностью современного российского общества в воспитании подрастающего поколения в духе миролюбия, толерантности, уважения к основным жизненным ценностям других народов, взаимопонимания, солидарности. Особую актуальность педагогическая технология приобрела с момента вступления в силу Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором задача «...развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками...» в совокупности с «...развитием социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации...» [1, с.14] является приоритетной в плане социально-коммуникативного развития ребенка.

Технология разработана в 2008 году в рамках проекта «Внедрение комплекса программ, обеспечивающих формирование гражданской идентичности в системе общего образования» Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы. В период с 2008 по 2012 год она успешно апробировалась в работе различных образовательных организаций городов Москвы и Нижнего Новгорода, а с 2012 года проходит внедрение на базе экспериментальных площадок ФГАУ «ФИРО» - НОУ «Образовательный центр «ДИВО»» г. Нижний Новгород и МБОУ СОШ № 2 г.Кольчугино Владимирской области.

В основу разработки педагогической технологии положены культурно-исторический системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, А. Г.

Асмолов), учитывающий основные идеи и положения концепций социальной и личностной идентичности (Х. Теджфел, Э. Эриксон); теории аккультурации (Д. Берри, Ф. Могхеддем, А. Фернхем, С. Бокнер); теории межкультурной коммуникации, межэтнической напряженности и конфликтов, учитывающей развитие и трансформацию этнической идентичности (Дж. Бертон, Л. Козер, Г. В. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, Н. М. Лебедева, Л. А. Шайгерова); теории, раскрывающие роль ценностных ориентаций в становлении идентичности личности (С. Шварц, Г. Хофстеде, Х. Триандис, Д. А. Леонтьев, Б. С. Братусь, М. Р. Гинзбург).

Одной из основных задач педагогической технологии является разработка универсальной модели воспитательно-образовательной работы образовательной организации (дошкольного образовательного учреждения или начальной школы) с детьми, их родителями и педагогами на основе интеграции нетрадиционных форм работы, основанных на синтезе искусств с различными видами творческой и продуктивной деятельности. Особое значение в модели придается проектной деятельности по организации развивающей предметно-пространственной среды, способствующей формированию и развитию у детей навыков коммуникативной культуры, самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции поведения.

Материалы педагогической технологии состоят из двух сборников, каждый из которых ориентирован на определенную категорию участников образовательного процесса.

Первый сборник предназначен для педагогов учреждений дошкольного, начального и дополнительного образования системы общего образования РФ, студентов учреждений СПО и ВПО психолого-педагогического и социального профилей, слушателей системы повышения квалификации работников общего образования РФ, представителей родительской аудитории. Это учебно-методическое пособие «Педагогическая технология воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?». Методические рекомендации».

В сборнике представлены материалы, позволяющие не только получить информацию о многогранном понятии «толерантность», но и ознакомиться с рекомендуемыми основными формами работы с участниками образовательного процесса (обучающий тренинг для педагогов; тематические встречи в «Родительском клубе «Большие карапуши» для родительской аудитории; занятиями по ознакомлению со сказочными историями в образовательном учреждении и дома; организации и проведению МИНИ и МЕГА – проектов). Центральное место в данном сборнике занимают «Алгоритм ознакомления со сказочными историями и выполнения творческих заданий к ним», а также «Примерная циклограмма деятельности образовательного учреждения по формированию установок толерантного сознания и навыков позитивного взаимодействия детей 5-8 лет со сверстниками и взрослыми». Циклограмма позволяет спланировать воспитательно-образовательную работу в образовательной организации с учетом специфики его деятельности, контингента и психолого-возрастных особенностей воспитанников на основе интеграции различных видов деятельности в течение всего времени проведения работы по педагогической технологии. В сборнике также представлены несколько приложений, которые могут быть использованы в работе педагога, как при выстраивании целостного педагогического процесса, так и в виде самостоятельных материалов, содержание которых направлено на развитие познавательного и творческого потенциала всех участников образовательной ситуации.

- «Словарь основных понятий», где на основе энциклопедической информации не только раскрывается значение понятий по проблеме выстраивания позитивного отношения с другими людьми, но и предлагаются некоторые советы для педагогов, психологов и других специалистов образовательных учреждений;

- «Краткая информация об авторах афоризмов, цитат и стихотворений», которые использованы в «Словаре основных понятий»;

- «Концепт – сценарии по формированию толерантного общения», очерчивающие круг некоторых философских, психолого-педагогических и житейских позиций каждой темы,

акцентируя внимание на тех вопросах, которые требуют особого изучения при работе с детьми;

- Фотословарь эмоций «Учимся понимать друг друга», где каждая фотография является «визуальным портретом», своеобразным символом эмоции или состояния, которое будет отражено в тексте сказочной истории.

Второй сборник - практикума для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста «Сборник сказочных историй «Как карпушки учились понимать друг друга» включает 13 сказочных историй, которые в увлекательной форме рассказывают детям о том, как основные персонажи, карпушки, учились понимать друг друга, принимать поступки и мнения не похожих на них героев. Сборник оформлен детскими рисунками воспитанников НОУ Образовательного центра «ДИВО» г. Нижний Новгород. Главные герои - карпушки на рисунках к каждой сказочной истории совершенно разные. У каждой истории – свое «лицо», и это своеобразный «воспитательный секрет» педагогической технологии. Дело в том, что образы карпушек постоянно меняются не только внешне, но и «внутренне». Новизна образов героев историй акцентирует внимание детей на том, что карпушки, общаясь друг с другом, постепенно становятся ДРУГИМИ: добрее, справедливее, мудрее, радостнее, заботливее, дружнее.

К каждой сказочной истории предлагаются творческие задания различного характера (аппликация, лепка, конструирование, рисование, сочинительство, театрализация и др.), которые дети могут выполнять на «творческих страничках» самостоятельно, в подгруппах или с помощью взрослых. Кроме того, для каждой сказочной истории предусмотрен специальный раздел «Секреты...», в котором дается познавательная информация, дающая ребенку более подробную информацию о тех явлениях или событиях, о которых идет речь в сказочной истории.

Практикум «Сборник сказочных историй «Как карпушки учились понимать друг друга» может использоваться не только в образовательном учреждении в качестве методического пособия при работе с детьми, но и как книга для домашнего чтения.

На данный момент в рамках внедрения педагогической технологии разработана и апробирована система профессиональной поддержки работников образовательного учреждения в проектах по созданию пакета дидактических пособий к педагогической технологии. В основе системы лежит деятельность творческих групп по изготовлению дидактических пособий для детей, объединяющих в творческие группы представителей родительской аудитории и педагогов организации, имеющих различный уровень профессиональной подготовки, опыт педагогической деятельности, склонности и интересы в плане творческого и личностного развития. Система включает 6 этапов, каждому из которых соответствует проект по разработке творческими группами конкретного дидактического пособия:

- Творческая группа № 1 по созданию образов сказочных героев и окружающей их среды.



- Творческая группа № 2 по разработке содержания и макета игры-бродилки на печатной основе «Путешествие по деревеньке Малые карпушки».



- Творческая группа № 3 по созданию макета книжки – раскраски « Карпушкины истории».



- Творческая группа № 4 по созданию пазлов «В гостях у карпушек».



- Творческая группа № 5 по созданию магнитного театра «Истории карпушек»



- Творческая группа № 6 по изготовлению кукол для детского кукольного театра, выполненных в чулочной технике.



Специфика деятельности творческих групп состоит в том, что результат работы одной является основой для начала работы другой. Состав творческих групп меняется от этапа к

этапу в зависимости от тех воспитательно-образовательных задач, которые решаются на каждом конкретном этапе.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: сб. документов / предисловие В. Кудрявцева. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. - С.14.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ БУЛЛИНГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ Баранова Ю.Г., Серафимович И.В. (Ярославль)

Изменяется система образования, в связи с этим меняются приоритеты в деятельности психологической службы, расставляются новые акценты. Написание данной статьи продиктовано в первую очередь наблюдением над реалиями современного образования, вернее его практической составляющей и возникновению и функционированию явлений, носящих негативный характер, разрушающих конструктивное общение, нарушающих доверительные отношения между различными субъектами образовательного процесса.

Последнее время, в своей практике психологи школ, все чаще сталкиваются с переживаниями педагогов, классных руководителей по поводу некоторой коммуникативной беспомощности перед лицом происходящего насилия в курируемом классе, направленном учениками данного класса как друг на друга, так и в агрессии родителей, направленной на школу в целом, и самих учителей в частности. Требования вполне законны и оправданы, они подразумевают, что педагоги и психологическая служба школы с помощью психолого-педагогических методов конструктивного общения должны остановить негативные проявления против личности в виде вербальных высказываний (обзываний, обидных слов, нетактичных эпитетов) психологической «травли», порчи имущества, физических повреждений по отношению к их детям. Сказать, что эти негативные формы деструктивного общения появились в российских школах относительно недавно, нельзя, правильнее отметить, что произошло обострение, что вызвало соответствующий и отклик в психологических публикациях (И.С. Бердышев, М.Г. Нечаева. 2005., Кон И.С. 2009, С.В.Кривцова, 2011, Э.Руланн, 2012). Но говорить о системности, структурированности и апробированности предлагаемых подходов и вариантов решений пока рано. С какими политико-экономическими реалиями оно связано в данной статье нами не рассматривается, в виду его широты и полинаучности, нам важно ответить на другой не менее интересный вопрос. С каким явлением мы сталкиваемся, и как давно имеет место данный феномен? Насколько психологическая наука готова и должна дать ответ на злободневный вопрос страждущих педагогов и родителей: «Сделайте что-нибудь! И вообще, что-то можно сделать?». Таким образом, перед нами встает, как минимум три вопроса: о детерминантах подобного рода поведения и, следовательно, способах профилактики, средствах и методах позволяющих превратить его в конструктивную направленность, т.е. о возможности коррекции, и о технологии оперативного реагирования в подобной ситуации для локализации конфликтных отношений.

Эмпирический анализ фактов и сведений, запросов, поступающих на психологические консультации, позволяют говорить о явлении, получившем несколько англоязычных названий «буллинг».

Исследователи обычно определяют буллинг (можно перевести как «травля») как повторяющееся враждебное поведение, имеющее целью причинить ущерб кому-то физически или психологически более слабому. Различают прямой, открытый (например, нападение), и опосредованный (например, исключение из общения) буллинг, а также

целенаправленный, сознательный, буллинг и реактивный буллинг, мотивированный чувством гнева (Кон И.С. 2009). Конкретные формы и способы буллинга постоянно меняются. Новейшее «достижение» в этой области – так называемый кибербуллинг, то есть буллинг, осуществляемый с помощью электронных средств коммуникации.

Каковы же причины такого деструктивного общения? Иницируется буллинг учениками, которые не понимают «по-хорошему», снова и снова нарушают правила, используют насилие и подавление других учеников, для утверждения своего авторитета, извлечения выгоды или как способ развлечься. С.В.Кривцова (2011) выделяет четыре мотива-цели: привлечение внимания, власть, месть, избегание неудачи. С ней соглашается и И.С. Кон. Мы считаем, что именно эти четыре мотива группируют все возможные причины буллинга.

Ответ на второй вопрос является составной частью третьего. И сделав эмпирический анализ совместной внутришкольной работы педагогического коллектива, администрации учебного заведения и психологической службы в течение нескольких лет, нам представляется важным выделить некоторые узловые моменты:

1. Выявление факта нарушения форм конструктивного общения (встает вопрос кто, как и насколько быстро будет реагировать?).
2. Анализ общения (поведения) «зачинщиков» и «жертвы».

1. Выявление зачинщиков, наблюдение за их поведением далее, описание (устная, письменная форма) особенностей проблемного поведения участников неконструктивного общения со всех сторон.

2. Анализ причин деструктивного поведения обучающихся класса с выяснением истинных мотивов и потребностей каждого, замешенных в происшедшем.

3. Определение времени, пространства и других условий для буллинга (когда происходит начало проблемного поведения: на перемене, после занятий, на уроках; где: санитарные комнаты, столовая, раздевалка и т.п.) с целью локализации возможности для агрессивного поведения.

4. Какие меры дисциплинарного пресечения должны осуществляться в случае первичного проступка, что делать далее, если факты продолжают накапливаться?

3. Разработка стратегии поддержки учеников, со стороны всех участников образовательного процесса (психолога, классного руководителя, администрации и родителей).

Таким образом, нами предлагаются три основных шага по преобразованию деструктивной формы общения – буллинга в конструктивную. Рассмотрим более подробно некоторые практические рекомендации.

Шаг 1. Выявление факта нарушения форм конструктивного общения.

На этом, в принципе простом шаге, проявляется реакция замалчивания – «не выносить мусор из избы». Попробуем выделить несколько возможных мотивов, препятствующих осознанию педагогом необходимости сразу заметить проблемное общение внутри класса и найти союзников для его разрешения. Во-первых – имидж успешного педагога, страх показать себя некомпетентным, слабовольным педагогом, у которого в классе «бог знает что происходит...»; во-вторых, такие данные могут испортить статистику по школе, в-третьих, материальное поощрение за «проблемные зоны» в классе не предусмотрено. В результате, когда проблема буллинга становится достоянием психолога, «ком» неконструктивного общения достаточно велик. Иногда и родители (как зачинщика, так и «психологической жертвы») в этой ситуации выступают санкционирующей силой и предъявляют учителю законные претензии «а почему мы ничего не знали?».

Можно понять и психологию обучающихся (в основном подросткового возраста), ограждающих свой мир от влияния взрослых, и решающих свои проблемы «доступными и внешне простыми» способами, заимствованными из современных средств массовой информации, культуры, а иногда и общения внутри семьи.

Преодоление проблем 1 шага: Профилактическая работа психолога по проблеме насилия в среде школьников разных возрастов и работа по формированию организационной культуры

учреждения по грамотному реагированию в таких ситуациях. Создание атмосферы поддержки педагога, сотрудничества и участия. Распределение ролей и определение порядка действий на общешкольном уровне в случае буллинга. Объяснение родителям сути данного явления и обращение к ним за помощью и оказание поддержки семье, в случае такого происшествия с её членами.

Шаг 2. Анализ общения (поведения) «зачинщиков» и «жертвы».

На этапе происходит выявление зачинщиков и разрешение конфликтной ситуации, главное не искать в поступке ученика злой умысел, а посмотреть на проблему глазами учеников. Принципиально важно уметь слушать и слышать. Этот этап решения проблемы очень ответственный, т.к. необходимо проводить беседу о происшедшем непосредственно сразу после случившегося или, в крайнем случае, на другой день. Почему? Информация забывается или участники намеренно договариваются о её искажении. Принцип работы обязательно «по горячим следам». Итак, назван виновный, далее происходит «дознание» или беседа с элементами допроса. Оказывается, что любой факт такого поведения состоит из нескольких составляющих: прямая вина агрессора и косвенная вина жертвы или «наблюдающих». Часто в конфликте можно выделить сторону, которая первой начала конфликтные действия. Бывает очень трудно определить начало конфликтных действий и установить мотивы. Мотивы в конфликте - это побуждения к вступлению в конфликт, связанные с удовлетворением потребностей участника, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих конфликтную активность субъекта. Часто дети врут, сваливают вину на других или молчат.

При анализе причин, следует собрать всевозможные данные о ситуации, выявить главные и сопутствующие противоречия, поставить воспитательные цели, определить последовательность действий. Противоборствующие стороны - ключевое звено любого конфликта. Когда одна из сторон уходит из конфликта, то он прекращается. При анализе причин, мотивов конфликта следует учитывать любую полученную информацию. Трудности данного этапа: не встать на позицию одной из сторон, провозгласив её правой. В таком случае конфликтная ситуация упрощается, сложные или неясные моменты отбрасываются, упускаются, не анализируются. Восприятие ситуации происходит в полярных оценках по типу «прав – виноват».

Как правило, на практике, до третьего этапа дело не доходит. Что этому причины: недостаток понимания и психологических знаний этапов протекания конфликта, или излишняя загруженность администрации, педагогов и родителей? Правильное начало конструктивного взаимодействия в общении и разрешении конфликтов заканчивается взаимными извинениями, инициируемыми взрослыми. Однако шаг 3 видится решающим в профилактике деструктивного поведения.

Шаг 3. Разработка стратегии поддержки учеников, со стороны всех участников образовательного процесса (психолога, классного руководителя, администрации и родителей). Понимание взрослыми участниками образовательного процесса, что следует сказать (информация, слова), как сказать (эмоции), когда сказать, чтобы достигнуть цели обращенной к обучающемуся речи (время и место), и зачем сказать. Главная проблема этого этапа - ответ на вопрос «что делать дальше?».

Можно использовать технику «открытого разговора» (Ю.Е.Алешина), которая заключается в следующем: заявить, что конфликт невыгоден обоим; предложить конфликт прекратить; признать свои ошибки, уже сделанные в конфликте. Спокойно, без негативных эмоций обсудить взаимные уступки, предложить взаимовыгодные варианты. Также учителя и родители могут договориться о: волевом прекращении конфликта; разведении конфликтующих сторон; блокировании борьбы; применении санкций к сторонам; содействии нормализации отношений; оказание помощи в организации общения; контроль за выполнением соглашения. Остается определиться какова роль каждого в этом взаимодействии и как определить эффективность проводимых мероприятий.

Таким образом, мы постарались обозначить несколько важных моментов, не решив которые мы не сможем помочь наладить общение среди школьников подросткового возраста, а значит, общение, как основной вид деятельности этого возраста, в котором развиваются не только психические процессы, но и важные качества личности, будет содействовать не конструктивному, а деструктивному развитию субъекта.

Литература

1. Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики// Практическое пособие для врачей и социальных работников. - Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья», 2005. - 23с.
2. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М.: Издательство: Время. – 2009.- 425с.
3. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
4. Кривцова С.В. Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. М.: Федеральный институт развития образования, 2011. -109 с.
5. Руланн Э. Как остановить травлю в школе. М.: Генезис, 2012. -261с.
6. Фруммин И.Д. Тайны школы. - М., 2000 г. - 290 с.

ОБЩЕНИЕ, ПОСТУПОК И ДОВЕРИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вербицкий А.А. (Москва)

Готовя данный материал, я задумался, почему организаторы связали в одном названии конференции два понятия – общение и доверие. Означает ли это, что каждое из них можно рассматривать по отдельности или они содержательно связаны? Склоняюсь к последнему, но тогда нужно обосновать, какое общение носит доверительный характер, какое нет, и что в самом общении обуславливает доверие или недоверие к собеседнику. Можно также различать разного рода ситуации: вступающие в общение индивиды доверяют друг другу, занимают нейтральные позиции, либо по каким-то причинам с самого начала между ними доверия нет.

Меня интересуют проблемы общения и доверия в образовательной практике, которой перед началом общения в наибольшей мере, на мой взгляд, присущи нейтральные позиции общающихся. Абстрагируемся при этом, что они изначально доверяют авторитету учителя школы или преподавателя вуза, в этом случае проблема будет состоять в том, чтобы доверие не падало, а наоборот – крепло.

С понятием «общение» в психологии всё более-менее ясно, чего нельзя сказать в отношении термина «доверие». В.П. Зинченко в своей словарной статье «Доверие» определяет его со ссылкой на «Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона» как «психическое состояние, в силу которого мы полагаемся на какое-либо мнение, кажущееся нам авторитетным, и потому отказываемся от самостоятельного исследования вопроса... Доверие «в огромной своей части относится к эмоциональной, т. е. плохо рационализируемой сфере психики. Оно способно порождать многие другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от приятия до отторжения)... Поэтому психологическая культура доверия теснейшим образом связана с культурой личности и межличностных отношений» [5].

Весь набор психических состояний, отмеченных В.П. Зинченко, мы можем наблюдать у обучающихся, будь-то школьники или студенты. Каков же психологический механизм, психолого-педагогические условия их порождающие? В поисках ответа на этот вопрос, я натолкнулся в интернете на три высказывания не профессиональных психологов, а просто

людей в социальных сетях. Первое: «ДО ВЕРие – это когда что-то отдаёшь человеку ДО того, как ему поВЕРил», второе: «Доверие – положительное отношение к объекту или субъекту, основанное на уверенности в его надёжности, достоверности или, соответственно, честности, добросовестности», третье: «Доверие между людьми — это уверенность в поступке другого человека».

Эти высказывания, особенно третье, содержат, как мне кажется, ключ к пониманию с позиций теории деятельности взаимообусловленности общения и доверия как психологических конструкторов. Центральным понятием, которое проясняет, на мой взгляд, их соотношение, является категория «поступок». Чтобы доказать это, придется на определенное время отойти от понятия общения и обратиться к представлению о «единице» анализа психического, в нашем случае психологической теории деятельности.

Проблема исходной “клеточки” психического стала актуальной еще в период становления психологии как самостоятельной науки в 19-м веке. Стремление соответствовать методологии естественных наук, привело психологов к выделению исходных элементов психики, подобных атомам в физике, молекуле в химии, клетке в биологии, которые должны были стать объектом экспериментального и генетического исследования. Однако, эти попытки окончились неудачей в силу неправомерности переноса подобных образований на психологическую почву: “Единица анализа психического не может быть выделена по шаблонам других наук, она должна быть выведена на основе обобщения процесса формирования предмета самой психологической науки” (8, с. 14).

В истории психологии в качестве единиц анализа психики в разное время выступали ощущения, представления, идеи (ассоцианизм), явления сознания (В.Вундт), структурные отношения между фигурой и фоном (гештальтпсихология), реакция или рефлекс (реактология и рефлексология), “стимул-реакция” (бихевиоризм), «порция информации» (бит) в когнитивной психологии и др.

Большой вклад в преодоление подобных атомистических представлений о единицах анализа психики внес Л.С.Выготский. Он писал, что психологические школы отождествляли задачи исследования с разложением на первоначальные элементы, сводя высшие формы психики к низшим, игнорировали их качество, не сводимое к количественным различиям. Л.С.Выготский четко сформулировал понятие единицы анализа психики: “Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства [3, с. 48].

В отечественной психологии общепринято положение А.Н. Леонтьева о том, что главной структурной единицей деятельности является предметное действие – достаточно открыть любой психологический словарь. При этом сам А.Н. Леонтьев, как и практически все исследователи, большое значение в усвоении социального опыта придает общению: отношение человека к миру опосредовано его отношением к другим людям, его деятельность всегда включена в общение [6]. В процессе общения, подчеркивал Б.Ф. Ломов, как специфической формы взаимодействия человека с другими людьми, идет обмен деятельностями, их способами и результатами, идеями, представлениями, установками, интересами, чувствами [7].

Итак, единство деятельности и общения является необходимым условием психического развития человека, тем более в образовании, начиная с «материнской школы». Однако утверждение предметного действия как единицы деятельности разрывает это единство, поскольку выходит, что, во всяком случае, в теории, деятельность можно осуществлять и помимо общения. Однако такой вывод неправомерен, поскольку образование – это и есть формы общения и взаимодействия учителя и ученика, студента и преподавателя как субъектов образовательной деятельности. Другое дело, что в традиционном обучении общение учителя и ученика редуцировано к передаче информации от одного к другому.

Выделены четыре ведущих формы учебного общения: парная (один учит одного – родитель или гувернер ребенка), групповая (один учит всех: урок, лекция), совместная

(каждый учит каждого: семинар-дискуссия, деловая игра, психологический тренинг и др.) и опосредованная (учебник, пособие, компьютерная программа) [4]. Все существующие формы организации обучения можно классифицировать по указанному основанию. При этом известно, что общение состоит из трех взаимосвязанных компонентов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного.

Очевидно, что наиболее богатыми формами общения являются парная и совместная. Но невозможно к каждому ребенку приставить гувернера. Поэтому при появлении массового образования доминирующей стала групповая форма общения, известная как школьный урок или вузовская лекция. Однако, именно в этих формах общение редуцируется к процессу «передачи знаний» от учителя к ученику, а на самом деле к передаче информации, поскольку информация – это знаковая система, а знание – подструктура личности, которую «передать» принципиально невозможно.

Вместе с интерактивным компонентом «выносятся за скобки» и перцептивный компонент общения, поскольку учителя, преподавателя обучающиеся не выбирают. Фактически из трех компонентов общения (коммуникативный, интерактивный и перцептивный) остается только коммуникативный – монологическая передача ученику заранее известной педагогу научной информации. Вместо живой, диалогичной по своей сути интеракции современные инновации предлагают своего рода обманки – «интерактивные доски», электронные планшеты, «интерактивные учебные (дидактические) материалы» и даже, в обозримой перспективе – обучающие чипы, которые будут вживлять в тело школьника и студента. Приехали...

Цена подобной редукции живого диалогического общения субъектов образовательного процесса к монологу преподавателя, а в теории – к предметному действию «обучаемого» с учебной информацией очень высока. Она выражается: 1) в отсутствии возможностей порождения мышления обучающихся, которое, как показано во многих исследованиях, рождается только в условия диалога родителя с ребенком, учителя со школьником, преподавателя со студентом; 2) в отчуждении ученика от учителя; 3) в отсутствии доверия как к педагогу, так и к передаваемой им учебной информации.

Информация только тогда становится знанием, когда она пропущена через собственную речь и используется как ориентировочная основа совершения на его основе практического действия и поступка. Отсюда требование организации, скажем, семинарского занятия как семинара-дискуссии, в процессе которого студенты получают практику использования теоретических понятий в функции формулирования своих мыслей, доказательства, опровержения, согласия или несогласия с доводами другого человека, пусть даже преподавателя, и т.п.

Здесь уместно обратиться к механизмам понимания и непонимания, которое также обуславливает доверие либо недоверие к учебной информации и преподавателю. Проблема понимания весьма дискуссионна и мало исследована в психологии и педагогике. На мой взгляд, понимание представляет собой процесс «встраивания» нового знания в уже существующий на данный момент образ мира обучающегося. С учетом такой «добавки» человек видит больше, дальше, действует увереннее и поэтому доверяет и новому знанию, и преподавателю, с которым совместно участвует в образовательной деятельности.

А теперь вернемся к утверждению «Доверие между людьми — это уверенность в поступке другого человека». В диссертационном исследовании И.А. Тиханкиной, проведенном под моим научным руководством и защищенном еще в 1998 году, было доказано, что единицей деятельности является не предметное действие, а поступок [9].

По моему определению, поступок – форма личностной активности человека, социально обусловленное и морально нормированное действие (или бездействие), имеющее как предметную, так и социокультурную составляющие, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственного поведения и деятельности с учетом этого отклика. Поступок является единицей деятельности и поведения и человека, поскольку обладает одновременно качествами предметности и социальности, характеризуется ценностным

содержанием, диалогичностью и ответственностью. В поступках проявляется и формируется личность человека.

Соответственно, если учитель, преподаватель поступает с обучающимся как с полноценным субъектом целеполагания и целереализации, осуществляет с ним процесс диалогического общения и межличностного взаимодействия, он обеспечивает и то, что называется доверием обучающегося к личности педагога и к содержанию образования. Кроме того, практически реализует принцип единства обучения и воспитания как один из ведущих принципов теории контекстного образования, развиваемой в течение более 30-ти лет в нашей одноименной научно-педагогической школе [1, 2].

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Вербицкий А.А. Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М., Логос, 2009.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр.– М.: Лабиринт, 1999.
4. Дьяченко В.К.. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.
5. Зинченко В.П. Доверие. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М.: 2003.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд. АПН РСФСР, 1959.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.– М., 1984.
8. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и специальной психологии / Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. – Л., 1970.
9. Тиханкина И.А. Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении. Автореф. дисс... к. псих. н., 1998.

ОЦЕНКА СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ИМИ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ Главатских М.М. (Ижевск)

В современных педагогических и психологических исследованиях не только убедительно показана сама возможность практической организации эффективных форм сотрудничества учеников, направленных на усвоение учебного содержания школьных предметов, но и зафиксировано позитивное влияние опыта сотрудничества на развитие личности, социальное развитие, формирование социальной зрелости школьников. Процессы социального взаимодействия детей имеют первостепенную роль в развитии ребенка, отмечает А.Н. Перре-Клермон [2,6]. Наиболее значительный вклад в создание модели обучения, основанного на учебном сотрудничестве учеников, принадлежит Д.Б. Эльконину [8] и В.В. Давыдову [1], а также их последователям: В.В. Рубцову [5] и Г.А. Цукерман [7].

Создавая многообразные формы проектной индивидуальной и коллективной деятельности, мы получаем насыщенную активную самоорганизующуюся среду, где сочетаются такие параметры: низкая степень регламентации поведения, предметно-информационная обогащенность и представленность образцов креативного поведения. Чем больше ребенок вовлечен в такую среду, тем выше будет его социально-психологическая зрелость в соответствии с новыми образовательными результатами.

На разных этапах развития преобладают разные ведущие сферы деятельности, поэтому анализ умений школьника должен происходить с учетом психологических особенностей

возраста и социальной ситуации развития. Для средней школы наиболее важна совместная учебно-познавательная деятельность учащихся, имеющая согласованные методы, способы деятельности, общую цель, направленная на достижение конечного результата деятельности. Примером такой деятельности может быть совместное решение школьниками проектных задач, ориентированных на применение учащимися целого ряда способов действий, средств и приемов не в стандартной форме, а в ситуациях по форме и содержанию приближенных к жизненным ситуациям, но носящих учебный контекст. В процессе группового взаимодействия в ходе решения проектной задачи школьники обучаются учитывать вклад каждого участника, управлять групповыми процессами, сопереживать, договариваться - все это необходимые качества для развития эффективности и социально-психологической зрелости личности.

Процессы социального взаимодействия ученика в сферах отношений со взрослыми и с детьми (равными) отличаются. Отношения со взрослыми строятся на основе одностороннего уважения. И совсем иной развивающий потенциал заложен в предпочитаемых младшими и старшими подростками отношениях равных. В возможности спорить и доказывать ребенок ощущает собственную значимость. Но это отношения и взаимной зависимости, в которой может проявиться подлинное сотрудничество. Именно в равных отношениях происходит качественное изменение самого обучаемого. Изначально сверстник выступает в роли человека, действия которого контролируются в соответствии с некоторым образцом, познание нормы и правил поведения происходит через приложение нормы к поведению другого человека. В дальнейшем этот контроль направляется на самого себя и организует собственное поведение ребенка.

Ребенок учится координировать свои действия с видением других людей, и принимает их благодаря собственной перестройке. Это преобразование заключается в децентрации в сфере межличностных отношений, понимаемой как формирование возможности принять свою точку зрения как одну из многих. В ситуациях равного взаимодействия дети усваивают и средства коммуникации: коммуникативные, лингвистические, культурные. А взаимодействие в группах сверстников позволяет закрепить их при решении учебной задачи [3,4].

При выполнении проектных задач имеет значение уровень развития сотрудничества – умения договариваться и находить общие решения. Сотрудничество как характеристика поведения личности образуется в результате интеграции регулятивных, личностных и коммуникативных умений. Его проявлениями являются содержательный контроль ситуации взаимодействия (выявляют причины ошибок, разъясняют их характер), организация работы группы с учетом разных интересов учащихся на основе конструктивного взаимодействия. Для оценки сотрудничества была разработана карта наблюдения, позволяющая оценить сформированность у учащихся целого ряда личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий, а так же показатель - сотрудничество. Во время совместной деятельности наблюдателю (педагогу или психологу) предлагается оценить по трех бальной шкале появления каждое проявление сотрудничества:

- объяснение учеником содержания совершаемых своих действий и действий других детей рабочей группы в форме распределения функций с целью ориентировки (планирование, контроль, оценка) деятельности;

- ученик умеет задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности для планирования и регулирования ситуации (для выстраивания общения на основе того, как понимают другие решение учебной задачи, свои функции в общей работе);

- выделяет и отображает в речи существенные ориентиры общей работы, а также сообщает их другим детям;

- в трудной ситуации взаимодействия вмешивается, снижает эмоциональный фон, организует конструктивное взаимодействие сверстников, просит учеников аргументировать позиции.

Далее в работе представлены результаты оценки сотрудничества школьников при решении проектных задач. Оценивались умения 52 учащихся, обучающихся в 4, 5 и через год в 6 классах. Регулярно эти учащиеся принимают участие в инновационной технологии обучения, решении проектных задач. На основе показателя общей дисперсии и средних значений были высчитаны нормативы для оцениваемых показателей. Диапазон нормы от 4 до 7 баллов. В таблице 1 представлено распределение (количество учеников) по показателям коммуникативных умений.

Таблица 1.

Распределение (количество учеников) по показателю «сотрудничество» в 4-6 классах

Показатель	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Сотрудничество в 4 классе	18 (34%)	29 (56%)	5 (10%)
Сотрудничество в 5 классе	13 (25%)	34 (65%)	5 (10%)
Сотрудничество в 6 классе	9 (17%)	35 (67%)	8 (16%)

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что подростки не достаточно владеют технологиями конструктивного взаимодействия. В период взросления младших подростков 10-12 лет наблюдается положительная динамика в развитии показателя «сотрудничество», следовательно, овладение конструктивным социальным взаимодействием - это одна из центральных возрастных задач подростков. Смещение в сторону низких показателей показывает, что ученики четвертых-шестых классов, младшие подростки, только овладевают этой сферой.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов.- М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Перре-Клермон А.Н. «Аргументация в образовании». - М.: Издательский центр «Академия», 2009. 191с.
3. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителя.- М., 2008. - 192 с.
4. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя/ Под ред. А.Б. Воронцова. - М.: Просвещение, 2010. 176 с.
5. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения// Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 49-56.
6. Рыбка Е.В. Роль аргументации в интеллектуальном развитии детей. Психологическая наука и образование (электронный журнал), 2012, №1
7. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. М.: просвещение, 1996. 133 с.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.- М.: Педагогика, 1989. 560 с.

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Голубева Е.И. (Москва)

Вопрос о проблемах общения молодежи и внутри своего поколения и со старшими ставится и обсуждается постоянно при обсуждении их социальной адаптации, профессиональной ориентации и межвозрастных отношениях.

Смею надеяться, что опыт преподавания студентам географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова позволяет дать ретроспективу и предложить к рассмотрению некоторые аспекты этого вопроса. Специфика подготовки студентов на факультетах и кафедрах естественных наук предполагает в учебных планах специальные учебные и научно-производственные практики. Обычно это так называемые «полевые практики» или участие в экспедициях по направлениям будущей профессии. Безусловно, что этот «третий» полевой семестр образования играет очень важную, иногда определяющую роль в понимании студентами своего места во взрослой жизни и профессии. Именно в этот период у студентов есть возможность неформального общения, помимо развития профессиональных навыков и умений.

Очевидно, что преподавателю или научному сотруднику, который проводит такую практику отводится важнейшая роль в процессе становления личности, но и налагает большую ответственность.

Среди форм и методов такого неформального общения в неформальной же обстановке можно выделить несколько аспектов, которые нами использовались в процессе обучения студентов.

Аспект 1. Личный опыт, рассказы о интересных событиях, встречах с «классиками» науки, общий кругозор. Эти темы могут быть и в учебной аудитории, но лучше они воспринимаются и «западают в душу» именно в неформальной обстановке, к слову во время вечерних бесед у костра, длительных переездов или ожидания транспорта. Потому педагогу никогда нельзя упускать такие возможности.

Аспект 2. Личное поведение, стиль разговоров, их темы. Это позволяет молодым людям достаточно быстро определить, а интересен ли им этот человек или он только «выносит мозг».

Аспект 3. Сложные, иногда даже экстремальные условия быта и самой работы позволяет студентам лучше узнать и друг друга и своих старших товарищей - преподавателей. Зачастую со своим однокурсником можно просидеть за партой не один год, ходить в кафе и в клубы и ничего не понять в человеке. Но, когда ты оказываешься с ним в условиях, где от него (и каждого) зависит успех дела, спокойствие всего небольшого коллектива, а иногда и безопасность, понимается «цена» личности. И тогда понятие взаимопомощи и расхожая фраза «я не пошел бы с ним в разведку» становится не фразой, а абсолютной реальностью.

Аспект 4. Молодежь хочет общаться со старшим поколением, но без менторского тона, чтобы взрослые не «поучали», а слушали. Зачастую родителям просто некогда выслушать своего взрослого ребенка, совместные домашние ужины тоже уходят в прошлое. С другой стороны, иногда родители, а тем более бабушки-дедушки, боятся задавать вопросы или давать советы, чтобы не возникла проблема «отцов и детей», в дети воспринимают это, как равнодушие к их интересам, к их проблемам.

Можно привести еще ряд аспектов, где есть резервы для общения и рождения доверия между поколениями, поскольку этот вопрос необычайно глубокий.

Все описанные ситуации возникали у автора и позволяли найти нужные слова при обсуждении возникающих проблем.

В заключении обращаю внимание на то, что педагогу надо использовать любые, пусть даже малейшие возможности, чтобы вести диалог в группе, индивидуально, не жалея своего

времени и эмоций. Именно благодаря неформальному общению мы поможем формированию гражданина и профессионала.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Гончаренко О.В. (Москва)

На рубеже веков мир стал необычайно динамичным: во всех сферах деятельности в самые короткие отрезки времени происходят кардинальные изменения. Это в полной мере относится к высшей школе: повышаются требования общества к качеству профессионального образования, кардинально обновляются технологии обучения, быстро меняются организационные и экономические условия деятельности вузов, постоянно развиваются научные подходы и позиция государства по отношению модернизации высшей школы.

Успешная работа любого университета в этих условиях невозможна без постоянного совершенствования его деятельности по улучшению качества образовательных, научных, информационных и других сторон образовательного пространства современного вуза. Названные стороны, направления развития вуза - есть тот товар, который университеты предъявляют на международном, национальном и региональных рынках. Качественное их взаимодействие – есть краеугольный камень в стратегии управления вузом.

Законодательное подтверждение - нормативно-правовые основания утверждения:

1) В Национальной доктрине образования Российской Федерации поставлена задача повышения качества образования. Предполагается, что государственная политика в области образования должна гарантировать необходимые условия для полноценного качественного образования, учитывать интересы и способности личности, обеспечивать достижение конкурентоспособного уровня для всех ступеней образования.

2) В концепции модернизации российского образования отмечалось, что повышение качества образования необходимо для того, чтобы выполнялась основная цель профессионального образования – «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных отраслях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту». Кроме того, в концепции декларировано, что "государство возвращается в образование как гарант качества образования", и обозначены основные цели - доступность, эффективность и качество. По инициативе Минобрнауки и науки создана полиция качества для выделенных зон риска: негосударственного сектора, филиалов вузов, экономического и юридического образования. Система управления качеством образования признана неотъемлемой компонентой вузовской деятельности, без которой невозможно пройти государственную аттестацию и аккредитацию. За последние годы проведено несколько десятков форумов, конференций, совещаний различного уровня, посвященных различным аспектам качества образования. Защищены диссертационные работы по проблеме качества образования сегодня. То есть в важности и значимости этой проблемы не приходится сомневаться.

Автономия в свое время дала возможность вузам активно развиваться, увеличивая платный прием, расширяя негосударственный сектор, сеть филиалов и представительств. Сегодня в России ситуация такова - в вузы поступает большинство выпускников школ. Очевидно, не все они готовы к интенсивной интеллектуальной деятельности, что вынуждает высшие учебные заведения подстраивать свои образовательные программы под их уровень, и это существенный фактор, определяющий качество высшего образования в целом.

Общеизвестной является формула объема знаний - если в начале XX века объем знаний на планете удваивался каждые 30 лет, то в новом тысячелетии каждый год знания обновляются, по некоторым оценкам, на 15-20 %. Установку «образование на всю жизнь» сменила новая парадигма – «образование через всю жизнь». Чтобы стать успешным ученым, специалистом-профессионалом, одного диплома становится недостаточно и это особенно характерно для успешной карьеры в бизнесе и политике. Молодежь ориентирована на получение двух, а то и трех дипломов высшего образования, во всем мире именно так сегодня формируется политическая и деловая элита.

Таким образом, в российском образовании повторяются глобальные, мировые тенденции превращения высшего образования из элитного в массовое. Его получают не избранные, а большая часть молодых людей, окончивших средние школы, что, безусловно, определяется переходом к постиндустриальному, информационному обществу.

Безусловно, развитие массового образования в мире стало возможным благодаря использованию информационных ресурсов нового типа, в первую очередь электронных источников информации удаленного доступа, получаемых через глобальные компьютерные сети. Создание Федеральных объединенных университетов совпало по времени с интернетовским бумом, и в значительной степени ему и обязано. В этих условиях качество образования перестало непосредственно зависеть от локальной информации, сконцентрированной в университетской библиотеке. Открытые электронные каталоги, полнотекстовые базы данных, специализированные образовательные порталы создают принципиально новые способы получения информации. Появилась возможность работы с редкими, ранее недоступными информационными образовательными ресурсами. Современные "поисковики" позволяют в ограниченное время собрать необходимую информацию как для образовательной, так и для исследовательской работы.

К сожалению, темпы и уровень информатизации в России не позволяют пока отечественным вузам выступить в роли надежного поставщика информационных ресурсов. И этот фактор будет негативно влиять на качество образования до тех пор, пока мы не преодолеем отставание в области информационных технологий.

Соединение новейших информационных технологий и лучших традиций российского образования позволит при относительно небольших затратах ресурсов существенно улучшить качество подготовки специалистов. По словам Билла Гейтса относительно экономических преимуществ информационных технологий, «красота электронного мира проявляется и в том, что дополнительные затраты на расширение круга людей, использующих образовательные материалы, после определенных вложений практически равны нулю». Согласно некоторым данным, новые образовательные технологии снижают стоимость обучения на 30-40 % и сокращают его продолжительность на 20-40 %.

Многие вузы сегодня уже начали работу по формированию современной образовательной среды. Сегодня потребитель оценивает вуз, в том числе и по качеству его образовательного портала - актуальности, предметной адекватности и периодичности обновления. В Университете РАО принята программа информационного обеспечения учебного процесса, научных исследований и управления. И это убедительно демонстрирует значимость информационных технологий во всей стратегии развития университета.

Новые технические возможности позволяют университету сосредоточиться на образовательных технологиях. Именно они обеспечивают наибольшее продвижение в плане повышения качества массового образования. В рамках университетской целевой программы сегодня сделана попытка реализовать следующие технологии открытого образования: сетевые технологии, позволяющие активно формировать образовательный портал университета; кейс-технологии, формирующие современный набор учебно-методических материалов, доступных каждому студенту вне зависимости от формы обучения; телекоммуникационные технологии, позволяющие проводить занятия с удаленными аудиториями в режиме реального времени с обратной связью.

Однако если высшее образование становится по определению массовым, то потребность в элитном образовании не только не исчезла, но даже наоборот, еще сильнее обострилась. При этом организационные подходы к решению проблемы массового и элитного образования будут абсолютно разными. Всем студентам дать элитную подготовку российская высшая школа не в состоянии не только по причине материальных, финансовых и кадровых возможности у вузов, но и по причине заниженной у студентов сегодня мотивации на самосовершенствование и саморазвитие.

Отсюда и возникла необходимость перехода российского высшего образования к многоступенчатой подготовке специалистов к более активному использованию дополнительных образовательных программ. Сегодня классический университет обязан предоставить выпускнику, кроме основной программы, еще и некий набор программ дополнительного образования - это и программы MBA, и CISCO-академии, и всевозможные сертифицированные курсы. Концепция развития Университета РАО предполагает также проведение необходимых структурных преобразований для реализации программ элитного обучения, которые будут формировать профессиональную элиту, выявлять и поддерживать талантливую и одаренную молодежь.

Итак, эффективность управления качеством образовательных научных и других услуг - это и есть эффективность управления высшим учебным заведением. Эффективность и качество подготовки специалистов в вузе и есть основная цель стратегического менеджмента в вузе. Действительно, если не обеспечено качество подготовки молодых специалистов, реально достижимое и достигнутое в других вузах в сложившихся условиях, то ни о какой эффективности управления вузом просто не приходится говорить. Другое дело, что в каждом конкретном случае - в зависимости от этапа общественного развития страны, региона, положения конкретного вуза (столичный или региональный университет, сложившийся вуз или вновь образованный) - на первый план могут выходить те или иные задачи стратегического управления. В настоящее время основными факторами, определяющими состояние и возможности качества подготовки специалистов, являются материальная база и использование всего спектра инновационных и информационных технологий. Это не значит, что другие факторы потеряли свою значимость. Просто для выхода российской высшей школы на мировой уровень информатизации образования особенно важен рост качества подготовки специалистов.

Литература

1. Гончаренко О.В. Педагогическое обеспечение формирования исследовательской компетентности будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе. Монография. – М.: УРАО, 2010. – 6,3 п.л.
2. Развитие высшего профессионального образования: научные основы и инновации. Научное издание / М.Н. Берулава, О.Г.Грохольская, Т.Я. Решетова и др. /Под ред. О.Г. Грохольской. – М.: Университет РАО, 2014. – 66 с.
3. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года от 13 мая 2009 года.- М., 2009.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ: СУБЪЕКТЫ ДОВЕРИЯ

Гуревич А.В. (Москва)

Важной компонентой школьного образовательного процесса является работа со здоровьем учащихся, формирование здорового образа жизни и профилактика факторов риска в детской и подростковой среде.

Целью подобной деятельности в школе, на наш взгляд, должна стать не только информированность учащихся, их грамотность в вопросах здоровья, достигаемая в

результате обучения, но и практическое воплощение потребности ребенка вести здоровый образ жизни. проявляющееся на уровне поведения, что связано с принятием ребенком ценности здоровья.

Процессы ценностного ориентирования являются составляющей процесса индивидуально-личностного становления человека. Кроме того здоровье в нашей культуре традиционно является приватной областью. Поэтому доверие, доверительное общение выступает основным условием эффективности педагогической деятельности в этом направлении.

Но насколько школа готова взять на себя такие воспитательные функции, и какие возможные трудности и ресурсы здесь имеются?

Предметом нашего исследования (исследование проведено совместно с Хижняковой Е.В., Жасминовой В.Г.) стало изучение степени доверительности детско-взрослых взаимодействий в условиях школы, предпочитаемые подростками источники информации и субъекты доверия, оценка успешности профилактической работы. Исследование проводилось в рамках проекта «Школа будущего». В нем участвовали учащиеся «благополучных» московских школ, имеющих достижения в различных направлениях образовательной деятельности. Общий объем экспериментальной выборки составил 548 человек из числа учащихся 8-11 классов.

Наше исследование показало, что в обследуемых школах в целом явно преобладают позитивные взаимоотношения учащихся со всеми участниками образовательного процесса. Так, например, 53% учащихся характеризует свои отношения с учителями как дружелюбно-доброжелательные.

Однако откровенно-доверительные отношения 70% школьников связывают все-таки с родителями. 45% учащихся имеют такие отношения со сверстниками, и только 7% - с учителями. При этом отношения с учителями у 35% учащихся не выходят за рамки формально-деловых. Конфликтность чаще отмечается с учителями - 5% ответов, в то время как со сверстниками и родителями не превышает 2-3 процентов.

При заострении вопроса: к кому подростки обратятся за советом и помощью в трудной ситуации, степень доверия педагогам уменьшается до 1 %, к родителям и взрослым родственникам обратится более половины учащихся, а 22% будет рассчитывать на друзей, почти 9 % подростков предпочтут помощь специалистов вне школы.

Сходная картина складывается и в плане доверия к тем же субъектам общения как к источникам информации. При выборе лиц, к мнению которых дети готовы прислушаться по вопросам, связанным с вредными привычками, по-прежнему наиболее высоко оцениваются родители. Примерно равный авторитет имеет мнение друзей, внешних специалистов, а также взрослых знакомых или родственников. А вот школьные специалисты и учителя опять замыкают список.

Может быть, правы те, кто считает, что вопросы воспитания, ценностных ориентаций, а также профилактики факторов риска вообще «не дело школы», и что все это нужно делегировать семье, оставив образовательному учреждению исключительно функции обучения?

Здесь, однако, необходимо учитывать тот факт, что, при относительно высоком уровне доверительности в отношениях с детьми, родители имеют высокую занятость на работе и в связи с этим ограничены в общении с ребенком. Кроме того они не всегда компетентны в вопросах, касающихся факторов риска (что косвенно подтвердилось и в нашем исследовании). И, помимо этого, не все школьники оценивают свои отношения в семье как доверительные. Около 30 % учащихся больше доверяют мнению «опытных» друзей-сверстников по вопросам образа жизни и вредных привычек, к ним же они готовы обратиться за помощью в критический момент своей жизни. Это неудивительно, поскольку, как известно, ведущей деятельностью подросткового возраста является общение и преимущественно – со сверстниками.

В этой связи, с точки зрения безопасности важно знать отношение подростков к факторам риска и степень информированности по этим вопросам, существующую в школьной подростковой среде.

В ходе нашего исследования была установлена недостаточная компетентность школьников в вопросах ущерба, наносимого здоровью вредными привычками, живучесть существования мифов и стереотипов в этой сфере. К примеру, многие учащиеся считают, что при желании, бросить курить – довольно легко, а вероятность вовлечения после первой пробы – достаточно мала.

В плане отношения к негативным проявлениям образа жизни большинство подростков как категорически недопустимое явление расценивают употребление наркотиков (92 % ответивших). В то время как при оценке других факторов (курение, алкоголь) характерна большая степень терпимости, возрастающая по мере взросления респондентов. Наиболее снисходительным является отношение к «бессодержательному времяпрепровождению» и «раннему началу половой жизни».

Отсюда следует вывод, что при ориентировке достаточно большого количества учащихся на «знания» о факторах риска от своих ровесников, обнаруживается тенденция к созданию подростковой субкультуры, система ценностей которой смещена по отношению к ценностям взрослых. Поэтому информация о факторах риска, получаемая стихийно от сверстников, может быть не только существенно искаженной, но и опасной.

Взаимодействие подростков происходит в значительной степени в стенах школы, где дети проводят большую часть дневного времени. В этой связи школа, обладая, кроме всего прочего, и своим специфическим педагогическим потенциалом влияния, не может оставаться в стороне и не должна снимать с себя ответственность за воспитание.

Наши исследования опыта «Школ здоровья» в отношении факторов риска показали, что регулярные формы профилактической работы приносят свои плоды. У воспитанников этих школ не только отношение к своему здоровью более адекватное, но и степень доверия к информации, полученной от внутришкольных специалистов, выше: к ним готовы прислушаться уже до 16 % воспитанников (по сравнению примерно с 2 % в школе, где такая работа не проводилась).

Тем не менее, на наш взгляд, «наращивание доверительности» не должно становиться самоцелью для педагогов. Достаточно, если школа выступит в качестве организатора процесса воспитательной профилактической работы. При этом она не должна замещать необходимую деятельность других заинтересованных субъектов, в том числе - внешних медицинских и прочих специалистов. Школа может и, как показывают результаты нашего исследования, с необходимостью должна привлекать их в качестве союзников и агентов влияния, экспертов и консультантов, включать в свои формы работы, используя при этом собственно- образовательные средства и методы.

Итак, очевидно, что высокая степень доверия к сверстникам и то, что около 60% школьников считает, что в работу со здоровьем в школе должны быть включены сами учащиеся, - подчёркивает необходимость и целесообразность организации в образовательных учреждениях оздоровительной работы по методу «от сверстника к сверстнику». Это делает подростковый канал влияния в большей степени контролируемым и эффективным. В решении проблемы также хорошо себя зарекомендовали образовательные проекты и исследовательские методы, позволяющие учащимся реально влиять на ситуацию, становиться субъектами сохранения и укрепления собственного здоровья.

Учитывая высокую степень доверия учащихся родителям по вопросам здоровья и обусловленность состояния здоровья образом жизни, который определяется укладом семьи, любые профилактические программы должны предусматривать обязательно-необходимую долю участия родителей (от уведомительного информирования до инициации активности). Здесь встает вопрос о специальных формах обучения родителей и адекватного включения их в профилактическую работу.

Создание своеобразных коалиций участников образовательного процесса и внешних заинтересованных субъектов на основе организации совместной деятельности, предметом которой является здоровьесбережение и противодействие факторам риска в школе, - может вывести на новый уровень школьную воспитательную работу в этой сфере.

ВЗАИМНОЕ ДОВЕРИЕ В ОБЩЕНИИ УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Дубровина И.В. (Москва)

Вся жизнь человека проходит в нескончаемом диалоге с другими людьми. Многоаспектная коммуникативная система современного общества позволяет молодому поколению многими способами включиться в реальную социальную жизнь, однако именно в непосредственном межличностном общении со взрослыми и сверстниками происходит социализация и формирование личности растущего человека. Непосредственное общение людей является основным непреходящим условием, без которого невозможно познание растущим человеком действительности и формирования у него эмоционального отклика на эту действительность.

Потребность в общении у родившегося ребенка есть одна из великих базовых потребностей, удовлетворение которой позволяет ему стать человеком. Лишь с помощью тех людей, в круг общения которых он попал при рождении, он может удовлетворить свои потребности в познании мира и все более с годами усиливающуюся потребность в познании себя, людей, человеческой сущности.

Самым первым и главным социальным институтом для ребенка является семья. Л.С. Выготский доказал, что одним из центральных факторов детского развития является его общение и сотрудничество со взрослым.

Общение взрослого с ребенком ответственно за создание «зоны ближайшего развития» личности ребенка - постепенное введение в мир ответственных и все более усложняющихся человеческих отношений, в мир знаний и культуры, в мир человеческих чувств и переживаний. Переживания составляют суть формирующегося внутреннего мира. С самого раннего детства растущий человек воспринимает мир, «взирает» на него, относится к нему сквозь призму своих переживаний. Каждый ребенок для своего здорового развития нуждается в первую очередь в теплоте чувств и любви, что создает особую психологическую ауру, благоприятную для его развития. Именно общение в семье дает возможность ребенку соприкоснуться с абсолютной ценностью человеческих отношений как отношений любовных в широком смысле этого слова, формируя тем самым его эмоциональную предрасположенность, доверие к миру и людям.

Чувство доверия формируется на основании первого года жизни ребенка и превращается в установку, определяющую его отношение к себе и миру – доверие к самому себе и чувство неизменной расположенности к себе других людей (Э. Эриксон). Не являясь врожденным, доверие возникает в «круговороте общения» между людьми [4, с. 11], принадлежит к числу фундаментальных, важнейших психических состояний человека и по отношению к личности играет формообразующую роль.

Доверие – устойчивое ощущение безопасности, уверенность в другом человеке - в большей части относится к эмоциональной, т.е. плохо рационализируемой сфере психики [4; 6]. Оно способно порождать многие другие чувства, состояния, социальные установки. Источником доверия являются любовь, внимание и доверие взрослых, проявляющиеся в общении с растущим человеком на разных этапах онтогенеза.

Рождаясь в благоприятной для ребенка ситуации общения, доверие постепенно укрепляется, становится личностным достоянием, входит в структуру психологической культуры личности. Но чтобы такое общение «случилось», взрослым нужно с уважением и вниманием доброжелательно отнестись к тому, с кем общаешься. Доверие – чувство

взаимное. И это должно учитываться системой образования при разработке всех учебно-воспитательных программ и стандартов.

Одна из важных задач образования и практической психологии, в том числе, определена еще в работах В.В. Давыдова, и необходимость ее решения становится все более актуальной для нашего общества. Суть этой задачи заключена в следующем: как сформировать целостную человеческую личность, как придать образовательно-воспитательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление. Очевидно, чтобы добиться этого, в каждом человеке надо «видеть личность», имеющую равное и неотъемлемое право на полноценное духовное развитие. Ребенок – это уже личность, но личность «в самом начале», и разгадку «ставшей» личности надо искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве [2, с. 111].

Социальная ситуация развития ребенка в большой мере определяется характером его общения в семье. Ребенок растет, переходит из одного социального института в другой, но влияние на него семьи сохраняется. Семья неизменно присутствует на всех жизненных этапах человека, оказывает на него свое влияние. Если ребенок вырастает в обстановке бессердечности, он становится равнодушным к добру и красоте, у него не развивается чувство доверия ни к людям, ни к миру, ни к самому себе. Нравственные изъяны, возникающие в душах детей по вине взрослых, вырастают и передают дальше эстафетную цепочку нравственных ошибок, потерь, разочарований.

Поэтому одна из важных задач школы - не дать угаснуть, поддержать сформированную в семье эмоциональную предрасположенность к миру и людям у одних детей и по возможности «возвратить» детство тем, кто в семье лишен его. «Если маленькому ребенку не удастся вернуть веру в добро и справедливость, он никогда не сможет почувствовать человека в самом себе, испытать чувство собственного достоинства» [7, с.17], чувство доверия миру и людям. В.А. Сухомлинский предупреждал против грубости в общении с детьми. Он замечал, что дети, которых воспитывают криком, теряют способность ощущать тончайшие оттенки чувств других людей, теряют чуткость к добру, доверие человеку.

Специфика профессии учителя – постоянное общение с детьми и подростками, у каждого из которых есть свое миропонимание, свои индивидуальные особенности, свои убеждения, своя «история жизни» и пр. Эффективность этого общения зависит от уровня доверия детей учителю и учителя – детям.

Так, например, характер общения младших школьников с учителем, с одной стороны, существенно определяется прошлым опытом общения ребенка со взрослым, с другой – отношением к ребенку учителя в процессе общения. Если ребенок чувствует, что интересен учителю не только как ученик, но и сам по себе, если видит, что учитель хочет понять его, у него формируется чувство доверия учителю, при котором он «принимает» учителя, проявляя доброжелательность и открытость в общении с ним.

Если ребенку показалось, что он не понравился учителю, раздражает его, или что учитель безразличен к нему и его переживаниям, у маленького школьника возникает чувство недоверия к учителю, он при общении с ним ведет себя либо агрессивно, либо замкнуто. В последующих классах недоверие к учителю может закрепиться и перенестись на учебную деятельность в целом, на взаимоотношения с учителями и одноклассниками, что ведет к серьезным отклонениям в психическом и личностном развитии и негативно отражается на психологическом здоровье школьников.

Почти все трудные проблемы подросткового и раннего юношеского возраста обусловлены несвоевременной перестройкой взрослых в общении со школьниками, недостаточным пониманием сущности возрастного периода, когда растущий и взрослеющий человек переходит с одной ступени своего развития на другую.

При всем своем стремлении к самостоятельности они ждут от взрослого понимания, доверия, помощи, поддержки. Взрослый должен быть им другом. Но другом особым, отличным от друга-сверстника. Это отличие коренится в различии социальных позиций взрослого и только еще взрослеющего человека. Один уже имеет определенный круг

обязанностей и вытекающие из него права, другой еще только стремится получить эти права, имея смутные представления об обязанностях. «Доверие связано с безопасностью и значимостью того, кому доверяют» [6]. Задача взрослых в общении с подростками и старшими школьниками – помочь им взрослеть, быть рядом с ними, дать почувствовать им, что им доверяют, верят в них. Такие отношения создают условия для доверительного общения учащихся и взрослых, при которых общение выступает как особый вид деятельности, где мотивом становится другой человек как ценность.

Но и дома, и в школе нередко не получает своего удовлетворения потребность школьников в благоприятном доверительном общении со взрослыми. Это обстоятельство ведет к формированию повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, установлением межличностных контактов, ориентацией в жизненных ситуациях и пр.

Ю.М. Лотман придавал огромное значение обучению как форме воспитания и отмечал, что обучение-воспитание – это, в первую очередь, форма общения: «Всякое общение есть воспитание, так как те, кто хочет общаться, должны настроиться на общую волну, стремиться к взаимопониманию. Взаимопонимание между людьми – всегда чудо. И чтобы это чудо произошло, необходимо доверие учеников учителю. Часто одно фальшивое слово, нарушенное обещание, некрасивый недобросовестный поступок убивает доверие и воздвигает стену между учителем и классом. Ученики оценивают не только то, что говорит учитель, а всю его личность, и именно своей личностью, человеческим обликом как в классе, так и за его пределами, учитель оказывает основное воспитательное воздействие на учеников» [5, с.604-605].

Взаимодействие учителя и ученика достигается только при условии обоюдного доверия, желания и умения верить друг другу и друг в друга, при взаимном «соучастии». Под таким соучастием А.В. Петровский понимал эмоциональное действенное включение в дела другого человека, активную помощь, сочувствие, сопереживание.

«Для того чтобы я мог тебя обучать, т.е. передавать тебе знания, мало того, чтобы я хотел передать, нужно еще, чтобы ты хотел принять. Обучение подразумевает, что один хочет учить, а другой хочет учиться» [5, с. 158].

«Хочет учить» - это значит, что педагог верит, доверяет ученику, ставит во главу угла сильную сторону человеческой личности, подходит к растущему человеку с оптимистической гипотезой, основанной на доверии, пусть даже и с некоторым риском ошибиться. Это доверие ученику ясно проявляется в общении с ним. Чуткость учителя к индивидуальному духовному миру каждого ребенка и уважение этого мира является источником его исходной веры в положительные возможности человека, в то, что природой тому даны способности – пусть в большей или меньшей мере, и нужны лишь благоприятные условия, чтобы помочь им раскрыться и окрепнуть. Задача всякого творческого воспитания, по утверждению Л.С. Выготского, во всех нормальных случаях должна исходить из наличия величайших творческих возможностей человеческого существа и таким образом располагать и направлять свои воспитательные воздействия, чтобы развить и воспитать эти возможности [1].

Процесс общения постепенно приобретает все более сложный характер. Важно, чтобы наряду с потребностью в межличностном общении (человек с человеком) развивалась потребность в так называемом «опосредованном» общении, когда человек общается не непосредственно с другим человеком, а с тем духовным продуктом, который тот человек создал – учебное, научное или художественное произведение. Благоприятный опыт непосредственного общения на всех этапах взросления помогает молодому человеку с доверием относиться и к этому типу общения – опосредованному.

Иными словами, возникает общение с миром человеческой культуры, запечатленной в этих произведениях, постепенно формируется потребность в книге, как в постоянном собеседнике, которому доверяешь. Это общение можно рассматривать как один из видов

коммуникативной деятельности, результатом которой являются внутренние, качественные изменения в духовном мире человека. Такое общение, расширяя мировоззрение, развивая и обогащая язык, является предпосылкой овладения человеком всем тем, что создано человеческой культурой, становится одним из основополагающих факторов в становлении и развитии личности.

Недостаточное внимание в современном образовании характеру и смыслу общения субъектов образовательного процесса нарушает основные психолого-педагогические условия развития учащихся. Чувство доверия к себе, к людям, к миру, возникающее и укрепляющееся в гуманистически обогащенном общении, – основа психологического здоровья человека, теснейшим образом связано с воспитанием психологической культуры личности и межличностных отношений [3].

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.
2. Давыдов В.В. Личности надо «выделаться» / С чего начинается личность. – М., 1979.
3. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. – М., 20014.
4. Зинченко В.П. Психология доверия. – Самара, 2001.
5. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб., 2003.
6. Скрипкина Т.П. Психология доверия. – М., 2000.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Л., 1974.

ФАКТОР ДОВЕРИЯ В ДИАДЕ «УЧЕНИК-УЧИТЕЛЬ», КАК КРИТЕРИЙ УСПЕШНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дудник И.Г. (Санкт-Петербург)

Изучая тематическую литературу, написанную при участии известных педагогов и психологов, можно дать следующее определение понятия успешности: успешность обучения – это степень совпадения полученных результатов учебной деятельности с запланированными результатами. При этом, нельзя оценивать результат только с точки зрения полученных оценок у преподавателя, это должна быть суммарная оценка как педагогом, так и родителями, а также, что является наиболее важным в данной категории, оценка результатов собственной учебной деятельности, удовлетворенность самими учениками как учебным процессом, так и результатом обучения [1;4;5].

Таким образом, успешным можно назвать ученика, который удовлетворен собой, своей деятельностью, результатами своего труда, сумевший преодолеть страх, неорганизованность, растерянность – множество затруднений, препятствующих ему в процессе обучения, и в процессе этих преодолений обрел уверенность в себе. В противном случае, если школьник, даже являясь отличником, отличается высокой степенью тревожности, раздражителен, замучен ожиданиями окружающих и нормативными требованиями – назвать его успешным, в силу того что он не испытывает удовлетворения и радости от учебного процесса, нельзя.

На сегодняшний день единой методики для оценки успешности деятельности ученика нет. Условно, критерии оценки можно разделить на педагогические и психологические[3].

Педагогические критерии можно сформулировать следующим образом:

- усвоение учеником школьной образовательной программы;
- способность демонстрировать свои знания, навыки и умения.

Следует еще раз отметить, что итоговые отметки косвенно выражают успешность обучения, для более полного оценивания успешности учебной деятельности следует судить о

результатах в совокупности с оцениванием их «сторонними зрителями» - родственниками, друзьями и самим учеником.

По мнению многих психологов, школьная отметка способна оценить лишь качество усвоенных умений и знаний, но не нравственные достоинства и старания и усилия для достижения успеха. Именно поэтому для оценки успешности обучения важно рассматривать ее с точки зрения не только педагогических, но и психологических критериев, среди которых:

- положительная динамика развития;
- положительные: мотивация к обучению, отношение к школе, наличие познавательного интереса;
- социальная адаптированность;
- позитивные отношения ученик-учитель, ученик-одноклассники;
- хорошее психическое и физическое здоровье;
- адекватно-позитивная самооценка;
- благополучие в семье.

То есть, успешность ученика – это не только объективный показатель его высоких результатов познавательной деятельности и положительная оценка преподавателя, это еще и позитивная самооценка ученика. Из этого следует, что основным критерий успешности обучения – умение ученика достичь наибольшего результата при способности сохранить позитивный настрой, уверенность в себе, адекватную самооценку, испытывать чувство радости от участия в процессе обучения и достижения своих собственных результатов, вовремя делать свои дела, для достижения цели использовать рациональные средства, чувствовать ситуацию, испытывать чувство радости, удовлетворения, не унывать, не сдаваться перед трудностями, беречь здоровье и так далее. Таким предстает понятие успешности с точки зрения психолого-педагогического подхода, когда понятие успеха определяется больше с позиции особого эмоционального состояния ученика, выражения его личного восприятия, переживания собственной учебной деятельности и отношения к ее результатам[4].

Существует и второе направление, в рамках которого можно рассматривать понятие успешности. Оно связано с рассмотрением успешности обучения с точки зрения его результативности и эффективности, как показателя качества образования. Результативность обучения традиционно определяется в виде различных признаков, характеризующих степень достижения учителем поставленных в процессе обучения целей [4]. Поскольку эти цели связаны с передачей учащимся определенных предметных знаний и формированием конкретных умений, то результативность обучения чаще всего бывает представлена признаками, характеризующими какие-то продвижения или достижения учащихся в освоении содержания обучения: обученность, компетентность, уровень владения содержанием или технологией. Эффективность же обучения рассматривается чаще всего как характеристика деятельности учителя с точки зрения затрат (сил, времени, средств) в организации учебного процесса. Нередко в контексте отождествляются понятия «эффективность» и «результативность» обучения.

Для создания максимально комфортных условий для развития личности ребенка необходимо понимать, что для успешной учебной деятельности, преодоления всех, связанных с этим трудностей, следует обратить внимание на мотивационную сферу учащихся, выявить ее особенности с целью в дальнейшем использовать данные знания для повышения успешности обучения и борьбы с неуспешностью освоения предлагаемой ученикам образовательной программы. Любой ученик, заинтересованный предложенным ему для изучения материалом будет учиться лучше, чем тот, кто не высказал познавательного интереса в отношении изучаемого предмета.

В психолого-педагогическом плане именно на развитие устойчивого познавательного интереса должны быть направлены развивающие программы по предметам. Решению этой задачи помогут четкое планирование структуры урока,

использование различных форм обучения, тщательно продуманные методы и приемы подачи учебного материала [5]

Литература

1. Абульханова - Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. // Психология формирования и развития личности. — М., 2011.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 2012.
3. Ересь Е.П. Индивидуальный подход к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы.— М., 2010.
4. Ляудис В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности. // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. — М., 2013.
5. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб.пособие / Европ. ин-т экспертов. СПб.: Полиус, 2014

ДОВЕРИЕ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-УЧЕНИК» КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Деза Е.И., Тылкина М.И. (Москва)

По взаимному доверию и взаимной помощи
сделаны великие дела и великие открытия.

Гомер

Современная система высшего профессионального образования призвана готовить специалистов новой формации, обладающих интегративными профессиональными характеристиками, ориентированных на профессиональную и социальную мобильность. Подготовка специалиста опирается сегодня на принцип субъектно-субъектных отношений и подразумевает активное вовлечение студентов в процесс их профессионального становления.

В этих условиях становится необходимым использование личностно-ориентированного типа образования, основанного на обращенности к подлинному, реальному «Я» обучающегося, озабоченности его проблемами и трудностями, ценностном отношении к его жизни.

Разработка теории личностно-ориентированного обучения связана с идеей гуманизации образования, основанной на утверждении отношения к человеку как высшей ценности бытия. Под гуманизацией образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности обучающегося в пространстве современной культуры, создания гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности. Гуманизация как перспективное направление современной педагогической науки опирается на теоретические положения гуманистической парадигмы образования и воспитания (Ш.А. Амонашвили, Л.А. Беляева, М.Н. Дудина, Е.В. Коротаева, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов), концепции гуманистической природы педагогического процесса (М.В. Богуславский, В.И. Додонов, Л.А. Степашко), идеи гуманитаризации науки (В.С. Библер, В.С. Степин, В.С. Швырев, И.Т. Фролов).

В новых педагогических условиях существенным фактором эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов становится качество взаимоотношений между преподавателем высшей школы и студентом, на смену «власти» педагога над студентом приходит позиция их партнерства и сотрудничества. Огромный потенциал взаимодействия преподавателя и студента пока не стал предметом глубокого психологического анализа, однако передовая педагогическая практика давно переводит учебно-воспитательный процесс на

уровень межличностных отношений, то есть превращает его во взаимодействие, диалог обоих участников процесса. Именно так строили свои взаимоотношения с учениками выдающиеся педагоги во все времена.

Одним из ведущих факторов успешного взаимодействия преподавателя и студента является доверие студента к личности преподавателя. Согласно малому энциклопедическому словарю, термин доверие означает убежденность в чьей-либо искренности, честности, добросовестности и основанное на них отношение к кому-либо (чему-либо). [1] В педагогической науке понятие доверие определяется как вид установки, отношения, связанный с ценностным отношением человека к миру и самому себе. Изучением этого феномена занимались А.Л. Журавлев, В.П. Зинченко, И.С. Кон, А. Маслоу, С. Московичи, К. Роджерс, Дж. Роттер, Т.П. Скрипкина, В.С. Сафонов, В. Франкл, Э. Фромм, К. Хорни, Е.В. Хохлова, Э. Эриксон и др. «Доверие – это сила, которая способна привести к перевороту во всей деятельности, во всех взаимоотношениях людей, в их вере, образовании, целях, которые они перед собой ставят, в их образе жизни и знакомствах, их отношении к собственности, в философских воззрениях». [3]

Наличие доверия является необходимым условием эффективного образовательного процесса, показателем сплоченности и работоспособности системы «преподаватель-студент». Впрочем, взаимоотношения доверия между учителем и учеником - основа любой системы обучения, если доверия нет, никакое обучение просто невозможно. «Я всегда готов учиться, но не всегда готов к тому, чтобы меня учили» - говорил У. Черчилль. Мы позволяем учить себя только тому, кому мы доверяем. Для того, чтобы ученик усвоил информацию, учитель должен завоевать его доверие. Доверие - необходимое условие продуктивного межличностного общения, обеспечивающее диалог, взаимопонимание, согласие и сотрудничество.

Наличие доверия в системе «преподаватель-студент», являясь основой ее успешного функционирования, зависит прежде всего от уровня профессиональной компетентности педагога (ПКП), представляет собой производную от его профессионально-компетентного поведения, выражающегося в выборе оптимального стиля педагогического руководства, специфике выполнения им своих функций.

При таком подходе эффективность практической реализации основных функций преподавателя вуза (к числу которых относятся обучающая, воспитывающая, развивающая, контролирующая, организаторская, исследовательская, эмоционально-мотивационная, стимулирующая, ориентировочная, организационно-сопроводительная, коррекционно-оценочная, коммуникационная, общекультурная, мировоззренческая и др.) напрямую зависит от уровня сформированности соответствующих компонент его профессиональной компетентности, что, в свою очередь, определяет степень доверия студентов к данному педагогу.

Наиболее важным компонентом ПКП является знаниевый. Специальные знания (предметные знания, методические знания, психолого-педагогические знания) необходимы преподавателю для успешной организации процесса подготовки студента, при этом педагог должен не только владеть своим предметом на высоком профессиональном уровне, но и уметь передать соответствующие знания студенту с учетом его возможностей, индивидуальных способностей и потребностей момента.

Не менее важен и исследовательский компонент ПКП: научная работа в той или иной предметной области развивает творческий потенциал преподавателя, постоянное обновление специальных знаний обуславливает творческое отношение педагога к уровню читаемых им учебных курсов, стремление к постоянному обновлению их содержания, что повышает научный уровень занятий, способствует формированию у студентов устойчивого интереса к изучаемым вопросам. Заинтересованность преподавателя, его положительное отношение к научному труду в целом и рассматриваемой тематике в частности служит фундаментом для появления у студентов желания заниматься исследовательской деятельностью в данной предметной области.

В свете реалий сегодняшнего дня все большее значение приобретают мировоззренческий и общекультурный компоненты ПКП. Осуществление принципа индивидуализации переводит процесс взаимодействия педагога и студента на уровень межличностных отношений, на котором для обучаемого становится важным отношение преподавателя к тому или иному вопросу с точки зрения его мировоззренческой позиции, а весомый вклад в осуществление диалога между преподавателем и студентом начинают вносить не только предметные, но и общекультурные знания. Это отвечает современным потребностям подготовки специалиста на основе принципов фундаментализации и интеграции образовательного процесса, компетентного и профессионально-ориентированного подходов. Педагог не только передает студенту специальные знания и умения, но и приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимо живое человеческое общение. Эту истину свыше ста лет назад хорошо сформулировал К.Д. Ушинский: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер». [2]

В этой связи возрастает роль коммуникативного компонента ПКП. От уровня развития коммуникативной компетентности преподавателя (включающей в себя умение общаться со студентами открыто и уверенно, на основе построения конструктивного диалога, принимать их такими, какие они есть, уважать в них личность, стараться понять и принять их мотивы, цели и установки деятельности, учитывать их мнение и т.д.) зависит легкость установления контактов преподавателя со студентами, эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач.

Педагогическое общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет и функции создания благоприятного эмоционального климата, «эмоционального заражения», возбуждения интереса, развития мотивации, придания творческого характера учебной деятельности, побуждения к совместной деятельности, обеспечения эффективного управления социально-психологическими процессами, то есть является базой эмоционально-мотивационного компонента ПКП.

Наиболее продуктивным с точки зрения формирования взаимодоверия в системе «преподаватель-студент» является общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. Только заинтересованное отношение преподавателя, его активное участие в работе, положительная эмоциональная атмосфера могут поддерживать устойчивый интерес студента, способствовать развитию его познавательных потребностей и творческой активности.

Отношения с учениками, основанные на взаимном доверии и уважении - мечта каждого педагога. Настоящий профессионал всегда способен на установление не только рабочих, но и доверительных отношений со студентами. Такой преподаватель может по праву гордиться созданной им атмосферой дружбы и сотрудничества со своими учениками и эффективно использовать ее для решения непростых задач современной педагогики.

При этом учитель не должен забывать, что самый простой ответ на вопрос «как завоевать и сохранить доверие учеников?» заключается в любви и уважении к ним, в искренней заботе об их благе, в постоянном желании педагога передать своим воспитанникам лучшее из того, что в его силах.

Литература

1. Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона /В современной орфографии. - Петербург: Издательское общество «Ф.А. Брокгауз - И.А. Эфрон», 1907. Т. 1. - 2079 С.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения (в 2-х томах). - М., 1974. - Т. 2. - 354 С.
3. Эмерсон Р.У. Доверие к себе - СПб.: ВАХТА МИРА, 1992. - 96 С.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В РЕЧИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ЕГО ОТНОШЕНИЙ К
СОБЕСЕДНИКУ ИЛИ СОБЫТИЮ**
Жмурин И.Е. (Москва)

В последнее время в рамках психологических исследований значительное внимание уделяется исследованиям речи. Эта тенденция, по мнению Т.Н.Ушаковой, И.А.Зачесовой, Н.Д.Павловой представлена как самостоятельное направление в: лингвистике – семантическая проблематика, ориентированная на исследование лингвистики текста, исследования разговорной речи, разработка номенклатуры функций языка и правил его использования; психолингвистике – анализ речевых процессов у реального включенного во взаимодействие коммуниканта; психотерапии и психологическом консультировании – исследование рассказов пациентов о событиях жизни (нарративов) и текста протокольных записей психотерапевтических сессий [1].

Анализ результатов исследования речи и текста в указанных направлениях может быть использован для оценки особенности представления в речи обучающихся их отношений с преподавателем, научным руководителем и членами учебной группы, сверстниками, знакомыми, а также отношение обучающегося (в наше время студента, бакалавра, магистра, аспиранта и т.п.) к процессу обучения вообще, мероприятиям и другим важным событиям в их жизни. Следует отметить, что состав действующих лиц и событий в жизни обучающихся остается прежним, но изменяется лишь их отношения к этим людям и событиям по истечению определенного времени. Речь обучающихся содержит богатую переживаниями информацию об отношениях к значимым для них событиям и людям, а обсуждение этой информации, по мнению Р.Шафер, позволяет переосмыслить и переработать ее через диалог, в котором раскрывается эмоциональная окраска отношений и уникальность переживаний [2].

Таким образом, распознавание эмоционального состояния обучающихся в рамках беседы предполагает изучение их речи, так как возможно несовпадение этих проявлений с физиологическими коррелятами, такими как потение, покраснение и тремор (Буччи В., 1993; Мергенталер Э., 1997).

В процессе исследования речи необходимо отметить, что рассказы, истории и высказывания испытуемых могут быть продуктивны для оценки их отношений, а могут представлять собой проявление психологических защит и скрывать истинность этих отношений. Для оценки особенностей отношений в речи любого из перечисленных категорий обучаемых следует выделить следующие критерии: форма рассказа, высказывания, реплики (как преподносится свое состояние или переживание события, описывает свои действия или действия других его участников); тема, затронутая в разговоре, рассказе (основная или второстепенная тема события); условия, в которых проходит рассказ, высказывание (обмен мнениями на тренировке с тренером или партнерами по команде, реплики в процессе соревнований, обсуждение с партнерами во время перерыва и т.п.); реакция на рассказ обучающихся его оппонентов по общению (преподавателя, друзей, членов учебной группы и т.д.); возможность последующего обсуждения (разбор ситуации с научным руководителем, одноклассником, ответы на вопросы на занятиях и т.п.).

Еще одним направлением исследования особенности представления в речи обучающегося его отношений выступает анализ рассказа, как вариации одного сюжета или определение вариантов одного и того же сюжета, выраженного в высказываниях нескольких членов учебной группы. Это направление позволяет дать оценку вариациям отношений в речи одного обучающегося и схожести в речи отношений разных обучаемых к одному и тому же человеку, событию. Такой анализ позволяет оценить восприятие обучающимся определенного события и отношения к нему или к его участникам. Это подтверждено высказыванием Ж.Лакана [4], который отметил, что «слово – это закон, формирующий человека по своему образу и подобию. Вся реальность заключена лишь в даре речи, ибо лишь посредством этого дара к нам пришла реальность...».

Безусловно, что это позволяет исследовать прагматические возможности языка с точки зрения реализации типовых социальных целей и коммуникативных задач, которые наполняют отношения и протраивают их [3]. В связи с этим, Е.С.Калмыкова замечает, что рассказанные истории являются средствами организации и соотнесения личного опыта субъекта и отражают внутренние структуры и эмоциональные состояния рассказчика [2]. Однако, все высказывания, рассказы происходят в ходе диалога обучающегося с оппонентом (преподавателем, научным руководителем, членом учебной группы и т.д.) и поэтому оказываются встроенными в структуру взаимодействия в целом и функционируют как эквиваленты речевого акта (Labov W., Fanshel D., 1977) [2].

Таким образом, в речь обучаемого встраивается и выражается его отношение к оппоненту по диалогу или описываемому событию, и это позволяет оценить такие элементы отношения как: воздействие на слушателя и желание вызвать у него отклик в виде ментальной или поведенческой реакции; самоопределение рассказчика в ходе беседы; организации личного опыта рассказчика и соотнесения с опытом собеседника; особенности отношения в зависимости от целей взаимодействия; условия отношений (место, время и участники) и др.

Литература:

1. Зачесова И.А., Павлова Н.Д. Отражение в речи особенностей взаимодействия партнеров общения// Вопросы психологии, 1990. №1. С. 136-140.
2. Калмыкова Е.С. Опыты исследования личной истории: научно-психологический и клинический подходы. М.: Когито-Центр, 2012. 182 с.
3. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978.
4. Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда/ Ж.Лакан. М.: Пирамида, 1997. 183 с.
5. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии/ Проблема общения в психологии. М., 1981.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К ПРОБЛЕМАМ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО (ВОСПИТЫВАЮЩЕГО) ХАРАКТЕРА В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Зимовина О.А. (Сочи)

Национальная доктрина образования Российской Федерации определяет стратегию и тактику развития отечественного образования. Качество образования как основной результат ее реализации достигается посредством создания демократической образовательной системы, гарантирующей необходимые условия для полноценного образования каждой личности. Решающая роль в достижении поставленных задач принадлежит гуманизации образования, предполагающей организацию учебного процесса, направленную на развитие личности, на формирование у нее механизмов самовоспитания и самообучения через удовлетворение ее базовых потребностей: в психологически комфортных межличностных отношениях, общении, реализации творческого потенциала, в познании в соответствии со своими индивидуальными когнитивными стилями [2]. В России, как и во многих других странах мирового сообщества, все большее внимание уделяется проблеме информатизации образования, которая рассматривается как одна из наиболее важных стратегических проблем развития цивилизации. Разработка педагогических технологий должна учитывать становление глобального информационного пространства, смену форм социальной коммуникации, обусловившие вхождение в жизнь человека мировой информационной сети. Обучение в условиях сетевой образовательной среды вуза рассматривается сегодня как обязательное условие создания интеллектуальной базы грядущего информационного

общества [1]. Цель сетевого образования состоит в глобальной рационализации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий, радикальном повышении эффективности и качества подготовки специалистов с новым типом мышления, высоким уровнем развития культуры общения, формирования новой информационной грамотности путем индивидуализации образования.

Мы исследовали отношения молодежи к проблемам личностно-развивающего характера в электронной информационной среде, которая стала центром общения, полем обмена учебной, научной, культурологической информацией, актуальной справочной средой, средством самовыражения и самоутверждения. Меняется сама жизнь, и она рождает новые ценности молодых людей, однако приоритетными ценностями по-прежнему остаются дружелюбие, взаимопонимание, честность, доброта, хорошее чувство юмора, верность, искренность, ум, взаимовыручка, преданность. В последнее время становится престижным вести здоровый образ жизни, заниматься разнообразными видами спорта, учиться играть на музыкальных инструментах.

Мы изучили интересы и предпочтения современной молодежи и провели теоретический анализ ее отношений к проблемам личностно-развивающего (воспитывающего) характера в электронной информационной среде. Для этого мы провели социологическое исследование и детально изучили молодежные информационные порталы. Отметим, что портал четко отражает главные интересы студентов. Уже достаточно взрослые, но еще не зрелые - эти юноши и девушки интересуются всеми сторонами "взрослой" жизни. Семья, политика, вопросы трудоустройства, проблемы образования, профориентация, спорт, юмор – все это привлекает их внимание в силу того, что в эту чудесную пору они достаточно свободны для неограниченного полета мысли и созидательного творчества. Неограниченные в правах с юридической точки зрения, но всё ещё независимые от основных обязанностей, накладываемых обществом, молодые люди проводят самые прекрасные годы в учебе, поисках ответов на вечные вопросы и пробуют себя в самых разноплановых сферах и ролях. В ВУЗах создаются все условия, чтобы направить эту бурную энергию в русло творческого процесса, организовываются секции и объединения для студентов с разнообразными интересами: КВН, спортивные секции, студенческие театры, генеалогические центры всевозможные мастер-классы, внеучебные научные работы и др. [3]. Эти занятия повышают коммуникативные навыки, позволяют переключиться с одного вида деятельности на другой, развить кругозор, обрести новых друзей и установить полезные связи.

Особо актуальным средством развития личности является Интернет, информационная электронная среда. Анализ статистических данных, полученных в нашем исследовании, показал, что информационными разделами образовательного характера электронных образовательных сайтов и порталов пользуется около 35% студентов. Материалы электронных сайтов воспитательной направленности использует в среднем 24-25 % молодежи, причем сайты и порталы по направлению «Физическая культура» посещает половина этих молодых людей, с информацией сайтов центров психолого-педагогической поддержки, личностного роста знакомятся 35-36% студентов из числа пользователей этих сайтов, 14-15% пользователей сайтов воспитательной направленности посещают электронные сайты культурологической направленности.

Среди интересов и увлечений молодых людей отмечаем общение, которое не только интересно молодежи, но для этой категории людей имеет особое значение, т.к. является фактором развития личности. Слова – это способ самовыражения, повествования о себе. Межличностное общение относится к числу важнейших потребностей для молодых людей. От того, как будет складываться общение, зависит формирование будущей личности. При общении речь современной молодежи приводит в негодование преподавателей, родителей, представителей старшего поколения, остро реагирующих на стиль и содержание речи. В самом деле, есть о чем беспокоиться: по данным последних исследований, в молодежной среде степень жаргонизации речи (определенная в такой, казалось бы, безобидной сфере общеоценочных слов-синонимов: «хорошо» – «плохо») превышает 50% для юношей и 33%

для девушек, т.е. слова: здорово, улёт, отпад, супер, круто, классно, клёво и подобные словечки наполовину вытесняют литературные выражения. Следует отметить, что речь - это специфическая форма отражения действительности. Она следует за изменениями, происходящими в нашей жизни, связанными со сменой культурных ориентиров, ценностей, установок. Свойства речи и свойства среды взаимосвязаны. Молодежная речь отражает неустойчивое культурно-языковое состояние общества, балансирующее на грани литературного языка и жаргона. В разные периоды развития общества разным был и язык. В настоящее время среди молодежи популярен так называемый общий жаргон – заниженный стиль речи, размывающий и нормы языка, и нормы речевого этикета и он становится привычным не только в повседневном общении, но и звучит в средствах массовой теле-радио-коммуникации. Молодежь, являясь преимущественным носителем жаргона, делает его элементом поп-культуры, который в свою очередь делает его престижным и необходимым для самовыражения. Другой причиной употребления в молодежной речи жаргонизмов является потребность молодых людей в самовыражении и встречном понимании. Общение с товарищами становится большой ценностью для молодых людей. По-видимому, в определенный период роста молодежи приходится переболеть этой болезнью, чтобы, преодолев ее первобытную стихию, осознать достоинство и силу русского языка. Мы разработали опросник для студентов и включили в него положения развивающего характера. В опросник включены такие вопросы, которые служат целям активизации позитивного межличностного общения. Содержание задаваемых для ответа вопросов имеет воспитательный характер, что является основой для выделения направлений развития общения и использования их при построении своего взаимодействия с другими людьми.

Для выявления отношения студентов к проблемам учебно-профессиональной деятельности и ее влияния на развитие личности мы изучили значимые для них личностно-ориентированные компетенции. На основе исследования было определено, что среди значимых компетенций личностно-ориентированного характера студенты отмечают развитие способности к прогнозированию своей успешности в образовательном процессе вуза; в создании вокруг себя психологически комфортной обстановки; способности к повышению социального статуса и созданию собственного имиджа. Получение образования считают главной предпосылкой в достижении материального достатка, выбора дела по душе 26,4% юношей и 36,6% девушек. Причем этот показатель стоит на первом месте с большим отрывом от других (особенно у девушек), демонстрируя, что место, которое отводится современной молодежью ценности образования, является не просто лидирующим, а рассматривается как неременное условие жизненного успеха, к которому другие показатели могут присоединяться с разной степенью частоты. Следовательно, получение образования может рассматриваться как своего рода инвестиции в будущую статусную позицию, более характерную для девушек. Важное влияние в выборе образовательных программ оказывают ценностные ориентиры и профессиональные предпочтения, т.е. общее отношение человека к разным сторонам жизни. Как и прежде, студенческая молодежь стремится к свободе выбора и проявлению индивидуальности, что, в общем-то, свойственно людям этого возраста.

Престижность профессиональной деятельности влияет на личностное развитие личности. Следует отметить, что в последнее время меняется само понятия престижности в глазах молодежи. Если в прошлом десятилетии престижность оценивалась, как правило, по возможности получения высоких доходов, то теперь престиж все больше ассоциируется со словами «профессионализм» и «власть». Так, число тех, кто среди престижных профессий упомянул работу в области государственной власти, составляет 17%. Существенно потеряло свою привлекательность занятие бизнесом. Теперь только 9% представителей молодого поколения считают занятие бизнесом престижным, в то время как в прошлом таковых было 13%. Бизнес перестал быть единственным «социальным лифтом», зато приобрел дополнительные «риски преследования» со стороны госорганов.

Среди актуальных вопросов, ответы на которые молодые люди ищут в Интернете, вопросы трудоустройства, профориентации, путей достижения материального достатка.

Действительно, работа - та основа, на которой у подавляющего большинства молодежи строится её сегодняшнее материальное благосостояние. Вариантность социально-экономической и культурной жизни современной России формирует специфическую среду предложений, в том числе и на рынке труда. При этом относительно равный старт не является гарантией равных возможностей молодых людей на рынке труда современной России. Выбираемая и реализуемая стратегия зависит от представлений каждого индивида об успехе, путях его достижения, о своем предназначении и будущем. Данные нашего исследования подтверждают результаты исследований других авторов и свидетельствуют о том, что большинство молодых людей связывают свой жизненный успех с достижением материального благополучия, интересной работой, делом по душе. Данная тенденция проявляется и в ближайшей перспективе трудовых стратегий молодежи. В настоящее время запущено большое количество государственных программ, направленных на работу с молодёжью. Это программы по профориентации, по трудоустройству, образовательные, досуговые, спортивные и др. программы. Имеются также программы компаний, направленные на поддержку молодёжного предпринимательства, молодежных проектов, молодежных центров, молодежных парламентов и др. Существенная концентрация молодёжи находится на сайтах по поиску работы, многие из которых создают отдельные порталы для молодых людей, например, hh.ru, <http://www.proekt-pro.ru> и <http://www.career.ru>; порталы, специально предназначенные молодым специалистам для поиска работы: <http://www.futuretoday.ru>, <http://e-graduate.ru/Main.html>, <http://www.careerrussia.ru> и др. Стоит упомянуть о большом количестве центров по трудоустройству при вузах. Эти центры занимаются профориентацией, взаимодействием с бизнесом по вопросам стажировки и трудоустройства, организуют ярмарки вакансий и мастер-классы от работодателей. Активное распространение получили инкубаторы, организованные на базе вузов. Наиболее яркие и интересные из них — IN CUBE (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), Бизнес-инкубатор ВШЭ, Научный парк при МГУ, «Ингрия» в Санкт-Петербурге и другие. Для работы с молодёжью в Интернете используется ещё один формат — конкурс, который позволяет работодателям отбирать лучших, а для молодых соискателей он является мини-тренингом по трудоустройству на работу, что даёт им возможность получить бесценные навыки при дальнейшем трудоустройстве. Для соискателей, которые получили высокие баллы, в Интернете предлагаются тренинги различных направлений: отраслевой тренинг (история развития отрасли, ключевые игроки, доли рынка, занимаемые игроками, и т.д.); тренинг, направленный на развитие профессиональных навыков, таких как публичные выступления, аргументация, общение, работа в команде, ораторское мастерство, которые помогут им в дальнейшем строить карьеру (лидерство, презентации, публичные выступления, а также тайм-менеджмент). Компании предлагают дообучение молодых специалистов, набираемых в штат, для их адаптации, формирования в соответствии с профессиональными требованиями конкретной компании и ее корпоративной культурой. В последние годы молодые люди заявляют о своем желании заниматься индивидуальной трудовой деятельностью (30% опрошенных), при этом чаще других такое желание выражают молодые люди, не испытывающие материальных трудностей (24%), а реже – напротив, респонденты, имеющие материальные проблемы (21%). Многие молодые россияне, находясь еще «на старте» своей профессиональной карьеры, лучше своих предшественников и лучше представителей старшего поколения оценивают свое материальное положение. Почти каждый пятый молодой человек оценивает свое материальное положение как благополучное (у старшего поколения этот показатель равен 15%). Стоит отметить, что для этого есть серьезные основания. Судя по доходам, молодежь реже старшего поколения попадает в группу бедных (18% молодого и 21% старшего поколения), зато чаще в группу высокообеспеченных (11% и 7% соответственно). Стабилизирующаяся ситуация в стране дает молодым людям уверенность, что если инвестировать в свое будущее, то оно будет таким, как они планируют. В связи с этим они эмоционально более свободны, над ними не довлеет опасность неудачи. Как следствие, они

могут позволить себе пробовать разные направления в жизни, не определяясь с карьерой окончательно. Молодые люди хотят быть активными круглые сутки. Институт, работа, досуг — все нужно успеть. Молодежь перестала глубоко погружаться во что-то одно, нужно что-то узнать в числе первых, рассказать кому-то и забыть. Студенты стали взрослеть раньше — целенаправленно начинают работать с первого курса, четко понимают, чего они хотят, относятся к своей деятельности очень серьезно, стремятся к финансовой независимости. В их среде рано возникают альянсы, например, гражданский брак. Самые перспективные молодые люди в понимании современных девушек — «трудоголики», которые одновременно умеют и успевают развлекаться. Они не избалованы, за ними перспектива, они сами сделают карьеру и помогут своей девушке, не будут зависеть от родителей.

В настоящее время возрос интерес молодежи к политике. Это подтверждается нашими данными, результатами исследования Фонда Общественное Мнение, обращением студентов к политическим проблемам в Интернете. Данные исследований показывают, что политикой интересуются 32% - 42% молодежи. Для молодежи, традиционно имеющей много других увлечений, такой интерес к политике можно расценивать как довольно высокий. Отметим, что рост интереса к политике обеспечивается, прежде всего, повышением интереса к новостям, к информации о заметных событиях, а не к политической жизни страны в целом. Немного выросла доля молодежи, непосредственно участвующей в политической деятельности (с 1,4% до 2,1%), активно интересующейся политикой (13,2% и 16,68%). Сравнительно невысокий интерес молодежи к политике понятен. Прежде всего, потому что все внимание молодых людей направлено на вхождение во взрослую жизнь, а жизненный опыт слишком мал и ограничен узким кругом друзей и родных. Но по мере взросления круг общения расширяется, происходит перераспределение жизненных интересов, проявляется желание участвовать в политической жизни общества.

Важной сферой деятельности, влияющей на развитие личности, является научно-исследовательская деятельность. Следует отметить, что в современных условиях модернизации отечественного образования, целевых ориентиров Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020, требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где говорится о привлечении обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников и необходимости формирования кадрового резерва для научных исследований, научно-исследовательскую деятельность студентов необходимо рассматривать как важнейший и обязательный компонент образовательного процесса современного вуза, как ценностно-оценочную деятельность и организационную культуру. Научно-исследовательская деятельность студентов, как неотъемлемая часть образовательного процесса вуза и как ведущий тип современной организационной культуры, обеспечивает развитие познавательной активности студентов, оптимизирует процесс овладения социокультурным опытом и культурно – историческими ценностями научных школ и научных сообществ.

Мы изучили потенциальные возможности научно-исследовательской деятельности для решения проблемы личностно-развивающего характера и определили отношения студентов к этим проблемам. Установлено признание ведущей роли исследовательской деятельности студентов как одного из условий развития кадрового потенциала для научных исследований, научной и научно-педагогической деятельности на уровне государственной политики, Федеральных образовательных стандартов, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Отмечаются изменения в системе высшего отечественного образования его структуры, содержания, способов и форм организации образовательного процесса, форм и оценки качества, реализуемых в вузе разноуровневых образовательных программ. Установлена ценностно-целевая переориентация системы высшего образования на индивидуализацию образовательного процесса, дифференциацию, открытость и многовариативность предоставляемых образовательных услуг; возрастание роли и доли самостоятельной работы студентов, исходя из требований ФГОС. Это должным образом влияет на профессиональное сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов при ярко выраженной у них ориентации на получение высшего образования как средства личностного роста, самоопределения, самовыражения, самореализации.

Для выявления направлений научно-исследовательской деятельности, которые, по мнению студентов, влияют на решение проблем личностно-развивающего характера, мы разработали анкету «Модель студента-исследователя» и провели ее среди студентов старших курсов. Студенты отмечают, что научно-исследовательская деятельность влияет на развитие способности к социокультурной адаптации, к эмоциональной устойчивости, к коммуникативному взаимодействию и межличностному общению. Научно-исследовательская деятельность способствует развитию ценностных ориентаций, направленности личности и ее творческого потенциала. В научно-исследовательской деятельности развивается коммуникативное взаимодействие, расширяются границы межличностного общения, обогащается ценностно-смысловая сфера личности.

В настоящее время существенно возрос интерес молодежи к общественной деятельности. Это подтверждается нашими данными, результатами исследования Фонда Общественное Мнение, обращением студентов к политическим проблемам в Интернете. Данные исследований показывают, что в общественной жизни участвует до 30 % молодых людей. Для молодежи, традиционно имеющей много других увлечений, такой интерес к общественной жизни можно оценить как довольно высокий.

Современная молодежь планирует многого добиться в жизни, при этом она рассчитывает на свои силы, полагает, что материальное положение человека зависит, прежде всего, от него самого, каждый должен сам достигнуть успеха. В целом можно констатировать, что в нынешнем поколении молодежи сложилось во многом схожее восприятие реальной действительности, которое культивирует ставку на успешность и достижение высокого профессионального и социального статуса. И в этом смысле можно говорить о том, что нынешнее молодое поколение России позитивно воспринимает проблемы личностно-развивающего характера в различных сферах межличностного общения, учебно-профессиональной, научно-исследовательской, досуговой и общественной деятельности, находит пути их решения и использует для этого возможности электронной информационной среды.

Литература

1. Берулава Г. А. Психология развития личности: М.: Издательство Университета Российской академии образования, 2009. - 234 с.
2. Зимовина О.А. Теоретические основы индивидуализации обучения. – Сочи, 2007. - 189 с.
3. Извеков И.Н. Генеалогический феномен идентификации личности // Народное образование. Серия «Школа и воспитание». - М., 2011. №4. С. 128-137.
4. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты: Аналитический доклад РАН Институт социологии.-М.,2007. -[Электронный ресурс].-<http://www.fesmos.ru/Publikat/Jugendstudie2007.pdf>.
5. Стратегии жизненного самоопределения молодежи в трудовой сфере // Социс.- 2006. №10.- с.84.

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Зотова С.Л. (Москва)

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ (проект №14-06-00576а)

Традиционное обучение закрепило за учителем позицию субъекта в учебной ситуации, где функция принимающего воздействие отводится ученику – объекту обучения. Ученик чувствует такое отношение к себе и, рассматривает учителя также в качестве объекта. В

отличие от этого технология развивающего обучения от учителя требуется не только не препятствовать проявлению субъектности ученика как субъекта учебной деятельности, но и способствовать созданию учебной ситуации, в которой смогут раскрыться такие субъектные качества ученика, как самодетерминация, саморазвитие, самоорганизация, рефлексия.

Однако до настоящего времени в педагогических вузах будущего учителя в большей степени готовят к реализации учебно-дисциплинарной модели обучения и воспитания, ориентированной на в основном на монологическую (со стороны педагога) передачу предметных знаний и умений. И хотя в последние годы намечается тенденция к изменению целевых установок в профессиональном образовании будущих педагогов, сложившиеся стереотипы во взаимодействии с детьми сохраняются.

Если понятие субъекта достаточно давно используется отечественными психологами, то понятие субъектности стало активно использоваться в последние два десятилетия. Причем, в отличие от понятия субъекта, субъектность и ее критерии понимаются разными авторами по-разному [В.И.Панов с соавт., 2009; А.В.Петровский, 1996; Субъект действия, взаимодействия, познания..., 2001 и др.]. Наиболее общими позициями в разных определениях субъектности выступают следующие:

- индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видах проявления своей активности;

- высшей формой субъектности является потребность и способность к изменению окружающего мира и самого себя в нем, что предполагает целеполагание, рефлексия и нравственную позицию;

- становление субъектности будущего педагога происходит в процессе овладения приемами педагогической деятельности и их реализации в учебных ситуациях коммуникативного взаимодействия с учениками;

- необходимым условием для развития субъектности студентов педвуза является определение и моделирование в учебных ситуациях этапов (стадий) становления развития субъектности человека.

Из этого следует, что для развития субъектности студентов педвуза (на примере студентов исторического факультета МГПУ), помимо обучения их историческому материалу в соответствии с программой, необходимым является создание таких учебных ситуаций, которые обеспечивали бы возможность осознанного прохождения стадий становления субъекта педагогической деятельности.

В качестве теоретической предпосылки для создания учебных ситуаций, способствующих развитию указанной субъектности студентов, нами были использованы экпсихологические типы взаимодействия: субъект-объектный, субъект-порождающий, субъект-совместный, субъект-обособленный [В.И.Панов, 2007, 2013], а также онтологическая модель становления субъектности, разработанная В.И.Пановым (2004, 2009) и реализованная его коллегами на материале дошкольного обучения (Г.П.Позднякова), обучения курсантов военного вуза (М.Г.Селезнева) и повышения квалификации педагогов вуза (И.В.Плаксина). В рамках этой модели становление субъектности рассматривается как поэтапное освоение способности быть субъектом разных уровней психической активности в континууме: от субъекта спонтанной, нецеленаправленной активности до способности быть субъектом целенаправленных, осознано регулируемых действий. А именно, поэтапное развитие способности быть: 1) субъектом восприятия, способного сформировать представление (концептуальную модель) действия-образца; 2) субъектом репродуктивного воспроизведения, способного к подражательному воспроизведению действия-образца; 3) субъектом такого произвольного выполнения действия-образца, контроль за правильностью которого осуществляется извне, со стороны педагога; 4) субъектом произвольного выполнения действия-образца, способного к самостоятельному контролю за правильностью выполнения действия-образца, т.е. при внутреннем контроле; 5) субъектом внешнего контроля за правильностью выполнения действия-образца другими индивидами.

Из этого следует, что и позиция педагога в ситуациях, направленных на развитие субъектности учеников, тоже должна меняться в соответствии с требованиями каждого этапа становления субъектности. На первом этапе от педагога требуется умение изложить учебный материал (действие-образец) – субъект-объектный тип взаимодействия, на втором и третьем этапах – умение заметить и помочь исправить ошибки ученика при воспроизведении им учебного материала – субъект-порождающий тип взаимодействия, на четвертом этапе роль педагога сводится просто к наблюдению и оценке – субъект-объектный тип взаимодействия, а на пятом этапе – обсудить с учеником те замечания, которые он сделал другим ученикам – субъект-совместный тип взаимодействия. Отсюда понятно, что педагог должен по-разному выстраивать свои коммуникативные взаимодействия с учениками в зависимости от этапа становления их субъектности.

Пример выстраивания коммуникативного взаимодействия в учебной ситуации и его групповой рефлексии. Студент 3 курса Олег как «учитель» смоделировал урок на тему «Новая экономическая политика (НЭП) и ее значение для развития России». Приняв на себя функцию Субъекта в учебной ситуации, он в первые 7 минут изложил тему, цель и основную идею урока, которая состояла в том, что если бы НЭП не отменили, то это бы привело к перестройке раньше – примерно в середине 30-х годов. «Учитель» (Олег) разделил «класс»-студентов (Объект) на 3 группы. В первой группе он предполагал организовать обсуждение особенностей «НЭП», во второй – политики «Военного коммунизма», в третьей – «Перестройки». По окончании работы в группах Олег-«учитель» предполагал вместе с ребятами выстроить сравнительную таблицу, чтобы доказать или опровергнуть основную идею урока о том, что «Перестройка» в нашей стране могла начаться раньше, если бы не отменили «НЭП».

Две группы студентов, выступающих в роли «учеников», поняли задание сразу и уже начали работу, а в третьей возникло возражение: «Что такое Перестройка? Вы нам не рассказывали!», «Какая может быть связь между «НЭПом» и «Перестройкой», если их разделяет полвека?». Возникло противостояние между Олегом как «учителем» и студентами третьей группы как «учениками». Ситуация по-прежнему определялась Субъект-Объектным типом взаимодействия, только функция Субъекта перешла к «ученикам»-студентам, а «учитель»-Олег на это время стал выступать в качестве Объекта. Но Олег быстро вернулся к позиции Субъекта: «Вы что, маленькие? Телевизор не смотрите, книг и газет не читали – не знаете, что такое перестройка!». «Ученики» выслушали «учителя», находясь в позиции Объекта, но затем снова стали проявлять активность, принимая функцию Субъекта: «Это слишком сложное задание для нас! Вы должны были нам сначала рассказать, а потом уже спрашивать». «Учитель»-Олег, не желая оставаться Объектом нападков учеников, снова переходит в позицию Субъекта: «Вот ты, Катя, и сделаешь нам доклад на следующем уроке. А сейчас послушайте других. Пока мы спорили, они уже подготовились». Но «ученики» продолжали возражать: «Какой доклад? Вы обязаны сами рассказать!». Олег как «учитель» не находя лучшего способа, чтобы прекратить перепалку, объявляет: «Вы мне срываете урок. Выйдите из класса! Я жду», «Ну, все! Я иду к директору. Вы не имеете права!». Одна из «учениц» выходит из класса. Олег-«учитель», не обращая внимания на реплику, продолжает урок с двумя группами, игнорируя третью. Результат: потеряно время, для выстраивания сравнительной таблицы не хватает третьего компонента. «Учитель» пытается доработать содержательно таблицу на доске с представителями первых двух групп «учеников». В ходе обсуждения автор реплики из третьей группы тянет руку: «Олег Сергеевич, я не согласен!». «Учитель»-Олег отвечает: «Вас уже нет в классе. Я просил Вас покинуть класс».

Преподаватель, ведущий это практическое занятие, прервал «урок» Олега-«учителя», переводя его в плоскость семинара. Организовав рефлексию учебной ситуации, сложившейся на проводимом Олегом «уроке», он предложил студентам найти положительное решение данной ситуации, при которой еще возможно было «привести» класс к общему результату, смоделированному Олегом-«учителем», не предвидевшим таких осложнений на своем уроке. В результате обсуждения студенты рекомендовали Олегу

использовать намерение ученика из третьей группы присоединиться к дискуссии по составлению сравнительной таблицы. Вновь воспроизведя учебную ситуацию, «Учитель»-Олег позволил «ученику», только что разрушавшему его сценарий урока, задать свой вопрос ребятам, которые работали у доски. Тем самым была создана возможность (условия) для перевода главных акцентов взаимодействия от неконструктивной – субъект-обособленной – перепалки («коммуналки») в конструктивное – субъект-совместное – обсуждение содержания урока по реконструкции исторических событий.

Еще одно наблюдение, квалифицируемое нами как изменение субъектности студентов, игравших роль «учеников»: изменилось их отношение к высказываниям друг друга. Ребята стали более внимательно выслушивать аргументы друг друга, прерывали речь другого вопросом аккуратней (в паузах или после того, как уставали долго тянуть руку). Тишины не было. Но шум, иногда прерывавшийся смехом, был продуктивным.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Ежак Е.В. (Ростов-на-Дону)

Профессионализм педагога, его представленность в пространстве профессионального взаимодействия определяются личностным потенциалом, его как коммуникатора, носителя и транслятора знаний и опыта, модератора позитивных связей и отношений. Психологическое своеобразие профессиональной деятельности педагога лежит в русле анализа ее интерактивного, креативного характера и повышенной ответственности за результат обучения и воспитания подрастающего поколения. Педагогическая профессия относится к антропоцентрированному типу, что предъявляет особые требования к психологической компетентности ее субъекта, так как деятельность протекает в интерактивном режиме сотрудничества с учащимися с различными возрастными, когнитивными, социально-психологическими и индивидуально психологическими характеристиками. Сегодня психологический портрет педагога имеет четко выраженную семантическую нагрузку. В общественном сознании учитель наделяется ролью носителя и транслятора знаний, человека, способного научить, показать, дать возможность и стимул развития другого, продемонстрировать конструктивные модели оптимального общения, задать образец компетентного взаимодействия с другим. Вместе с тем, как показывают исследования, современный педагог испытывает ряд затруднений коммуникативного, интерактивного и социально-перцептивного характера, преодоление которых связано с повышением уровня коммуникативной культуры специально организованных программах активного социального обучения.

Инновационные преобразования в образовании характеризуются несколькими тенденциями: интенсивной психологизацией образовательного пространства; реализацией модели диалогового, субъект – субъектного взаимодействия, расширением самостоятельной проектной, исследовательской, учебной деятельности учащихся; интенсификацией использования интерактивных методов обучения; реализацией персонифицированных моделей образования; созданием индивидуальных маршрутов учащихся и траекторий карьерного роста педагогов; широким использованием социального партнерства в моделировании образовательного процесса; внедрением коммуникативно-информационных технологий в качестве приоритетных.

В связи с этим представляется актуальным исследование возможностей, модусов, ресурсов и рисков развития коммуникативной культуры педагога, призванного работать в инновационном образовательном пространстве. Профессиональное бытие человека, с одной

стороны, задает формат развития его личности, а с другой, особенности трансформаций профессиональной жизни, задаются индивидуально-специфическими характеристиками самого субъекта. Необходимо отметить, что антропоцентрическая направленность педагогической деятельности, инновационная насыщенность профессионального пространства современного педагога предоставляет возможность вариативного развития, проявления субъектности, выбора и собственного конструирования моделей оптимального педагогического общения.

Как показывают исследования, высокий уровень развития коммуникативной компетентности, продуктивный стиль общения, выраженная мотивация достижения коммуникативного успеха, позволяют более успешно решать сложные педагогические задачи, что повышает удовлетворенность профессией, обуславливает личностный рост. Таким образом, коммуникативные ресурсы педагога выступают, в определенном смысле, в качестве психологических коррелятов профессиональной успешности педагога и внутренних факторов профилактики возникновения синдрома эмоционального выгорания в связи со снижением конфликтности педагогического взаимодействия.

В формировании индивидуальных моделей оптимизации профессионального общения педагога особое значение имеет вовлечение его в непрерывное совершенствование мастерства, стимулирование на творческое переосмысление индивидуальной коммуникативной практики. В развитии коммуникативного потенциала значимым оказывается уровень аутопсихологической компетентности, проецирующийся в конструировании и реализации индивидуальных моделей продуктивного педагогического общения. В данном контексте большое значение имеет возможность развития коммуникативной культуры педагога в системе постдипломного образования посредством реализации персонифицированных моделей повышения квалификации. В построении персонифицированной модели психологического сопровождения развития педагога как субъекта педагогической деятельности и профессионального общения целесообразно выделить несколько блоков: диагностика индивидуальных возможностей, рисков и ограничений; порождение и углубление личностного смысла инновационной активности; построение древа объективных и субъективных целей профессионально-личностного роста; профилактика и преодоление барьеров принятия инноваций как расширения возможностей; повышение осознания возможностей развития компетентности, в том числе и коммуникативной, стимулирование мотивации компетентности; развитие аутопсихологической компетентности; развитие профессиональной рефлексии; совершенствование индивидуальных возможностей проектирования профессионального будущего.

Как показывает опыт апробации модели психологического сопровождения, ее реализация может осуществляться в различных формах: профессиональные сборы, клуб педагогов, в рамках профессионального сетевого сообщества, в виде мастер-классов и тренингов, вебинаров, видеотренингов, коммуникативных рингов, индивидуальных и групповых консультаций, в рамках мероприятий системы повышения квалификации или системы акмеологического сервиса в образовательном учреждении. Таким образом, здесь психологическое сопровождение выступает не самоцелью, а элементом системы, направленной на личностно-профессиональное развитие, что позволяет расширить рамки применения коммуникативных и интерактивных технологий и добиться большей продуктивности.

Внутренняя позиция, которую занимает педагог, определяет содержание, направленность его активности, влияет на выбор способов ее осуществления, а также стиль взаимодействия с учащимися, вместе с тем происходит и развитие его личности. Развивающееся в ходе профессионализации профессиональное самосознание, включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, выступает в качестве значимого фактора успеха педагога, обуславливания особенностей его самопрезентации, саморазвития и самоактуализации в пространстве взаимодействия с учеником.

В силу антропоцентризма педагогической деятельности особую роль здесь играет уровень развития психологической и коммуникативной компетентности как системной, интегральной, акмеологической характеристики педагога. В рамках выбранной индивидуальной модели профессионального развития педагог стремится к проявлению надситуативной активности, выходу за пределы актуальной практики, прогнозируя перспективные продуктивные схемы педагогического общения, тем самым расширяя возможности своего фасилитативного влияния на развивающуюся личность.

Как показывает системный анализ детерминации профессионального развития субъекта педагогической деятельности, здесь присутствуют как факторы, способствующие продвижению в этом направлении, фасилицирующие преобразующую активность, так и факторы-блокаторы разного уровня, относящиеся к макросреде, микросреде и внутренней субъективной реальности педагога.

На уровне реального субъекта педагогической деятельности данные факторы взаимодействуют, преломляются сквозь призму индивидуальных характеристик, переживание прошлого опыта, психологические защиты и самооценку перспективы жизни в профессии, порождая те или иные решения и эффекты.

Проблема состоит в том, что здесь присутствует определенное психологическое противоречие между тем, что миссия педагога – быть ориентиром развития других, значимым примером и его реальными возможностями как индивидуальности человека и субъекта общения. В данном контексте представляет интерес выявление и систематизация факторов способных затруднить или заблокировать профессиональное развитие педагога как субъекта профессионального взаимодействия: проблемы профессионального здоровья, инертность; синдром эмоционального выгорания; разочарование в профессии, деструктивные копинг-стратегии; жесткие психологические защиты; отсутствие опыта больших достижений; затруднения в моделировании будущего; трансформации ценностно-смысловой сферы; дефицит знаний в области технологий и техник эффективной коммуникации.

При этом, необходимо отметить, что наиболее целесообразные и перспективные модели общения выстраиваются педагогом в случае когда его содержание, ход и результат имеет личностный смысл, позволяющий ему для себя утвердиться в правильности выбора схемы взаимодействия, его необходимости и привлекательности, в самоэффективности преодоления психологических барьеров в общении. Поэтому в современных условиях актуализируется проблема изучения специфики смысложизненных стратегий, педагогов как мотивационного ресурса профессионального развития.

В качестве личностных ресурсов выступают самоэффективность, позитивная Я-концепция, интегрированный субъективный контроль, адекватная самооценка, открытость взаимодействию и сотрудничеству, когнитивная компетентность, рефлексия.

В качестве субъектной базы развитие педагога как партнера профессионального общения выступает характер ценностных оснований выбора вектора профессионального саморазвития и оптимизации стратегий использования индивидуальных ресурсов с целью повышения эффективности педагогического взаимодействия. В связи с тем, что в качестве механизмов саморазвития в современной науке определяются принятие себя, рефлексия, проектирование и прогнозирование жизненных событий, социальное моделирование, конструирование программ повышения квалификации педагогов должно учитывать эти акценты.

Анализ опыта работы в этом направлении показывает, что наиболее эффективными здесь оказываются программы, использующие систему методов активного обучения, включающую рефлексивные тренинги, проекты, кейс-методы, аналитические практикумы, деловые игры. Это обусловлено, прежде всего, тем, что развивающий потенциал данных методов связан с актуализацией установок на Я-изменения, активизацией аутопсихологической деятельности и расширением возможностей осознания себя в контексте разноуровневого профессионального сообщества.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К УЧИТЕЛЮ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Калашникова Е.А. (Москва)

Настоящая работа продолжает цикл наших публикаций по проблеме социализации учащихся основной школы [1;2;3]. В ней мы охарактеризуем мнение учащихся о педагоге, взаимоотношения учащихся с учителями, родителями и одноклассниками в рамках образовательного процесса; рассмотрим причины возникновения конфликтов между ними и особенности поведенческих стратегий. Представленные материалы основаны на опросе 3056 учащихся 5-9 классов школ г. Москвы.

Мнение учащихся о педагоге. Анализ мнений учащихся о педагоге, показал, что значимость учителя как личностного образца на этапе обучения с 5-го по 9-ый класс не высока (выбор учителя как образца для подражания колеблется в пределах 5%). Полученные данные свидетельствуют о редуцировании функции учителя как «общественного взрослого».

Учитель воспринимается учащимися как значимый другой лишь в системе социально-ролевых отношений, реализуемых в рамках учебной деятельности, однако, значимость учителя как источника получения и транслятора важной и полезной информации от 5-го к 9-му классу сокращается практически вдвое (70,9% и 41,8% соответственно, $p=.0001$). Анализ полученных результатов также показал, что среди мотивировок негативного отношения к школе учитель занимает доминирующую позицию - на недовольство учителей поведением учеников указывают 26,3%, на плохое отношение к себе учителей - 22,6%, на завышенные требования учителей - 20,7%. При этом с возрастом частота фиксации подобных мотивировок увеличивается.

Исследование показало, что лишь 39,0% учащихся основной школы отмечают одинаковое отношение учителей к мальчикам и девочкам. Причем треть (31,0%) школьников считает, что большинство учителей лучше относятся к девочкам. Показательно, что данный вариант ответа мальчики выбирают гораздо чаще (40,1% и 22,5% соответственно, $p=.0001$). Также мальчики чаще отмечают более жесткий контроль со стороны учителей (35% и 29%, среди девочек, $p=.0007$).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что феминизация учительской профессии ведет к деформации самой матрицы социально-ролевых отношений учитель - ученик, поскольку на нее проецируется и своеобразие полоролевых отношений.

В тоже время на социально-психологическое самочувствие ученика при взаимодействии его с учителем в рамках учебной деятельности оказывает влияние учебная успешность и социально-статусная позиция ученика в классе. «Хорошие учителя», как одна из возможных мотивировок позитивного отношения к учебе, отмечается учащимися в 13,7% случаев и троечниками упоминается реже, чем отличниками (13,1% и 19,2% соответственно, $p=.02$). Также, троечники гораздо чаще отличников указывают на невозможность выразить свое мнение на уроке (37,0% и 19,8% соответственно, $p=.0001$). Такая же зависимость проявляется у школьников с более низким социальным статусом. Учащиеся «чувствующие себя в классе одиноко» или «имеющие ограниченный круг приятелей-одноклассников» в два раза чаще фиксируют невозможность выражения своего мнения на уроках по сравнению с теми, кто считает себя «лидером» или «пользуется уважением многих» (и 46,7% 23,8% соответственно, $p=.0001$).

Характер межличностных отношений между участниками образовательного процесса. Исследование показало, что учебная деятельность является для подростка весьма значимой сферой, порождающей конфликты не только с учителями, но и с родителями и одноклассниками. При этом конфликты, связанные с морально-нравственными аспектами в сфере межличностных отношений (оскорбления, нечестные поступки, сквернословие, межнациональные проблемы), фиксируются при взаимодействии с одноклассниками заметно чаще, чем в отношениях с учителями или родителями. Ключевым моментом, отличающим позицию учителя, является сфера конфликтов, обусловленная нарушением общественного

порядка: при взаимодействии с учителями на нее указывают 39,2% респондентов, с одноклассниками - 20,0%, с родителями - 13,4% ($p = .001$). Учитель воспринимается как регулятор, контролирующий соблюдение норм социальных отношений. Степень конфликтности увеличивается с возрастом относительно всех обозначенных конфликтных зон (учеба, расхождение мнений, нарушение общественного порядка, вызывающее отношение к старшим, нечестные поступки, сквернословие, национальные проблемы). Таким образом, ситуация социально-ролевого взаимодействия учитель-ученик оказывается все более напряженной.

В целом, полученные данные свидетельствуют о том, что доминирующей характерной стилевой особенностью поведения учителя по отношению к ученику является контроль над поведением ученика («делают замечания» - 60,3% ответов учащихся). Вместе с тем, довольно часто школьники фиксируют позитивные стилевые особенности поведения учителя - умение слушать (44,5%), готовность предложить помощь (39,8%), выразить согласие (35,3%). Однако по сравнению с результатами ответов о родителях, близких друзьях, и оценкой собственного поведения те же позитивные моменты у учителей отмечаются подростками существенно реже.

Литература

1. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Социология школьной отметки. Социология образования. Труды по социологии образования. Т.XV. Вып. XXVI / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С.46-74.

2. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Влияние социальных факторов на отношение учащихся основной школы к учебе: мотивы, цели, оценка результатов. Социология образования. Труды по социологии образования. Т.XVI. Вып. XXVIII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С.169-178.

3. Собкин В.С., Калашникова Е.А., Иванов И.Д. Учитель глазами современного подростка. Социология образования. Труды по социологии образования. Т.XVI. Вып. XXVIII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С.179-191.

ЛИЧНОСТНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ ИНТРАГРУППОВЫМ СТАТУСОМ

Кожухарь Г.С., Саляхетдинов И.Р. (Москва)

Проблема исследования взаимосвязи интрагруппового статуса личности с ее разнообразными индивидуально-психологическими характеристиками и системой отношений с окружающими людьми достаточно хорошо изучена в отечественной психологии. В то же время, в научной литературе еще не достаточно реализован комплексный подход к анализу соотношения личностных качеств и развития коммуникативных компетенций студентов вузов в контексте группового членства.

Теоретико-методологические основы исследования составили базовые положения о развитии личности в процессе обучения (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.), идеи компетентного подхода в образовании (Б.В. Анисимов, В.А. Болотова, И.А. Зимняя, В.В. Сериков и др.), представления о профессиональных компетенциях и компетентностях, их формировании и развитии (В.А. Кан-Калик, Ю.В. Варданын, Э.Ф. Зеер, Г.С. Смирнова, Ю.В. Еремина, Е.В. Коробова и др.). Также мы опираемся на базовые положения психологии малых групп, концентрируя внимание на проблеме интрагруппового членства в учебных группах (Е.М. Дубовская, А.С. Коломинский, М.Ю. Кондратьев, Ю.М. Кондратьев, Б.Д. Парыгин Б.Д., М.Е. Сачкова, М.М. Рыжак и др.).

Целью данной части комплексного исследования проблемы явилось выявление специфики различий уровня развития базовых личностных черт и коммуникативных качеств у студентов-психологов с разным социометрическим статусом в учебной группе.

В исследовании приняли участие 100 студентов факультета социальной психологии 3, 4 и 5 курсов, в возрасте от 18 до 22 лет, среди них 83% девушек.

В методический инструментарий вошли следующие диагностические методы: метод социометрии (Дж. Морено), 16-ти факторный опросник Кеттела (вариант С), методика диагностики коммуникативной толерантности и коммуникативной установки в общении (В. Бойко), шкала враждебности (Кука – Медлей), шкала принятия Фейя, шкала доверия Розенберга и шкала доброжелательности Кемпбелла.

Для обработки полученных данных, с целью сравнительного анализа изучаемых психологических особенностей разностатусных студентов был использован однофакторный дисперсионный анализ (множественные сравнения по критерию Шеффе).

При определении социометрического статуса мы использовали смешанный критерий, задавая вопрос только на позитивные выборы и ограничив их 5: «С кем из одноклассников Вы хотели бы проходить вместе практику?».

Группу студентов с высоким статусом составили 34 человека. Средний статус имели 49 человек и 17 студентов обладали низким социометрическим статусом.

Отметим, что все исследуемые личностные характеристики были выражены в пределах нормы, поэтому анализировались достоверные различия в пределах нормативного диапазона.

Нами было выявлено, что между студентами-психологами с высоким и средним статусом, а также средним и низким отличия выражены незначительно. Более существенное количество значимо различающихся характеристик мы обнаружили между студентами с низким и высоким статусом, что в целом достаточно традиционно для подобного рода исследований (Табл. 1).

Таблица 1. Различия выраженности личностных черт и коммуникативных особенностей у разностатусных студентов

Зависимая переменная	Достоверность различий между статусами		
	Статус	Статус	Знч. (p)
Самооценка (MD)	Высокий	Низкий	0,019
Открытость-замкнутость (А)	Высокий	Низкий	0,036
Доминантность/подчиненность (Е)	Высокий	Средний	0,040
		Низкий	0,004
Подозрительность/доверчивость (L)	Высокий	Низкий	0,017
Прямолинейность/проницательность (N)	Высокий	Средний	0,046
Открытость изменениям (Q1)	Средний	Низкий	0,033
Коммуникативная толерантность	Высокий	Средний	0,000
		Низкий	0,000
Коммуникативная установка в общении	Высокий	Средний	0,000
		Низкий	0,000
Цинизм	Высокий	Низкий	0,042
Враждебность	Высокий	Низкий	0,014
	Средний	Низкий	0,050
Принятие других	Высокий	Низкий	0,012

Для студентов с высоким статусом, в отличие от среднестатусных, присуще достоверно более низкое стремление к доминированию, подчинению окружающих людей, они реже демонстрируют свою независимость, настойчивость и напористость. Высокостатусные студенты-психологи в процессе коммуникации проявляют больше толерантности по отношению к другим людям и у них достоверно более позитивно выражена коммуникативная установка в общении.

Среднестатусные члены групп, в отличие от низкостатусных, оказались менее готовы ко всякого рода изменениям и экспериментированию, а также у них была менее выражена враждебность к окружающим.

Для высокостатусных студентов психологов характерна высокая самооценка, они готовы к сотрудничеству, внимательно относятся к окружающим, приветливы в общении, проявляют естественность и искренность значительно чаще, чем низкостатусные студенты. Интересно, что именно низкостатусные студенты отличались выраженным стремлением к самостоятельности, независимости, упрямству и напористости, проявлению бунтарства и авторитаризму (фактор E). Мы полагаем, что именно эта личностная особенность в сочетании с такими значимо отличающимися от высоко- и среднестатусных студентов, как негативная коммуникативная установка в общении и коммуникативная интолерантность, могут являться базовыми факторами, определяющими низкий статус данных учащихся в студенческой среде. В то же время, высокостатусные студенты имеют гармоничное сочетание стремления к независимости и самостоятельности с любезностью, тактичностью, готовностью уступить, если это очень важно для партнера по общению.

Характеризуя эмоциональное отношение к людям у высоко- и низкостатусных студентов, важно отметить, что студенты с низким социометрическим статусом отличаются высоким уровнем внутреннего напряжения, склонны к выстраиванию излишних психологических защит, что выражается в настороженном отношении к окружающим, перекладывании ответственности. Для высокостатусных студентов свойственна открытость, терпимость, при этом они не страдают излишней уступчивостью и, что может быть особенно важно в молодежной среде, им достоверно реже присуще чувство зависти (согласно интерпретации фактора L).

Выявленные достоверные различия между высокостатусными и низкостатусными студентами по фактору N, позволили заключить, что студенты с высоким социометрическим статусом умеют вести себя в обществе, способны проявлять дипломатичность в процессе общения, они более эмоционально выдержаны, чем студенты с низким социометрическим статусом. Они более проницательны, могут найти выход в сложной ситуации. В то же время. Студенты с низким статусом достоверно чаще проявляют прямолинейность, откровенность, иногда даже бестактность. Им в большей степени присущи непосредственность, простота они склонны к недисциплинированности. Интересно, что согласно интерпретации данного фактора, более низкие баллы свидетельствуют о неумении понимать мотивацию партнера по общению и, соответственно, низкий уровень проницательности. Понятно, что в психологической студенческой среде наличие способности понимать партнера по общению, в том числе его потребности и мотивы, является ожидаемым личностным качеством, но еще и важным профессиональной компетенцией.

Для студентов с низким социометрическим статусом оказалось более свойственно свободомыслие, недоверие к авторитетам и отказ принимать что-либо на веру. В то время как высокостатусные студенты проявляли более высокий консерватизм и устойчивость по отношению к традициям.

Как уже отмечалось, для низкостатусных студентов было характерно проявление достаточно высокого уровня коммуникативной интолерантности, что находило свое проявление в таких тенденциях, как, например, желании подстроить под себя партнера, сделать его удобным для общения, использование самого себя как эталона при восприятии других людей, отказ понимать и принимать недостатки окружающих. Противоположным образом, студенты с высоким социометрическим статусом оказались коммуникативно толерантными, т.е. готовыми принимать и понимать инаковость окружающих людей во всем ее многообразии.

То же самое можно отметить и по поводу коммуникативной установки в общении: у низкостатусных студентов она имела выраженный негативный характер, а у высокостатусных – позитивный.

Следует отметить, что все студенты имели средний уровень цинизма с тенденцией к высокому уровню, т.е. попали в один диапазон. Тем не менее, студенты с низким статусом достоверно отличались в сторону более интенсивного пренебрежительного отношения к общечеловеческим ценностям, отрицание благих намерений людей, скептицизм по отношению к альтруизму, бескорыстию, добрым проявления души. Также студенты-психологи с низким социометрическим статусом имели значимо отличающийся от высокостатусных студентов, уровень враждебности. Следовательно, для них в большей степени характерно неприязненное, недоброжелательно отношение к другим людям, готовность причинить им психологическое насилие, склонность к переживанию такой эмоции, как гнев.

Не удивительно, что принятие других достоверно выше оказалось у студентов с высоким статусом. Они способны децентрироваться с самих себя на партнеров по общению, что является неотъемлемой характеристикой, обеспечивающей эффективность профессиональной деятельности практических психологов.

С точки зрения математической статистики, однофакторный дисперсионный анализ позволяет изучить влияние ряда фактора на изучаемый признак как зависимую переменную. Следовательно, результаты нашего исследования позволили выявить специфику влияния личностных качеств и некоторых коммуникативных особенностей на социометрический статус студентов-психологов. Полученные данные могут быть использованы для разработки программ социально-психологического тренинга, направленного на повышение статусности студентов в учебной группе посредством воздействия на систему межличностных отношений с целью изменения уровня развития коммуникативных качеств.

В продолжение исследования планируется проанализировать соотношение изучаемых личностных и коммуникативных особенностей с референтометрическим статусом, статусом власти в неформальной группе и интегральным статусом, что, по нашему мнению, и обеспечит комплексный подход к данному феномену.

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ УЧЕНИКОВ КЛАССА КАК ФАКТОР СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОЙ АТМОСФЕРЫ В КОЛЛЕКТИВЕ

Козюлина А.В., Маркина М.Б. (Москва)

Практически в любой школе большее внимание всегда уделяется аспекту учения (достижению предметных результатов), а на организацию продуктивного и эффективного общения детей друг с другом времени почти и не остается. Введение новых Федеральных государственных стандартов (ФГОС) немного сдвигает эту ситуацию с мертвой точки, но всё же в большинстве случаев организованной деятельности общения в среде сверстников не достаточно. Детям не хватает общения друг с другом в рамках школы.

Особенно это актуально для учащихся 5-9 классов, ведь это возраст, когда ведущая деятельность – общение.

Характеристика особенностей подросткового возраста:

- Особенности умственного развития: учатся в активной деятельности.
- Период “зенита любознательности”: повышенная активность, стремление к деятельности, происходит уточнение границ и сфер интересов, увлечений. В этот период подростку становится интересно многое, далеко выходящее за рамки его повседневной жизни. Его начинают интересовать вопросы прошлого и будущего, проблемы войны и мира, жизни и смерти, экологические и социальные темы. Интересуются тем, что выходит за рамки школьной программы, а не уроками.

- Существенной потребностью младшего подростка рассматривается потребность в самопознании. Дети данного возраста активно начинают интересоваться своим собственным внутренним миром и оценкой самого себя.

- Основное новообразование возраста самосознание, формирующееся в деятельности общения.
- Склонность к фантазированию, к некритическому планированию своего будущего – также отличительная особенность этого возраста.
- Важной потребностью младшего подростка является и потребность эмоционального самовыражения и взаимодействия.
- Стремление экспериментировать, используя свои возможности – едва ли не самая яркая характеристика младших подростков.
- Ведущая деятельность – общение со сверстниками.

В случае, когда дети не могут организованно удовлетворить свою потребность в общении со сверстниками в классе, когда у них нет навыков конструктивного общения, привитых в школе то часто в классах начинаются конфликты, падает дисциплина, дети восполняют потребность в общении непосредственно на уроках.

Мы, как школьные психологи, в своей деятельности уделяем внимания сфере общения подростков внутри класса. В течении двух лет сотрудничества ОЦПМСС и школ ЦАО одним из наиболее частых запросов является исследование взаимоотношений учащихся внутри классных коллективов, где наблюдается недостаток дисциплины, повышенный уровень конфликтов, агрессии.

Особенности классов с неблагоприятным климатом:

- Эмоциональные проявления. Агрессия одноклассников по отношению друг к другу
- Мотивационные проявления. Снижение школьной мотивации
- Социальные проявления. Низкий уровень сплоченности в коллективе

Для исследований внутриклассных отношений был составлен комплект методик под названием «Климат класса». С помощью этой диагностики, мы узнаём про атмосферы в классе, особенности взаимоотношений обучающихся, уровень агрессии и даже отношение к педагогам.

В данный комплект входит:

- Анкета «Мой класс» М.А. Абрамова И.А. Кобыгина. Одобрено методическим советом ГБОУ ОЦПМСС ЦОУО ДОГМ, представлено в докладе на городской научно-практической конференции «Психическое здоровье школьника в условиях московского мегаполиса»

- Анкета «Незаконченные предложения» Модификация методики Сакса-Леви «Незаконченные предложения» Е.И. Цимбала.

- Методика «Исследование взаимоотношений в группе». Е.М. Крутовой, модифицированная Д.Я. Богдановой, В.С. Ивашкиным

Эти методики направлены прежде всего на изучение социально-психологического климата класса. Социально-психологический климат класса - это интегральная характеристика системы межличностных отношений в группе, отражающая комплекс решающих психологических условий, которые либо обеспечивают, либо препятствуют успешному протеканию процессов группообразования и личностного развития.

Иначе говоря, то, какие взаимоотношения сложились у учащихся класса между собой и их влияние на учебную деятельность.

После проведенной диагностики всему классу даётся обратная связь по результатам и проводится рефлексия внутриклассных проблем совместно с учащимися. В зависимости от полученных результатов подбирается набор занятий для решения проблемы именно этого класса, например, тренинг командообразования, тренинг решения конфликтных ситуаций, техники снижения эмоционального напряжения и пр. В каждом классе проводятся мероприятия с акцентом на изучение техник эффективной коммуникации (как выслушать другого, как высказать своё мнения, чтобы быть услышанным).

Также, мы привлекаем к работе классных руководителей. С ними обсуждаются результаты анкетирования, создаётся совместная стратегия действия, обязательно учитывая пожелания обучающихся по темам внеурочной деятельности. По необходимости и

потребности педагога, педагог-психолог оказывает помощь в подготовке и организации классных часов на актуальные для конкретного класса темы.

В течении двух лет: 2012-2013 уч.г. и 2013-2014 уч.г. данная работа была проведена в 5-и школах ЦАО, в 41 классе различных параллелей от 5-х до 10-х кл.

В результате анализа полученных в ходе работы данных оказалось возможным сделать вывод о наличии тесной взаимосвязи между наличием организованной внеурочной деятельности в классе и характере взаимоотношений внутри ученического коллектива. В тех классах, где внеурочная деятельность носит редкий, эпизодический характер, отношения внутри класса характеризуются высокой степенью агрессивности и недружелюбия. И соответственно, наоборот.

Именно в связи с этим в рекомендации по работе классных руководителей и включается организация внеурочных мероприятий.

Критерием эффективности данной работы является:

- Сплочение коллектива.
- Отсутствие конфликтов.
- Улучшение дисциплины в классе.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАНИЦЫ И УРОВНЯ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ У ПОДРОСТКОВ-КУРСАНТОВ

Крищенко Е.П. (Ростов-на-Дону)

Интенсивность социально-исторических процессов в современном обществе представляет особые требования к личной автономии, наличию своего психологического пространства, свободе и ответственности каждого человека. В настоящее время представления об особенностях психологических границ личности являются достаточно туманным. Понимание того, каким образом эти границы сказываются на личности, содержании и структуре ее идентичности, процессе ее социализации, все еще остается актуальным.

В современной психологической литературе наиболее представлены следующие функции психологических границ:

1) Субъективность (рождается на границе взаимодействия с миром). Границы определяют, что есть «Я» и что есть «Не-Я», чем я обладаю, а чем нет. Пограничная линия показывает, где заканчиваюсь «Я» и начинается кто-то другой.

2) Границы определяют личную идентичность человека. Устанавливая границу, личность самоопределяется и получает возможность активно выбирать способы самовыражения и самоутверждения, не нарушающие личной свободы. Если личностная граница не осуществляет эту функцию, идентичность размывается.

3) Границы как инструмент и возможность равноправного взаимодействия. Контакт как наиболее зрелая форма взаимодействия развивается именно на границе, где сохраняется разделение, а возникшее объединение не нарушает цельность личности. Если границы личности не справляются с этой функцией, способность к контакту подменяется либо пассивной манипуляцией, либо агрессивным неуважением к другим.

4) Создают возможность селекции внешних влияний и защиту от внешних воздействий. Прочные границы защищают от соблазнов разнообразных зависимостей и разделяемых референтной группой пороков, то есть позволяет субъекту подняться «над полем». Нарушение границ ведет к развитию у человека склонности к виктимизации и развитию комплекса жертвы.

5) Определяют пределы личной ответственности. Личностные границы помогают понять, за что конкретно человек отвечает, а что не является его собственностью и за что он не должен нести ответственность (Нартова-Бочавер С.К.).

Рассматривая психологические границы, в рамках различных подходов их изучения, можно говорить о многофункциональности психологических границ, что проявляется в следующем:

- границы являются характеристикой психологического пространства, за счет их пространство может расширяться;

- границы выражаются в действии, что отражается в субъективности человека и взаимодействии, то есть соприкосновение с действительностью (взаимодействие организма со средой), где развиваются психические события;

- границы осуществляются через контакты, тем самым развиваются в течение всей жизни;

- границы выступают щитом, то есть, выполняют селективную (избирательную) и защитную функцию от воздействий среды и на конец границы определяют пределы ответственности личности.

Нарушение психологических границ или их прозрачность приводит к невозможности полноценно функционировать, не возможности отстаивать право на не зависимость, сдерживать давления со стороны общества и постоять за себя, это в свою очередь приводит к неумению видеть доминирующую потребность, вычленив выгоду из полученного опыта, нормально контактировать.

Сенситивным этапом в формировании личностной границы субъекта является подростковый возраст, как возраст формирования идентичности и системы отношений субъекта. Немаловажную роль в данном формировании, на наш взгляд, играет такой личностный феномен как доверие.

Доверие к себе есть относительно самостоятельный феномен субъектности, присущий субъективному миру человеческой личности. Более того, он относится к числу феноменов, связанных с активностью человека, способного действовать как целетворящий, автономный суверенный субъект собственной активности (Скрипкина Т.П.).

Нам представляется интересным рассмотрение особенностей психологической границы личности и уровня доверия к себе в закрытой однополой социальной группе, которой в нашем исследовании выступила группа учащихся-мальчиков суворовского военного училища в возрасте 15-16 лет. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о наличии различных типов психологических границ у подростков с разным уровнем доверия к себе. Эмпирическими методиками исследования являлись опросник «Оценка доверия к себе» Т.П. Скрипкиной и методика исследования психологической границы личности Т.С.Леви. Для статистической обработки применен t-критерий Стьюдента.

В группе изучаемых респондентов эмпирические показатели доверия к себе распределились следующим образом: 76,6% с высоким уровнем доверия к себе и 23,4% - с низким. Такое распределение, на наш взгляд, где большинству выборки присущ высокий уровень доверия к себе, возможно, связано с проявлением юношеского максимализма, с одной стороны, с другой же, с особенностями воспитания в военных учреждениях закрытого типа.

Далее мы проанализировали особенность выраженности функций психологических границ у подростков с высоким и низким уровнем доверия к себе.

В группе респондентов с высоким уровнем доверия к себе по степени преобладания функций психологических границ, на первом месте располагается вбирающая функция (6,41), на втором месте проницаемая функция (6,18), на третьем месте спокойно-нейтральная и отдающая функции (5,25), на четвертом месте отдающая функция(5,09) , на пятом - сдерживающая функция (4,91).

В группе респондентов с низким уровнем доверия к себе по степени преобладания функций психологических границ, выявлено следующее распределение: на первом месте

располагается спокойно-нейтральная функция (6,33), на втором месте вбирающая функция (6,16), на третьем месте проницаемая и сдерживающая функции (5,16) на четвертом месте, непускающая функция (4,66) на пятом месте - отдающая функция (4,91). Статистическая значимость различий выявлена нами по показателю «отдающая функция», что позволяет респондентам с высоким уровнем доверия к себе выражать свою внутреннюю энергию при адекватных социальных условиях.

Проведенное нами эмпирическое исследование особенностей психологической границы личности с различным уровнем доверия к себе позволяет нам наметить перспективу дальнейшего исследования феномена доверия и психологической границы личности, поскольку доверие к миру и доверие к себе у субъекта постоянно находятся в активном взаимодействии, что на наш взгляд, будет особенно актуально для изучения формирующегося субъекта, находящегося в образовательном учреждении закрытого типа.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности функций психологической границы у подростков-учащихся кадетского училища с различным уровнем доверия к себе. Анализируются теоретические подходы к феномену доверия к себе и психологической границы личности. Приводятся данные эмпирического исследования по вышеобозначенной проблематике.

ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УРОКА

Латыпова А.Ф., Прохоров А.О. (г.Казань)

Изучение общения в образовательном процессе, состояний общающихся и следствий общения как позитивных, так и негативных всегда будет актуально для школы. Ещё К.К.Платонов и Г.Г.Голубев отмечали, что слово учителя или замечание, воздействуют на детскую психику и, прежде всего, на психическое состояние ребенка (1977). Кроме слова учителя, на учащихся действуют всё внешнее, невербальное, что «исходит» от педагога. По мнению В.А.Лабунской: «...жесты, позы, интонации, выражения лица – это целостная подструктура невербального поведения, комплекс, сигнализирующий в актах общения о психических состояниях другого человека» (1986, с.16). Роль невербальных характеристик общения отмечал А.А.Бодалев (1995), который писал о том, что с возрастом при словесном воссоздании облика все более часто включаются в портрет другого человека описания черт его экспрессии как существенных признаков внешности.

В контексте данной проблемы нами исследовалась взаимосвязь психических состояний учителя и учеников через восприятие ими внешних (невербальных) проявлений друг друга.

В исследовании принимали участие 84 учителя и 414 учащихся: 154 младших школьника (средний возраст – 10 лет), 138 подростков (средний возраст – 14 лет), 122 старших школьника (средний возраст – 16 лет). В исследовании участвовало по 6 классов в каждой параллели. Было проанализировано по 30 уроков в каждом классе.

Для изучения особенностей психических состояний учителя и учеников на уроке нами использована специально разработанная анкета, состоящая из двух частей. Первая часть анкеты направлена на самооценку учителем и учениками своего психического состояния, в ней содержится опросник, при составлении которого использовались методики А.О. Прохорова «Психические состояния школьников» и «Психические состояния учителей» (2004).

Вторая часть анкеты предназначена для взаимной оценки характеристик (невербального) поведения учителя и учеников. Оценивались интенсивность, частота, наблюдаемых на уроке особенностей переживания, качественных характеристик движений, речи, физиологических проявлений и жестов.

Данная анкета предлагалась ученикам и их учителю на всех этапах урока: в начале, в середине и в конце.

Рассмотрим особенности взаимосвязей между невербальными проявлениями состояний учителя и состояниями учащихся (в качестве иллюстрации обратимся к отдельным типичным состояниям школьников).

В исследовании было обнаружено, что наибольшим многообразием отличаются корреляции заинтересованности младших школьников, особенно в начале урока со всеми видами внешних проявлений психических состояний педагога: характеристиками переживаний, движений, голоса, жестов и физиологических реакций. В середине и конце урока число взаимосвязей в группе младших школьников сокращается, остаются связи лишь с жестами учителя, причем в данном случае наблюдается «сквозной» жест (типичный для всех этапов урока) – «приглаживание волос» (обратная корреляционная связь). Еще один «сквозной» жест учителя, имеющий взаимосвязи с заинтересованностью младших школьников, – «взгляд, направленный вниз», выявлен в начале и середине занятия (прямая связь). Корреляции не очень высоки, доходят до граничных значений значимости. Анализ взаимосвязей заинтересованности подростков не выявил «сквозных» проявлений психических состояний педагога. В группе старших школьников установлена обратная тенденция: разнообразие внешних проявлений состояния учителя, связанных с заинтересованностью учеников, увеличивается от начала занятия к концу. Так, в начале урока найдены взаимосвязи лишь с характеристиками голоса и жестов учителя, а к концу урока – уже с характеристиками его переживаний, движений, голоса и жестов. Причем почти все корреляции высокой значимости. Кроме того, обнаружены «сквозные» жесты педагога, связанные с заинтересованностью старшеклассников: в начале и конце урока – «голова набок», в середине и конце занятия – «движение вперед рук, ног, туловища», а также «сквозные» характеристики голоса учителя: в начале и середине урока – «тихий голос», а в начале и конце – «мягкий голос».

Анализ выявил сходства и различия в особенностях взаимосвязей состояний учителя и заинтересованности учащихся различных возрастных групп. В начале урока в группах школьников младшего и старшего возраста связи высокой значимости заинтересованности с мягким голосом учителя совпадают, тогда как в группе подростков данное состояние учеников положительно связано с резким голосом педагога. То есть, в начале занятия младшие и старшие школьники проявляют заинтересованность при мягком звучании голоса учителя, а подростки – при резком. Выявлено, что младшие школьники испытывают заинтересованность при усталом состоянии учителя, а подростки – при активном. Разница в направлении взаимосвязей обнаружена в середине урока: заинтересованность младших школьников коррелирует с жестом учителя «взгляд, направленный вниз» - прямая связь, а заинтересованность подростков с таким же жестом учителя – обратная связь. В конце же урока, в группах подростков и старшеклассников найденные связи: «заинтересованность учеников – быстрые движения учителя» и «заинтересованность школьников – мягкий голос учителя», – одинаковы по направлению, но различны по силе (в группе подростков сильнее).

Таким образом, состояние заинтересованности школьников наибольшее количество связей с невербальными проявлениями учителя имеет в группе старшеклассников, большинство из них – высокой значимости ($p \leq 0,001$). У старшеклассников также обнаружено самое большое число «сквозных» (повторяющихся) в течение урока взаимосвязей заинтересованности с невербальными проявлениями психических состояний учителей, в основном с жестами, свидетельствующими о внимании и интересе к собеседнику («движение вперед головы, рук», «голова набок»), а также тихим и мягким по звучанию голосом педагога.

Еще одним из важных психических состояний учеников на уроке является состояние – сосредоточенности. Сравнение корреляционных плеяд, образованных зависимостями между сосредоточенностью школьников и невербальными проявлениями психических состояний учителей показало, что наибольшее количество взаимосвязей найдено в группе старшеклассников, а наименьшее – в подростковой группе. Однако, только в этих двух группах учащихся выявлены связи на высоком уровне значимости, в группе же младших

школьников все связи между их состоянием сосредоточенности и состоянием учителя начальных классов менее выражены и проявляются на более низком уровне значимости. Это значит, что сосредоточенность младших школьников в меньшей степени ориентировано на невербальные характеристики состояния педагога.

Можно заметить, что ни в одной группе учащихся не выявлено «сквозных» взаимосвязей между сосредоточенностью и проявлениями психических состояний учителя, т.е. на каждом этапе урока данное состояние учеников вызывается определенным комплексом выразительных движений педагога. Установлены межвозрастные сходства и различия во взаимосвязях корреляционных плеяд. Так, в начале урока в группах младших и старших школьников выявлена прямая связь между сосредоточенностью учеников и прямой осанкой учителя, причем в младшей группе на уровне значимости $p \leq 0,05$, а в старшей – на уровне $p \leq 0,001$. В середине урока также найдены схожие прямые корреляции в этих группах: между сосредоточенностью школьников и быстрыми движениями педагога, при этом сосредоточенность подростков обнаруживает обратную корреляцию с медленными движениями учителя. В конце урока таких закономерностей выявлено не было.

Таким образом, анализ структур корреляционных плеяд положительных состояний учащихся разных возрастов с невербальными проявлениями психических состояний учителей показал, что состояния заинтересованность и сосредоточенность обнаруживают наибольшее количество взаимосвязей в группе старших школьников, причем большинство из них – высокой значимости ($p \leq 0,001$). Отметим, что положительные психофизиологические состояния активация, бодрость преимущественно коррелируют с психическими состояниями учителя в группе младших школьников.

Рассмотрим, объединив для удобства анализа, часто встречающиеся отрицательные состояния в учебной деятельности школьников: скуку, усталость и трудность.

«Сквозные», в течение урока, взаимосвязи найдены для скуки и усталости. Так, скука младших школьников прямо связана в начале и середине урока с жестом учителя «руки на груди», а в середине и конце урока – с проявлением им недовольства. Усталость же старшеклассников обнаруживает повторяющиеся корреляции в начале и конце урока: прямые – с жестом педагога «вертит в руках что-то», обратные – с его веселостью и уважительной интонацией.

Отметим, в начале урока скука и трудность младших школьников вызываются жестом учителя «руки на груди». В середине урока, взгляд учителя, направленный вниз, актуализирует скуку, усиливает трудность подростков. Плавные движения учителя способствуют скуке младших и старших школьников, а ритмичные – снижают их усталость. В конце урока жест педагога «поглаживает шею, ладонь» способствует скуке младших и старших школьников, а жест «вертит в руках что-то» – их усталости, раздраженный же голос учителя вызывает состояние скуки учеников младшего и подросткового возраста. Веселое состояние учителя в конце урока обратно коррелирует со скукой подростков и усталостью старшеклассников, а его усталое состояние прямо взаимосвязано со скукой младших и старших школьников и усталостью подростков.

Наибольшее количество взаимосвязей обнаружено между проявлениями психических состояний учителя и злостью учеников. Такими взаимосвязями оказались прямые корреляции злости младших школьников с раскрепощенными движениями, скованным и раздраженным голосом учителя, а также обратные – с уважительной интонацией педагога. То есть, данное отрицательное состояние младших школьников имеет постоянные, неизменные в течение всего урока детерминанты – проявления психических состояний учителя начальных классов, особенно его отрицательные переживания.

Межвозрастные сходства и различия, показывают, что в начале урока злость младших школьников прямо связана с раскрепощенными движениями учителя, а злость старших школьников прямо связана с его скованными движениями. В середине урока различия обнаружены в корреляциях между злостью учащихся разных возрастов и характеристиками вокальной стороны речи учителей. Злость младших школьников обратно взаимосвязана с

мягким по звучанию голосом учителя, злость же старших школьников прямо связана с резким голосом педагога. На этом же этапе урока злость младших школьников отрицательно коррелирует с уважительной интонацией учителя, а злость подростков прямо связана – с насмешливой его интонацией.

Следует отметить, что злость подростков в основном связана с особенностями голоса педагога и его жестами, причем данные корреляции жестче и значимее, чем те же связи в группе младших школьников. Так, кроме прямой связи «злость подростков – насмешливая интонация учителя», выявлена связь между злостью подростков и привычкой педагога их перебивать. Это подтверждают обратные связи состояния злости учеников средних классов с уважительной интонацией учителя и мягким звучанием его голоса. Установлены тесные прямые связи злости подростков с жестами учителя «трогает нос, ухо», «грызет ручку или карандаш», «прикосновение к ученикам».

Подводя итог исследованию, отметим следующее. Установлено, что значимость невербальных характеристик состояний педагога в процессе общения со школьниками на уроке возрастает от младшего школьного возраста к старшему. Невербальные проявления психических состояний учителя в группе младших школьников значимы в начале урока, хотя наиболее высокая значимость таких связей выявлена в группе подростков. Положительные состояния заинтересованность и сосредоточенность обнаруживают наибольшее количество связей высокой значимости с невербальными характеристиками состояний учителя в группе старших школьников. Обнаружено, что повторяющиеся на каждом этапе урока («сквозные») связи психических состояний учащихся с невербальными проявлениями состояний учителей преобладают в группе младших школьников. Отличительной характеристикой подростков является «малая обогатенность» корреляционных плеяд состояний, меньшее количество «сквозных» связей с невербальными проявлениями психических состояний учителей, а также совпадений подобных связей с другими возрастными группами.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК МЕХАНИЗМ ОБРЕТЕНИЯ ДОВЕРИЯ ИЛИ О ПОЛЬЗЕ ЗАМЕЧАНИЙ

(на примере обучения английскому языку)

Никитина Е. С., Федосеева Т.В. (Москва)

До сих пор в учебном процессе наблюдается борьба двух подходов в обучении ребенка. «Отец» действует грубо прямолинейно, порой жестоко, а «мать» добивается своего деликатно и осторожно, щадя самолюбие ребенка. Наверное, именно так умел обращаться со своим сыном Честерфилд, предупреждая его о том, что «...мне придется не раз выговаривать тебе, исправлять твои ошибки, давать советы, но обещаю тебе, все это будет делаться учтиво, по-дружески и в тайне от всех; замечания мои никогда не поставят тебя в неудобное положение в обществе и не испортят тебе настроения, когда мы будем вдвоем»[3].

Право на ошибку. Преподаватель в границах урока выполняет широкий ряд функций: планирует, информирует, организовывает и управляет, контролирует и проверяет правильность исполнения, вовлекает, утешает и воспитывает, диагностирует, помогает, советует. В каждой из своих ролей (организатор, контролер, советчик и т.д.) преподаватель регулярно сталкивается с необходимостью сообщить информацию, высказать краткое суждение, указать на ошибку или иным способом реализовывать свое функциональное предназначение в системе образования. Выбор жанра для осуществления обратной связи с учеником, выбор формы и содержания высказывания является важным фактором урока, но представляет собой проблему, среди причин которой можно назвать отсутствие у учебной ситуации четких границ и кардинальные изменения в традициях и нормах общения. Одним из жанров, к которым прибегает преподаватель в общении с учащимися, является замечание,

которое, согласно словарному определению, имеет два значения: 1. Краткое суждение, высказывание по поводу чего-л. 2. Указание на ошибку; выговор [1].

Необходимость в замечаниях со стороны преподавателя в процессе изучения иностранного языка возникает в ситуациях разного рода. К ним относятся ситуации указания на ошибки в иноязычной речи и коммуникации и их исправление, а также ситуации оценки участия учащегося в учебном процессе, например, похвала и порицание. В ситуации изучения иностранного языка возникает необходимость исправления неверных действий, или ошибок (mistakes), среди которых есть и грубые ошибки (errors) и оговорки, описки (slips). В случае грубых ошибок, погрешность в высказывании есть результат оперирования языковым материалом, который лежит за пределами текущего уровня владения языком, так что сам учащийся не может исправить ошибку, не понимая, в чем она состоит. Во втором случае неточность возникает в результате напряжения, усталости, но учащийся способен ее исправить, если осознает, что он ее совершил. В свою очередь грубые ошибки в высказываниях на иностранном языке могут возникать по разным причинам, например, в результате интерференции, когда сообщение организуется по правилам родного языка. Грубые ошибки также возникают в результате того, что процесс систематизации и организации знаний относительно иностранного языка не завершен. В таком случае ошибки являются «эволюционными», ошибками развития (developmental errors), например, результатом неверного применения уже усвоенных правил, что, вместе с тем, свидетельствует о работе мысли, попытках освоить новую систему языка, новый материал на основании уже имеющегося. Ошибки такого рода неизбежны, они, как правило, исчезают по мере усвоения иностранного языка, хотя в отдельных случаях они и становятся «застарелыми» (fossilised errors).

Очевидно разделение ошибок на те, что совершаются в устной и в письменной речи. Различают также ошибки, возникающие в результате нарушения правил языка как системы (accuracy) и правил употребления языка (appropriacy). В первом случае, это ошибки грамматические, лексические, на произношение – в устной речи, на правописание и пунктуацию – в письменной. В случае фактора употребления и уместности имеет место нарушение правил общения, неверный выбор языковой формы с точки зрения стиля или жанра.

Наличие ошибок разного рода ставит в первую очередь вопрос о необходимости замечаний по поводу ошибок, при этом имеется в виду не только то, какого рода ошибку совершает учащийся, но и весь спектр функциональных ролей преподавателя. К факторам выбора относительно формы и содержания замечания помимо типологии ошибок относятся также цель упражнения и его место в системе упражнений, желаемый и текущий уровень владения языком, например, способен ли ученик при текущем уровне компетенций понять, в чем его ошибка. Учитываются также особенности личности учащегося – его стиль усвоения знаний и работы с учебным материалом, степень уверенности в себе и в своих знаниях, тип мотивации и т.д.

Оговорки могут быть исправлены учеником самостоятельно либо при незначительном вмешательстве преподавателя или других учащихся в форме подсказки. В случае тренировки беглой речи (fluency), когда задачей является формирование уверенности в своих силах, в своей способности общаться на иностранном языке, ошибки можно игнорировать – если они не препятствуют общению, передаче смысла сообщения. В случае нарушения коммуникации (в которой преподаватель может выступать и в роли адресата, и в роли включенного наблюдателя), как и при выполнении упражнений на тренировку языковых форм, преподаватель применяет разнообразные техники замечаний, среди которых можно выделить указание на наличие ошибки и собственно исправление.

Указание на наличие ошибки (немедленно по ее совершении) осуществляется с помощью различных условных знаков, таким знаком может выступать даже выражение лица или жест. Кроме того, для каждого типа ошибки используются различные знаки (движение рукой в направлении за свое плечо как знак необходимости в данном высказывании глагола

в прошедшем времени, указание на имеющиеся в классе наглядные материалы как знак связанного с ними правила). Знаком ошибки может быть повторение за учащимся неправильной формы – такое вмешательство в коммуникацию сигнализирует о некоторых погрешностях, которые необходимо исправить. Сигналом ошибки для учащегося может служить вопрос «Вы уверены?» (Are you sure?) либо реплика «Так нельзя говорить» (You can't say it like that).

Отсроченное замечание об ошибке (как правило, после выполнения заданий, в которых важна беглость речи) также может иметь форму представления неправильной формы с последующим вопросом о проблеме. Вместо постановки вопроса о том, в чем ошибка, преподаватель иногда предпочитает прямое сообщение о том, как не надо и как надо говорить по правилам языка.

Ошибки, вызывающие нарушение коммуникации, требуют применения коммуникативных же техник, применяемых в общении на любом языке. Например, в коммуникации непонимание снимается через перефразирование услышанного с вводным вопросом «Вы имеете в виду, что ...?», «Правильно ли я понимаю, что ...?», или (в случае полной невозможности восстановить смысл высказывания) через просьбу повторить сказанное.

Иного рода замечания представляют собой похвала и порицание, которые затрагивают не только успехи в изучении конкретного иноязычного материала, но и отношение учащихся к учебному процессу в целом, к своему собственному вкладу в освоение языка, к другим участникам учебной ситуации. Оценке подлежит объем усилий, прилагаемых учащимися для достижения поставленных задач, самостоятельность в определении целей и форм усвоения материала, развитие иных личных качеств. Замечания такого рода включают обзор достижений, указание на нерешенные проблемы, на причины их появления и возможные пути их решения. Такого рода замечания относятся к категории обратной связи (feedback), которая может осуществляться как с группой в целом, так и отдельными учащимися. Преподаватель может также инициировать обратную связь между учащимися, когда они оценивают достижения друг друга, делая шаг в направлении автономного обучения, самостоятельного управления своим развитием. Ввиду более личного характера обратной связи по сравнению с указанием на ошибки (хотя и эта форма замечаний может вызывать эмоциональную реакцию у наиболее чувствительных натур), данный вид замечаний требует особенного внимания.

В теории коммуникации принято выделять два вида обратной связи: прямую и косвенную. Общий принцип построения косвенной тактики речевого воздействия базируется на том, что фактически любая косвенная тактика предлагает слушателю некоторую загадку - большей или меньшей трудности, разгадав которую, слушатель не только получит представление о содержании сообщения, но и поймет, по какой причине сообщение строится непрямо. Таким образом, слушатель приглашается к сотрудничеству: от того, как он сумеет “прочитать” сообщение, зависит и характер того, что он из сообщения этого подучит. «Косвенная тактика речевого воздействия есть тактика интригующая, тактика, “задействующая” личностные характеристики слушателя, тактика, включающая слушателя в сообщение. <...> Очевидной особенностью косвенных тактик речевого воздействия является то, что они обеспечивают слушателю “свободу действий”, как свободу инициативы и свободу фантазии. Ибо “разгадать” - значит проанализировать, значит перебрать в своем сознании несколько непригодных вариантов “отгадки”, понять, почему они непригодны, и, может быть (!), в конце концов прийти к “правильному решению”» [2].

Мы придерживаемся того взгляда, что расширение употреблений приемов косвенной обратной связи преподавателя втягивает учащегося в процесс обучения и позволяют диалогизировать этот процесс. Предпочтение косвенной связи формирует у ребенка самоконтроль и внимательность к своим знаниям.

Сообщение будет посвящено приемам обратной связи в исправлении ошибок и их роли в формировании доверия между учителем (отвечающим за усвоение нормативных знаний предмета) и учениками (стремящимися к самовыражению).

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.
2. Ключев Е.В. Риторика. Инвенция. Диспозиция. Элокуция. Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: «Издательство ПРИОР», 2001. – 272 с.
3. Честерфилд. Письма к сыну. Максимум. Характеры. –Издательство «Наука», Серия «Литературные памятники», 1978. – 328 с.

ВОЗРОЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМАТИКИ ПАТРИОТИЗМА В СОЗНАНИИ, ПОВЕДЕНИИ И В ОБЩЕНИИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ Окорочкова Е.В. (Шахты)

Анализ имеющихся научных разработок позволил констатировать полифункциональность патриотизма. В силу многоаспектности свойственных патриотизму влияний в его состав включаются мировоззренческая, методологическая, коммуникативная, регулятивная и ценностная функция. Переосмысление национальной политики сделало вновь актуальным включение в программу формирования личности и её гражданской позиции патриотических идей любви к Родине, к своему Отечеству и готовности к его защите, активному участию в возрождении, в укреплении экономической и оборонной мощи страны.

В силу данных обстоятельств, в число задач патриотического воспитания студентов вуза предлагается включение следующих общих и специфических задач:

- формирование чувства сопричастности к своим семьям, месту жительства, вузу, культурному наследию своего народа и природе родины;
- формирование любви и уважения к своей нации и государству;
- формирование чувства собственного достоинства в качестве представителя своей национальности и уважения к представителям других национальностей;
- формирование интереса к родословной и традициями собственной семьи, истории своего вуза, места жительства, региона, страны;
- подготовка высокопрофессиональных специалистов, осознающих социальное значение своей профессиональной деятельности и важности приобретения избранной специальности;
- формирование у студентов вуза чувства гордости за свою семью, учебную группу, получаемую профессию, вуз, населённый пункт, округ, страну и пр. [7].

К.Д. Ушинский рассматривал патриотизм в качестве не только важной задачи воспитания, но и его могучего педагогического средства. Он утверждал невозможность оставаться человеком без любви к Отечеству. С его точки зрения именно такая любовь вооружает воспитание «верным ключом» к сердцу человека. Она предоставляет ему могущественную опору в его борьбе с утвердившимися у него дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями [11].

Перестройка системы образования в постсоветский период, сопровождаясь всеобщей неустроенностью и неопределённостью жизни людей, существенно и не в лучшую сторону повлияли на их духовное состояние, на отношение к окружающей действительности, на индивидуальные ценности и идеалы. В немалой степени этому способствовало разрушение системы патриотического воспитания. Уйдя из общественной идеологии, патриотизм практически полностью исчез и из поля интересов исследователей и практиков. После периода забвения длительностью в несколько десятилетий данное направление было реанимировано и получило «второе дыхание». Позитивную роль сыграло признание на государственном уровне того, что утрата патриотизма и связанных с ним национальной

гордости и достоинства, влечёт потерю себя в качестве народа, обладающего способностью к великим свершениям [10].

Под влиянием запроса практики в современной науке происходит возрождение интереса к проблематике патриотизма. Вновь актуальными становятся вопросы формирования патриотизма в сознании, поведении и в общении российской молодёжи, т.е. патриотическое воспитание.

Патриотические качества должны обеспечивать возможность реализации созидательного процесса в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития, исполнения общественного долга в качестве защитников Отечества, готовых и способных внести свой вклад в обеспечение безопасности личности, общества, государства, так и каждому из них – как человеку, личности, труженику, гражданину России [5].

В связи с утверждением в стране образовательных учреждений нового типа – кадетских и казачьих школ и корпусов с недавних пор стала вновь интересной разработка вопросов военно-патриотического воспитания, направленного на формирование у учащихся патриотического сознания, идей служения Отечеству.

Наряду с военно-патриотическим воспитанием, в настоящее время указывается на необходимость развития других видов патриотического воспитания. В психолого-педагогических источниках обозначаются, содержательно и организационно анализируются:

- героико-патриотическое воспитание, которое направлено на пропаганду героических профессий, знаменательных героических и исторических дат отечественной истории, воспитание гордости за деяния предков, сопричастность к их традициям;

- национально-патриотическое воспитание, направленное на воспитание любви к Отечеству, уважения к родителям и представителям старшего поколения, стремления к созданию семьи и пр.;

- гражданско-патриотическое воспитание, направленное на воспитание у молодого поколения высокой нравственности, общей культуры, четкой гражданской позиции, правовой культуры и законопослушания, постоянной готовности к сознательному, бескорыстному, добровольному служению своему народу;

- спортивно-патриотическое воспитание, направленное на развитие духовных и социально значимых ценностей личности, развитие высокой работоспособности, волевых качеств, активного отношения к жизни [2].

Проведённые исследования [8] показали, что формирование патриотизма представляет собой достаточно сложный процесс, который содержит в себе разноуровневые и неравнозначные содержательные элементы. В их состав включаются ценностные ориентации, установки, императивы, запреты. Установлено, что, формируясь на уровне восприятия и оценки и реализуясь в деятельности как отдельного человека, так и, в целом, общества, они приобретают значительные отличия в зависимости от национального контекста. По сути, речь идёт о том, что патриотизм выступает частью социального менталитета.

В настоящее время социальный менталитет рассматривается в качестве особой системы глубинно-психических социально-культурных установок общества, расположенных в национальном сознании и сфере внесознательного [9]. Наряду с такими элементами как духовность, государственность, народность, социальная справедливость, соборность, «всечеловечность», образующими общероссийскую национальную идею, в его состав авторы включают и патриотизм. Соответственно, патриотизм можно трактовать в качестве особой позиции личности в отношении общества и государства, возникновение которой вызвано наличием эмоционально-нравственной связи с совокупностью определённых географических, культурно-исторических, этнических и других представлений о Родине.

Относительно недавно стали выделять ещё одну функцию патриотизма, имеющую, пожалуй, общесоциальное значение, – защитную. Вводя данную функцию, Т.В. Евлапова расширявает её не только как защиту, как это было принято ранее, от внешних, вполне

видимых врагов, но, прежде всего, от разрушающих общество проявлений рутины, застоя, либерализма и космополитизма. Для этого необходимо выдвижение притягательных и достижимых идеалов и целей, которые были бы способны обеспечить высокую консолидацию всего общества [4].

Отметим, что выделение защитной функции патриотизма, представляется вполне обоснованным и органично связанным со всеми остальными функциями и с самой природой патриотизма. Действительно, специфику патриотизма авторы устойчиво сводят к тому, что он интегрирует собой как бы два аспекта: сущность личности в единстве индивидуальной и социальной идентичности и сущность государства как некоторого политического Целого, в которое личность «погружается» в рамках социализации как единственное и принципиально незаменимое сообщество.

Очевидно, что патриотизм не достаточно рассматривать только с позиции его значимости для отдельной личности. Она должна распространяться и на функционирование всего государства и всей страны. В русле такого понимания В.И. Лутовинов указывает, что патриотизм, наполняя смыслом жизнь и поведение каждого человека, помогает всем людям объединиться во имя служения Отечеству [6].

При таком понимании патриотизм нельзя рассматривать в качестве какого-либо случайного образования. Очевидно, что его появление носит закономерный характер, обусловленный сложными процессами духовного становления личности. Вместе с тем, причинный ряд становления патриотизма как свойства личности им не ограничивается.

Анализ многофакторности влияний на процесс патриотического воспитания позволил всё многообразие детерминант подразделить на внешние и внутренние факторы [3].

В состав внутренних факторов входят: эмоциональный, когнитивный, волевой и праксиологический фактор. Наряду с внешними факторами реализации патриотического воспитания, значимую роль в этом процессе отводят внешним факторам. К ним относятся: характер политики, проводимой государством по вопросам патриотического воспитания населения страны; деятельность образовательных заведений; социокультурную атмосферу или среду; особенности референтной для субъекта группы; позиция семьи.

Выявлено, что патриотизм становится более устойчивой субъектной константой в том случае, когда государство заинтересовано в обеспечении личной и имущественной безопасности граждан, в укреплении у них чувства стабильности и уверенности в завтрашнем дне. Значимым фактором развития патриотизма являются общественные потребности, оформляемые в виде социального заказа в отношении учебных заведений, содержания, типа, формам и пр. их образовательной и воспитательной деятельности.

Существенную роль в зарождении и развитии патриотического настроения играет и характер нормативно-правовой атмосферы в стране. Распространению патриотических идей способствует сохранение государством высокого уровня доверия к нему со стороны граждан в результате активного установления в нём норм права. Немаловажно в этом же контексте влияние на патриотическое сознание населения социокультурной атмосферы, сложившейся в стране. В рамках данного фактора отметим значимость в становлении патриотических настроений деятельности заведений искусств, культуры и спорта, а также средств массовой информации. Образуя для субъекта референтную группу, определённое влияние на становление и развитие у него патриотического сознания играют родители и друзья. Свойственные им патриотические представления, интересы, образ жизни и прочее во многом определяют процесс воспитания. Рассматриваемый процесс, кроме всего уже названного, определяется также влиянием со стороны семьи, которое является определяющим в решении ряда задач воспитания [3].

Подчёркивая сложность феномена патриотизма, авторы предпринимают попытки структуризации его содержания. С некоторыми вариациями, в нём обычно выделяют познавательный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. Исходя из позиции, согласно которой патриотизм является нравственным качеством, его состав структурируют [1] также сходным образом: образовательно-интеллектуальный, чувственно-

эмоциональный и действенно-практический элементы. Сущность образовательно-интеллектуального компонента патриотизма увязывается со сформированностью представлений субъекта о жизни, истории страны, социальном устройстве общества, природе и т.д. Действенно-практический компонент патриотизма обнаруживается в соответствующей деятельности, предусматривающей умение использовать знания о родной культуре, бережное отношение к природе, положительное отношение к труду на общую пользу, проявление заботы о людях и т.д.

Наряду с общими особенностями, патриотические чувства обладает своей спецификой. Любовь к Отечеству как составляющая патриотического чувства представляет собой высоконравственное переживание, которое не может быть «расшифровано» на уровне причинно-следственных связей. Такая любовь характеризуется признаками:

- безусловности – субъект не выделяет условия, когда он любит, а когда не любит свою Родину;
- безоценочности – субъект утрачивает значимость отдельных составляющих любви, которая охватывает все её составляющие;
- безграничности и бездонности – любовь к Родине не поддаётся оценке; если делается попытка качественной оценки такой любви, то это означает её ничтожность;
- всеобъемлемости – любовь распространяется на все составляющие, относимые субъектом к Родине (территориальные, природные, культурные и пр.). Подлинно патриотическая любовь не декларируется на площадях и с трибун. Она присутствует в душе человека, управляя из её глубин его поведением, поступками и общением.

Литература

1. Алиева, С.Т. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста / С.Т. Алиева // Известия Дагестанского гос. пед. ун-та. 2009. №2. С. 34-43.
2. Государственно-патриотическое воспитание военнослужащих в военном вузе: Учебно-метод. пособие. Воронеж, 2009.
3. Данилов, П.В. Формирование и воспитание патриотических чувств / П.В. Данилов // Организация работы с молодежью. 2013. №9.
4. Евлапова, Т.В. Патриотизм как ценностное основание национальной идеи России / Т.В. Евлапова // Вестник гос. муниципального управления. 2011. №1. С. 42-45.
5. Константинов, С.А. Развитие теории и практики патриотического воспитания современных российских школьников / С.А. Константинов // Вестник СПбУ МВД. 2011. №1(49). С.186-192.
6. Лутовинов, В.И. Критерии и показатели патриотического воспитания (системный анализ) / В.И. Лутовинов // Вестник ВГЭУ. 2008. №1 (33). С. 78.
7. Маллаев, Д.М. Современные проблемы воспитания патриотизма и дружбы народов / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, З.З. Гасанова // Известия Дагестанского гос. пед. ун-та. 2008. №1. С.73-84.
8. Машенцева, Н.В. Патриотическая установка русского менталитета: философско-образовательный аспект / Н.В. Машенцева, Д.В. Полежаев // Бизнес. Образование. Право: Вестник Волгоградского института бизнеса. 2010. №3. С. 193-200.
9. Полежаев, Д.В. Феномен менталитета в социально-гуманитарном знании: историографические заметки / Д.В. Полежаев // Личность. Культура. Общество. М.: Изд-во ИФ РАН, 2009. Т. XI. Вып. 2 (48-49). С. 496-501.
10. Путин, В.В. Россия на рубеже тысячелетий / В.В. Путин // Независимая газета. 30.12.1999.
11. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. Т.2. М., 1999.

**УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА И ДЕЗАДАПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В
МЕЖЛИЧНОСТНОМ КОНТАКТЕ**
Персиянцева С.В. (Москва)

К началу младшего школьного возраста у ребенка происходит перестройка отношений с его социальным окружением. История культурного развития ребенка, как отмечал Л.С.Выготский (1925), приводит к результату, который обозначают «как социогенез высших форм поведения» [Выготский, 1995, с. 451]. Такие сферы социальных отношений, как «взрослый – ребенок» и «ребенок – дети», через иерархические связи взаимодействуют друг с другом. Помимо отношений ребенка с родителями к началу учебной деятельности возникают новые отношения «ребенок – учитель». При помощи сотрудничества учитель воздействует на ребенка, определяя его психологическое состояние на уроках, в общении с взрослыми и с одноклассниками, создавая условия для его успешной социализации. Дети, в свою очередь, признавая авторитет учителя, стараются, безусловно, выполнять новые правила и требования, соответствовать стандартным образцам в системе социального пространства.

Специфика взаимодействия со сверстниками отличается от общения с взрослыми тем, что общение со сверстником имеет более яркую характеристику, которая состоит в эмоциональной насыщенности этих отношений [Ананьев, 2000; Божович 1968; Леонтьев, 1959 и др.]. Контакты одноклассников отличаются повышенной свободой, самостоятельностью, раскованностью, эмоциональностью, в отличие от контактов младших школьников с взрослыми. Так, в общении с взрослым ребенок вынужден довольствоваться только тем местом в системе отношений, которое представлено ему взрослым. Взрослый требует, чтобы школьник, соответствовал его социальным ожиданиям, подчинялся нормативным требованиям, вел себя ровно, разговаривал спокойно, в то время как со сверстником ребенок может себя чувствовать более свободно. В разговоре и поведении с одноклассниками встречаются импульсивные проявления, резкие интонации, возможно смех или крик. Функционирование со сверстниками представлено разнообразными видами социального взаимодействия. Оно воплощается в межличностном общении, которое выражается в различных эмоциональных отношениях и состояниях - от негодования до радости, от симпатии и нежности - до раздражительности и враждебности.

Нестандартность и нерегламентированность являются еще одной отличительной особенностью общения детей со сверстниками. Со сверстниками младшие школьники ведут себя раскованно, непринужденно, стремясь к полному равноправию, приобретают функцию партнера, подлежащего оценке. Именно со сверстником ребенок самостоятельно выбирает деятельность, в которой он готов участвовать, и ту функцию в ней, которую он готов выполнять. Такое свободное поведение школьников может утомлять взрослых, что приводит к раздражительности последних. Однако для учащихся формирование подобного поведения является неотъемлемой частью гармоничного процесса социального развития. Именно в коллективе сверстников ребенок наиболее активно проявляет свою индивидуальность и самобытность. Непосредственность, раскованность общения с использованием нестандартных, непредсказуемых средств является отличительной характеристикой общения школьников со сверстниками.

Следующей отличительной чертой общения сверстников является преобладание активных действий над ответными [Коломинский, 1984]. Взаимоотношения строятся на основе сотрудничества, где проявляются такие качества, как внимание к собеседнику, чуткость, дружеское участие, способность слышать партнера и отвечать на его высказывания. Особенно ярко это проявляется в умении школьников вести диалог, который является продуктивным в силу ответной активности сверстника. Для ребенка в процессе общения важны как его собственные действия и суждения, так и инициатива сверстника, которая, являясь для него значимой, он старается поддерживать.

В исследовании участвовали 42 младших школьника общеобразовательных школ г. Москвы. Средний возраст – 7,3 года, разброс от 6,5 до 8 лет ($SD=0,45$).

Для оценки интеллектуального развития применялась диагностическая «Методика исследования словесно-логического мышления» [Переслени, Мастюкова, Чупров, 1990]. Методика включает 4 субтеста по 10 заданий в каждом: **I субтест** направлен на выявление осведомленности (т.е. умение испытуемого дифференцировать существенные признаки предметов и явлений от несущественных и второстепенных, критичность и направленность мышления, умения абстрагирования); **II субтест** — на сформированность логического действия классификации. При анализе результатов выполнения заданий появляется возможность установить, может ли ребенок отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами, выявить его способность использовать такой мыслительный прием как классификация. **III субтест** направлен на исследование сформированности умозаключений по аналогии. Для выполнения заданий ребенку необходимо уметь устанавливать логические связи и отношения между понятиями. **IV субтест** — на сформированность обобщения понятий (подведение двух понятий под общую категорию). Задания направлены на выделение родового признака. При этом происходит не только анализ свойств предмета или явления, но и устанавливаются определенные отношения между предметами, что обеспечивается психическим процессом более сложного уровня, чем сравнение.

Диагностика дезадаптированного поведения проводилась с помощью методики программированного наблюдения Д. Стотта (карта Стотта). Методика была адаптирована в научно-исследовательском институте им. В.М.Бехтерева [Исурина, 1976; Мурзенко, 1979]. В основе методики лежит фиксация отдельных форм дезадаптированного поведения по результатам длительного наблюдения за детьми. В работе рассматривались такие формы дезадаптированного поведения, как «Враждебность по отношению к взрослым», «Враждебность по отношению к детям», «Тревога по отношению к взрослым», «Тревога по отношению к детям».

Исследуя уровень интеллекта, мы получили, что учащиеся данной выборки обладают средним уровнем интеллектуального развития ($M=27,2$; $SD=1,5$) - III уровень успешности выполнения словесных субтестов (31,5-26,0 баллов; 79,9-65%). Сопоставляя показатели сформированности словесно-логического мышления можно отметить следующее: достоверно лучше (по критерию t-Стьюдента $p \leq 0,01$) дети выполняют задания на «общую осведомленность» и «обобщение» (7,4 и 7,8 соответственно), чем задания на «умозаключения по аналогии» (5,6 средний балл). Это означает затруднения при анализе и установлении типов логических отношений, которые осуществляются второй сигнальной системой.

В группе школьников достоверно различались по шкалам: суммарные показатели враждебности и тревоги по отношению к взрослым (49 и 55 соответственно) значимо выше (по критерию t-Стьюдента $p \leq 0,01$), чем показатели враждебности и тревоги по отношению к детям (13 и 41 соответственно). Негативные эмоциональные проявления в виде тревоги по отношению к детям у младших школьников достоверно чаще встречаются $p \leq 0,001$, чем враждебность по отношению к сверстникам. Хотя между шкалами «Враждебность по отношению к взрослым» и «Тревога по отношению к взрослым» значимых различий не выявлено, общее состояние тревоги у школьников начальных классов достоверно чаще возникает $p \leq 0,001$, чем проявления враждебности к окружающему миру.

Для выявления выраженности степени дезадаптированности школьников, использовались условные границы каждого признака, составленные на основании суммарных значений по всем четырем шкалам, которые были выделены автором методики. Разбиваем каждый количественный показатель на три группы в зависимости от степени выраженности результатов по каждой шкале: низкий (0-3), средний (4-8), высокий (9-и более).

На основании условно полученных границ степени выраженности симптомов, можно заключить, что у большинства школьников из массовых школ 54,8% – низкий уровень проявления негативных эмоциональных отношений как к взрослым, так и к детям (враждебность, тревожность). Наименьшее количество учащихся в группе 14,3% обладают высокой выраженностью. Выполненное исследование и полученные при этом данные, подтверждаются проведенными ранее исследованиями А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых (1990, 2005) о том, что большинство детей младшего школьного возраста общеобразовательных школ имеют низкий уровень выраженности дезадаптированных форм поведения как в общении с взрослыми, так и в общении с детьми.

По критерию степени выраженности дезадаптированности детей разобьем учащихся выборки на группы: первая – низкий уровень проявления враждебности и тревоги (N=23), вторая – высокий (N=6), остальные члены выборки (N=13) не участвовали в дальнейшей обработке, т.к. имеют средний уровень выраженности.

В статье проанализированы только общие показатели словесно-логического мышления. Так средние показатели сформированности словесно-логического мышления в первой группе равны 30,8 (77%), во второй группе - 22,5 (56%). Применение U-критерия Манна-Уитни показало, что различия между группами на уровне $p \leq 0,05$ ($U_{эмп} = 27,5$ при критерии $U_{кр} = 37$ для $p \leq 0,05$; 25 для $p \leq 0,01$).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что именно трудности в общении с взрослыми оказались ведущими показателями дезадаптированности некоторых младших школьников общеобразовательных школ. При этом низкоинтеллектуальные учащиеся демонстрируют высокий уровень враждебности и тревоги, т.е. дезадаптивные формы поведения, как по отношению к взрослым, так и по отношению к сверстникам.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становления в процессе индивидуального развития человека // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 48-54.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 451-458.
4. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. - Минск: Нар. асвета, 1984 - 238 с
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. –М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1959. –496 с.
6. Мурзенко В.А. Психологический анализ личностно-поведенческой структуры так называемых трудных детей в условиях массовой школы / Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ленинград, 1979. –16 с.
7. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития младших школьников.– Абакан: Абакан.гос. пед. ин-т, 1990. – С. 39-56.
8. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Младший школьник //Психическое развитие воспитанников детского дома /Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – С. 175-204.
9. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005. – С. 18-159; 250-314.

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Плаксина И.В. (Владимир)

Статья подготовлена при поддержке Гранта РГНФ 14-06-00576а

Одним из главных факторов, диктующих необходимость обращения к проблеме педагогического общения, является общее состояние образования, его трудности и перспективы развития. Современное общество рассматривает результаты образования сквозь призму профессиональных и личностных компетенций. Раскрывая содержание понятия «компетентность», И.А. Зимняя указывает на единство мотивационной готовности к проявлению компетентности, знаний, опыта реализации, отношения к содержанию компетентности, эмоционально-волевой регуляции процесса и результата ее проявления [2]. Профессиональная и личностная компетентность предполагает необходимость быть гибким в изменяющемся мире, что подразумевает не только приспособление к изменяющейся действительности, но и готовность к активному преобразованию среды, жизненного пространства. Управление ходом своей деятельности, своим развитием связывается с понятиями субъекта и субъектности. Известное высказывание, принадлежащее С.Л. Рубинштейну о том, что человек является субъектом собственной жизни, нашло подтверждение и развитие в трудах А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской. Концепт «субъект жизни», как указывает Н.В. Гришина, является точкой пересечения интересов современных подходов, объединенным общим интересом к проблематике жизненного самоопределения, психологии человеческого бытия [7]. По мнению Д.А. Леонтьева [7], быть субъектом собственной жизни означает, что человек выбирает свое бытие и выстраивает свои отношения с окружением как субъектные. Однако только анализ конкретной ситуации деятельности, взаимодействия, отношения дает возможность говорить о том, выступает ли данный человек как полноценный субъект или нет.

Для формирования компетенций и достижения субъектной позиции в их реализации необходимо создавать условия, в том числе и особые отношения в диаде «учащийся-педагог». Однако в образовательной практике субъект-субъектные отношения педагога и обучающихся чаще декларируются, а реализуются, как правило, традиционные субъект-объектные. Знаниевая парадигма образования продолжает занимать самые активные позиции в профессиональной педагогической деятельности, а взаимодействие в образовательном процессе в большинстве случаев можно вместе с Е.В. Сидоренко назвать «драмой» общения [6, с. 26]. Бесконечно возникающие «драмы» понимания, выражения собственных мыслей, самопредъявления, регуляции эмоционального состояния характерны не столько для учащихся, сколько для педагогов, использующих традиционные консервативные авторитарные педагогические технологии. Причин этого несколько: длительная традиция использования объяснительно-иллюстративных методов, результаты ЕГЭ как критерий качества образования, недоверие к диалоговым методам, не совпадающим с представлениями о дисциплине в образовательном процессе, недостаточная методическая грамотность и коммуникативная компетентность преподавателей, что и «драматизирует» весь процесс обучения.

В.И. Панов [3], выполняя психологический анализ педагогической деятельности, включает педагогические отношения в систему экопсихологических взаимодействий, выделяя шесть базовых типов взаимодействия:

– объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – педагог» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью, и в этом смысле объектностью, с обеих сторон;

– объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности, в форме педагогического воздействия со стороны педагога;

– субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося (возможно, совместно с педагогом) как субъекта указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам;

– субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся – педагог» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:

- для субъект-обособленного типа взаимодействия характерна активная позиция каждого без учета субъектности другого. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга;

- совместно-субъектный тип взаимодействия предполагает совместные действия, подчиненные достижению общей цели, но в то же время не требующего изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

- субъект-порождающий тип взаимодействия имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность. В свою очередь, это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности. Актуальными для современного состояния образования, по нашему мнению, являются работы А.А. Кроник, определяющие значимые взаимодействия как смыслообразующие события в процессе жизненного самоопределения личности и становлении ее субъектности [4]. .

Таким образом, любая деятельность, в том числе и учебная, опосредована отношением человека к другим людям. А.А. Вербицкий подчеркивает, что «любое предметное действие совершается в социальном контексте, социально обусловлено, предполагает участие других людей и их отклик, личностную и социальную ответственность за совершаемое» [1, с. 26]. Применительно к социальному взаимодействию, Г.М. Андреева отмечает активность каждой стороны. Ведущую сторону она называет «инициальной», а вторую – реактивной. Но поскольку состояние каждой из сторон активно, то тот, кто внешне пассивен (реактивен) осуществляет действие принятия-непринятия воздействия активной стороны, принимая решение об участии-неучастии в совместной деятельности. Эти положения позволяют сделать простой вывод о том, что, в образовательном процессе педагог берет на себя ответственность за принятие обучающимся воздействия и участия в запланированной деятельности [4].

Совместно распределенная, порождающая субъектность ее участников деятельность требует от педагога серьезного переосмысления привычных способов реализации профессиональных задач в образовательном процессе. Это приводит к мысли о необходимости широкого использования интерактивных дискуссионных, игровых, тренинговых технологий, построенных на активном взаимодействии, в обучении не только учащихся, но в первую очередь самих педагогов. Такие технологии являются формой многосторонней коммуникации в образовательном процессе, способствующей увеличению количества интенсивных коммуникативных контактов между всеми субъектами процесса. Многосторонняя форма коммуникации позволяет не только отказаться от монополии на истину, но и является одним из необходимых условий для конструирования обучающимся своего знания о мире и себе, а, следовательно, проявления позиции субъекта. Действительно, каждый участник коммуникации имеет возможность, встречаясь, сталкиваясь с позицией других участников, продвигаться в процессе миропонимания (совместном по форме и индивидуальном по сути). Для реализации актуальных требований сегодняшнего образования важно, как указывает Е.А. Реутова, «сформулировать сомнения и получить опыт освоения спорности» [5, с. 67].

Таким образом, в образовательном процессе важно выделить коммуникативную составляющую, требующую пристального внимания и коммуникативной компетентности

педагога, позволяющую акцентировать качественную сторону отношений, создавать диалоговый стиль общения, учитывать групповую динамику, развивать навыки группового взаимодействия, способствовать развитию персональной и групповой рефлексии. И.А. Зимняя [2, с. 141] определяет коммуникативную компетентность как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека».

Исследовательский опыт позволяет утверждать, что наработанные педагогами поведенческие стратегии ими плохо осознаются, оставляя существенные «слепые зоны» в рефлексивной оценке своих навыков, способов поведения, методов преподавания. Исследование восприятия параметров воспитательного пространства разными членами школьного сообщества средней школы № 15 г. Владимира с привлечением метода векторного моделирования В.А. Ясвина позволило сделать выводы о том, что учащиеся старших классов, их родители, педагоги начальной школы воспринимают воспитательное пространство как «карьерное, иерархическое, авторитарное» или активно зависимое от внешних обстоятельств, отношений. Для такого пространства характерны декларативность, авторитаризм, обилие контроля при достижении поставленных целей. Педагоги старшего звена и члены администрации оценивают пространство как творческое, с высокой внутренней мотивацией, связанное с осями свободы и активности. Анализ типологических педагогических позиций позволил сделать вывод о том, что администрацией школы приписана себе педагогическая позиция «эксперта», педагогами среднего и старшего звена приписана позиция «консультанта». При этом важно подчеркнуть, что в оценке учащихся эти педагогические позиции описываются как позиции «начальника, босса». Анализ результатов с применением Н-критерия Крускала-Уоллиса выявил достоверные различия ($p \leq 0,05$) в уровнях выраженности параметров «свобода», «зависимость», «пассивность» в выборках «учащиеся, педагоги, администрация», «родители, педагоги, администрация»

Таким образом, качественное компетентное педагогическое общение создает условия для множественных выборов личности в ситуациях интенсивного взаимодействия: Как действовать? Каким быть? Как выразить? Значимые, межличностные, субъект-порождающие взаимодействия способствуют достижению не только учебных целей, но и высоких целей воспитания личности.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Воспитание в образовательном процессе: контекстный подход / А.А. Вербицкий // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». 7-8 июля 2011 года. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2011. – С. 25-27.
2. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2011. – 592 с.
3. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
4. Плаксина, И.В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании: методическое пособие / И.В. Плаксина. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2014. – 173 с.
5. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) / Е.А. Реутова. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.
6. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
7. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябинкиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 619 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УРОВКА

Прохоров А.О., Латыпова А.Ф. (Казань)

Изучение общения в образовательном процессе, состояний общающихся и следствий общения как позитивных, так и негативных всегда будет актуально для школы. Ещё К.К.Платонов и Г.Г.Голубев отмечали, что слово учителя или замечание, воздействуют на детскую психику и, прежде всего, на психическое состояние ребенка (1977). Кроме слова учителя, на учащихся действуют всё внешнее, невербальное, что «исходит» от педагога. По мнению В.А.Лабунской: «...жесты, позы, интонации, выражения лица – это целостная подструктура невербального поведения, комплекс, сигнализирующий в актах общения о психических состояниях другого человека» (1986, с.16). Роль невербальных характеристик общения отмечал А.А.Бодалев (1995), который писал о том, что с возрастом при словесном воссоздании облика все более часто включаются в портрет другого человека описания черт его экспрессии как существенных признаков внешности.

В контексте данной проблемы нами исследовалась взаимосвязь психических состояний учителя и учеников через восприятие ими внешних (невербальных) проявлений друг друга.

Методика

В исследовании принимали участие 84 учителя и 414 учащихся: 154 младших школьника (средний возраст – 10 лет), 138 подростков (средний возраст – 14 лет), 122 старших школьника (средний возраст – 16 лет). В исследовании участвовало по 6 классов в каждой параллели. Было проанализировано по 30 уроков в каждом классе.

Для изучения особенностей психических состояний учителя и учеников на уроке нами использована специально разработанная анкета, состоящая из двух частей. Первая часть анкеты направлена на самооценку учителем и учениками своего психического состояния, в ней содержится опросник, при составлении которого использовались методики А.О. Прохорова «Психические состояния школьников» и «Психические состояния учителей» (2004).

Вторая часть анкеты предназначена для взаимной оценки характеристик (невербального) поведения учителя и учеников. Оценивались интенсивность, частота, наблюдаемых на уроке особенностей переживания, качественных характеристик движений, речи, физиологических проявлений и жестов.

Данная анкета предлагалась ученикам и их учителю на всех этапах урока: в начале, в середине и в конце.

Результаты

Рассмотрим особенности взаимосвязей между невербальными проявлениями состояний учителя и состояниями учащихся (в качестве иллюстрации обратимся к отдельным типичным состояниям школьников).

В исследовании было обнаружено, что наибольшим многообразием отличаются корреляции *заинтересованности* младших школьников, особенно в начале урока со всеми видами внешних проявлений психических состояний педагога: характеристиками переживаний, движений, голоса, жестов и физиологических реакций. В середине и конце урока число взаимосвязей в группе младших школьников сокращается, остаются связи лишь с жестами учителя, причем в данном случае наблюдается «сквозной» жест (типичный для всех этапов урока) – «приглаживание волос» (обратная корреляционная связь). Еще один «сквозной» жест учителя, имеющий взаимосвязи с *заинтересованностью* младших школьников, – «взгляд, направленный вниз», выявлен в начале и середине занятия (прямая связь). Корреляции не очень высоки, доходят до граничных значений значимости. Анализ взаимосвязей *заинтересованности* подростков не выявил «сквозных» проявлений психических состояний педагога. В группе старших школьников установлена обратная тенденция: разнообразие внешних проявлений состояния учителя, связанных с

заинтересованностью учеников, увеличивается от начала занятия к концу. Так, в начале урока найдены взаимосвязи лишь с характеристиками голоса и жестов учителя, а к концу урока – уже с характеристиками его переживаний, движений, голоса и жестов. Причем почти все корреляции высокой значимости. Кроме того, обнаружены «сквозные» жесты педагога, связанные с *заинтересованностью* старшеклассников: в начале и конце урока – «голова набок», в середине и конце занятия – «движение вперед рук, ног, туловища», а также «сквозные» характеристики голоса учителя: в начале и середине урока – «тихий голос», а в начале и конце – «мягкий голос».

Анализ выявил сходства и различия в особенностях взаимосвязей состояний учителя и *заинтересованности* учащихся различных возрастных групп. В начале урока в группах школьников младшего и старшего возраста связи высокой значимости *заинтересованности* с мягким голосом учителя совпадают, тогда как в группе подростков данное состояние учеников положительно связано с резким голосом педагога. То есть, в начале занятия младшие и старшие школьники проявляют *заинтересованность* при мягком звучании голоса учителя, а подростки – при резком. Выявлено, что младшие школьники испытывают *заинтересованность* при усталом состоянии учителя, а подростки – при активном. Разница в направлении взаимосвязей обнаружена в середине урока: *заинтересованность* младших школьников коррелирует с жестом учителя «взгляд, направленный вниз» - прямая связь, а *заинтересованность* подростков с таким же жестом учителя – обратная связь. В конце же урока, в группах подростков и старшеклассников найденные связи: «*заинтересованность* учеников – быстрые движения учителя» и «*заинтересованность* школьников – мягкий голос учителя», – одинаковы по направлению, но различны по силе (в группе подростков сильнее).

Таким образом, состояние *заинтересованности* школьников наибольшее количество связей с невербальными проявлениями учителя имеет в группе старшеклассников, большинство из них – высокой значимости ($p \leq 0,001$). У старшеклассников также обнаружено самое большое число «сквозных» (повторяющихся) в течение урока взаимосвязей *заинтересованности* с невербальными проявлениями психических состояний учителей, в основном с жестами, свидетельствующими о внимании и интересе к собеседнику («движение вперед головы, рук», «голова набок»), а также тихим и мягким по звучанию голосом педагога.

Еще одним из важных психических состояний учеников на уроке является состояние – *сосредоточенности*. Сравнение корреляционных плеяд, образованных зависимостями между *сосредоточенностью* школьников и невербальными проявлениями психических состояний учителей показало, что наибольшее количество взаимосвязей найдено в группе старшеклассников, а наименьшее – в подростковой группе. Однако, только в этих двух группах учащихся выявлены связи на высоком уровне значимости, в группе же младших школьников все связи между их состоянием *сосредоточенности* и состоянием учителя начальных классов менее выражены и проявляются на более низком уровне значимости. Это значит, что *сосредоточенность* младших школьников в меньшей степени ориентировано на невербальные характеристики состояния педагога.

Можно заметить, что ни в одной группе учащихся не выявлено «сквозных» взаимосвязей между *сосредоточенностью* и проявлениями психических состояний учителя, т.е. на каждом этапе урока данное состояние учеников вызывается определенным комплексом выразительных движений педагога. Установлены межвозрастные сходства и различия во взаимосвязях корреляционных плеяд. Так, в начале урока в группах младших и старших школьников выявлена прямая связь между *сосредоточенностью* учеников и прямой осанкой учителя, причем в младшей группе на уровне значимости $p \leq 0,05$, а в старшей – на уровне $p \leq 0,001$. В середине урока также найдены схожие прямые корреляции в этих группах: между *сосредоточенностью* школьников и быстрыми движениями педагога, при этом *сосредоточенность* подростков обнаруживает обратную корреляцию с медленными движениями учителя. В конце урока таких закономерностей выявлено не было.

Таким образом, анализ структур корреляционных плеяд положительных состояний

учащихся разных возрастов с невербальными проявлениями психических состояний учителей показал, что состояния *заинтересованность* и *сосредоточенность* обнаруживают наибольшее количество взаимосвязей в группе старших школьников, причем большинство из них – высокой значимости ($p \leq 0,001$). Отметим, что положительные психофизиологические состояния *активация*, *бодрость* преимущественно коррелируют с психическими состояниями учителя в группе младших школьников.

Рассмотрим, объединив для удобства анализа, часто встречающиеся отрицательные состояния в учебной деятельности школьников: *скуку*, *усталость* и *трудность*.

«Сквозные», в течение урока, взаимосвязи найдены для скуки и усталости. Так, *скука* младших школьников прямо связана в начале и середине урока с жестом учителя «руки на груди», а в середине и конце урока – с проявлением им недовольства. *Усталость* же старшеклассников обнаруживает повторяющиеся корреляции в начале и конце урока: прямые – с жестом педагога «вертит в руках что-то», обратные – с его веселостью и уважительной интонацией.

Отметим, в начале урока *скука* и *трудность* младших школьников вызываются жестом учителя «руки на груди». В середине урока, взгляд учителя, направленный вниз, актуализирует *скуку*, усиливает *трудность* подростков. Плавные движения учителя способствуют *скуке* младших и старших школьников, а ритмичные – снижают их *усталость*. В конце урока жест педагога «поглаживает шею, ладонь» способствует *скуке* младших и старших школьников, а жест «вертит в руках что-то» – их *усталости*, раздраженный же голос учителя вызывает состояние *скуки* учеников младшего и подросткового возраста. Веселое состояние учителя в конце урока обратно коррелирует со *скукой* подростков и *усталостью* старшеклассников, а его усталое состояние прямо взаимосвязано со *скукой* младших и старших школьников и *усталостью* подростков.

Наибольшее количество взаимосвязей обнаружено между проявлениями психических состояний учителя и *злостью* учеников. Такими взаимосвязями оказались прямые корреляции *злости* младших школьников с раскрепощенными движениями, скованным и раздраженным голосом учителя, а также обратные – с уважительной интонацией педагога. То есть, данное отрицательное состояние младших школьников имеет постоянные, неизменные в течение всего урока детерминанты – проявления психических состояний учителя начальных классов, особенно его отрицательные переживания.

Межвозрастные сходства и различия, показывают, что в начале урока *злость* младших школьников прямо связана с раскрепощенными движениями учителя, а *злость* старших школьников прямо связана с его скованными движениями. В середине урока различия обнаружены в корреляциях между *злостью* учащихся разных возрастов и характеристиками вокальной стороны речи учителей. *Злость* младших школьников обратно взаимосвязана с мягким по звучанию голосом учителя, *злость* же старших школьников прямо связана с резким голосом педагога. На этом же этапе урока *злость* младших школьников отрицательно коррелирует с уважительной интонацией учителя, а *злость* подростков прямо связана – с насмешливой его интонацией.

Следует отметить, что *злость* подростков в основном связана с особенностями голоса педагога и его жестами, причем данные корреляции жестче и значимее, чем те же связи в группе младших школьников. Так, кроме прямой связи «*злость* подростков – насмешливая интонация учителя», выявлена связь между *злостью* подростков и привычкой педагога их перебивать. Это подтверждают обратные связи состояния *злости* учеников средних классов с уважительной интонацией учителя и мягким звучанием его голоса. Установлены тесные прямые связи *злости* подростков с жестами учителя «трогает нос, ухо», «грызет ручку или карандаш», «прикосновение к ученикам».

Подводя итог исследованию, отметим следующее. Установлено, что значимость невербальных характеристик состояний педагога в процессе общения со школьниками на уроке возрастает от младшего школьного возраста к старшему. Невербальные проявления психических состояний учителя в группе младших школьников значимы в начале урока, хотя

наиболее высокая значимость таких связей выявлена в группе подростков. Положительные состояния *заинтересованность* и *сосредоточенность* обнаруживают наибольшее количество связей высокой значимости с невербальными характеристиками состояний учителя в группе старших школьников. Обнаружено, что повторяющиеся на каждом этапе урока («сквозные») связи психических состояний учащихся с невербальными проявлениями состояний учителей преобладают в группе младших школьников. Отличительной характеристикой подростков является «малая обогащенность» корреляционных плеяд состояний, меньшее количество «сквозных» связей с невербальными проявлениями психических состояний учителей, а также совпадений подобных связей с другими возрастными группами.

О ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЯХ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ЖЕНЩИН-ПЕДАГОГОВ

Ракицкая А. В. (Гродно)

Профессия педагога относится к группе профессий «человек-человек», характеризующейся высокой интенсивностью общения, а также необходимостью создания во время общения такой атмосферы во взаимодействии с учеником, которая позволяла бы ему развиваться и эффективно обучаться. Кроме того, профессиональная деятельность педагога характеризуется достаточно высоким уровнем эмоционального напряжения, возникающего вследствие достаточно частого пребывания учителя в педагогически сложных ситуациях. На рабочем месте педагог ежедневно сталкивается с несоблюдением учениками установленных правил поведения в школе и в классе, игнорированием требований учителя, отсутствием осознанного отношения к учебной деятельности, агрессивным поведением, враждебностью, пассивностью учеников, конфликтами между учащимися. Отказ учеников от ответа, низкие баллы по преподаваемому предмету, отсутствие дневников, демонстративное поведение учеников, попытки учеников списать решение учебного задания, недостаточные ответы, разговоры на уроке – все эти, казалось бы, незначительные события провоцируют появление различных агрессивных реакций у педагога. Кроме того, учитель включён во взаимодействие с коллегами и администрацией, которое сопровождается порой несогласием и непримиримостью в отношении достижения общих производственных задач, конфликтностью, проявлением неуважения. Взаимодействие с родителями учащихся также сопряжено с различного рода трудностями. Все эти обстоятельства и атрибуты педагогической деятельности выступают стимулами для возникновения у учителя агрессии. Но, в связи с предъявляемыми к педагогу профессионально-этическими требованиями, учитель либо не может выразить агрессию открытым путём, что приводит к накоплению невыраженной агрессии, на подавление и сдерживание которой тратятся физические и психические силы, либо выражает её и вместе с тем нарушает профессионально-этические нормы в ходе общения с субъектами педагогического взаимодействия, что опять-таки приводит учителя к негативным переживаниям.

Согласно аффективно-динамической модели (по И. А. Фурманову), для человека, попавшего в ситуацию депривации или фрустрации, характерно нарастание напряжённости, что приводит как к возрастанию активности, увеличению интенсивности внешних реакций с целью удовлетворения потребностей, так и к усилению внутренней активности, а именно к использованию механизмов психологической защиты для уменьшения напряжения. И то, и другое может стимулироваться определёнными эмоциями, сопровождающими либо реализацию потребности, либо её сдерживание [2]. В связи с вышесказанным мы предполагаем, что педагог, попадая в эмоционально сложную ситуацию, испытывает агрессию, гнев, но адекватно не выражает их в связи с влиянием социальных и профессиональных факторов, что приводит либо к подавлению и сдерживанию агрессии,

возникновению враждебности, либо к открытым агрессивным действиям. По нашему мнению, это создаёт условия для деструктивных физических и психических последствий для эмоционального состояния педагога, в частности, для развития синдрома эмоционального выгорания.

Под синдромом эмоционального выгорания мы, вслед за К. Маслач, С. Джексоном, понимаем синдром эмоционального истощения, деперсонализации и уменьшения профессиональных достижений, возникающий у индивидов, работающих с людьми. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Под редукцией профессиональных достижений понимается возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней [4].

В настоящее время изучению синдрома эмоционального выгорания посвящено ряд работ как зарубежных (К. Маслач, С. Джексоном, Э. Пайнс, В. Шауфели, М. Ляйтер, Х. Фишер, К. Чернисс, Дж. Еделвич, Р. Бродский, Д. Этзион), так и отечественных исследователей (Т. В. Форманюк, Т. И. Ронгинская, М. М. Скугаревская, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Н. В. Гришина, В. Е. Орёл, А. А. Рукавишников, Т. В. Темиров, Е. А. Трухан). Необходимо отметить, что в последние десятилетия основные усилия исследователей были направлены на выявление факторов, вызывающих выгорание. Вместе с тем, большинство исследований содержат результаты, полученные в ходе корреляционного анализа, что не даёт возможности говорить о влиянии отдельных внешних и внутренних переменных на выгорание. Также нами не обнаружены исследования, рассматривающие различные характеристики личностной и ситуативной агрессии как прогностические показатели синдрома эмоционального выгорания, в частности, у женщин-педагогов, хотя при этом ряд исследователей отмечают феминизированность педагогической деятельности.

Целью нашего исследования явилось выявление прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у женщин-педагогов. Степень выраженности синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), эмоционального истощения (ЭИ), деперсонализации (ДП), редукции профессиональных достижений (РПД) диагностировалась при помощи опросника на выгорание МВІ К. Маслач и С. Джексона, адаптированного Н. Е. Водопьяновой []. При помощи опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки измерялись следующие параметры: физическая агрессия (ФА), вербальная агрессия (ВА), косвенная агрессия (КА), враждебность (ВРЖД), общая агрессивность (ОА), направленность агрессии (НПРА), агрессивная мотивация (АМ) [3]. Для оценки ситуативной агрессии использовали шкалу реактивной и проактивной агрессии Э. Роланда и Т. Идсье, позволяющую измерить такие параметры как реактивная агрессия (РА), проактивная агрессия, связанная с проявлением власти (ПАВ), проактивная агрессия, связанная с аффилиацией (ПАА) [5]. В исследовании приняло участие 346 женщин-педагогов с высшим образованием, проходящих курсы повышения квалификации на базе ГРИРО (г. Гродно). Педагогический стаж работы испытуемых составил от 1 года до 38 лет.

Прогностические показатели синдрома эмоционального выгорания. Результаты регрессионного анализа позволяют утверждать, что высокий уровень синдрома эмоционального выгорания свойственен высоковраждебным женщинам с высокой реактивной агрессией, о чём свидетельствует уравнение регрессии: $SЭВ = 56,335 + 0,852 ВРЖД + 0,713 РА$. Женщины, считающие, что они не получают того, что им положено (внимания, поощрения, признания) и что это несправедливо по отношению к ним, в то время как другие люди (например, коллеги), по мнению женщин, имеют то, что хотят, что сопровождается легко возникающими проявлениями возмущения, гнева, в большей степени подвержены физическому и психическому истощению. Испытывая зависть и, при этом, полагая, что другие им завидуют, проявляя при этом недоверие к окружающим, женщины переживают в итоге разочарованность, апатию, потерю интереса к ученикам, коллегам, к своей профессиональной деятельности.

Прогностические показатели эмоционального истощения. На основании полученного уравнения регрессии $ЭИ = 17,361 + 0,803 \text{ ВРЖД} + 0,331 \text{ РА} - 1,403 \text{ ВА} + 0,882 \text{ АМ} - 0,955 \text{ ФА}$, можно сделать вывод о том, что высокий уровень эмоционального истощения характерен для высоковраждебных женщин с высокой реактивной агрессией, высокой агрессивной мотивацией, низкой вербальной агрессией, отличающихся низкой физической агрессией. Враждебно настроенные женщины, склонные к проявлениям ярости, гнева во фрустрирующих ситуациях, позволяющие себе быть грубыми по отношению к людям, которые им не нравятся, но, при этом, словесно и физически не склонные наносить окружающим вред, в большей степени испытывают желание уединиться, чувствуют усталость и эмоциональную опустошенность, считая, что они слишком много и тяжело работают.

Прогностические показатели деперсонализации. В результате исследования выявлено, что высокая степень деперсонализации свойственна высоковраждебным женщинам с высокой реактивной агрессией, отличающихся высокой косвенной агрессией, что подтверждает уравнение регрессии $ДП = 2,814 + 0,378 \text{ ВРЖД} + 0,293 \text{ РА} + 0,360 \text{ КА}$. Женщины, недоверяющие коллегам, ученикам, при этом полагающие, что их не любят окружающие и обсуждают их поведение за спиной, между тем сами склонные к выражению агрессии косвенным способом в виде сплетен, интриг, в большей степени ожесточаются против других, относятся к людям как к предметам. Им становится безразлично, что происходит с теми, кто их окружает, что находит отражение в характере общения с учениками, коллегами, администрацией. Усугубляют эти проявления деперсонализации легко возникающие вспышки гнева, возмущения у женщин в ситуациях фрустрации.

Прогностические показатели редукции профессиональных достижений. Изучая особенности прогностических показателей редукции профессиональных достижений у женщин, нами выявлено, что высокая степень выраженности данного компонента синдрома эмоционального выгорания характерна для высоковраждебных женщин, отличающихся высоким уровнем косвенной агрессии и низким уровнем вербальной агрессии. Уравнение регрессии $РПД = 36,233 - 0,532 \text{ ВРЖД} + 0,383 \text{ ВА} - 0,554 \text{ КА}$ подтверждает данное заключение. Женщины, испытывающие зависть, считающие, что администрация, коллеги и ученики несправедливо относятся к ним, обманывают их, смеются над ними, при этом не склонные к проявлению агрессии в открытой вербальной форме, а проявляющие свои агрессивные реакции окольными путями, в меньшей степени стремятся к планированию своей профессиональной траектории движения. Собственные профессиональные достижения утрачивают для них свою ценность. Собственно, меняется отношение к профессии учителя в сторону полной потери интереса.

Таким образом, обобщая результаты эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания у женщин прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания выступают высокая враждебность и высокая реактивная агрессия.
2. Прогностическими показателями эмоционального истощения у женщин являются высокая агрессивная мотивация, высокая враждебность, высокая реактивная агрессия, а также низкая физическая и вербальная агрессия.
3. Высокая степень деперсонализации свойственна высоковраждебным женщинам с высокой косвенной агрессией, отличающихся высокой реактивной агрессией.
4. Прогностическими показателями редукции профессиональных достижений у женщин выступают высокий уровень враждебности и косвенной агрессии, а также низкий уровень вербальной агрессии.

Литература

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2009. – 336 с.

2. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
3. Buss, A. H. An inventory for assessing different kinds of hostility / A. H. Buss, A. H. Durkee // Journal of Consulting Psycholog. – 1957. – Vol. 21. – P. 343 – 349
4. Maslach, C. Burned-out / C. Maslach // Human Behavior. – 1976. – № 5. – P. 16 – 22
5. Roland, E. Aggression and Bullying / E. Roland, T. Idsoe / Aggressive Behavior. – 2001. – Vol. 27. – P. 446 – 462

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ЛИДЕРСТВА В СПОРТИВНЫХ КОМАНДАХ

Рустамов А.Ш. (Махачкала)

Спортивная деятельность носит коллективный характер, протекает и подготавливается в присутствии других людей и при их участии. Спортивная команда представляет собой коллектив со своими психологическими особенностями, в котором между спортсменами складываются определенные отношения.

Создать хороший социально-психологический климат в спортивном коллективе, подобрать команду так, чтобы все ее члены не только успешно взаимодействовали на поле, площадке, но и гармонизировали между собой как личности, построить правильные взаимоотношения в коллективе - большое искусство и большой педагогический труд.

На формирование взаимоотношений между спортсменами в спортивной команде влияет воздействие объективных и субъективных факторов, а также роль социально-психологических факторов. Одним из таких факторов является социально-психологический феномен лидерства.

Изучение феномена лидерства началось в начале 20 века. Ряд ученых-психологов внесли огромный вклад в изучение данного явления. Так начали формироваться концепции происхождения лидерства: «теория черт» - значительный вклад в развитие этой теории внесли американские ученые К. Бэрд и Р. Стогдилл, которые пытались определить набор качеств необходимых лидеру; «ситуационная теория» - своим развитием обязана бихевиористическому направлению, популярному в те годы в социальной психологии и таким ученым как Д. МакГреггор, К. Левин, Р. Лайкерт; «синтетическая теория» - явилась своеобразным компромиссом предыдущих теорий. Среди представителей этой теории можно выделить Б. Басса, Ф. Фидлера, Дж. Джулиана [2].

В отечественной социальной психологии развитие проблемы лидерства имело достаточно сложный и подчас противоречивый характер. Первыми работами в этой области были исследования С. О. Лозинского, Е. А. Аркина, А. С. Залужного П. Л. Здгоровского и др. В этих работах рассматривались вопросы вожачества, лидерства главным образом в детских группах и коллективах, организованных и стихийных.

Знание социально-психологических основ формирования взаимоотношений, управления спортивной группой помогает тренеру сделать более эффективной деятельность всего коллектива. Выделение лидеров из общей массы может как помочь тренеру в его деятельности, так и усложнить ее.

Основные лидерские качества подтверждаются преобладанием тенденций независимости, общительности, принятие «борьбы» и проявляются в спортивной группе в зависимости от социально-психологических условий.

Перед спортивной группой как формальной организацией с момента ее возникновения стоят конкретные и четкие задачи, на выполнение которых нацелены как тренер, так и весь коллектив.

В процессе формализованных совместных действий благодаря личным контактам и общению делового характера постепенно возникают контакты и связи, окрашенные

эмоциями, симпатиями, взаимным интересом друг к другу, т. е. возникают неформальные отношения.

Возникновение и формирование межличностных отношений в спортивных коллективах происходят в соответствии с общими закономерностями формальных организаций и проходят сложный, но всегда однонаправленный путь, который можно разбить на несколько этапов:

возникновение потребности и ее осознание;

превращение потребности в стойкий интерес к той или иной деятельности, способной удовлетворить возникшую потребность;

сравнение и оценка своих возможностей, способностей с требованиями той деятельности, в которой надлежит принять участие для удовлетворения потребностей;

формирование мотива поведения, направленного на поиск деятельности, способной удовлетворить возникшую потребность;

установление контактов и связей с тренером и спортсменами в процессе деятельности; возникновение формальных, взаимоотношений, способствующих удовлетворению потребности;

возникновение симпатий, предпочтений, дружбы, общих интересов и увлечений на основе формальных взаимоотношений; формирование неформальных отношений.

Взаимоотношения в спортивной группе делятся на отношения между спортсменами (горизонтальный уровень), или взаимоотношения в системе «спортсмен-спортсмен», и отношения спортсменов с тренером (вертикальный уровень), или взаимоотношения в системе «тренер-спортсмен».

Каждый из этих видов взаимоотношений может, в свою очередь, делиться на формальный и неформальный.

Формальная структура отношений в команде создается в процессе учебно-тренировочной и соревновательной деятельности благодаря приказам, распоряжениям, указаниям вышестоящих организаций и требованиям тренера, регламентирующим процесс взаимодействия и взаимоотношения членов команды в этой деятельности.

Одной из главных особенностей формальной организации (впрочем; как и неформальной) является то, что она способствует объединению индивидов в группу, создает основу для личного контакта. В то же время она регулирует частоту этих контактов, плотность и качественную их сущность. В этом проявляется сдерживающая функция формальной организации по отношению к развитию неформальной организации. Подобные «карантинные» меры не всегда удаются, так как порой неформальная структура связей почти полностью совпадает с формальной или даже перекрывает ее, становится ведущей. В таких случаях наблюдается «размывание» формальной структуры, характеризующееся нарушением субординации в системе «тренер - спортсмен», дисциплины, снижением критической оценки поведения, личной ответственности за свои действия. Группа перестает отвечать тем задачам, ради решения которых она была создана, превращаясь в средство достижения целей узкого круга лиц, корпорации.

Формальные отношения в общении «спортсмен-спортсмен» и «спортсмен-тренер» заранее «запрограммированы» и обусловлены требованиями деятельности, подчинены ее задачам, и «сценарий», по которому они должны развиваться, для каждого вида спорта в общем-то известен. Значительно труднее предугадать, как в этих системах будут складываться отношения в неформальной сфере, так как развитие их происходит спонтанно, на основе нерегулируемых симпатий и антипатий, предпочтений, совместных интересов, и увлечений. Для некоторых тренеров, особенно начинающих, неформальные отношения нередко представляют значительные трудности, обусловленные самим характером деятельности тренера, в которой он занимает двойственную позицию: с одной стороны, он руководитель, лицо, определяющее и планирующее стратегию действий коллектива; с другой - он равноправный член данного коллектива. Тренер, должен обладать многими нравственными и педагогическими качествами, чтобы сохранить субординацию,

своевременно пресечь по отношению к себе проявление панибратства и фамильярности. Строгость и сохранение дистанции в отношениях не должны способствовать изоляции тренера от группы, создавать образ человека недоступного, без чувств и эмоций, «застегнутого на все пуговицы». Доброжелательность и участие в судьбе спортсмена, умение понять своего ученика и оказать ему помощь словом или делом, справедливость и последовательность в требованиях - вот тот далеко не полный перечень личностных качеств тренера, которые формируют у спортсменов чувство уважения к нему [3].

Поверхностное наблюдение за спортивной группой нередко наводит на мысль о том, что все ее члены равны между собой. Действительно, для таких рассуждений есть основания: члены группы или команды зачастую бывают приблизительно одного и того же возраста, уровня профессионального мастерства, имеют одинаковый стаж занятий спортом, занимаются у одного и того же тренера, несут одинаковую ответственность за выполнение поставленной задачи и т. д.

Ряд исследований, проведенных в спортивных командах, позволили установить, что в них есть лица, пользующиеся значительно большими симпатиями, уважением и авторитетом у своих товарищей, нежели кто-либо другой. Это лидеры команды.

Г.М.Андреева предлагает различать в действиях и поведении лидера содержательную и техническую (формальную) стороны [4]. Тогда каждый из трех стилей можно описать следующим образом:

Таблица 1.

Содержательная и техническая (формальная) стороны в действиях и поведении лидера

Формальная сторона	Содержательная сторона
Авторитарный стиль	
Деловые, краткие распоряжения; Запреты без снисхождения, с угрозой; Четкий язык, не приветливый тон; Похвала и порицание субъективны; Эмоции не принимаются в расчет; Показ приемов не система; Позиция лидера – вне группы.	Дела в группе планируются заранее (во всем объеме); Определяются лишь непосредственные цели, дальние – неизвестны.; Голос руководителя – решающий.
Демократический стиль	
Инструкции в форме предложений; Не сухая речь, а товарищеский тон; Похвала и порицания - с советами; Распоряжения и запреты – с дискуссиями; Позиция лидера – внутри группы.	Мероприятия планируются не заранее, а в группе; За реализацию предложений отвечают все; Все разделы работы не только предлагаются, но и обсуждаются.
Попустительский стиль	
Тон договаривающийся; Отсутствие похвалы, порицаний; Никакого сотрудничества; Позиция лидера – не заметна в стороне от группы.	Дела в группе идут сами собой; Лидер не дает указаний; Разделы работы складываются из отдельных интересов или исходят от нового лидера.

Накопленный в мировой практике опыт позволяет сделать вывод о том, что единственно правильного стиля поведения лидера не существует. Действенный лидер это тот, кто в состоянии оценить различные факторы, влияющие на его поведение в определенной ситуации. Он может комфортно чувствовать себя и эффективно действовать на протяжении всего континуума лидерского стиля, т.е. может модифицировать этот стиль, чтобы соответствовать требованиям ситуации.

Спортивная команда представляет собой разновидность малой социальной группы. Малой она называется из-за своей малочисленности, а социальной потому, что объединяет

людей, имеющих общий социальный признак (отношение к спорту) и выполняющих общественно важные функции в общей структуре общественного разделения труда, а именно – оздоровительные, воспитательные, подготовительную к другим видам деятельности, эстетические, сферы общения и др. Прежде всего для малых групп характерна малочисленность их состава. Минимальный состав такой группы 2-3 человека, максимальный - 20-30 человек. Главным психологическим эффектом малочисленности состава группы является то, что ее члены могут непосредственно общаться друг с другом, вступать в личные контакты. В результате этого в группе помимо функциональных, деятельностных, общественных отношений, обусловленных социальными условиями и видом деятельности, возникает сеть эмоционально-психологических отношений, которые тесно переплетаются с деятельностными и придают группе новые социально-психологические качества.

Спортивная команда выступает не только как объект управления, но и как субъект деятельности. В этом качестве команда может выступать, если она будет внутренне организована и обладать определенной степенью интеграции. Поэтому интересно, как группа организуется, кто берет на себя функции руководства, насколько они эффективны. В результате самоорганизации в группе устанавливаются отношения доминирования и подчинения, влияния и следования. Эти отношения и характеризуют лидерство. Само явление заключается в том, что в системе межличностных отношений выдвигается один из ее членов, который берет на себя функции неформального руководства группой [5].

Команда, как система, всегда действует в окружающей ее среде. В свою очередь, среда постоянно влияет на действующий объект определенным набором сбивающих факторов, который отклоняет поведение системы от избранной траектории поведения. Для достижения поставленных целей в таких условиях команде необходимо управление действиями всех игроков по ходу ведения игрового процесса. В команде, как замкнутой системе, такое управление возможно только в форме самоуправления, т.е. система является самоуправляемой. Известно, что самоуправление в малой группе реализуется лидерами. Лидер - это член малой группы, выдвигаемый в результате взаимодействия ее членов в определенной ситуации, способствующий организации группы и управлению ею при достижении поставленной цели. Социальная психология достаточно подробно рассматривает каталог качеств и свойств лидера: высокий уровень компетентности, статус в группе, способность к руководству и т.д. Используя эти сведения, были проведены исследования лидерства в ряде видов спорта. Здесь использовались обычные социометрические процедуры и расчеты, принятые в современных исследованиях. В результате исследований выявлено, что некоторые члены команд обладали высоким уровнем необходимых лидеру показателей, но не являлись лидерами группы. С другой стороны, некоторые члены команды имели низкие показатели, но выдвигались на роль лидеров.

Лидерство в спортивных группах и коллективах следует рассматривать как социально необходимый, естественный процесс самоуправления и координации взаимодействий и взаимоотношений между спортсменами в связи с целями и задачами деятельности. Лидер как субъект лидерского процесса воздействует на ведомых, ведомые же принимают или отвергают эти воздействия. Принятие лидерского влияния обнаруживается в подчинении, следовании указаниям, советам, просьбам лидера и, наоборот, отказ проявляется в неподчинении, несогласии с лидером, уклонении от исполнения его распоряжений. Влияние лидерства и лидера в спорте может быть непосредственным (даже физически), внешне легко фиксируемым, но может иметь и скрытую форму, быть опосредованным многократно через какие-либо факторы, например через этические или нравственные нормы, бытующие в данной спортивной команде [1].

В роли лидера спортивной команды, как показывает практика, выступает обычно наиболее авторитетный, опытный спортсмен. Встречаются, однако, команды, которые имеют в роли лидеров не самых авторитетных и опытных членов коллектива. В спорте высших достижений лидером является почти всегда один из сильнейших спортсменов команды.

Возможность участвовать в управлении спортивной командой у лидеров достаточно широка. Причем если лидер действует в соответствии с планом и задачами тренера, то достигается, как правило, максимальный положительный эффект в организации и координации совместных усилий членов команды. Иногда между официальным руководителем (тренером) и лидером не возникает полного согласия, не устанавливается взаимопонимание. Это может привести к определенной дезорганизации, к нарушению процессов управления в команде. В такой ситуации тренеру не всегда удается сразу найти оптимальный способ управления командой.

Анализ руководящих действий лидера позволяет выделить три наиболее важные обобщенные функции лидерства: организационную, информационную и воспитательную. Все эти функции тесно связаны с различными форматами общения (разъяснительно - информационная, воспитательно – наставническая).

Организационная функция заключается в выработке общекомандных целей, разработке планов реализации усилий всех членов команды для достижения поставленных целей. В игровой ситуации эта функция проявляется главным образом в указаниях, направляющих, ускоряющих или закрепляющих определенные действия товарищей по команде: «Бросок!», «Блок!», «Стоять!», «Быстрее!», «На меня!» и т. п. Часто лидер сознательно временно уступает свои функции одному из спортсменов, находящемуся в более благоприятных условиях, или принуждает, навязывает своим партнерам определенные действия. Этими способами лидер организует и направляет усилия членов команды на осуществление тактической комбинации.

Информационная функция предполагает, что лидер является центром обмена информацией в команде. Он сообщает спортсменам информацию о текущих задачах команды, способах их решения, распределении функций, ожидаемых результатах, соперниках и т. п. В игровой ситуации эта функция сводится к налаживанию и поддержанию на оптимальном уровне обмена информацией между спортсменами исходя из тактического замысла и выполняемой комбинации. Лидер сообщает сведения о заменах и перемещениях в своей команде и в команде соперников, информирует о времени, текущем счете, ожидаемых действиях противников и пр.: «Будет бросок», «Нас меньше», «Руки!» и т. п.

Воспитательная функция предполагает усилия лидера по развитию у членов команды чувства товарищества, личной ответственности, уважения к социальным нормам и требованиям, дисциплинированности, собранности, надежности и других общественно значимых характеристик поведения. Эта функция осуществляется лидером главным образом не на соревнованиях, а в условиях тренировочных занятий и отдыха. В соревновательной обстановке воспитательные действия лидера ограничены оценочными суждениями: «Правильно!», «Молодец!», «Куда смотришь?!», «Что делаешь?» и т. п. Их содержание и эмоциональная окраска служат эффективным средством закрепления правильных форм спортивного поведения и устранения ошибок [6].

Дифференцировать лидерские роли можно по разным признакам. Исследования показывают, что существуют две основные лидерские роли:

роль инструментального, или делового, лидера, чьи действия направлены преимущественно на решение поставленной перед группой задачи;

роль экспрессивного, или эмоционального, лидера, чьи действия ориентированы преимущественно на межличностные отношения.

Инструментальных лидеров следует рассматривать как ближайших помощников тренера в решении задач технико-тактической, специальной подготовки. Они выступают инициаторами в поисках более современных средств и способов совершенствования мастерства спортсменов, обсуждают с тренером возникающие идеи.

Экспрессивные лидеры - ближайшие помощники тренера прежде всего в воспитательной работе, что особенно важно в детских, юношеских командах. Во взрослых командах неоценима их помощь, в профилактике и предупреждении различных

межличностных конфликтов, в организации досуга, проведении общественных мероприятий. [7]

Б.Дж .Кретти [8] приводит ряд преимуществ и недостатков, свойственных деловому и эмоциональному лидеру:

Таблица 2.

Преимущества и недостатки, свойственные деловому и эмоциональному лидеру

Преимущества	Недостатки
Лидер, ориентированный на задачу (деловой лидер)	
<p>Более эффективен, когда усилия группы должны быть направлены главным образом на решение задач</p> <p>Хорошо организует работу и распределяет обязанности в ситуациях, требующих решения четко сформулированных задач</p> <p>Эффективен в ситуациях, когда необходимо сильное единоличное руководство, цели четко определены или между членами группы отсутствуют дружественные отношения. Хорошо стимулирует членов группы к активному участию в делах. Имеет много предложений и идей по совершенствованию дел</p>	<p>Мало внимания уделяет межличностным отношениям в команде. Жертвует личными интересами и спокойствие членов группы ради достижения успеха в делах</p> <p>Мало эффективен в умеренно стрессовых ситуациях, когда члены группы стремятся к общению</p> <p>Может неудачно взаимодействовать с членами команды, играющими важную роль в деятельности, а также не удовлетворяет потребности в лидерстве у лиц, стремящихся к дружественным отношениям</p>
Лидер, ориентированный на группу (эмоциональный лидер)	
<p>Заботлив, внимателен в межличностных отношениях</p> <p>Может снизить тревожность в ситуациях, когда команду постигла неудача</p> <p>Лучше работает с людьми, не уверенными в себе, с низкой самооценкой</p> <p>Более эффективен в ситуациях, умеренно благоприятных для лидерства и когда членам группы требуется большая свобода в поведении и принятии решений</p>	<p>Не проявляет инициативы и настойчивости в делах</p> <p>Менее эффективен при решении задач с четкой структурой, в напряженных ситуациях деятельности и когда лидер должен обладать большим личным влиянием</p> <p>Может вызвать тревожность у членов группы с выраженной деловой ориентацией</p> <p>Легко уступает групповому давлению, не склонен брать на себя инициативу в ответственных ситуациях</p>

В действительности разделение на деловых и эмоциональных лидеров несколько условно. Нередко обе лидерские функции выполняет один спортсмен. [9. 264-265]

Спортивная деятельность носит коллективный характер, протекает и подготавливается в присутствии других людей и при их участии. На формирование взаимоотношений между спортсменами в спортивной команде влияет воздействие объективных и субъективных факторов, а также роль социально-психологических факторов. Одним из таких факторов является социально-психологический феномен лидерства.

Спортивная команда представляет собой разновидность малой социальной группы, так как объединяет людей, имеющих общий социальный признак. Известно, что самоуправление в малой группе реализуется лидерами. Лидерство в спортивных группах и коллективах следует рассматривать как социально необходимый, естественный процесс самоуправления и координации взаимодействий и взаимоотношений между спортсменами в связи с целями и задачами деятельности.

В спортивной команде лидер может выполнять различные функции. В связи с этим принято лидерские роли дифференцировать. Исследования показывают, что существуют две основные лидерские роли: роль инструментального (делового) лидера и роль экспрессивного (эмоционального) лидера.

Современный уровень спортивных достижений настолько высок, что правомерно встает вопрос о пределе человеческих возможностей, обуславливающих эти достижения. Поиск ответа на этот вопрос может идти различными путями, один из них – выяснить и использовать психические резервы спортсмена. Социально-психологические резервы предполагают исследование не столько личностных, скрытых возможностей, сколько изучение групповых, коллективных феноменов. Лидерство, как один из групповых, или командных, феноменов можно анализировать в плане резервных возможностей спортивной команды.

В любой группе всегда появляется человек или небольшой круг людей, становящихся лидерами; в спортивной команде лидер может выполнять различные функции и в связи с этим принято дифференцировать лидерские роли – роль инструментального (делового) лидера и роль экспрессивного (эмоционального) лидера.

Литература

1. Лидерство в спортивных командах // Википедия. - [Электронный ресурс].- <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения 12.09.2014).
2. Феномен лидерства // Википедия. - [Электронный ресурс].- <http://ru.wikipedia.bibliofond.ru> (дата обращения 16.09.2014).
3. Общение в спорте // Википедия. - [Электронный ресурс].- <http://www.scienceforum.ru> (дата обращения 26.09.2014).
4. Андреева Г.М. Социальная психология. – Режим доступа: www.ihtik.lib;
5. Берн Эрик. Лидер и группа: О структуре и динамике орг. Групп //Пер. с англ. А.А.Грузберг. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2000. – 317 с.
6. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. - М., 2001.
7. Социальная психология: Хрестоматия / Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М., 2003.
8. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов. Спб.: Питер Принт, 2002. – 380 с.
9. Топышев О.П. Теория и практика лидерства в спортивной команде // Сборник трудов ученых РГАФК. - М. - 2000. - С.144-149

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАТЫ ДИНАМИКИ ПРИНЯТИЯ ДРУГИХ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ОБУЧЕНИЯ Самойлова Г.В. (Ростов-на-Дону)

В условиях социальной напряженности в современном обществе способность человека принимать других людей, относиться к ним позитивно привлекает все большее внимание исследователей. Негативное отношение к другому порождает насилие, ксенофобию и разные виды агрессивного поведения. Вне всяких сомнений, эта проблема имеет огромную актуальность в связи с постоянным присутствием насилия в нашей жизни. Кроме насилия, в межгосударственных, межэтнических, межконфессиональных отношениях, широко распространено почти незаметное, уже почти привычное насилие в непосредственном межличностном взаимодействии и общении.

На наш взгляд, за позитивным отношением к другому стоит феномен принятия этого другого, а за негативным отношением к другому – феномен непринятия этого другого. В этой связи предметом нашего исследования стало изучение личностных детерминант динамики принятия другого у курсантов военного института, которые получают профессиональное образование в специфических условиях, связанных с казарменным положением.

Многие авторы отмечают, что огромную роль в межличностном общении имеют особенности социокультурной среды, в которую попадает личность. Нам представляется важным рассмотреть особенности социокультурной среды, в которую попадает курсант, поскольку именно эта среда зачастую является инструментом развития личности курсанта, его мировоззрения и ценностных ориентаций.

Условия обучения в военных вузах значительно отличаются от условий обучения в гражданских вузах. Учебно-служебная деятельность курсантов протекает в достаточно специфичной социокультурной среде, которая характеризуется такими особенностями как: относительная социальная изоляция, жесткая регламентация распорядка дня, совмещение учебной деятельности с выполнением служебных обязанностей, принцип подчинения и субординации, преобладание групповых видов деятельности. Военные вузы относятся к закрытому типу учреждений: вход и выход за пределы учреждения возможен только в строго отведенное время, к тому же на протяжении пяти лет обучения курсанты проживают в казарменных условиях – это совместное проживание по 70-100 человек в казарме. В процессе адаптации курсантов часто возникает ряд трудностей, обусловленных личностными особенностями и установками, несоответствием сформировавшихся до поступления в вуз представлений реальным условиям обучения и службы, высокими, отличающимися от гражданских вузов учебными и дисциплинарными требованиями.

Таким образом, формирование принятия или непринятия других у курсантов осуществляется в специфическом пространстве культуры военного института. В связи с этим возникает необходимость в изучении особенностей динамики принятия других в процессе военно-профессионального обучения курсантов.

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование личностных детерминант динамики принятия других у курсантов в условиях обучения в военном вузе позволяет сделать следующие выводы.

Выявленные изменения (повышение или снижение) социометрического индекса у одних и тех же курсантов с разным уровнем принятия других, свидетельствует об отсутствии однозначного влияния уровня принятия других на социально-психологический статус курсантов. С одной стороны, слишком высокий уровень непринятия не способствует адаптации к среде военного вуза. С другой стороны, курсант с изначально высоким уровнем принятия других, тоже не может достичь высокого статуса в группе. И лишь не слишком низкий и не слишком высокий уровень принятия, к тому же обладающий стабильностью, может гарантировать устойчивое социометрическое положение лидера в группе. Таким образом, можно говорить о том, что определенный уровень выраженности принятия других может выступать механизмом адаптации к условиям обучения и проживания в военном вузе.

Установлены различия между группами курсантов с разным уровнем принятия других, в результате чего были получены и проинтерпретированы психологические портреты каждой группы респондентов.

Толерантных курсантов, имеющих высокую склонность к принятию других отличает: доминирование внутренней учебной мотивации, которая характеризуется проявлением высокой познавательной активности в процессе учебной деятельности. В конфликтной ситуации толерантные курсанты склонны чаще прибегать к стратегии «приспособления» и реже к стратегии «соперничество». Для данной группы курсантов так же характерно снижение уровня выраженности следующих состояний и свойств личности: невротичности, депрессивности, раздражительности, реактивной агрессивности, застенчивости, эмоциональной лабильности. Свойственен высокий уровень социального доверия. По

мнению Т.П. Скрипкиной, критерием возникновения подлинного доверия между людьми является ориентация обоих субъектов взаимодействия на взаимность (соответствие) целого ряда социально-психологических индикаторов: позитивность принятия, способность к децентрации и взаимная значимость обсуждаемой информации. Только отношение, основанное на доверии к миру и одновременно к самому себе, позволяет личности быть целостной, устойчивой и при этом принимать мир каков он есть, несмотря на все его разнообразие.

Для группы интолерантных курсантов, не склонных к принятию других, характерным является доминирование и направленность на себя, преобладание мотивов собственного благополучия. Им не свойственна стратегия «приспособления» и ярко выражена стратегия «соперничества». Несколько снижен уровень учебной мотивации. В сравнении с другими группами у них наблюдается повышение уровня негативных состояний и свойств личности: невротичности, депрессивности, раздражительности, реактивной агрессивности, эмоциональной неустойчивости.

Среднетолерантные курсанты по сравнению с толерантными более общительны и импульсивны, но менее уравновешены и открыты к социальному окружению. По другим показателям значимых различий между группами обнаружить не удалось.

Проведенный корреляционный анализ позволил построить эмпирическую модель взаимосвязей неприятия других с некоторыми личностными особенностями: дезадаптацией, неприятием себя, внешним контролем, эскапизмом, ведомостью, депрессивностью, эмоциональной лабильностью, застенчивостью, раздражительностью, невротичностью, агрессивностью, открытостью, интолерантностью.

Модель также включает обратные отрицательные связи неприятия других с общительностью, принятием себя и других, и учебной мотивацией.

Таким образом, многочисленные связи неприятия других с различными психологическими показателями, а также изменения этих связей от одного года обучения к другому, дают основание заключить: во-первых, о многофакторной детерминированности феномена неприятия, во-вторых, о том, что на разных курсах обучения склонность к неприятию других определяется структурной перестройкой личностных факторов, ее обуславливающих.

В результате факторного анализа было выделено три фактора: неуверенности, толерантности, интолерантности.

Первый фактор соответствует предполагаемой «неуверенности», так как объединяет такие параметры как: депрессивность, эмоциональная лабильность, раздражительность, невротичность, спонтанная агрессивность, застенчивость.

Во второй фактор попали параметры, которые можно отнести к некоторым характеристикам «толерантности»: адаптивность, принятие себя, принятие других, внутренний контроль, эмоциональный комфорт, доминирование.

В третий фактор «интолерантность» распределились следующие параметры: дезадаптация, внешний контроль, неприятие себя, неприятие других, ведомость, эскапизм. Перечисленные параметры повторяют и подтверждают результат корреляционного анализа.

Ранжирование видов неприятия по степени их выраженности, позволило выделить наиболее часто встречающиеся виды неприятия у курсантов: категоричность в оценках людей, интолерантность к некоммуникабельным людям, нетерпимость к дискомфортным состояниям окружающих. У курсантов слабо выраженным оказался такой вид неприятия как тенденция оценивать людей, исходя из собственного «я».

Результаты 3-х годичного лонгитюдного исследования показали, что выраженность неприятия других у курсантов незначительно возрастает с каждым годом. Динамика неприятия имеет другой характер: на 1-ом курсе выраженность неприятия низкая, на 2-ом году уровень значительно возрастает и на 3-ем году обучения снова снижается. Эти эффекты проявляются независимо друг от друга. Второй год обучения можно считать «переломным моментом» в кардинальном изменении уровня неприятия: высокий уровень неприятия

оказывается более стойкими в плане сохранения тенденции к возрастанию. Тогда как неприятие меняет тенденцию с возрастания на убывание.

Также изучалась выраженность уровня принятия других способом поперечного среза. Результаты показали, что в данном случае наблюдается «нисходящая» динамика уровня неприятия. Неприятие других находится примерно на одном уровне у 1-го и 3-го курса, а у 5-го курса степень выраженности неприятия других значительно ниже.

Таким образом, данные анализа продольного и поперечного срезов, позволяют говорить об определенной динамике уровней принятия. По мере обучения изменение уровня принятия идет по двум типам, условно обозначим их как «восходящая» динамика у высокого уровня принятия других и «нисходящая» динамика – у неприятия других.

При сопоставлении двух кривых, отражающих динамику неприятия других у курсантов и студентов, установлено влияние специфики условий военного обучения на динамику неприятия курсантов. Влияние специфики условий военного обучения на изменение уровня склонности к принятию других проявляется в двух особенностях:

1) динамика неприятия других у курсантов принимает вид «выпуклой кривой», что кардинальным образом отличает ее от динамики неприятия других студентов, имеющей вид «вогнутой кривой».

2) склонность к неприятию других у курсантов после 1-го курса обучения в военном вузе удерживается на более высоком уровне в сравнении с такой же склонностью у студентов, не смотря на общую тенденцию к снижению неприятия других, как у студентов, так и у курсантов, на завершающем этапе их обучения.

Описанная динамика неприятия других в процессе профессионального становления курсантов, вероятно, лежит в основе специфики условий военного обучения.

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о необходимости создания психологических условий для развития склонности принятия других у курсантов в процессе военно-профессиональной подготовки, поскольку принятие других имеет важное значение в индивидуально-личностном развитии, социализации, адаптации, обучении, социальных и межличностных отношениях и в профессиональной деятельности. Принятие других является залогом эффективности, успешности в любой сфере жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что в воспитательной работе, связанной с формированием установок на принятие другого у военных, необходимо помнить о проблеме границ и меры данного феномена. Причем, нельзя однозначно утверждать, что более высокий уровень принятия других всегда предпочтительнее. Чрезмерная, неадекватная обстоятельствам выраженность принятия может вести к ослаблению сопротивляемости и увеличению уязвимости человека, что может явиться основанием профнепригодности к военным специальностям. Все это требует более осторожного, дифференциального отношения к вопросам практического применения феномена принятия в процессе военно-профессионального обучения.

РЕФЛЕКСИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ (В НАУЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЯХ ШКОЛЬНИКОВ)

Семенов И.Н. (Москва)

Постановка актуальной в современных социокультурных условиях проблемы взаимосвязи общения и доверия выводит изучение этих психологических феноменов на новый уровень теоретико-методологического анализа. Если традиционно общение трактовалось как общепсихологическая категория (А.А.Бодалев, Б.Ф.Ломов) изучение которой велось в социально-психологической перспективе (Г.М.Андреева, Л.А.Петровская) как коммуникативно-личностное образование, то ныне анализ общения в связи с изучением доверия нуждается в их комплексном рассмотрении с учетом не только культурно-исторического (Л.С.Выготский, А.Г.Асмолов), но и социоэкономического контекста

(Белянин, В.П. Зинченко). Системообразующим фактором комплексного изучения взаимосвязи общения и доверия является определение их психологической продуктивности. В таком случае общение выступает не только коммуникативным пространством бытия личности, но прежде всего специально проектируемым средством ее формирования и развития как социально ответственного субъекта, характеризующегося доверием и толерантностью в социокультурных взаимодействиях и инициативностью и креативностью в социоэкономических взаимоотношениях.

Активизация рефлексивно-творческого потенциала личности учащихся осуществляется не только в процессе обучения, где развиваются интеллектуальные способности, но также в ситуациях продуктивного общения, способствующих личностному росту учащихся и формированию доверия между ними и педагогами как в социально ответственных взаимодействиях, так и в неформальных коммуникациях. В прагматическом плане важно разработать пути и психотехнологии активизации продуктивного общения и формирования доверия в современном образовании. Ибо согласно кросс-культурным исследованиям (Н.М.Лебедева, А.Н.Татарко и др.), недостаточность доверия в обществе не только обедняет бытие личности (сужая ее субъектные возможности и социально-профессиональные горизонты самореализации), но и служит тормозом социоэкономического развития нашего общества, где степень доверия ниже, чем в высокоразвитых странах. Одним из конструктивных подходов к изучению и формированию продуктивного общения и доверия является – с позиций рефлексивно-гуманитарной психологии [Семенов, 1992] проектно-исследовательский подход в инновационном образовании [Семенов, Болдина, 2011].

Рефлексивность заключается как в осмысленности деяний человека в контексте его существования (путем замыкания всех актов поведения, общения, деятельности на ценности целостного самовыражения и самореализации «я» в культурно-символическом пространстве социального бытия), так и в осознанности действий и процедур путем размыкания человеком своего поведения, общения, деятельности на их основания и средства, которые постоянно развиваются в ходе общественно-исторического прогресса, совершенствуются и создаются в процессе индивидуального и группового творчества, опосредованного общением и доверием.

В качестве педагогически проектируемой социальной ситуации развития творчества в ходе исследовательской деятельности и продуктивного общения и доверия был избран процесс подготовки и осуществления научных конференций школьников, которые ежегодно проводятся ряд лет в Южном округе г. Москвы.

В целях активизации исследовательской деятельности учащихся нами был разработан учебно-методический комплекс по развитию рефлексивно-творческого потенциала школьников в процессе дополнительного образования, опосредованного продуктивным общением, способствующим ментальному росту и формированию доверия. Этот комплекс включал в себя пять уровней – и соответственно этапов – подготовки к адаптации, реализуемых различными рефлексивно-развивающими технологиями на базе одной из передовых гимназий N 1526 Южного административного округа г. Москвы (директор гимназии – член-корреспондент АПСН Т.Г.Болдина, научный руководитель – академик АПСН И.Н.Семенов, педагог-психолог Д.А.Кузнецова).

На первом уровне этапе рефлексивного проектирования руководством этой гимназии разрабатывалась посредством рефлетехнологий стратегия ежегодной подготовки окружного тематического конкурса научно-исследовательских работ учащихся-старшеклассников. В начале учебного года в соответствии с избранной на данный год проблемной темой и 4-5 конкретизирующими ее подтемами в школы и гимназии ЮАО г. Москвы рассылались информационные письма о предстоящей весной конференции учащихся, где будут презентированы подготовленные ими для конкурса научно-исследовательские работы и подведены итоги конкурса.

На втором уровне этапе рефлексивного проектирования педагоги школ ЮАО посредством рефлексивно-диалогических технологий осуществляли консультирование учащихся в процессе самостоятельной подготовки ими своих научно-исследовательских

работ, помогая в выборе их тем, подборе раскрывающей их научной, учебной и популярной литературы и реализации оформления (графического, компьютерного и т.п.).

На третьем уровне рефлексивной пропедевтики приглашенные в базовую гимназию №1526 ученые-консультанты – крупные специалисты по заявленным в данном учебном году проблемным темам – читали установочные лекции для готовящих свои исследовательские работы учащихся, а главное посредством технологий рефлексивно-развивающего диалога проблематизировали их вопросы и обсуждали с ними различные возможные ответы. С учетом этой проблемно-рефлексивной, научно-популярной пропедевтики учащиеся корректировали свои исследовательские работы, самостоятельно затем готовя их окончательный вариант для предстоящего конкурса.

На четвертом рефлексивно-организационном уровне школьные психологи и педагоги базовой гимназии №1526 строили посредством рефлексивно-организационных технологий сценарий проведения конкурса присланных учащимися научно-исследовательских работ. Согласно этому сценарию предусматривалось два пленарных заседания в начале и в конце проведения конкурса с участием приглашенных деятелей образования, науки и культуры, а между ними – секционные заседания с участием школьников-авторов научно-исследовательских работ, которые опубликованы в специально изданном к этому времени ежегодном сборнике. Именно на этих заседаниях при презентации и обсуждении индивидуальных проектов в процессе подготовки общегруппового итогового проекта ведущим психическим процессом являлось продуктивное общение и устанавливалось между его участниками межличностное доверие как важное условие взаимопонимания и успешности совместной деятельности.

На пятом рефлексивно-творческом уровне в базовой гимназии N 1526 проводится посредством технологий игрорефлексии ежегодная итоговая окружная научная конференция учащихся. На первом пленарном заседании они слушают доклады, с которыми выступают приглашенные крупные ученые-специалисты по заявленной и обсуждаемой в данном году научной проблематике. Затем учащиеся работают по секциям (руководимым докладчиками-учеными), где презентуют и обсуждают в режиме рефлексивного диалога и общенческого полилога свои работы, а главное – посредством технологий игрорефлексии строят совместно итоговый проект. Он призван презентовать выработанную ими в рефлексивной дискуссии и совместном продуктивном общении общую точку зрения, в которой интегрированы групповым мышлением ребят современные научные представления по проблематике данной секции.

На втором пленарном заседании происходит коллективная презентация в рефлексивно-творческих формах (тематических резюме, схематизированных представлений, художественной графики, компьютерной визуализации, игровой театрализации, стихотворных текстов, кино-фрагментов и т.п.) итоговых секционных проектов. Результаты их конкурса в перерыве подводит рефлексивно-экспертными технологиями научно-педагогическое жюри и объявляет в конце пленарного заседания, в завершение которого учащиеся- члены проведенного ежегодного окружного конкурса научно-исследовательских работ награждаются сертификатами участников, почетными дипломами победителей, а также ценными подарками, развивающими их мышление, рефлексивность и мировоззрение.

Как показал пятнадцатилетний инновационно-педагогический опыт внедрения разработанной нами пяти-урвневой системы рефлексивно-развивающих технологий в образовательную практику работы с одаренными учащимися гимназий и школ, эти рефлетехнологии служат эффективным средством не только активизации их познавательных интересов и творческих способностей, но и развитию продуктивного общения, толерантности и социального доверия. Именно на развитие этих качеств личности в конечном счете были направлены в своей совокупности проблемные темы ежегодных конкурсов научно-исследовательских работ учащихся, которые публиковались в ежегодных сборниках их докладов и защищались авторами-школьниками на секциях проблемных научно-практических конкурсных конференций.

Таким образом, конференция интегрирует поликультурное содержание, производное как от различных обсуждаемых на ней проблем, так и от разнообразных научных подходов, избранных учащимися для их решения, обсуждения и итоговой презентации на заключительном заседании. Причем, поскольку участниками конференции являются учащиеся различных национальных культур и религиозных конфессий, то учет разнообразия их менталитета также предполагает достижение ими поликультурного консенсуса в процессе выработки взаимоприемлемых решений для всех школьников данной секции и шире – всей конференции в целом.

Процедура защиты единого школьного социокультурного проекта прошла с большим успехом, на творческом подъеме в условиях соревновательности продуктивного общения и доверия между участниками. Это мероприятие, помимо высокой познавательности (за счет изучения новых научных направлений) имело также и особое воспитательное значение, т.к. осуществило единение всего коллектива учащихся и учителей, совершенствуя рефлексивно-развивающими технологиями инновационно-образовательную среду гимназии.

Все эти инновационные рефлетехнологии активизируют развитие рефлексивно-творческого потенциала учащихся как компонентов их человеческого капитала, способствуя развитию не только профессионально-знаниевых компетенций, но и общих способностей и рефлексивно-креативной культуры в целом, а также таких качеств личности (открытость к диалогу, толерантность в общении и доверии, свобода и независимость мышления, самостоятельность и конкурентоспособность в современном социуме и т.п.)

Итак, накопленный и апробированный в образовательной практике педагогический опыт показывает, что достижения рефлексивной психологии могут быть использованы в качестве конструктивного инструментария для рефлексивно-педагогического проектирования развития творческого потенциала личности, ее продуктивного общения и формирования доверия в процессе поликультурного образования и его рефлексивно-психологического обеспечения.

Литература

1. Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. Исследование творчества в науке и обучение творчеству в школе //Научное творчество. -М.: Наука, 1969.- С. 387-404
2. Белянин А.В., Зинченко В.П. Доверие в экономике и общественной жизни. -М.: НИУ ВШЭ, 2010.
3. Борулава М.Н., Семенов И.Н., Борулава Г.А. и др. Концепция и программа развития общеобразовательной средней школы. - Сочи: НОЦ РАО, 1998.
4. Борулава Г.А., Семенов И.Н. (ред.). Психологические проблемы развития творческих способностей в условиях гуманизации образования. – Бийск, 1995.
5. Болдина Т.Г., Кузнецова Д.А., Семенов И.Н. Рефлексивно-организационная практика реализации креативной педагогики в гимназическом образовании //Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении. - М., 2003.
6. Семенов И.Н. Рефлексивная психология инновационного образования. - М. Наследие ММК, 2013.
7. Семенов И.Н., Болдина Т.Г. и др. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования. – Ногинск: Аналитика Родис, 2011.

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ДОВЕРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

Тихомирова Т.С. (Юбилейный)

С переходом на личностное развитие современный образовательный процесс приобретает инновационный характер. В Федеральном образовательном стандарте (ФГОС) общего и профессионального образования впервые в качестве важнейшего образовательного результата зафиксирована такая составляющая как здоровье. Решение новых профессиональных задач требует нового педагогического мышления, владения компетенциями, основанными на психолого-педагогических знаниях. Однако современные исследователи выявляют у педагогов не только низкий уровень психологических знаний, но и отсутствие положительного опыта их применения, мотивации к изучению и готовности к использованию в практической деятельности [2]. Результаты исследования педагогических форумов подтверждают негативное отношение к психологическим знаниям.

В то же время проблема психологической подготовки педагогических кадров возникла еще на рубеже веков, когда в условиях высоких темпов изменений, происходящих во всех жизненных сферах, стала очевидной потребность общества в новом качестве образования, центром которого должен стать человек, его интересы и полноценное развитие. Возросшие потребности в педагогических кадрах, способных работать на качественно новом уровне, основанном на научных психолого-педагогических знаниях, совпадали с потребностями самих педагогов. Например, в ходе исследования, осуществленного в 2000 – 2001 учебном году в одной из подмосковных гимназий педагогам предлагалось ответить на вопросы анкеты, среди которых были следующие:

1. Насколько Вы считаете себя подготовленными в вопросах возрастной и педагогической психологии?

2. Испытываете ли Вы потребность в повышении уровня своих психологических знаний?

3. Каковы причины Ваших профессиональных проблем?

Получены результаты, доказывающие высокую востребованность психологических знаний в педагогической среде:

84% учителей испытывают потребность в повышении уровня психологических знаний;

49% педагогов среди причин профессиональных проблем назвали недостаток психологических знаний;

30% - неуверенность в себе, тревогу за результаты обучения, т.е. причины, также связанные с психологической компетентностью.

Какие же причины могли изменить отношение к психологической подготовке в педагогической среде и привести к потере доверия к психологическим знаниям?

В психологической науке доверие рассматривается как важный компонент общения [Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, В.П.Зинченко и др.]. Поэтому ответ на этот вопрос сопряжен с поиском путей самосовершенствования педагогических кадров, повышающих доверие в профессиональном общении. Под общением понимается взаимодействие двух и более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера [1,с.345]. В структуре общения выделяется коммуникативный (обмен информацией), перцептивный (восприятие и понимание человеком человека) и интерактивный аспекты. Профессиональное общение (совместный труд, обучение, учение, коллективная игра и т.п.) - это взаимодействие, направленное на достижение практических целей. В его структуре выделяются те же компоненты [3]. Психологические знания педагог может получать в процессе специально организованной деятельности (повышения квалификации), взаимодействия с коллегами, самообразования. Это процесс сознательной активности, которая может инициироваться как внутренними потребностями, так и внешними требованиями. Процесс сознания, мышления является по своей природе разговором, внутренней коммуникацией [Л.С.Выготский]. В рамках нашего исследования

приобретает ценность эта сторона общения, непосредственно связанная с проблемой доверия.

Автором не ставится задача раскрытия содержания понятия «доверие» как самостоятельного социально-психологического феномена. Для нашего исследования значимы следующие его аспекты. Доверие может пониматься как состояние (чувство) и порождать другие состояния (стрессы) [1, с.143-145]. В гуманистической психологии самоактуализация, как желание человека стать тем, кем он может стать, напрямую связана с доверием. Доверие к себе является ее условием [А.Маслоу, К.Роджерс, Р.Мэй]. Доверие к себе существует в единстве с доверием к миру и проблема заключается в их соотношении [5].

Для решения сформулированной проблемы проведен системный анализ содержания образовательной среды педагогических кадров. Разработанная автором методика включала: определение общих ценностных ориентиров современного образования, средовых уровней анализа, критериев и показателей, специфичных для каждого уровня; объектов исследования, оценку их соответствия установленным параметрам [6; 9; 10]. Перечислим некоторые из выявленных причин.

1. Особенности психолого-педагогической подготовки психологических кадров в системе высшего образования [6, с.48-49].

2. Снижение ценности научных знаний как общая тенденция при обновлении содержания образовательной среды педагогов и школьников, приоритет обыденного (ненаучного) знания [6, с.50-51; 4].

3. Методологическая неясность ключевых понятий, нарушение логических и научных требований при определении, дублирование понятий, рассогласованность их содержания на разных уровнях образовательной системы [9].

4. Недостаточная осознанность гуманистической сути осуществляемых преобразований и, как следствие, «соскальзывание» на традиционные методы профессионального общения, чаще не осознаваемые [11].

6. Перенос в практическую деятельность педагога неадаптированных техник, успешно применяемых в психологической, психотерапевтической, медицинской практики [7], навешивание психологических ярлыков [11].

7. Недостаточная научная обоснованность методологических оснований и критериев здоровьесберегающей деятельности [6, с.49-50].

С учетом результатов исследования предложены способы повышения доверия в профессиональном общении:

1. Технологический подход к созданию образовательной среды педагогов и школьников как единого образовательного пространства [8; 10; 11].

2. Создание моделей самосовершенствования педагога в системе непрерывного образования на принципах системно-деятельностного компетентностного подхода во взаимосвязи с проблемой стресса и стрессоустойчивостью личности [8; 10; 11]. Решение проблемы повышения доверия в профессиональном общении во взаимосвязи с проблемой стресса и стрессоустойчивостью личности, под которой понимается способность человека противостоять стрессу, самостоятельно преодолевать проблемы, возникающие на пути духовного роста и физического самосовершенствования, и на основе авторской методологии и методики программы формирования стрессоустойчивости, повысит «гарантированность» достижения конечного результата [12, с.310] за счет субъектного взаимодействия, выраженного системой показателей личностного и деятельностного уровней [10].

3. Использование в образовательном процессе технологий, основанных на психологической и педагогической диагностике одних и тех же параметров, проявляющихся в образовательном процессе на личностном и деятельностном уровнях.

Такая технология может использоваться совместно психологом и педагогом, реализовываться при участии школьников и их родителей.

4. Условием повышения психологической компетентности в системе повышения квалификации должен стать личностно – ориентированный подход к каждому педагогу и практическая направленность, которые реализуются за счет освоения необходимых компетенций в процессе решения конкретных практических задач в социальном и личностном контексте и практикоориентированной системы оценивания [7, с.263; 8; 11]. Освоение необходимых компетенций организуется как в реальных условиях образовательного процесса за счет специфики психолого-педагогического сопровождения, так и в процессе специально организуемых в образовательной среде педагогов и школьников занятий и тренингов (коучинга) с последующим переносом сформированных умений в реальные ситуации учебной и профессиональной деятельности [7, с.263; 10, с.52-106].

Практикоориентированная система оценивания образовательного результата включает два уровня: уровень качества освоенных знаний и компетенций и уровень реальной практической ценности прошедшего курса обучения, его соответствие образовательному запросу. По результатам этих двух оценок может осуществляться необходимая коррекция образовательной программы, расширение имеющегося образовательного ресурса [7, с.263; 8; 11]

5. Координация всех элементов образовательной системы, влияющих на конечный образовательный результат, и необходимое информационное обеспечение может осуществляться посредством образовательного контракта (соглашения) [10, с.44-47;], и координационных научно-образовательных центров, сотрудники которых смогут совмещать преподавательскую и научно-исследовательскую деятельность [7; 8; 11].

Создание подобных центров на основе кафедр педагогики и психологии (педагогической психологии и т.п.), существующих в системе повышения квалификации педагогических кадров, позволит на основе осуществляемых экспертно-аналитических исследований оценить психологическое влияние содержания образовательной среды педагогов и школьников на личностное развитие и здоровье и достичь его максимального соответствия потребностям и возможностям конкретных слушателей [6; 8].

Комплексная реализация предложенных способов создает условия повышения доверия в профессиональном общении за счет практической ориентированности образовательной среды, в условиях которой осуществляется профессиональное самосовершенствование педагога.

Литература

1. Большой психологический словарь/ Сост. И общ.ред.Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб.:прайм- ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Мошнина Р.Ш. Требования к сформированности компетентностей педагога, работающего по новому стандарту / Р.Ш.Мошнина, С.Г.Батырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. - №3 – С.50-51.
3. Психология общения. Энциклопедический словарь./ Под общей ред. А.А.Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011.
4. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1, Т2. Хрестоматия. - Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1999.
5. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности /Вопросы психологии. – , 2002.-№1 .-С.95-103.
6. Тихомирова Т.С. Здоровая среда как механизм снижения рисков профильного обучения // Профильная школа, 2013.- №2. – С.48-54.
7. Тихомирова Т.С. Коммуникативное развитие школьников в образовательном процессе/ Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М., 2009. №8. – С.256-264.
8. Тихомирова Т.С. Программа формирования профессиональной компетентности и психологической культуры педагогических кадров / Архив материалов конкурсной процедуры на занятие вакантной должности заведующего кафедрой общей и педагогической психологии. ПАО МО. – 2009.

9. Тихомирова Т.С. Роль профессиональных понятий в информационной образовательной среде / Материалы Международной научно-практич. конфер.- Елец: ЕГУ им.И.А.Бунина, 2012. - С.157-164.

10. Тихомирова Т.С. Стрессоустойчивость школьника: знания x здоровье = успех.- Ю.: Издательство ЗАО «ПСТМ», 2009.- С.18-39.

11. Тихомирова Т.С. Технология гуманизации современной образовательной среды /Традиции гуманизации в образовании: Материалы II Международной конференции памяти Г.В.Дорофеева (с прил.) / Сост. Е.А.Седова, Н.И.Рыжова. – М.: Семпре анте, Смоленск: Ассоциация XX век, 2012.

12. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999 – 432 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ: УСТАНОВЛЕНИЕ ДОВЕРИЯ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ

Ульянова И.В.(Москва)

Реформирование современной системы образования в постсоветский период долгое время осуществлялось преимущественно на подражательном уровне, что выражается, в том числе, в частичном нивелировании достижений отечественного образования и культивировании западноевропейских стандартов. На это, безусловно, влияли такие объективные факторы, как интенсивное вхождение России в мировое пространство, ее стремление к модернизации экономики, включенность отечественного образования в Болонский процесс.

Однако с течением времени в целостном педагогическом процессе, в частности, российских гуманитарных вузов, все более отчетливо стали проявляться тенденции девальвации личностно ориентированного, личностно развивающего подхода в педагогике (В.В. Давыдов, И.С. Якиманская и др.). Его основополагающие принципы: свободы, диалога, педагогической поддержки, саморегуляции, педагогического сопровождения, гармонизации отношений обучающегося и учебного сообщества, активности всех субъектов, актуализации роли жизненного опыта учеников, их переживаний. Б.М. Бим-Бад подчеркивает важность любви и понимания в деятельности педагога [2], В.А. Слостенин актуализировал непреходящее значение целостности педагогического процесса для развития гармоничной личности [8].

Обращение к содержанию ФГОСов ВПО 3-го поколения по различным направлениям подготовки специалистов показывает: они опираются на сугубо сциентистический, технократический подход к образованию. В этом случае подробно описываются характеристики выпускника вуза на уровне его профессиональных компетенций и игнорируются идеологические основы обучения и воспитания будущего профессионала; на сегодняшний день идеологический контекст связан с отношением системы образования к гуманизму, его рационально-этическому аспекту (Л.Н. Гумилев). При обращении к личностно ориентированному образованию следует отметить следующий связанный с ним парадокс: в период официального утверждения социецентрической идеи организации социалистического общества (1917-1991 гг.) в его повседневной педагогической практике не только декларировался, но и успешно массово реализовывался личностный подход к обучающимся.

Одним из важнейших элементов личностно ориентированного, личностно развивающего подхода в образовании следует определить *феномен доверия*.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова доверие трактуется как *убежденность в чьей-нибудь честности, порядочности; вера в искренность и добросовестность кого-нибудь*. Э. Эриксон рассматривал доверие как важнейшую фундаментальную психологическую предпосылку всей дальнейшей жизни человека. В работах А.В. Белянина, В.П. Зинченко, А.Б. Купрейченко, Т.П. Скрипкиной и других специалистов представлен философско-психологический анализ доверия, показана его теснейшая связь с культурой, личностью («доверие невозможно без личности»). Главными условиями возникновения доверия являются значимость и безопасность в отношениях с теми людьми, с которыми человек живет. Если не сохраняется хотя бы одна из этих характеристик, то доверительные отношения нарушаются, а это, в свою очередь, сильно деформирует личность доверяющего; основными характеристиками доверия являются его *избирательность и выборочность*. «Как показывает мировой опыт, ни одно цивилизованное общество не может функционировать без высокого уровня доверия. Но доверие невозможно ниоткуда инвестировать, ему невозможно научить, его невозможно идеологически насадить, его можно только «вырастить» в душе каждого конкретного человека», - пишет Т.П. Скрипкина [1; 4; 7].

Доверие тесно связано с культурой личности и межличностных отношений, его сформированность «плохо поддается тестированию», ибо «доверие в огромной своей части относится к эмоциональной», т. е. трудно «рационализируемой сфере человеческой психики» [1; с.26]. Таким образом, доверие и свобода оказываются, с одной стороны, связанными конструирующими элементами личности, а с другой, – стержнем общественной солидарности. «Свобода – это ресурс, с помощью которого люди могут работать в постиндустриальном обществе. Но доверие является ресурсом, позволяющим снижать транзакционные издержки на пути к подобному обществу. Это доверие не к «своим» в рамках единого клана. Это доверие к институтам» (Е.Г. Ясин) [11].

Тем не менее, в различных сферах жизнедеятельности человека проблема доверия-недоверия осмысливается и актуализируется по-разному. Так, если в политике, экономике она в значительной степени обусловлена внешними обстоятельствами, то в педагогической, психологической сферах (имеется в виду гуманистическая парадигма) она представляет собой тот фундамент, на котором выстраиваются (должны выстраиваться!) методология, технология взаимодействия субъектов, целостный педагогический процесс, определяется его целеполагание.

Особую миссию феномен «доверие» выполняет в гуманитарных вузах, где он включается и в содержание процесса образования, и методику его организации, глобально обуславливает деятельность преподавателя, профессионально-личностную самореализацию студента, курсанта, имманентно присутствует в каждом акте педагогического влияния. Степень доверия в гуманитарной сфере не имеет предела, ограничивается лишь предупреждением рисков манипулирования, игры, перевода духовно-нравственных посылов на сугубо материальный уровень, прагматизм; стагнации личностного роста студента, преподавателя. Это связано с требованиями, предъявляемыми к профессионально-личностным характеристикам выпускников (будущих учителей, преподавателей, практических психологов, социальных педагогов, переводчиков, специалистов дополнительного образования и проч.): эмпатией, толерантностью, конгруэнтностью, коммуникабельностью, готовностью к соблюдению традиционных морально-этических норм общества, выражающейся в повседневных поступках, жизнедеятельности.

Система отношений, представленных в вузе, ориентирует на анализ установления доверия, как минимум, в 7-ти дихотомичных подсистемах: «студент-студент», «студент-академическая группа», «студент-преподаватель», «студент – преподаватели», «академическая группа – преподаватель», «академическая группа – коллектив преподавателей», «преподаватель-преподаватель». Учитывая, что практика как важная компонента процесса освоения выбранной профессии в отечественной системе высшего образования представлена пока крайне слабо (более чем 30-летний опыт психолого-

педагогической деятельности автора в системе российского образования позволяет заявлять об этом без всяких оговорок), сам повседневный образовательный процесс а priori должен быть обогащен следующими элементами: 1) развитие студентов как гуманно ориентированных личностей с развитыми чувствами нравственной свободы и доверия (к себе, к окружающим, к миру); 2) гуманно ориентированное личностное развитие преподавателей (нравственная свобода, доверие к себе, к окружающим, к миру); 3) укрепление взаимодоверия в вузе на уровне академических групп, педагогического коллектива (доверие к учебно-профессиональному окружению). Как справедливо заметил Б. Ф. Поршнев, «доверие тождественно чувству и сознанию принадлежности к «своему», к общему «мы» [5].

Этапы установления доверительных отношений в вузе:

- 1) обеспечение условий для взаимопонимания, физической и психологической безопасности студентов и преподавателей;
- 2) открытие студентами и преподавателями общих, объединяющих ценностей, целей;
- 3) принятие студентами преподавателя как референтного лица;
- 4) утверждение студентами и преподавателями факта разделения общих ценностей и постановки гуманных целей.

Для организации подобной работы в гуманитарном вузе необходимо реализовывать гуманно ориентированную воспитательную систему. Девальвация данной компоненты образовательного процесса тоже относится, на наш взгляд, к невосполнимой утрате, связанной с процессом разрушения российского личностно развивающего образования.

Воспитательную систему, опираясь на исследования Л.И. Новиковой, И.А. Колесниковой и других специалистов мы трактуем как: 1) сегмент социокультурного пространства общества, отражающий его противоречия и одновременно стабилизирующий и гуманизирующий социум; 2) целостный педагогический процесс, в котором взаимообусловлены воспитание и обучение, в устойчивой взаимосвязи представлены компоненты: субъекты, отношения, содержание образования, его средства, цель и концепция как идеологическое ядро системы, технология и программа реализации [3].

В воспитательной системе формирования гуманистических смысложизненных ориентаций личности в качестве идеологического ядра выделены гуманистические смысложизненные ориентации. «Смысложизненные ориентации обучающихся» – личностный педагогический конструкт с динамичными компонентами: структурным, содержательным, процессуальным. Структура смысложизненных ориентаций обучающихся каузальна, трехэлементна: «ценности жизни», «цели жизни», «ориентации». Содержание каждого элемента: ценности духовные (абсолютные) (Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность, Толерантность) и эмпирические: феноменологически переживаемые на уровне типизированных социокультурных смыслообразов (Внутренний мир человека, Семья, Профессия, Общество, Природа); цели – это будущее, переживаемое личностью на основе уверенности самостоятельно осуществлять жизненный выбор с ориентацией на смыслообразы; ориентации – обусловленный знаниями процесс самостоятельной деятельности обучающихся (самовоспитания, самообучения, саморазвития в условиях воспитания, обучения, развития) по достижению целей, освоению социоэкзистенциальных ролей на уровне Я-концептов: Я-сын (дочь), Я-ученик (ученица), Я-друг (подруга), Я-студент (студентка), Я-гражданин и проч. Формирование смысложизненных ориентаций обучающихся объединяет самостоятельную деятельность ученика, студента и деятельность педагога, педагогического коллектива, семьи [9].

Очевидно, что процессы самовоспитания, самообучения, саморазвития в условиях воспитания, обучения, развития с целью содействия подопечным в формирования ими гуманистических смысложизненных ориентаций невозможны без полноценного доверия между субъектами образовательного процесса. В гуманитарных вузах его установление осуществляется на содержательном и процессуальном уровнях. Так, подавляющее

количество преподаваемых дисциплин предоставляет возможность включить в содержание теоретического материала вопрос о сущности, важности доверия в жизни человека с учетом специфики учебного предмета. А на семинарских, практических занятиях необходимо систематически организовывать педагогические ситуации (в контексте конкретной тематики), способствующие студентам, преподавателям в: а) укреплении чувства доверия к самим себе (на основе развития чувств свободы, самоуважения, исследования самооценки); б) формировании навыков свободного самовыражения, установления коммуникаций; в) готовности участвовать в коллективных творческих проектах.

Значительный педагогический эффект в достижении данных целей получаем в случае применения таких методов и форм, как: тренинг, рефлексия (личностная, профессиональная), коллективное творческое дело, самопрезентация, дискуссия, выполнение методик «Линия моей жизни», «Карта моей жизни» и др.

Принципы поведения преподавателя, ориентированного на установление доверия со студентами:

1. Эмоциональная открытость.
2. Проявление чувств собственного достоинства, самоуважения, нравственной свободы.
3. Проявление уважения к личностному достоинству студентов.
4. Проявление искреннего интереса к личности студентов.
5. Эмоционально позитивное отношение к субъектам образовательного процесса в совокупности с разумной требовательностью.
6. Совместное участие со студентами в творческих проектах, научно-исследовательской деятельности.
7. Аргументированное обоснование выставляемых отметок, объективное оценивание высказываний, ответов, качества выполненных студентами заданий.

Литература

1. Белянин, А.В. Доверие в экономике и общественной жизни / А.В. Белянин, В.П. Зинченко. – Москва: Фонд «Либеральная миссия», 2010. – 164 с.
2. Бим-Бад, Б.М. Любовь как категория педагогической антропологии [Электронный ресурс] / <http://www.bim-bad.ru/biblioteka> (дата обращения: 25.06.2011)
3. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
4. Купрейченко, А.Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
5. Поршнев, Б. Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 1966. – 232 с.
6. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 480 с.
7. Скрипкина, Т.П. Психология доверия. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 264 с.
8. Слостенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
9. Ульянова, И.В. Педагогика смысложизненных ориентаций (гриф УМО). – Владимир, 2010. – 245 с.
10. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. - М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. - 344 с.
11. Ясин, Е. Г. Новая эпоха – старые тревоги: в 2 т. – М.: Новое изд-во, 2004. - 319

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В МЕДИЦИНСКОМ ИНСТИТУТЕ

Ханина И.Б. (Москва)

Не случайно исследованию проблем общения и доверия, как отечественные, так и зарубежные психологи уделяют значительное внимание. Фактически эти два процесса обеспечивают успешное взаимодействие человека с Миром. Действительно, кому доверять, кому не доверять, с кем общаться, а с кем не общаться? И, почему кому раньше доверял, теперь не доверяешь? Этих вопросов может быть бесконечное множество.

Т.П. Скрипкина (2000, 2011) подчеркивает, что с психологической точки зрения в феномен доверия входит ценностное отношение субъекта к объекту доверия. Это отношение для субъекта является во многом мерилом безопасности той части мира, с которой он собирается вступить во взаимодействие.

Рассмотрим с этой точки зрения учебный процесс в медицинских институтах. Главная особенность учебной деятельности студентов медицинских институтов состоит в том, что в учебный процесс «включен» пациент, имеющий определенные заболевания. На всех клинических кафедрах одним из элементов учебной деятельности студентов является курация пациентов. В процессе курации студенты опрашивают пациентов (собирают анамнез), проводят определенные мануальные исследования, ставят предположительный диагноз, назначают дополнительные исследования и т.д. Таким образом, студенты сразу погружаются в реальную профессиональную деятельность. У преподавателей клинических кафедр, тоже существует некоторая особенность, которая проявляется в том, что они не только преподают конкретную учебную дисциплину, но также являются врачами. Таким образом, у студентов существует возможность видеть, как их преподаватели работают именно как врачи.

Объективно возникает вопрос, что же в действительности формируется у студентов-медиков за годы обучения в институте. Бесспорно, происходит формирование профессиональных знаний, умений и навыков, которые контролируются как на курсовых зачетах и экзаменах, так и на всех этапах государственной аттестации. Однако, хорошо известно, что окружающий мир у врачей преломляется через призму профессии. Об этом свидетельствует художественная литература, авторами которой являются врачи, многочисленные воспоминания врачей, а так же собственные контакты автора данной статьи с врачами Первого Московского Государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова. Очень многие из них, на вопрос о запомнившихся им случаях из клинической практики, рассказывали именно о том, как они «встречали» своих будущих пациентов в ситуациях абсолютно не связанными с их профессиональной деятельностью. Кто-то в бассейне, другие в магазине и т. д. Об этом же свидетельствует и феномен, который в медицинских институтах называется «синдромом третьего курса». На третьем курсе студенты начинают изучать клинические дисциплины. Изменение в восприятии окружающего мира проявляется в том, что все изучаемые нозологии и синдромы они находят у себя. Мы считаем, что в результате обучения у студентов-медиков формируется не только профессиональные знания, умения и навыки, а происходит становление профессионального мира. Профессиональный мир – система отношений специалиста-профессионала с объектами мира. Его структурообразующими компонентами являются:

- 1) профессиональное видение мира;
- 2) профессиональные действия и операции;
- 3) профессиональное отражение ситуаций;
- 4) профессиональные аспекты общения.

В свою очередь, в профессиональное видение мира входит профессиональная семантика (язык профессии), профессиональное межличностное восприятие (Ханина, 1986, 2009, 2011).

В связи с вышесказанным, само общение мы рассматриваем как обучающее общее. Обучающее общение – процесс, направленный на формирование профессионального мира. На клинических кафедрах обучающее общение можно рассматривать с трех позиций (Ханина, 1986, 2009, 2011): во-первых, общение преподаватель-студент, во-вторых, общение преподаватель (он же врач)-пациент, в-третьих, студент-пациент. На каждом из этих этапов у обучающего общения своя функция.

На первом этапе обучающее общение в основном направлено на формирование профессионального видения мира и теоретических аспектов профессиональных действий и операций. Возникает вопрос, какова на этом этапе функция доверия. Мы полностью согласны с Т.П. Скрипкиной, что доверие должно выполнять функцию безопасности к окружающему миру, но при этом оно должно выполнять и функцию безопасности к выбранной профессии и к себе, как представителю этой профессии. Эта двоякость, как подчеркивает М.К. Мамардашвили (1990), вызвана тем, что человек одновременно обращен и к миру, в котором живет и к себе.

На втором и третьем этапах обучающее общение направлено на формирование в практическом плане профессиональных действий и операций, а также профессионального отражения ситуаций и профессиональных аспектов общения. При этом у студентов-медиков появляется возможность сравнивать свои действия с тем, как их выполняет преподаватель (врач). Особо отметим, что обследование и лечение пациентов жестко запротоколировано. Этим протоколом учат и студентов. Учебная деятельность студентов на этих этапах реализует то, что делают преподаватели, а именно «делай как я». То есть здесь фактически реально начинает формироваться профессиональный мир. Более того, именно на этих этапах мир у студентов-медиков начинает преломляться через призму профессии. Нами когда-то было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление следующего факта – считают ли студенты-медики общение одним из видов профессиональной деятельности. Из 120 опрошенных студентов только 1/3 ответили положительно. Естественно, это были не прямые вопросы, а косвенные. То есть девиз «делай как я» в плане общения с пациентами был плохо усвоен. Подчеркнем, что в некоторых случаях «делай как я» имеет однозначный вариант, а в других – достаточно широкий спектр возможностей. Все эти возможности студенты-медики должны не только знать, но и уметь ими пользоваться. То есть, как подчеркивает А.Г. Шмелев декларативная система значений должна перейти в реально действующую.

Какова же функция доверия на этих двух этапах? Однозначно ответить на этот вопрос достаточно трудно. Т.П. Скрипкина особо подчеркивает, что «посредством доверия человек оказывается связанным с миром в единую онтологию, а потому оно выступает фундаментальным условием взаимодействия человека с миром. Доверие выступает одним из механизмов «проникновения» человека в мир» (Скрипкина, 2011, с.103). По отношению к учебной деятельности студентов-медиков мы полагаем, что речь фактически идет о «проникновении» в будущую профессиональную деятельность, то есть о формировании профессионального мира. Мы считаем, что это первая функция доверия.

Однако, мы уже отмечали, что профессиональный мир у студентов-медиков формируется через обучающее общение. Каждый из преподавателей имеет свой профессиональный мир и через их сложнейшие комбинации происходит формирование собственных профессиональных миров у студентов. Но, чтобы это реально было возможным должен существовать определенный уровень доверия студентов к преподавателям, которые их учат, иначе не будет выполняться формула «делай как я». Возможно, что студенты не успевают по каким-то дисциплинам связано не только с тем, что они мало уделяют им внимания, но и с тем, что не сформирован достаточный уровень доверия к этим преподавателям. Выработка достаточного уровня доверия к преподавателям, в этом мы полагаем – вторая функция доверия.

Самыми сложными для студентов-медиков являются 3-й и 4-й курсы, на которых они изучают огромное количество клинических дисциплин. Именно с этих курсов студенты

уходят из медицинских институтов. Возможно, многие студенты начинают понимать, что выбрали не ту профессию, но возможно и другое. У студентов не сформировалась вера в себя, в свои возможности быть хорошим врачом. То есть речь идет о сформированности уровня доверия к себе. Не случайно Т.П. Скрипкина пишет, что «доверие к себе проявляется в способности личности «выходить за пределы себя», своего опыта или конкретной ситуации, не вступая при этом в противоречие с самим собой» (Скрипкина, 2011, с.105). В этом – третья функция доверия. Однако доверие к себе, как к врачу может формироваться в каждом акте обучающего общения через доверие к выбранной профессии и преподавателям, которые их учат.

Аннотация. Рассматриваются некоторые особенности обучения в медицинском институте. Показано, что на выходе у студентов-медиков формируется профессиональный мир. Процессом, направленным на формирование профессионального мира является обучающее общение. Показаны особенности обучающего общения и доверия для каждого структурообразующего компонента профессионального мира.

Литература

1. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1990.
2. Скрипкина Т.П. Психология доверия. Учебное пособие для высших учебных заведений. М., 2000.
3. Скрипкина Т.П. Доверие //Психология общения. Энциклопедический словарь под общей редакцией А.А. Бодалева. М., 2011.
4. Скрипкина Т.П. Доверие к другим. //Психология общения. Энциклопедический словарь под общей редакцией А.А. Бодалева. М., 2011.
5. Скрипкина Т.П. Доверие к себе. //Психология общения. Энциклопедический словарь под общей редакцией А.А. Бодалева. М., 2011.
6. Ханина И.Б. Семантические факторы обучающего общения. Автореферат дис. ... канд.психол. н. М., 1986.
7. Ханина И.Б. Образ мира и профессиональный мир //Мир психологии, 2009, № 4.
8. Ханина И.Б. Профессиональный мир преподавателя в медицинском вузе. //Alma mater. Вестник высшей школы, 2011, №4.

ФЕНОМЕН ДОВЕРИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ **Шапиро А.З. (Москва)**

Тезис А.Г.Асмолова «Индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают» имеет существенное значение для психолого-педагогической проблематики развития индивидуальности в детском возрасте в контексте психологии общения и доверия. Будет показана взаимозависимость развития индивидуальности в детском возрасте в телесно-органическом, семейном, метасемейном, этногражданском, общечеловеческом, психолингвистическом и психолого-консультативном контекстах от доверия к ребенку в семье, школе, в локальных социально-культурных сообществах, а также осуществлена попытка выявления источников, движущие сил и условий такой взаимозависимости на разных этапах онтогенеза. Понятие «индивидуальность» в этом теоретико-методологическом контексте связано с современными научно-гуманитарными представлениями об «идентичности»: как в качестве формально-правовой структуры, так и в аспектах самоидентичности (как человек сам себя осознает) и идентичности человека в контексте его «социальной ситуации развития» (Л.С.Выготский), т.е. глазами его социального окружения (как ближнего, так и дальнего) - семьи, локального сообщества,

государства и т.д.; в последнем случае человек идентифицируется с определенной социальной или политической группой с соответствующими традициями, лидерами и т.д. - затем данная модель, если следовать Выготскому интериоризируется, переходит во внутренний план собственно-психологического и личностного бытия, иногда порождая у субъекта внутренние и внешние конфликты.

Говоря о становлении индивидуальности (идентичности) в образовательном контексте выделим 3 аспекта: как учить и воспитывать, кто учит и воспитывает и чему собственно учить и на каком материале «воспитывать». Как учить и воспитывать? Если кратко, то «лично» и «на собственном опыте. В связи с этим, стоит ли говорить «о направленном формировании идентичности», о ее «социокультурного конструировании» – может быть его следует представлять процесс становления индивидуальности, как самоформирование субъекта в условиях действительно-позитивной принимающей социальной среды?! Кто учит/ воспитывает? Личности людей включенных в образовательный процесс не менее важны для развития индивидуальности (идентичности), чем его содержание. Не только, конечно, учителя, руководителя внеклассной деятельности, администрация школы, но и журналисты (конечно, как «личности», а не как представители безликих СМИ), священники, детские врачи, участники интернет-общения и т.д. Роль всех без исключения окружающих взрослых велика, но, личностный фактор и доверие должны доминировать во всех случаях, в частности большое значение имеет собственная идентичность взрослых, степень проработанности для каждого из них вопроса об индивидуальности (идентичности).

Касаясь феномена доверия как такового, следует отметить, что, например, понятие педагогической инклюзии» в своей сущности (истоках) возникает первоначально в семье, и так же, как педагогическое сообщество, семья, как правило, не хочет изменяться – члены семьи защищаются и сопротивляются изменениям. И, как педагогическое сообщество, семья далеко не всегда инклюзивна, собственно инклюзия - это цель семейно-терапевтического процесса. Для утверждения инклюзии в семье нужно, прежде всего, услышать голоса всех членов семьи – детей, инвалидов, пожилых людей (так же, как и людей, включенных в инклюзивный педагогический процесс), учесть все их потребности и при этом не бояться конфликтов, внутрисемейных (внутришкольных!) кризисов – они все равно будут и никуда от них не денешься. И в семье, и в школе, необходимо преодолевать нетерпимость, склонность критиковать, неспособность принимать и поддерживать другого. Разнообразие всегда присутствует и в семье и в школе, где каждый индивид склонен смотреть на мир через призму собственного опыта, во внутрисемейных отношениях мы нередко относимся с опаской к незнакомым нам обычаям, ценностям, образцам поведения наших ближних, что препятствует принимающему и поддерживающему отношению к другому. Опыт семейной психологии и семейной терапии [А.З.Шапиро, 2009; А.Shapiro, 2004] учит пониманию и принятию различий, как позитивной данности, как «точку роста» именно, поэтому он так важен для понимания инклюзии в образовании и психологической готовности детей к обучению в школе.

ДОВЕРИЕ И ОБЩЕНИЕ: ПРИНЦИПЫ ДОВЕРИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧАЮЩИМСЯ **Шахгулари В.В. (Алматы)**

В настоящее время в Республике Казахстане происходят поиски новых путей и способов вхождения в европейское образовательное пространство. В этом контексте все актуальнее становится проблема человеческих отношений на всех этапах своего развития. Чтобы эти отношения в дальнейшем стали благополучными и миролюбивыми, необходимо уже в стенах вуза и школы заложить рефлексивные качества помогающих отношений, где преподавателю должна выделяться роль не только фасилитатора, а больше всего гуманиста,

умеющий развивать потенциал человеческих отношений и способный адаптировать эти идеи к целям и задачам образования и воспитания личности.

В последнее десятилетие сопровождается глобальными изменениями в мировой цивилизации. Люди со всего мира все более заинтересованно относятся друг к другу, объединяются в различные ассоциации для достижения определенных целей в своей жизнедеятельности. От этого процесса в стороне не остается и сфера образования, которая становится более доступным и открытым для многих людей, проживающих в различных континентах нашей планеты. Многие исследователи признаются в том, что глобализация – это необходимое явление для современного общества. Мы согласны с этим утверждением, более того нам кажется, открытое общество может поспособствовать менее конкурентоспособным в сфере образования странам повернуться лицом в сторону инновационных технологии обучения и воспитания, обучающихся для формирования у них нравственных ценностей общества.

Независимо от того, какой статус у индивида в обществе, какому обществу он принадлежит ему свойственно доверяться к другому человеку, кому-нибудь, в том числе информационному полю, которое постоянно питает людей новыми потоками сообщений. А как поступать в тех или иных случаях молодому человеку, если он со всех сторон «окружен» мыслями, что успешная личность тот, кто много зарабатывает и поэтому имеет больше авторитета среди остальных. Находясь в таком неоднозначном многофункциональном поле, личность выбирает себе те приоритеты, которые диктует время и общество. Нам кажется, что здесь уже вытекает проблема доверия человека к окружающим людям.

Многие ученые феномен доверие рассматривают с точки зрения социально-психологической аспекта развития личности. К сожалению, в педагогической науке не проводились достаточно серьезные исследования по выявлению данного феномена. Поэтому мы попытаемся сделать первые шаги в понимании этого педагогического явления, которое практически ежедневно присутствует в учебно-воспитательном процессе современной школы.

Для начала обратимся к феномену «доверия к себе», о чем более полутора века назад писал Р. Эмерсон: "Верить собственному чувству и собственной мысли, верить, что истинно для тебя, для твоего сердца, - вот в чем гений... Научиться распознавать проблески света, озаряющие душу изнутри, не дать им угаснуть и превратить их в лучи, исходящие от сердца, - вот в чем совершенство. Самый назидательный урок, который преподают нам великие творения искусства, состоит в том, что они учат нас без самонадеянного упорства, непреклонно держаться инстинктивно сложившегося у нас впечатления - и особенно в тех случаях, когда хором твердят нечто прямо противоположное" [1]. Далее он отмечает: "Верьте себе! Нет сердца, которое не откликнулось бы на зов этой струны. Примите то место, которое было найдено для вас божественным проведением, примите общество своих современников и связь событий. Так всегда поступали великие люди..." [1].

К сожалению, сегодня не существует в научной литературе общепринятых определений понятия «доверие». Некоторые ученые, Д. Левис и А. Вейгерт под доверием понимают «совершение рискованного действия на основе уверенного ожидания, что все, кто вовлечен в это действие, будут действовать компетентно и с сознанием долга» [2, с.971]. Практически идентичное определение «доверие» дает С. Робинсон «ожидания, предположения или веру (убеждение) в вероятность того, что будущие действия другого будут выгодными, благоприятными и, по крайней мере, не наносят ущерба интересам другого» [3, с.576]. Другие исследователи как Дж. Рэмпел, Дж. Холмс и М. Занна указывают на особую значимость предсказуемости, надежности и отзывчивости, заботы о благосостоянии другого человека [4]. Интересное значение доверия в своих исследованиях показывают П. Ринг и А. Ван де Вен, которые определяют доверие как уверенность в подтверждении ожиданий и доброжелательности другого [5]. Следующая группа ученых как П. Бромилли и Л. Камингс дают определение доверия как ожидания того, что индивид или группа честно попытаются вести себя в соответствии с любыми обязательствами, и явными, и подразумеваемыми; будут

честными в каких бы то ни было переговорах, предшествующих этим обстоятельствам; и чрезмерно не станут обманывать других, даже если представится такая возможность [6]. Исследователь Ямагиши определяют доверие как убежденность в том, что люди не будут эксплуатировать добрую волю других [7]. Обобщая все выше приведенные определения понятия доверие, можно сделать обобщенный вывод, что все авторы подчеркивают, что доверие – это прежде всего отношение между личностями, обусловленными внутренними и внешними показателями, характеристиками человека, которые показывают наличие у личности честных взаимоотношений, открытости и доброжелательности.

А как верить в ту информацию, которая манипулирует сознанием человека? В обществе, где популярно стало для средств массовой информации подавать в своих новостях в первую очередь негативную информацию все сложнее и сложнее становится учителю, педагогу, воспитателю вернуть ученика к вере в светлое будущее. Подтверждением является наше исследование, которое состояла и из таких вопросов, как: «Вы верите в светлое будущее?», «Вам бы хотелось откровенничать со своими учителями? Если «да», то на какие темы?». В анкетировании участвовали 173 учеников 8-11 классов одной из школ города Алматы. Среди них оказались учащиеся (18,9%) имеющие пессимистические настроения по первому вопросу. Свои мнения оперировали следующими высказываниями: «не знаю, если учиться упорно и серьезно, то можно верить в светлое будущее; смутно; скоро нефть закончится и начнется кризис». Категорически отрицательно отнеслись ко второму вопросу около 70% школьников, аргументируя свое мнение тем, что учителя заняты только своими уроками и им не до нас. 15,3% хотели бы откровенничать и поговорить с учителями насчет своих родственников и про домашнюю обстановку. Остальные воздержались от ответов. Были и другие аргументы: «потому что они нас не понимают», «потому что они отстаивают только свою точку зрения», «нет, я закрытый человек».

Большинство современных учащихся рефлексивно доверяют полученным информациям, и порою все старания педагога вывести их на нравственное начало заканчивается пустой тратой времени. Надо отметить еще тот факт, что часто ученик стоит перед выбором, кому больше доверять? Какой информации верить? Кому открыться? Возможно, сегодняшнему учителю не хватает знания в области психологии общения, ибо в педагогических вузах Казахстана такой компонент практически отсутствует, или представлен фрагментарно. А стоило бы обратить внимание на такие умения: как сформулировать и ставить вопросы, вести различные формы общения (беседу, диалог, круглый стол, деловое совещание и др.), обосновывать свою точку зрения, критически мыслить, аргументировать, убеждать, достигать компромисса, давать оценку и предложения с помощью слова при необходимости осуществлять психотерапию, снимать стресс, страх, адаптироваться к соответствующим условиям, при необходимости скорректировать свое поведение. Нравственное воспитание – непрерывный и длительный процесс. Оно направлено на личность, которая нуждается в помощи и поддержке в своем отношении с представителями других культур. Поэтому любая дисциплина, любой курс должен учить к диалогу, к толерантному отношению к другим. И когда сам учитель несет в себе такое начало, то и обучающийся станет больше ему доверять. На наш взгляд, принципы, на которых основывается доверительное отношение между участниками образовательного процесса, должны обеспечивать межкультурный диалог в процессе развития личности. По нашему мнению, этими принципами могут быть:

- принцип равноправия;
- принцип чувство меры ответственности;
- принцип свободы;
- принцип сотворчества;
- принцип надежности информации;
- принцип открытости;
- принцип готовности к сотрудничеству.

Принцип равноправия предполагает гуманистическую направленность отношений в педагогическом процессе, когда учитель на равных строит свои отношения с учащимся, дает им возможность открыто, и без страха отстаивать свою позицию, уверенно чувствовать себя в учебно-воспитательном процессе.

Принцип чувства меры ответственности направлен на те процессы коммуникативного взаимодействия, где каждый должен нести персональную ответственность за речевое или невербальное межличностное отношение, которое в итоге даст возможность сформировать у обучающихся позитивное отношение ко всем участникам педагогического процесса.

Принцип свободы. Данный принцип имеет существенное значение для равноправного отношения и обеспечения эффективного коммуникативного взаимодействия с учащимися. Свобода не должна превращаться в безапелляционное высказывание, наоборот она в конце концов должна обеспечивать реальное, плодотворное сотрудничество с обучающимися.

Принцип сотворчества. Реализация этого принципа в большей степени зависит от того, насколько сам педагог является творческой личностью. В этой связи отметим, что его коммуникативные возможности определяют условия создания благоприятной психологической атмосферы в классе, для обеспечения эффективного сотворчества с учащимися. Более того, в процессе выполнения этих условий, обучающиеся, вполне могут выдвигать свои неординарные идеи, нестандартные решения учебно-воспитательных задач. Именно в сотворчестве реализуются практические этапы формирования творческой личности.

Принцип надежности информации. Информацию, которую получает потребитель, в качестве субъекта педагогического процесса должна быть надежная и не поддаваться сомнению, ибо сам коммуникатор даже, если не знает, как ответить на поставленный вопрос школьника, то в этом случае он не должен их обманывать и сделает все возможное, чтобы найти правильный выход из сложившейся ситуации. Если учитель что-то обещает ученику, то он обязательно должен их выполнить. Из этого возникает доверие учащихся к педагогу, его информационному полю.

Принцип открытости. Быть открытым к диалогу, идти к сотрудничеству, а не закрываться от вербальной коммуникации представляют основную идею принципа открытости. Часто в педагогической деятельности сталкиваемся с ситуациями, когда педагог, ссылаясь, на свою занятость отталкивает от себя ученика, т.е. он теряет доверие ученика.

Принцип готовности к сотрудничеству является доминирующим звеном всех представленных принципов. Сотрудничество предполагает оказание практической помощи ученику, выявление его скрытых возможностей, уверенности ученика в поддержке в трудных ситуациях, реализации его целевых установок. Известно, что доверие возникает при слиянии воедино ряда факторов: интересов человека, его установок, эмоциональных реакций или личного опыта. Любые позитивные результаты сотрудничества вызывают доверие к ним и при повторении закрепляют положительную реакцию доверия.

Вместе с тем необходимо отметить тот факт, что, к сожалению, сегодняшняя школа потеряла доверие к себе, чтобы его восстанавливать необходимо, прежде всего, время, позитивное информационное поле, поддерживающее учебное заведение, а также нужны личности, бескорыстно служащие человеку, школьнику и обществу. На наш взгляд, в этом случае заставило бы педагогов претворять в жизнь идеи принципа доверительного отношения к обучающимся для формирования у них межличностного диалога. С другой стороны, без государственной поддержки образования, доверительного отношения общества к системе образования, систематического участия родителей в общественной жизни школы сложно будет претворять идеи доверительного отношения личности к другим.

Литература

1. Эмерсон Р.У. Доверие к себе: Эссе. - М., 1996. - С. 1,2.
2. LuhmannN. Trustandpower. Chichester, England: Wiley, 1979.

3. PEW Research Center for the People and the Press. Trust and Citizen Engagement in Metropolitan Philadelphia: A Case Study. Washington, DC: PEW. 1996. 131 p.
4. Orbell, J., Dawes, R., Schwartz-Shea, P. Trust, social categories, and individuals: the case of gender // Motiv. Emot. 1994. V. 18. P. 109–128.
5. Parks, C.D., Henager, R.F., Scamhorn, S.D. Trust and reactions to messages of intent in social dilemmas // J. Confl. Resolut. 1996. V. 40. P. 134–151.
6. Hardin, R. The street-level epistemology of trust // Anal. Krit. 1992. V. 14. P. 152–176.
7. Strickland, L.H. Surveillance and trust // J. Pers. 1958. V. 26. P. 200-215.

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СТЕРЖНЕВАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГА
ЩербакOVA Т. Н. (Ростов-на-Дону)**

Профессиональная педагогическая деятельность учителя лежит в со-бытийном пространстве взаимодействия «учитель – ученик», именно здесь реализуются, обретают свою конкретику образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие проекты.

В пространстве педагогического общения важное значение имеет насколько участники в достаточной мере удовлетворены совместно определенным содержанием, мерой и формой контроля и аффилиации, а также способны и психологически готовы работать над их конструктивным изменением. В современных исследованиях актуализируется проблема баланса аффилиации, способности контролировать и быть контролируемым с общими межличностными ресурсами. Успешность в педагогическом общении зависит от способности человека использовать эти ресурсы для адаптации в коммуникативной среде и одновременно сохранения своей индивидуальности.

Процесс педагогического взаимодействия предполагает встречную творческую активность учителя и учащегося, адресованную как друг другу и актуальной ситуации общения, так и каскаду будущих интеракций. В этом проявляется прогностическая функция коммуникативной компетентности. Отношения «учитель – ученик» подвержены динамике, проходят периоды стабилизации и кризиса, и от педагога как субъекта взаимодействия требуется конструктивная работа по их развитию, именно это повышает уровень компетентности отношений. Таким образом, коммуникативная компетентность может рассматриваться, как способность конструировать и творчески преобразовывать как ситуацию общения, так и собственную внутреннюю и внешнюю активность, направленные на позитивное педагогическое сотрудничество в интерактивном пространстве.

Коммуникативная компетентность коррелирует с психологической готовностью к преодолению барьеров, возникающих в процессе интеракции. Здесь важно насколько педагог способен осознать и отрефлексировать характер затруднений, различить и персонифицировать их, ассоциировать с ранее пережитым и проанализированным опытом общения. Показателем коммуникативной компетентности выступает также способность использовать внутренние ресурсы для построения позитивных поддерживающих взаимоотношений, нейтрализации и компенсации негативных эффектов, возникающих в педагогическом взаимодействии.

Эффективность педагогического общения предполагает наличие у педагога способности анализировать и давать адекватную оценку ситуации общения; выдвигать цель взаимодействия и конструировать систему оптимальных способов ее достижения, а также регулировать, контролировать и преобразовывать ход коммуникативной активности. Немаловажную роль играет знание законов, принципов и правил построения оптимального взаимодействия, а также умение быстро и правильно ориентироваться в разнообразных ситуациях общения.

Коммуникативная компетентность связана с семантизацией своего поведения для других в интерперсональном опыте жизни. Именно способность донести смысл своих действий в ситуации общения партнеру становится залогом взаимопонимания и обеспечивает субъекту чувство удовлетворенности собой как субъектом социального партнерства и профессионального педагогического взаимодействия. В конечном счете, высокий уровень коммуникативной компетентности обеспечивает успешность в педагогической профессии и соответственно повышает самоуважение человека, напротив низкая коммуникативная компетентность коррелирует с повышенной стрессоуязвимостью, фрустрированностью и тревожностью педагога.

Коммуникативная компетентность связана с интерперсональной компетентностью личности, которая находится в постоянной динамике в пространстве от интер- к интраплатности. Выступая участником актуальных межличностных контактов, субъект рефлексивно анализирует их ход и результат и формирует умения и навыки, модели и стратегии поведения, необходимые для построения дальнейшего педагогического взаимодействия.

Коммуникативная компетентность, таким образом, заключается в системном владении когнитивными, эмоциональными и моторными способами реализации активности в коммуникативных ситуациях, что приводит к оптимальному балансу положительных и отрицательных отставленных эффектов.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет определить главные феноменологические и операциональные параметры коммуникативной компетентности.

Содержательно коммуникативная компетентность может быть представлена как интегративная технико-личностная характеристика человека, определяющая его потенциал как успешного субъекта социального взаимодействия. Коммуникативная компетентность включает мотивационный, когнитивный, личностный и поведенческий компоненты. Мотивационный компонент образуют потребности в позитивных контактах, мотивы развития компетентности, смысловые установки «быть успешным» партнером взаимодействия, а также ценности общения и цели. К когнитивному компоненту относятся социальное восприятие, воображение и мышление; социально-перцептивные гештальты, когнитивный стиль и индивидуальный уровень когнитивной сложности, а также рефлексивные, оценочные и аналитические способности. В когнитивный компонент входят знания из области взаимоотношений людей (почерпнутые из художественной литературы, искусства, истории, бытийного опыта) и специальные психологические знания. В качестве личностной составляющей выступают смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности. На поведенческом уровне это индивидуальная система оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения. Коммуникативная компетентность операционализируется в успешных конструктивных актах межличностного взаимодействия; чувстве собственной компетентности; умении гибко и адекватно динамично трансформировать ситуацию общения, собственную коммуникативную активность и поведение партнера. Одним из проявлений коммуникативной компетентности выступает ориентация на поддержку «Я» партнера взаимодействия, его позитивного самоотношения.

В профессиональной деятельности учителя оказание психологической поддержки ученику как партнеру общения важная составляющая педагогического успеха на уроке и вне его. Однако сегодня в содержании психологической подготовки учителей в вузах практически отсутствуют практико-ориентированные курсы, направленные на формирование и развитие коммуникативной компетентности. Это создает интересную ситуацию. В современной психологии существует целая система хорошо отработанных тренингов по развитию возможностей человека как субъекта общения. Вместе с тем современный учитель стоит на позиции первооткрывателя оптимальных моделей взаимодействия с классом. Изменение сложившейся ситуации, с нашей точки зрения, требует пересмотра самой концепции подготовки и переподготовки учителя.

Анализ педагогической практики, проведенный нами, показывает, что учителя испытывают коммуникативные проблемы следующего характера:

- затруднения в создании позитивной установки на взаимодействие в процессе воспитательных мероприятий;
- недостаточный уровень сформированности социально-перцептивных умений;
- недостаток гибкости в ситуациях педагогического общения;
- проблемы самоконтроля коммуникативного поведения;
- низкий уровень конфликтной компетентности;
- затруднения в когнитивной пристройке к понятийному пространству ученика.

В персонифицированных моделях повышения квалификации педагогов необходимо делать акцент на формировании умений выбирать широту, глубину контактов и понимать учащегося как партнера общения. А также, способствовать развитию личностной составляющей коммуникативной компетентности, включающей определенную совокупность индивидуальных качеств: высокая мотивация на успешную коммуникацию, эмпатийность, эмоциональная стабильность, устойчивость самооценки, позитивная Я-концепция конгруэнтность, гибкость, креативность, рефлексивность, любознательность, инициативность, высокий коммуникативный контроль и другие.

Коммуникативная компетентность дает возможность успешно позиционировать себя как субъекта общения, продуцируя позитивные отношения с другими, эффективное решение проблем профессионального взаимодействия, и обеспечивает оптимальное транслирование смыслов, ценностей, технологий, содержания предмета деятельности, конструктивных моделей взаимодействия с миром. Развитие коммуникативной компетентности учителя как субъекта профессиональной деятельности осуществляется под воздействием комплекса факторов макросоциального, микросоциального и субъективного порядков. Характер, ход и эффективность развития в большой мере определяются выраженностью субъектной позиции учителя в процессе реализации желания стать носителем компетентных моделей профессиональной активности.

В качестве критериев развития компетентности выделены: уровень трансформированности психологических знаний в способы профессионального поведения; устойчивость компетентного стиля; высокие профессиональные достижения на фоне сохранения высокого статуса профессионального здоровья и психологического здоровья учащихся; степень удовлетворенности самоэффективностью; адекватность формы и меры проявления компетентности адекватных данной ситуации.

9. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ, БИЗНЕСЕ И МЕНЕДЖМЕНТЕ

ВЛИЯНИЕ КОНКУРЕНТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОВЕНЬ ДОВЕРИЯ В МАЛОЙ ГРУППЕ

Азимова Н.Т., Базаров Т.Ю. (Ташкент)

1990-е годы – это годы стремительного роста интереса к доверию как социальному и психологическому явлению. Доверие называют «социальным капиталом», «скрепами общества», указывая на исключительную важность этой неуловимой, неосязаемой, неформализуемой составляющей человеческой жизни. В общественных науках доверие как объект исследования выходит на одно из первых мест. Исследование доверия становится модой и показателем современного уровня развития социальных наук [Шихирев, 2000].

Однако основной импульс этому интересу был задан не самими учеными, а запросами практики из различных сфер человеческой жизнедеятельности.

Согласно современным представлениям, конкуренция выступает как основной фактор развития, а конкурентоспособность расценивается как качество успешной организации. При этом считается, что правильно смоделированная конкурентная ситуация деятельности сотрудников, способствует повышению уровня доверия внутри организации [Шмелев, 1997]. Известно также, что в предпринимательской организационной культуре, которая характеризуется наличием конкурентной среды, другие субъекты воспринимаются как возможность и средство для собственного развития и достижения поставленных целей, а самосознание ее субъектов включает в себя оценку себя в «зеркале оценок других» и сравнении себя с другими по отношению к достижению результата [Базаров, 2007, Базаров, Шевченко, 2010].

Доверие членов организации друг другу определяет степень эффективности командной работы, межличностного взаимодействия и организационного успеха в целом. При этом эффективность групповой работы может повышаться как при кооперативных, так и при конкурентных условиях. Очень долгое время считалось, что конкуренция и сотрудничество не могут сосуществовать вместе. В связи с этим, возникает вопрос, о возможно ли повышение уровня доверия внутри группы в условиях соперничества и конкуренции?

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Конкурентный тип взаимодействия ведет к снижению уровня доверия в малой группе.
2. Кооперативный тип взаимодействия ведет к повышению уровня доверия в малой группе.

С целью проверки выдвинутых гипотез, был осуществлен лабораторный эксперимент, в ходе которого было смоделировано два типа взаимодействия: конкурентный и кооперативный. В каждой ситуации приняли участие по 25 человек, которые образовали 5 малых групп по 5 человек в каждой (всего 50 испытуемых). В конкурентной и кооперативной ситуации в качестве экспериментального воздействия выступило выполнение испытуемыми двух заданий с определенными условиями, которые обуславливали тип внутригруппового взаимодействия (конкуренция или кооперация). Возрастной состав выборки: от 18 до 35 лет. Участники эксперимента, объединенные в одну группу, не были знакомы друг с другом, ранее они не взаимодействовали и не выполняли совместно общую деятельность.

В результате проведенного экспериментального исследования было установлено:

1. В условиях конкурентных внутригрупповых взаимоотношений происходит повышение уровня доверия внутри группы.
2. В кооперативных условиях уровень доверия внутри группы повышается за счет повышения сплоченности группы, свидетельствующей о консолидации участников.
3. Конкуренция способствует изменению когнитивных и поведенческих компонентов представления о доверии. При этом аффективный компонент остается неизменным.
4. В ситуации кооперации изменения охватывают все структурные компоненты представления о доверии: когнитивный, аффективный и поведенческий.

В качестве перспективы запланировано исследование, в котором (по условиям эксперимента) будут объединены конкурентные и кооперативные основания совместной деятельности. По нашему предположению, в этих условиях существенное значение будет иметь согласованность доверия и недоверия в группе.

Литература

1. Базаров Т.Ю. Психологические грани изменяющейся организации.- М.: Аспект Пресс, 2007.

2. Базаров Т.Ю., Шевченко Ю.С. Кооперативные стратегии поведения в конкурентной среде. - Национальный психологический журнал, №1 (3), 2010. – С.80-86.
3. Шихирев П.Н. Бесценный и неограниченный ресурс организации // Шо Р.Б. Ключи к доверию в организации. – М.: Дело, 2000. – С.7-10.
4. Шмелев А.Г. Продуктивная конкуренция. Опыт конструирования объединительной концепции. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.

ВНУТРЕННИЙ ИМИДЖ ОРГАНИЗАЦИИ И ЛОЯЛЬНОСТЬ СОТРУДНИКОВ **Антонова Н.В. (Москва)**

Исследование феномена организационной лояльности остается одним из самых актуальных направлений в организационной психологии. Лояльный персонал создает серьезное конкурентное преимущество компании, а иногда даже обеспечивает ее выживание в критических условиях. Лояльные сотрудники представляют собой ценность, так как именно их самоотверженная работа ведет к прибыли любого предприятия. Лояльный персонал способствует повышению качества бизнес-процессов, создает позитивный имидж компании на рынке, обеспечивает здоровую атмосферу в коллективе [1; 2; 7; 9; 13; 16]. Именно поэтому современные организации готовы финансировать корпоративные события, исследования и создание программ лояльности.

Первые научные исследования феномена лояльности персонала организации появились в начале XX века, активно развиваться данная область начала в 60-70е годы. Понятие лояльности персонала изначально развивалось в менеджменте, позже исследования начали проводиться в рамках организационной психологии. Существующие определения организационной лояльности можно разделить на две группы: 1) определение лояльности как приверженности, преданности, обеспечиваемой организационными факторами (organizational commitment); 2) определение лояльности как особого психологического феномена, относящегося непосредственно к персоналу (employee loyalty). Данное разделение характерно для западной психологии, при этом между понятиями приверженности и лояльности границы достаточно размыты [1].

В зарубежной психологии наиболее популярны поведенческий и установочный подходы к исследованию лояльности и приверженности. Поведенческий подход предполагает, что лояльность формируется в результате действий работника. При этом поведение подчиняется трем условиям: оно осуществляется публично, совершается на основе свободного выбора, и отказ от него влечет за собой потери. Лояльность как поведение проявляется в том, что сотрудник хочет быть частью организации, выполняет работу сверх нормы. Уровень же приверженности организации при этом зависит от соотношения вознаграждений и затрат. Г. Беккер представил свою концепцию лояльности в рамках данного подхода. Он предположил, что, работая в одной компании, человек вкладывает инвестиции и нарабатывает опыт, который ему не захочется терять при переходе в новую организацию. По сути, данный подход основан на теории положительных и отрицательных исходов [8]. Однако, некоторые авторы считают, что лояльное поведение зависит от двух факторов: лояльного отношения персонала и ситуационных факторов. Отношение не определяет целиком поведения работников – значительное место здесь занимают ситуационные факторы (состояние рынка труда, обстановка в компании, состояние личной жизни сотрудника). Поэтому организация свободно может оказывать влияние только на отдельную часть лояльности: на ситуацию в компании [3].

Вторым основным подходом в исследовании лояльности является ее определение как аттитюда, социально-психологической установки. В этом подходе лояльность представляет

собой эмоциональную связь сотрудника и организации (его беспокойство и заботу о ней). Лояльность в этом случае формируются под воздействием прошлого опыта работы, его личностных характеристик и особенностей восприятия организации. Л. Джоуэлл считает преданность работника организации показателем силы их связи. Лояльность определяется как «готовность сотрудника прилагать большие усилия в интересах организации, большое желание оставаться в данной компании, принятие основных ее целей и ценностей» [7, С. 32]. Лояльность здесь включает в себя идентификацию с организацией, погружение в трудовую деятельность и чувство привязанности к компании. В рамках установочного подхода существуют несколько отдельных концепций рассмотрения феномена лояльности. Так, аффективная лояльность рассматривается как гордость организацией, желание к ней присоединиться, вовлеченность и привязанность к ней (Р. Кантер). Моральная лояльность, как часть аффективной предполагает принятие ценностей и норм организации, ее миссии и целей. Нормативная лояльность определяет поведение работника, базируясь на основе его убеждения о том, что он должен вести себя определенным образом, данная лояльность отражает ощущения человека себя обязанным компании. Нормативная лояльность может существовать и при отсутствии аффективной. Данные понятия перекликаются с тремя компонентами лояльности, описанными Д. Мейером и Н. Аллен [3; 6; 8; 12; 15].

Таким образом, лояльность включает в себя ряд феноменов, в зависимости от доминирования каждого из которых можно выделить отдельный вид лояльности. Основываясь на приведенных определениях, мы рассматриваем лояльность как принятие сотрудником ценностей, целей и норм компании, пересекающихся с его собственными, которое обеспечивает заинтересованность в своем профессиональном развитии и в развитии организации и удовлетворенности трудом. К корпоративным факторам организационной лояльности мы будем относить все процессы и явления, происходящие внутри организации, как на индивидуальном, так и на групповом и организационном уровнях.

Среди факторов, которые стимулируют возникновение и укрепление лояльности сотрудников, выделяют: 1) компенсацию неблагоприятных для работы условий; 2) правильно выстроенную информационную политику; 3) пропаганду командного духа; 4) заботу о сотруднике и помощь в разрешении его трудностей [1]. Однако в исследованиях лояльности редко уделяется внимание такому важному фактору лояльности, как внутренний имидж организации. Внутренний имидж организации – это образ организации в глазах ее сотрудников, который является результатом восприятия сотрудниками собственной организации [4; 5]. Внутренний имидж формирует доверие сотрудников к организации и, как следствие, лояльность к ней. Т. Н. Пискунова считает, что, формируя положительный образ и доверие, необходимо обратить внимание на 1) качество деятельности, 2) уровень комфортности деятельности, 3) цену услуг, 4) личность руководителя и его «команду», 5) характеристики персонала, 6) внешнюю атрибутику. По мнению исследователя, именно эти компоненты имиджа в большей степени влияют на то, насколько эффективным будет воздействие образа на группы людей [11]. А. А. Мещаниновым предлагается структура образа организации, состоящая из концептуальной парадигмы образа, эстетической программы его выражения, представлениями об адресате потребления элементов воздействия на него (визуального и вербального) [10].

Под внутренним имиджем компании мы будем понимать «создаваемое целенаправленно или естественно образ-представление, отражающее характерные особенности организации в сознании (или подсознании) сотрудников, свидетельствующее о привлекательности (или непривлекательности) членства в организации и оказывающее влияние на поведение сотрудников» [14, С. 9].

С. А. Шагжина, также выделяет три структурных компонента внутреннего имиджа: 1) самоактуализация личности как основной фактор (развитие профессиональных навыков и знаний, реализация потребности в карьерном развитии); 2) социальная защищенность (материальное благополучие, обеспеченность работой в будущем); 3) статус-престиж

организации (рекламная известность компании, развитая корпоративная символика, место расположения организации, имидж руководителя, имидж продукта) [14].

На данный момент существуют очень скудные эмпирические данные исследований связи внутреннего имиджа организации и лояльности сотрудников [14]. Есть данные о том, что образ организации может оказывать влияние на организационную лояльность, но только на ее эмоциональный компонент. При этом взаимосвязь между внутренним имиджем и организационной приверженностью обуславливает высокий уровень личной удовлетворенности трудом. Также есть исследования, показывающие, что различия между фактической и желаемой организационной культурой обуславливают низкий уровень приверженности организации.

Таким образом, *цель* нашего исследования заключалась в поиске наличия и характера связи между лояльностью сотрудников и внутреннем имиджем организации.

Гипотезы исследования: 1) существует взаимосвязь между внутренним имиджем организации и организационной лояльностью сотрудников; 2) аффективный компонент организационной лояльности в наибольшей степени связан с компонентами внутреннего имиджа; 3) характер деятельности и особенности компании опосредуют связь внутреннего имиджа и лояльности сотрудников.

Объектом исследования выступили сотрудники трех организаций г. Липецка и г. Воронежа. Всего в исследовании приняли участие 198 респондентов: из компании «А», находящейся в г. Липецке, приняли участие в исследовании 98 человек; число респондентов из организаций «Б» и «В», расположенных г. Воронеже, составило 100 человек, 47 и 53 испытуемых соответственно.

Методы исследования: 1) методика изучения внутреннего имиджа организации, разработанная Шагжиной С. А. [14] (результаты обрабатывались методом факторного анализа); 2) опросник Дж. Мейера и Н. Аллен «Шкала организационной лояльности» [3; 15].

Результаты исследования.

В компании «А» были выявлены следующие факторы восприятия организации сотрудниками (внутреннего имиджа): «Возможность и привлекательность для самоактуализации и развития» (процент объясненной дисперсии 21,7%), «Социальная защищенность» (15,5%), «Общая привлекательность» (11,1%), «Статус-престиж» (10,8%), «Доверие» (10,4%).

Исследование организационной лояльности в данной организации показало, что сотрудники склонны оставаться в организации благодаря выраженной вовлеченности, привязанности к организации и идентификации себя с ней. В данной организации обнаружены высокие значения по шкале эмоциональной лояльности (68%), и средние значения – по шкалам продолжительной и нормативной лояльности. Корреляционный анализ показал наличие взаимосвязи факторов внутреннего имиджа с субшкалами методики изучения организационной лояльности: были обнаружены связи между фактором «Возможность и привлекательность для самоактуализации и развития» и аффективным компонентом организационной лояльности и продолженной лояльностью ($p < 0,05$), фактора «Социальная защищенность» с эмоциональной лояльностью ($p < 0,05$).

В организации «Б» выявлена следующая факторная структура внутреннего имиджа: «Возможность и привлекательность для самоактуализации и развития» (38,5%), «Социальная защищенность» (22,7%), «Общая привлекательность» (17,1%), «Статус-престиж» (7,1%), «Доверие» (5,5%). По данным методики измерения организационной лояльности были получены высокие значение по субшкале эмоциональной лояльности (79%) и продолжительной лояльности (69%), и средние значения по шкале нормативной лояльности. Сотрудники склонны оставаться в организации благодаря положительному эмоциональному отношению к компании, привязанности к ней, в том числе и благодаря идентификации себя с ней, ее ценностями. Кроме того, в данной компании достаточно сильно выражен показатель продолжительной лояльности, это свидетельствует о том, что сотрудники остаются в организации в том числе и потому, что они довольно высоко оценивают свои издержки при

переходе на другое место работы. Корреляционный анализ показал наличие связи между фактором «Возможность и привлекательность для самоактуализации и развития» и аффективным компонентом организационной лояльности ($p < 0,05$); между фактором «Социальная защищенность», и эмоциональной и продолженной лояльностью ($p < 0,05$); между фактором «Общая привлекательность» и продолженной лояльностью ($p < 0,05$). Возможно, данная взаимосвязь обусловлена тем, что в Воронеже на данный момент существует не так много компаний, которые готовы обеспечить своим сотрудникам приятное, комфортное пребывание на работе как для осуществления профессиональных задач, так и для отдыха.

В компании «В» наибольший вес получил фактор «Социальная защищенность» (25,6%). Следующим по величине фактором является «Возможность и привлекательность для самоактуализации и развития» (17,9%), далее «Доверие» (12,5%), «Общая привлекательность» (11,9%), «Статус-престиж» (5,3%). При этом интересно то, что сотрудники оценивают факторы «Доверие» (66%), «Возможность и привлекательность для самоактуализации и саморазвития» (63%) и «Статус-престиж» (58%) как наиболее важные, но в структуре внутреннего имиджа они представлены слабее «Социальной защищенности». В целом все значения по шкалам организационной лояльности средние, то есть лояльность не является высокой. Наиболее высоки значения продолжительной лояльности (53%). То есть, сотрудники склонны оставаться в организации из-за того, что высоко оценивают свои издержки при переходе на другое место работы. Корреляционный анализ выявил наличие связей фактора «Возможность и привлекательность для самоактуализации и развития» и шкалой эмоциональной лояльности ($p < 0,05$), фактора «Социальная защищенность» со всеми шкалами лояльности ($p < 0,05$), а фактор «Доверие» оказался отрицательно связан с нормативным компонентом лояльности ($p < 0,05$).

Выводы.

В результате проведенного исследования мы получили подтверждение нашей гипотезы о наличии связи внутреннего имиджа организации и лояльности сотрудников, и выявили особенности этой связи:

1. Во всех трех организациях была обнаружена корреляционная связь фактора «Возможность и привлекательность для самоактуализации и развития» и аффективного компонента организационной лояльности. Таким образом, эмоциональная приверженность организации будет выше, если сотрудники воспринимают организацию как способствующую их самоактуализации и развитию.

2. Во всех исследуемых нами компаниях обнаружена связь между фактором «Социальная защищенность» и аффективной лояльностью.

Исходя из этих двух пунктов, мы можем утверждать, что повышение параметра привлекательности компании для дальнейшего развития и удовлетворенная потребность в защищенности способствует формированию позитивного отношения сотрудника к организации и к своему нахождению в ней. Эти связи также были обнаружены в исследовании С.А. Шагжиной, что позволяет предположить, что эти связи устойчивы и не зависят от сферы, в которой работает компания и её местоположения.

Однако мы также обнаружили связи, характерные лишь для представителей одной из организаций.

3. В компании «В» фактор «Социальная защищенность» связан, кроме аффективной, также с продолженной и нормативной лояльностью. Вероятно, это может свидетельствовать о том, что уверенность в своем положении в организации и гарантии позитивного самочувствия внутри компании имеют настолько выраженное значение для испытуемых, что способствует изменению лояльности сотрудников.

4. В этой же организации фактор «Доверие» имеет обратную связь с нормативными компонентами лояльности.

5. Кроме того, в компании «Б» фактор «Общая привлекательность» слабо связан с продолженной лояльностью, что также может свидетельствовать о целесообразности работы с данной частью внутреннего имиджа организации.

6. Связанные параметры и сила корреляционной связи меняются от организации к организации: мы можем предположить, что в каждой из них сложились объективно уникальные условия, которые в том числе влияют и на то, в каких условиях создается и как воспринимается имидж организации.

Ряд авторов считают, что имидж может быть только целенаправленно созданным или же также быть зависимым от стихийно возникших обстоятельств. Основываясь на проведенном нами анализе организаций, принявших участие в нашем исследовании, мы можем утверждать, что внутренний имидж сотрудников формируется как за счет того образа, который транслируется компанией целенаправленно, так и за счет объективной ситуации развития организации и характера деятельности.

Литература

1. Агатова Л. А., Смолян Г. Л., Солнцева Г. Н. Нелояльность персонала как угроза безопасности организации // Проблемы управления рисками и безопасностью: Труды Института системного анализа Российской академии наук. 2007. Том 31. - С.216-230.

2. Валюженич Н. Е. Организационная культура и трудовая мотивация как факторы лояльного отношения персонала к организации // Управление персоналом. 2007. № 16. С. 43-45.

3. Германов И. А., Плотникова Е. Б. Измерение организационной лояльности персонала (опыт апробации методики Мейер – Аллен) // Вестник пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2008. Вып. 3(7). С. 106-111.

4. Горбаткин Д. А. Имидж организации (Структура, механизмы функционирования, подходы к формированию) : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 169 с.

5. Гришунина Е. В. Психологические технологии как средство формирования имиджа организации : дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 211 с.

6. Доминьяк В. И. Измерение лояльности: действующая модель // Персонал-МИКС. 2004. № 2. С. 114-119.

7. Доминьяк В.И. Организационная лояльность: модель реализации ожидания работника от своей организации : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.- 234 с.

8. Доминьяк В. И. Феномен лояльности в разработках зарубежных исследователей // Персонал-МИКС. 2003. № 1. С. 107-111.

9. Кроль Л. Мобильность и лояльность плохо уживаются друг с другом // Управление персоналом. 2009. № 13. С.19-23.

10. Мещанинов А. А. Образ компании. М. : «Типография «Новости». 2009. 280 с.

11. Пискунова Т.Н. О формировании имиджа образовательного учреждения // Источник. 1997. № 5-6. С. 24 -29.

12. Почебут Л. Г. Оценка лояльности сотрудника организации // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / по ред. Г. С. Никифоровой, М. А. Дмитриевой, В. М. Снетковой. СПб.: Речь, 2001. С. 283-287.

13. Симановская О. М. Организация HR-событий – успешная российская практика / О. М. Симановская. М.: Вершина. 2007. 197 с.

14. Шагжина С. А. Взаимосвязь внутреннего имиджа организации и организационной приверженности сотрудников: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 167 с.

15. Meyer J., Allen N. A three-component conceptualization of organizational commitment // Human Resource Management Review. 1991. Vol. 1. P. 61-89.

16. Rhoades L., Eisenberger R., Armeli S. Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support // Journal of Applied Psychology. 2001. Vol. 86. P. 825-836.

ДОВЕРИЕ В ДЕЛОВЫХ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Балакшин М.Е., Штроо В.А. (Москва)

В докладе излагаются основные результаты комплексного исследования роли доверия в становлении и развитии успешных деловых партнерских отношений в контексте современного российского бизнеса. Мы исходим из того, что в последнее время в России возникла и крепнет тенденция к построению рыночных отношений «с человеческим лицом», ключевую роль в котором играет доверие. Доверие является сложным феноменом, пронизывает и наполняет все уровни человеческой жизни – от глубинных основ становления и развития личности до макроэкономических формаций, отражая отношения человека с самим собой, с другими людьми, с социальными институтами и миром в целом. Поэтому изучение деловых партнерских отношений является актуальной задачей современного социально-гуманитарного знания. Однако ее решение сталкивается с рядом серьезных препятствий. В частности, это связано со сложным, междисциплинарным характером предмета исследований, в расширении и углублении знаний о котором заинтересован обширный круг самых разных наук. Другим, не менее серьезным препятствием является труднодоступность для исследователей эмпирического материала, позволяющего достичь необходимой достоверности в описании специфики и механизмов, определяющих деловые партнерские отношения, а также факторов, влияющих, в числе прочего, на их успешность или неуспешность.

Задачи нашего исследования состояли в том, чтобы: 1) проанализировать теоретические основания изучения деловых партнерских отношений и роли доверия в них; 2) выделить ведущие факторы успешности деловых партнерских отношений в представлениях специалистов-практиков, являющихся субъектами таких отношений и имеющих определенный опыт их реализации; 3) изучить роль доверия на ранних этапах формирования деловых партнерских отношений на основе разработанной теоретической модели их целостного развития.

Эмпирическое исследование было проведено в три этапа. На первом этапе был проведен экспертный опрос с помощью структурированного интервью, посвященного процессу развития деловых партнерских отношений и их качества. Экспертами выступили представители российского бизнеса (N = 10), которые имели длительный и успешный опыт в реализации взаимодействия подобного рода. В итоге удалось выделить ведущие показатели, на основании которых обычно производится оценка бизнесменами качества наличных отношений партнерства и прогноз их развития. К ним были отнесены: получаемая взаимная выгода (промежуточные результаты); доверие (уверенность в партнере, взаимная открытость, учет интересов, единые подходы к работе); наличие у партнеров общих целей (общие критерии оценки конечного результата); расширение поля совместной деятельности (обсуждаются и реализуются новые проекты, партнеры оказываются полезны друг другу в новых сферах); сходство мнений и оценок различных ситуаций; понимание достоинств и недостатков друг друга; симпатия партнеров друг к другу; удовлетворенность ходом событий (общее ощущение успешности).

На втором этапе результаты, полученные на первом этапе, позволили разработать стандартизированный опросник, направленный на выявление ведущих факторов успешности деловых партнерских отношений. Были опрошены респонденты, имеющие самый разнообразный опыт деловых партнерских отношений (N = 94). В итоге исходное количество критериев, упоминаемых респондентами в качестве ведущих, удалось свести к четырем основным. Дальнейший сравнительный анализ позволил из этих четырех критериев оставить только два базовых – «Доверие» и «Получаемая взаимная выгода (промежуточный результат)».

На третьем этапе исследования был осуществлен квазиэксперимент (N = 12), направленный на прояснение вклада каждого из выделенных ведущих факторов в успешность деловых партнерских отношений. Экспериментальная процедура

предусматривала проведение четырех серий, моделирующих начальные фазы развития партнерских отношений. Полученные с помощью эксперимента данные позволяют утверждать, что среди двух факторов, оказывающих влияние на успешность партнерских отношений – «доверие» и «промежуточный результат совместной деятельности (получение выгоды)» – более мощное действие оказывает фактор реального результата, получаемого от взаимодействия. Доверие также способствует поддержанию партнерских отношений (и полученные результаты не противоречат другим данным о роли доверия в партнерских отношениях), однако оказывает меньшее влияние по сравнению с фактором получаемой выгоды.

На основе полученных результатов были сделаны следующие выводы. Во-первых, нам удалось выделить ведущие показатели, на основании которых производится субъективная оценка качества наличных деловых отношений и прогноз развития партнерства. Во-вторых, в представлениях бизнесменов, имеющих достаточный опыт реализации деловых партнерских отношений, наиболее распространенным фактором повышения воспринимаемой вероятности достижения успеха в данных отношениях является доверие. В-третьих, в ходе эксперимента было обнаружено, что испытуемые, чьи промежуточные результаты от совместной работы с партнером были удовлетворительными, даже при ухудшении этих показателей продолжают «вкладываться» в партнерские отношения, используя личные ресурсы, увеличивая вероятную возможность своей прибыли. Испытуемые, у которых сложилось доверие к своему партнеру, но взаимодействие с которым оказалось недостаточно эффективным для приобретения существенной выгоды, перестают тратить личные ресурсы в виде времени и сил на выполнение работы, однако сохраняют имеющиеся партнерские отношения. Таким образом, среди двух факторов, оказывающих влияние на успешность деловых партнерских отношений, таких как «доверие» и «промежуточный результат совместной деятельности (получение выгоды)», наблюдается более мощное влияние фактора реального результата, достигаемого в партнерском взаимодействии.

КОММУНИКАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖАНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ДОВЕРИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ В СИТУАЦИИ КРИЗИСА

Борисова М.М., Гуриева С.Д. (Санкт-Петербург)

Доверие – это возникающее у членов сообщества ожидание того, что другие его члены будут вести себя более или менее предсказуемо и честно, с пониманием относиться к нуждам окружающих, находиться в согласии с некоторыми общественными нормами (Фукуяма, 2008). В феномене доверия заложены фундаментальные общественные ценности – понимание справедливости, добра, честности, а также профессиональные стандарты организационного поведения – корпоративные кодексы чести.

Можно обойтись без доверия в жизни? Э. Деминг недвусмысленно говорил о том, в современном обществе снижается уровень доверия между людьми, особенно это проявляется в отношениях между менеджерами и рабочими, а без этого невозможно построить эффективную организацию. Проблема заключается в создании такой организации, в которой сотрудники могли удовлетворять свои долговременные потребности и интересы в данной организации, а не руководствоваться страхом, совершить ошибку, и пополнить ряды безработных (Деминг, 2014).

Гэри Беккер и Джеймс Бьюкенен (нобелевские лауреаты) в поисках решения актуальной проблемы, стали применять экономические методы в обществе, политике, семье. Ими была разработана теория рационального выбора, объясняющая политику экономическими средствами, в основе которых находится рациональная максимизация полезности. Разумный эгоизм в сочетании с необходимыми правовыми механизмами может

компенсировать, по их мнению, недостаток доверия в обществе и позволить незнакомым людям создать организацию, работающую на достижение общей цели.

Однако ничто, по мнению Фукуямы, не может компенсировать недостаток доверия в обществе. Наиболее успешные компании имеют в своей основе больше, чем подписанные сотрудниками контрактные формы и соглашения. Для них имеют большую ценность другая основа: для сотрудников таких организаций не требуется подобная контрактно-правовая регламентация отношений, потому что существуют между ними моральный консенсус, который является базисом их взаимного доверия. Не доверяющие друг другу сотрудники компании могут взаимодействовать лишь в рамках системы формализованных правил и регламентацией, системы, требующей постоянного копирования действий, согласования, переадресации, контроля исполнения, штрафных санкций и т.д. Используемый в данном случае юридический арсенал направлен на замену доверия, в результате возникают так называемые «операционные издержки». Недоверие к организации, в трудовой деятельности между сотрудниками и коллегами транслируется на общественную систему в целом. Можно сказать, что опыт построения отношений, основанных на договоре (контракте) и эгоистических интересах в рамках одной компании переносится на все отношения, выходящие за границы профессиональной деятельности (с. 53-57). Особенно высока значимость уровня доверия в периоды кризиса, которым, независимо от размера и опыта ведения бизнеса, подвержена каждая структура и организация. В кризисной ситуации нарушается баланс поддержания доверия к руководству, между сотрудниками, а также со стороны потребителей и конкурентов.

Рациональные модели построения отношений в организации в ситуации кризиса могут быть сгруппированы в четыре коммуникационные стратегии. В основе этих различных стратегий находится реакция на вопрос: «Что делать?» и «Можно ли обойтись без доверия?» В ходе исследования мы предложили 60 респондентам (30 мужчин, 30 женщин, в возрасте от 21 до 30 лет) ознакомиться с описанием поведения организаций, придерживающихся различных стратегий и ответить на вопрос: «Как изменится уровень доверия по отношению к компании со стороны клиентов и сотрудников организации».

Было выявлено, что наиболее эффективной оказалась стратегия публичного признания вины со стороны руководства компании, предлагавшей развернутый стратегический план дальнейших действий, направленных на преодоление ситуации. Примером публичного признания стал опыт компании «СТС», руководство которой официально признало вину в инциденте в Екатеринбурге, где произошел прорыв магистральной трубы метрового диаметра. В результате аварии, клуб «Gold» оказался залит кипятком, в котором находилось около 400 посетителей, многие из которых получили ожоги. В данном случае более 70% опрошенных респондентов считают, что публичное признание вины приведет к сохранению уровня доверия, как к руководству компании, так и сотрудникам со стороны клиентов; также 75% респондентов считают, что открытость вышестоящих структур повысит уверенность сотрудников в предлагаемых стратегиях и благоприятно воздействует на организационный климат в целом.

Стратегия «Игра в прятки» заключается в том, чтобы принять ситуацию как должное, показав тем самым, что у руководства не может быть никаких проблем с сохранением доверия. Так поступила компания «Intel», когда пользователи столкнулись с проблемами в одной из первых версий процессора «Пентиум». Первой реакцией компании было молчание и полное игнорирование проблемы. Затем руководство объявило, что данные проблемы носят случайный характер. И только после многочисленных обращений пользователей к компании за помощью, руководство сообщило, что с подобными проблемами в работе процессора может столкнуться только «продвинутый» пользователь. Под давлением потребителей и производителей персональных ПК, в частности компании «IBM», компания «INTEL» была вынуждена провести выборочную замену процессоров. Как результат, замена процессора стала производиться беспрепятственно и по первому обращению компанией «INTEL». Как показали результаты исследования, 66,7% респондентов считают, что данная

стратегия позволяет удержать уровень доверия в коллективе или поднять его на более высокий уровень в случае благоприятного исхода. Однако 91,7% респондентов отмечают, может нарастать напряженность и недоверие, как со стороны потребителей, так и со стороны самих сотрудников в отношении руководства организации.

Компания, которая придерживается стратегии «Нападение», заявляет, что с ее стороны предприняты все необходимые действия по разрешению трудной ситуации, следовательно, не может быть повода сомневаться в доверии к организации. В таком случае все кризисные ситуации считаются причиной действия внешних факторов. Если в адрес компании высказывается неудовлетворённость результатом или характером деятельности, она отвечает встречными обвинениями. Данную стратегию использовала компания «Mitsubishi Motor Manufacturing of America», когда ее обвинили в 1996 г. в том, что ее в стенах совершаются сексуальные домогательства (замечания сексуального характера, похлопывание ниже спины, непристойные рисунки на стенах и т.д.). Когда комиссия по равным возможностям трудоустройства объявила о возбуждении дела против компании, то представители руководства, отрицая подобного характера обвинение, направили полные автобусы рабочих, чтобы пикетировать представительство комиссии в Чикаго. В нашем исследовании было показано, что данная стратегия эффективна в сохранении доверия внутри компании: во-первых, противостояние внешним обстоятельствам может сплотить коллектив, во-вторых, организация подчёркивает наличие агрессивной реакции оппонентов, что вынуждает людей сомневаться в выдвинутых обвинениях и принуждает обвинительную сторону смягчить позицию. Однако при данном подходе может снизиться доверие к компании со стороны ее внешнего окружения (мнение 93,3% респондентов).

При использовании фаталистической стратегии в период кризиса организация может приводить примеры аналогичных случаев, которые произошли в другой отрасли, или убеждать людей, что при работе некоторые проблемы неизбежны. Такое решение может быть эффективным в потенциально опасных областях (освоение космоса и др.), где, независимо от принятых мер предосторожности, сложные кризисные аварийные ситуации неизбежны. В данном случае руководители переносят ответственность с организации на ситуацию, отрасль в целом, поэтому последствия подобного типов кризисов негативно отражаются не только на самой компании, но и на других аналогичных организациях, по отношению к которым подрывается доверие общественности. Аварии на атомной электростанции в США («Three Mile Island») в 1979 г., и на Чернобыльской АЭС (1986 г.) в СССР подорвали доверие, повлияли на позитивный имидж всей ядерной энергетики. Фаталистическая стратегия, по предположениям 60% респондентов, может поддержать уровень доверия внутри коллектива, но оказывает негативное влияние на доверия со стороны потребителей и конкурентов.

В результате проведенного опроса, было выявлено, что наиболее эффективной является «стратегия признания вины». Если приоритет компании в сохранении доверия в коллективе, стоит выбрать фаталистическую стратегию, стратегии «Игра в прятки» или «Нападение». Перечисленные коммуникационные стратегии не представляют собой исчерпывающий список всех возможных стратегий, которые могут быть применены в ситуации кризиса. Перед тем, как выбрать ту или иную стратегию, нужно оценить сильные и слабые стороны менеджмента в ситуации кризиса, тип кризиса, ресурсный потенциал компании, а также дать обстоятельный анализ всех обстоятельств.

ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ МАНИПУЛЯТИВНЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ

Бучацкая М.В., Капранова М.В. (г.Москва)

Тенденции развития современного общества, бизнес-среды и социальных институтов ставят личность в условия непрерывного общения и взаимодействия с самыми разными

людьми. Помимо широких возможностей, которые открывает активное социальное поведение, личность сталкивается и с серьезными проблемами, к которым следует отнести огромный информационный и эмоциональный стресс, раздражение, негативизм, конфликтность, агрессивность. К этим минусам добавляется ещё то, что не все окружающие люди изначально стремятся строить свои взаимоотношения с другими в конструктивном русле взаимовыгодного сотрудничества, жизнь современного человека часто заключена в пространство манипуляций, двойных стандартов, информационной неясности.

Сложность изучения манипуляций в том, что варианты их проявлений и форм многомерны. Поэтому и в зарубежной, и в отечественной психологии существует большой разброс мнений относительно этической оправданности манипуляций. Большинство авторов (Е.Л. Доценко, В.В. Знаков, Л.И. Рюмина, Е.В. Сидоренко, В.П. Шейнов, Г. Шиллер, Э. Шостром, и другие) отмечают негативный характер и последствий манипуляции как для манипулируемых, так и для манипуляторов. Для последних можно отметить невозможность построения (или значительные трудности в установлении) длительных эмоционально значимых отношений, недоверие коллег и партнёров, одиночество. Понятен и вред для тех, кто выступил жертвой манипуляции. Г.А. Ковалев подвергает манипулятивную стратегию критике как одномерную, отводящую человеку пассивную роль, обезличивающую его уникальную сущность и т.д. [4] Однако же манипуляция может иметь и положительные стороны, об этом, в частности, пишут Е.Л. Доценко, Е.В. Сидоренко [1;6]. Авторы указывают, что манипуляция может быть допустимым, мягким способом достижения целей.

Сегодня признается необходимость рассмотрения проблематики манипулятивного общения не только в теоретическом аспекте феноменологии социальной психологии, но и в аспекте тех реальных условий, в которых личность заключена. Особенно очевидно воздействие на сущность общения условий профессиональной и организационной среды. Общение в современной организации неизбежно наполняется манипулятивными чертами. Например, сама сущность мотивирования персонала имеет черты манипулирования. В.М. Цлаф заключает, что «отрицать манипулятивный характер стимулирования... невозможно», так как «процедура стимулирования ... представляет собой манипуляцию, когда человека вынуждают делать то, что не входит в его систему ценностей, выставляя перед ним либо «приманку» в виде поощрения, либо угрозу наказания, связанные с совершенно иными ценностями» [7]. По мнению автора, манипуляция, создающая конфликт навязываемых норм со сложившимися ценностными ориентациями человека, безнравственна. Если же манипуляция ведет к развитию личности без ломки сложившихся ценностных ориентации, то она является нравственно допустимой. Однако следует отметить, что в социальной организации практически всегда присутствует несовпадение организационных и индивидуальных целей.

Манипулирование прочно вошло в профессиональное общение, результатом чего стало формирование манипулятивной установки личности работников как осознанной готовности применять манипуляцию в ситуациях взаимодействия с другими людьми. Однако появление любой социальной установки – это сложный процесс активного взаимовлияния средовых и личностных факторов, объективных и субъективных характеристик. Характеристики профессиональной деятельности также обладают свойством детерминации социальных установок и манипулятивной, в частности. Можно с достаточной долей уверенности предполагать, что наибольшее провоцирующее воздействие для появления манипулятивных установок личности наблюдается в среде профессионалов, чей труд связан с работой с людьми (управленцы, педагоги, продавцы и пр.). Однако специфика каждой конкретной деятельности будет определять и особенности манипулятивной установки.

Для анализа выраженности манипулятивной установки у субъектов социально ориентированных профессиональных групп (руководителей образовательных учреждений, педагогов, менеджеров коммерческих фирм, продавцов-консультантов) под нашим руководством было организовано эмпирическое исследование.

Выбор для исследования указанных эмпирических групп определяется социальной спецификой каждой профессиональной линии, способствующей интервенции манипулятивных свойств. Так, появление макиавеллистских характеристик у продавцов-консультантов может быть связано с целью их профессиональной деятельности, носящей яркие манипулятивные черты. Педагогическая деятельность, несмотря на принципиальную опору на гуманистические постулаты личностного развития, так же зачастую связана с манипулятивными средствами воздействия [5]. Что касается управленческой деятельности, то проявления в ней манипулятивного контекста не вызывает никакого сомнения [3]. Тем не менее, можно предполагать определенные различия в выраженности манипулятивных установок между всеми профессиональными группами.

Технология эмпирического исследования была построена на использовании методик: «Шкала манипулятивного отношения» Банта и «Мак-шкала» В. В. Знакова.

Результаты, полученные по методике «Мак-шкала» в адаптации В.В. Знакова в группе руководителей образовательного учреждения, имеют следующее распределение: 14% испытуемых показали средний уровень выраженности манипулятивной установки с тенденцией к низкому, 58% - средний уровень выраженности с тенденцией к высокому, 28% - высокий уровень выраженности манипулятивной установки, лиц с низким уровнем манипулятивной установки не выявлено. По методике Банта: у 28 % испытуемых выявлен средний уровень выраженности манипулятивной установки с тенденцией к низкому, 72 % испытуемых показали средний уровень выраженности исследуемой установки с тенденцией к высокому. Эти данные свидетельствуют о довольно высокой выраженности уровня манипулятивной установки в данной группе испытуемых. Четверть из них готова применять манипуляцию практически в любой ситуации общения, положительно оценивает данную свою способность и применяют свои навыки на практике.

В группе педагогов результаты «Мак-шкалы» разделились следующим образом: 26% - средний уровень выраженности манипулятивной установки с тенденцией к низкому, 74% - средний уровень с тенденцией к высокому, низкий и высокие показатели отсутствуют. По результатам «Шкалы манипулятивного отношения» 42 % испытуемых имеют средний уровень выраженности манипулятивной установки с тенденцией к низкому, 58 % - средний уровень выраженности с тенденцией к высокому. Такие результаты говорят о том, что большинство педагогов имеют представление о феномене манипуляции, спокойно относятся к факту его существования и умеют как применять манипулирование, так и хорошо защищаться от манипуляций. Однако приблизительно четверть из этой группы умеет лишь защищаться от манипуляций со стороны других и мало используют её в своей жизни.

В группе менеджеров по методике «Мак-шкала» все результаты находятся в интервалах «средний - высокий» (73% / 27 % соответственно). Кроме того, у 27% наблюдается высокий уровень манипулятивного отношения, у 46% уровень манипулятивного отношения средний с тенденцией к высокому, у 27% – средний уровень с тенденцией к низкому. Высокие показатели манипулятивной установки более чем у четверти респондентов данной группы можно связать не только с социальной ориентированностью данной деятельности, ее объективной сложностью, но и с рыночными характеристиками коммерческой сферы, определяющими зависимость профессионального успеха от компетенций манипулятивного свойства.

В группе продавцов-консультантов, напротив, не были получены показатели высокого уровня манипулятивного отношения. У 20% - низкий уровень манипулятивного отношения, также 20% проявляют уровень манипулятивного отношения средний с тенденцией к высокому, 60% – средний с тенденцией к низкому. Результаты Мак-шкалы также исключают высокие результаты в этой группе, демонстрируя тенденцию к низкому уровню в 40% случаев.

При проведении статистических расчетов с использованием Т-критерия Стьюдента. выявлено, что существует ряд значимых различий, наиболее очевидные из которых подчеркивают высокий уровень манипулятивной установки менеджеров коммерческих фирм

(значимые коэффициенты при сравнении со всеми другими группами). Кроме того, в проведенном исследовании сравнительно меньшие показатели манипулятивного отношения получены в группе продавцов-консультантов, которые также подтверждаются коэффициентами статистической значимости. Одной из причин подобного результата может быть то, что респонденты данной группы, имея непродолжительный стаж работы, еще не испытывают значительных личностных преобразований под воздействием профессиональных факторов.

В целом, эмпирическое исследование показывает, что выраженность манипулятивной установки и манипулятивного отношения имеет профессионально детерминированный генезис. Однако ограниченность изучаемой выборки представленными профессиональными группами не позволяет сейчас делать широкие выводы. Поэтому перспектива исследования затрагивает экстенсивное увеличение популяционного поля и интенсивный экспериментальный анализ структуры факторов формирования манипулятивной установки субъектов профессиональной деятельности.

Литература

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. – Спб. Речь, 2003.
2. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования// Психологический журнал. 2006. Т. 21. № 5. С. 16.
3. Капранова М.В., Костыря С.С. Проблема психологической защищенности руководителя в условиях манипулятивного общения / Материалы конференций: сб. статей/ Под ред. д.т.н., д.э.н., профессора В.К. Семёнычева. - Самара: САМГУ, 2012. Т.2. - С.123 – 127.
4. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия./Вопросы психологии. - 1999. - N 3.
5. Рюмшина Л. И. Влияние манипулятивных установок личности на взаимопонимание / Акмеология. 2005. № 2. - С. 61-65.
6. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – М.. 2009.
7. Цлаф В.М. Технологии в управленческой деятельности / Вестник Самарского государственного университета. 2007. № 3. - С. 55-62.
8. Шейнов В. П. Психология манипулирования. – Минск, Харвест, 2009.
9. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием. - М.: Республика, 1998.
10. Шостром Э. Человек-манипулятор: внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации - Москва: Психотерапия, 2008. – 190 с.

ДОВЕРИЕ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В ОРГАНИЗАЦИЯХ: КАК ТЕРЯЕМ И КАК ОБРЕТАЕМ

Горынцев А.Ф. (Москва)

Человек, который занимается бизнесом или просто ходит на работу, ожидает от этой деятельности получения важных для себя результатов. Представления об этих результатах сильно разнятся, да и далеко не всегда имеют ясные очертания. Однако, их роднит одно общее качество – этих результатов невозможно добиться в одиночку. Люди становятся нужны друг другу, а их отношения в рамках организаций становятся одним их ключевых факторов достижения желаемого. В невидимую ткань людских взаимосвязей оказываются вплетены все те элементы, которые традиционно считаются неотъемлемыми для жизни организаций: материальные ресурсы, технологии, идеи, деньги. Но если из ткани отношений уходит то, что делает её прочной, если исчезает доверие, то все слагаемые вождельного успеха рассыпаются.

Доверие – это не константа. Качество отношений людей в организациях подвержено динамике. И как сотрудников, так и руководителей, обеспокоенных перспективой получения желаемых результатов, волнует вопрос о том, по каким законам развивается эта динамика? В какой мере ей можно управлять? Какие инструменты для этого есть? С какими другими качествами отношений внутри организации связано доверие?

Небольшой пример, намеренно сильно упрощённый для наглядности. Интенсивная терапия. Врач, пациент, медсестра. Врач назначает лекарство, медсестра делает укол. У пациента быстро развивается аллергическая реакция, его «откачивают», здоровью пациента ничего не угрожает. Потом выясняется, что в карточке пациента на эту аллергию было указано. Проходят формальные процедуры, определяется виновный, он наказан. Врач и медсестра продолжают работать вместе. Как поведёт себя врач? Что произойдёт с их отношениями?

А ведь всё могло быть по-другому. Медсестра, имея доступ к медицинской карте, могла знать об этой аллергии, вспомнить о ней или просто перепроверить назначение врача, указав ему на эту важную деталь. Лекарство бы заменили, и жизнь пациента не подвергалась бы бессмысленному риску. Но это возможно лишь в том случае, когда сама медсестра ощущает за собой ответственность за конечный результат их общей работы, выздоровление пациента.

Можно предположить, что врач извлечёт из этого случая урок и будет тщательно по несколько раз перепроверять каждое своё назначение. Скорее всего, он даже обязан это делать, нам, как пациентам, хотелось бы в это верить. Врач тратит на эти проверки больше времени, забирая его от пациентов, уделяя им меньше внимания, но так безопаснее. От медсестры он дистанцируется сначала эмоционально, а потом и физически, способствуя её увольнению или переводу.

Как снижение доверия со стороны врача скажется на степени ответственности медсестры? В этой ситуации, как и во многих других, проявляется эффект взаимного влияния между доверием со одной стороны и ответственностью с другой. Практика работы с группами руководителей и сотрудников различных организаций в формате бизнес-тренинга изобилует такими примерами. И хотя в них не идёт речь о жизни и смерти, динамика изменения и взаимовлияния доверия и ответственности воспроизводит тот процесс, начало которого описано в приведённом примере выше.

Руководитель ставит перед сотрудником ряд задач. Сотрудник справляется, но рано или поздно допускает ошибку. И тут руководитель совершает, казалось бы, абсолютно закономерные и очевидные действия: он увеличивает степень своего непосредственного участия в работе сотрудника. Начинает более пристально наблюдать за его работой, давать советы и инструкции, показывать пример, выполняя часть работы своими руками, просит согласовывать с ним свои действия, чаще и детальнее отчитываться о проделанном. Все эти действия имеют намерение предохранить сотрудника от дальнейших ошибок, сделать его более успешным. Но как это выглядит глазами самого сотрудника?

Усиление надзора и контроля со стороны руководителя часто воспринимается как сигнал потери доверия и уверенности в способности сотрудника достигать ожидаемого результата без детальных инструкций и указаний. Сотрудник чувствует себя недооценённым. Урезанный в своей возможности самостоятельных действий он не может доказать обратное ни своему руководителю, ни самому себе. В результате сотрудник сам начинает сомневаться в своих способностях, его самооценка падает. Чтобы своей предполагаемой некомпетентностью не ставить под угрозу ни себя, ни руководителя, сотрудник с большей осторожностью берёт на себя инициативу, снимая с себя часть ответственности за конечный результат и перекладывая её на руководителя. Ведь всё равно он всё проверяет, а если что-то не так, то делает нужную работу сам.

Подобная реакция сотрудника на участие руководителя зарождает в последнем сомнение в способностях сотрудника решать поставленные задачи и оправдывает начавшееся сжатие доверия. Тем более, что практика не заставит себя ждать и быстро даст новое подтверждение. Сотрудник, даже частично снявший с себя ответственность, действует

менее энергично, закрывает глаза на проблемы и уходит от них, не проявляет находчивости и изобретательности в поиске решений, замыкается в узких рамках своей повседневной рутины. А в условиях современной трудовой деятельности, когда от работника требуется не только и не столько физическая, сколько интеллектуальная составляющая труда, такое отношение неизбежно приводит к новым ошибкам и сбоям.

Убедившись в верности своих опасений, руководитель ещё больше переводит управление непосредственной деятельностью сотрудника на себя, сокращает ту область, в которой пока ещё готов ему доверять. Сотрудник отвечает на это дальнейшим снижением личной ответственности и растущей апатией. Ситуация раскручивается по нисходящей спирали и приходит к устойчивому и удручающему для всех вовлечённых сторон состоянию. Сотрудник «приносит» на работу только своё тело, оставляя за её пределами свой интеллект, устремления и чувства. Ведь в условиях, когда каждое действие направляется и контролируется, они не находят себе применения. Через некоторое время сотрудник увольняется, уходит в бессрочный отпуск или находит применение своим уникальным человеческим качествам на стороне. Там он и тратит энергию, занимаясь делом, в котором он сам определяет, что и как делать. Спектр таких занятий широк: от любительского рисования до руководства дачным кооперативом. Это смягчает, но не снимает проблему, ведь почти треть жизни продолжает проходить в бессмысленном пребывании на рабочем месте.

Для руководителя идея о том, что «проще сделать самому», становится реальностью. Выполняя существенную часть работы за сотрудника, он тратит гораздо больше энергии, чем она на самом деле требует, ведь ему приходится дополнительно преодолевать пассивность своего подчинённого. При этом собственная зона ответственности руководителя не сокращается, ей нужно продолжать уделять и внимание, и время. Часто эти дефицитные ресурсы берутся из тех областей, которые составляют основу жизненного баланса самого руководителя - из личной жизни и из саморазвития.

Сложившаяся ситуация в отношениях между руководителем и сотрудником кроме лично их эмоционального истощения негативно сказывается и на настрое других членов коллектива. Ведь у руководителя есть соблазн перераспределить самые сложные, ответственные, а значит и самые интересные задачи в пользу тех, кто сейчас справляется. Иллюстрируя этот подход, один руководитель на бизнес-тренинге сказал о своём подчинённом так: «Наш главный инженер – как ослик, чем больше грузишь – тем лучше тянет». В результате с одной стороны у таких сотрудников появляется возможность ещё лучше проявлять себя, но с другой из-за возросшей нагрузки растут шансы неудачи и запуска спирали разрушения доверия и ответственности в ещё одних отношениях.

Характерно то, что сами руководители в этой ситуации чаще всего винят выпавших из доверия сотрудников. Они жалуются на их некомпетентность, неумение расставлять приоритеты, управлять собственным временем. Какова бы ни была конкретная причина, ответственность за потерю доверия в сотрудниках – на самих сотрудниках. Но так ли это на самом деле?

Отчасти. Как показывает практика, «руководители – иногда случайно, но чаще с самыми благими намерениями – часто делают свой вклад в неуспешность своих сотрудников. Как? Создавая и усиливая динамику, которая в существенной мере настраивает не справляющихся со своими задачами сотрудников на новые неудачи. Если эффект Пигмалиона описывает динамику, в которой человек оправдывает лучшие ожидания, то синдром «настроенный-на-провал» объясняет обратное».

Получается, что ведущую роль в потере доверия часто играет тот, кто это доверие и теряет. Тем самым он создаёт условия для снижения уровня ответственности за конечный результат как раз у тех, на кого это доверие направлено. В комплексе это подкрепляет нисходящую динамику качества их отношений и способности совместно добиваться желаемого результата.

Спираль потери доверия и ответственности не является необратимой. Сотрудники, в отношении которых руководитель потерял доверие, могут его восстановить, хотя подобные случаи достаточно редки. Ведь для этого необходимо найти в себе мужество, терпение и овладеть навыком противостоять естественному стремлению снять с себя ответственность за конечный результат и переложить её на того, кто перехватил управление твоими действиями. В рамках модели, которая используется на бизнес-тренингах, это означает проживать четыре ступени ответственности за результат (Hickman, Smith, & Connors, 1998). Первая - ступень осведомлённости, когда человек не закрывает глаза на трудности, а, наоборот, выискивает их, разбирается в них, выносит на всеобщее обозрение и обсуждение. Вторая – ступень причастности, на которой сотрудник осознаёт свой личный вклад в возникновение текущей ситуации и видит себя автором её разрешения. На третьей ступени находчивости люди мобилизуют свой творческий потенциал на поиск решения стоящей перед ними сложной задачи. Освоение четвёртой ступени деятельности позволяет претворять найденные решения в жизнь. Все четыре ступени отрабатываются на модельных ситуациях в рамках тренинга. Затем этот подход переносится на реальные задачи, решаемые сотрудниками на своих рабочих местах, где в особо сложных случаях возможно индивидуальное сопровождение со стороны специалиста.

Однако все эти усилия могут натолкнуться на ряд серьёзных препятствий со стороны того, в отношении кого эта ответственность реализуется, руководителя, потерявшего доверие. Ведь для того, чтобы развернуть негативную тенденцию вспять, сотруднику необходимо последовательно и продолжительно демонстрировать опровергающий её результат. В условиях дефицита доверия выбор задач, на которых этот результат можно показывать, резко сужается, равно как и возможность самостоятельных действий и объём выделяемых для этого ресурсов. Кроме этого, находясь на спирали потери доверия и ответственности, руководитель склонен объяснять успехи выпавшего из доверия сотрудника скорее внешними факторами, нежели его личными заслугами.

Какие решения предлагаются руководителю, оказавшемуся в ситуации дефицита доверия к сотруднику и утраты последним ответственного отношения к работе? Важно осознать свою собственную меру ответственности за её возникновение, самому пройдя все четыре обозначенные выше ступени. На ступени осведомлённости выявляются все проблемные проявления текущей ситуации, особенности и нюансы отношений с сотрудником. Эффективным инструментом, помогающим «открыть глаза», является обратная связь. Казалось бы, наиболее полную информацию можно получить от самого сотрудника, вовлечённого в спираль потери доверия, но на практике оказывается, что это далеко не всегда так. Эмоционально дистанцировавшийся от руководителя сотрудник не склонен делиться с ним ни своими переживаниями, ни своими наблюдениями. Хорошим подспорьем для роста осведомлённости является обратная связь, получаемая от других членов рабочего коллектива, поскольку у них есть возможность наблюдать ситуацию проблемного развития отношений со стороны. К тому же, страдающий от потери доверия сотрудник часто склонен делиться своими переживаниями не с руководителем, а именно с коллегами, используя гораздо более широкие возможности неформального и более открытого общения. Обратная связь, получаемая от всех членов коллектива, позволяет на ранних этапах выявить и тенденцию снижения ответственности сотрудника за общий результат деятельности. Будучи задействованы в рабочем процессе рука об руку, сотрудники имеют возможность наблюдать друг на друге результаты действий своего руководителя непосредственно и оперативно, когда самому руководителю никакие сигналы ещё не начинают поступать. Здесь важно провести чёткую границу между получением обратной связи и сбором организационных сплетен. В первом случае вопросы руководителя сфокусированы на нём самом, его интересует, какие его действия привлекли к себе внимание сотрудников, какие чувства они вызывают и к каким последствиям могут привести. Во втором случае фокус интереса руководителя направлен от себя, какие действия других привлекли к себе внимание и к чему это приводит. И если первое способствует

откровенному диалогу и созданию атмосферы доверия, то второе приводит к прямо противоположному результату.

На второй ступени причастности руководителю предстоит проанализировать результаты своих наблюдений на ступени осведомлённости и понять, какие лично его действия привели созданию текущей ситуации. В какой степени и в чём конкретно он является её автором? Именно включение самого себя в спектр причин возникновения проблем с доверием и ответственностью открывает перед руководителем возможность поиска и реализации решений, направленных на их восстановление. Принятие своей лидирующей роли в нисходящей на данном этапе динамике отношений ведёт к осознанию своей лидирующей роли в отношениях в принципе. А это означает реальные перспективы формирования этих отношений по другому типу в соответствии с собственным произвольным замыслом.

На третьей ступени находчивости руководителю предлагается набор уже разработанных инструментов, которые предстоит отобрать, адаптировать под конкретную ситуацию, а, возможно, и использовать в качестве основы для собственных уникальных решений. Главная цель применения этих инструментов – постепенный выход руководителя из непосредственного управления работой сотрудника, восстановление самостоятельности и ответственности последнего. Предметом использования этих инструментов являются ожидания руководителя от сотрудника как альтернатива традиционной постановке перед сотрудником рабочих задач. Задачи руководитель назначает сотруднику извне, тем самым наступая на его автономность, которой в ходе предыдущих действий уже был нанесён ущерб. В то же время работа с собственными ожиданиями является для руководителя деятельностью, направленной в первую очередь на самого себя, в которую сотрудник вовлекается добровольно и неизбежно в силу общего характера рабочего процесса. Именно работа с ожиданиями руководителя является ключевым действием, способным поменять динамику развития ситуации вокруг доверия и ответственности. Неясность ожиданий как для сотрудника, так и, подчас, для самого руководителя, сама по себе является достаточным условием для того, чтобы эти ожидания не оправдывались. Неоправданные ожидания приводят к снижению доверия с одной стороны, и, в свою очередь, к снятию ответственности с другой.

Ожидания руководителя проходят четыре фазы своего совершенствования (Connors & Smith, 2009). Фаза первая, формулирование. На ней руководитель с помощью инструментов самоанализа осознаёт свои истинные ожидания от сотрудника и облекает эти ожидания в короткие ясные словесные формулировки. На второй фазе, коммуникации, руководитель учится пользоваться инструментами, благодаря которым его ожидания оказываются понятными и передаваемыми не только вовлечённому в непосредственное взаимодействие сотруднику, но и всей цепочке других людей, связанных с этим сотрудником взаимными обязательствами. На третьей фазе выравнивания ожидания руководителя от сотрудника приводятся в соответствие с собственными ожиданиями сотрудника от организации, самого себя, а также ожиданиями от сотрудника других людей, вовлечённых в общий рабочий процесс. И, наконец, четвёртая фаза инспекции позволяет привлечь самого сотрудника к скрупулёзному мониторингу соответствия реальности ожиданиям руководителя и совместной выработке решений по их поддержке.

Завершив освоение, подбор, адаптацию и разработку необходимого инструментария на ступени находчивости, руководитель переходит на завершающую ступень личной ответственности, ступень деятельности. Она подразумевает реализацию задуманного в непосредственной живой практике отношений с сотрудником. Это требует от руководителя мужества и целостности. Лучшей поддержкой в этом выступают сами сотрудники, с участием которых были разработаны запланированные мероприятия и в отношении которых они реализуются.

Несмотря на то, что описанный выше подход к восстановлению доверия и ответственности проиллюстрирован для ситуации отношений между руководителем и

сотрудником, он находит широкое применение и в отношениях людей, не разделённых иерархическими различиями. В практике работы с группами в формате бизнес-тренинга часто бывают ситуации, когда участники являются сотрудниками одной компании и одного департамента. В таких группах люди иногда отказываются работать с учебными модельными ситуациями и по своей инициативе сразу начинают выстраивать актуальную систему доверия и взаимной ответственности друг с другом на своей реальной повседневной практике. С помощью передаваемых на тренинге инструментов участники выявляют детали сложившейся в группе ситуации, проясняют встречные ожидания, приводят их во взаимное согласие. И хотя такая работа выходит за рамки обычных тренинговых задач, её результат является крайне ценным и показательным для специалистов, при поддержке которых она проходит. На относительно коротком промежутке времени продолжительностью два-три дня удаётся пронаблюдать первые шаги масштабного процесса трансформации отношений между сотрудниками от, порой, отчуждённости и пассивности в направлении доверия и ответственности. Такие примеры вселяют уверенность в то, что добрая воля человека, вооружённая эффективными навыками-средствами, способна развернуть спираль отношений от разрушения к созиданию.

Литература

1. Connors, R., & Smith, T. (2009). *How Did That Happen?: Holding People Accountable for Results, Positive Principled Way*. Portfolio.
2. Hickman, C., Smith, T., & Connors, R. (1998). *The Oz Principle: Getting Results Through Individual and Organizational Accountability*. Portfolio.
3. Manzoni, J.-F., & Barsou, J.-L. (1998, March). *The Set-Up-To-Fail Syndrome*. Harvard Business Review.

ОБМЕН ОПЫТОМ И НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ КОМПАНИЙ

Гурков И.Б., Моргунов Е.Б. (Москва)

За последние двадцать лет в РФ сформировался сектор экономики, где заводское оборудование не простаивает, а произведенная продукция отвечает международным стандартам и находит своего покупателя даже за рубежом. Мы имеем в виду, не топливно-энергетический комплекс, а российские производственные предприятия, входящие в международные корпорации. По нашим подсчетам на таких предприятиях работает до одного миллиона россиян и ежегодно они производят продукции на 100 млрд.долларов. О таких предприятиях ходит немало слухов. Поначалу считалось, что работающие там получают намного больше, чем работники российских предприятий; а зарубежные собственники не столько вкладывают средства в их развитие, сколько добивают оборудование, доставшееся им от советских предприятий. Теперь расхожи слухи о якобы низком качестве производимых на таких предприятиях товаров. Во многом причиной таких слухов является относительно небольшое число публикаций, предоставляющих проверенную информацию о реальном положении вещей, о том, как живут сотрудники таких предприятий, как организовано управление ими и взаимодействие между сотрудниками российских и зарубежных подразделений международных компаний. Жизнедеятельность и особенности управления персоналом на российских предприятиях зарубежных компаний представляют несомненный интерес. Поэтому очень быстро наиболее распространенными стали два типа исследований этих процессов – прескриптивные и дескриптивные. Прескриптивные исследования синтезируют опыт иностранных компаний в России и предписывают «как эта деятельность должна производиться». Наиболее известным автором,

работающим в данном ключе, стал Станислав Шекшня, который частично базируется на собственном опыте и частично на интервью руководителей данных предприятий. Несколько его советов были весьма полезны. Среди них: надо быть «авторитетным, но не авторитарным», «соблюдать местные правила, но играть в свою игру» и т.п.

Современных дескриптивных исследований, сравнивающих особенности жизнедеятельности в российских и международных предприятиях в России, немного. Так, в исследовании Завьяловой и соавторами (2011) были проанализированы особенности управления в 14 филиалах иностранных компаний и 16 российских компаниях из сектора информационных технологий. В исследовании Латуха (2014) на вопросы исследователя ответили 30 менеджеров российских и 30 менеджеров западных компаний, работающих в России.

Мы получили ответы на нашу анкету от представителей 56 компаний. Обследованные предприятия представляют все основные регионы, где расположены зарубежные компании: центральный регион – 17 компаний, Нижегородский промышленный кластер – 7 компаний, Краснодарский край – 16 компаний, Санкт-Петербург – 4 компании и другие регионы (Урал, Дальний Восток и т.д.). Если рассматривать возраст предприятий, то исследование опирается на хорошую комбинацию предприятий - «ветеранов» - 24% образовано до 1998 года, 50% создано между 1999 и 2008 годом и 26% «новичков» организовано после 2008 года. Мы установили границы между частями выборки не случайно, поскольку 1998 и 2008 году стали годами стали годами кризиса и образовали три заметных периода – высокой инфляции и падения промышленного производства в 1992 – 1998 годах; быстрого экономического развития в 1999-2007 годах и медленного экономического развития в 2009-2013 годах.

Мы не нашли существенных различий в оценках уровня технологии в зависимости от времени становления предприятия частью зарубежной компании. Также мы не обнаружили статистически достоверных различий в уровне технологии между предприятиями, организованными до 1998 года и предприятиями, созданными в период между 1999 и 2008, а также после 2008 года. Последний результат представляется нам очень важным. Он означает, что российские предприятия в состоянии достичь как минимум среднего по компании уровня производства за очень непродолжительный период времени. Мы предполагаем, что это было бы невозможно без активного обмена опытом и многосторонней поддержки со стороны материнской компании и сестринских предприятий. Более того, работники российских предприятий участвуют в непрерывном образовательном процессе, касающемся различных сфер их деятельности. И предприятия из разных «возрастных групп» не отличаются по объему получаемой помощи. В то же время некоторые функции управления персоналом (например, новые методы управления и формы и интенсивность тренингов) являются областями, получающими меньшую поддержку, чем, например, помощь в создании новых продуктов (статистические различия достоверны на уровне 0,086). Для получения более детальных результатов мы предприняли корреляционный анализ интенсивностей поддержки в различных областях практик управления персоналом. Мы обнаружили незначительную связь между поддержкой технического развития и поддержкой развития методов управления персоналом. В то же время обнаружилась отчетливая связь между помощью в обучении персонала и вовлеченностью компании в создание новой продукции (корреляция на уровне 0.411 при уровне значимости 0.000). Обучение персонала стало частью технологической функции управления в большей мере, чем другие функции управления персоналом. Надо заметить, что поддержка в развитии функций управления персоналом может осуществляться не только материнской компанией, но сестринскими предприятиями. Мы оценили различные аспекты кооперации и обмена опытом между сестринскими предприятиями. Финансирование проектов развития остается преимущественно функцией головного офиса, однако сотрудничество российских подразделений с сестринскими предприятиями интенсивно осуществляется в процессах создания и производства новых продуктов (53% наших респондентов отметили интенсивное сотрудничество в этой сфере). В то же время сотрудничество в развитии функций

управления персоналом все еще незначительно. Только 27% респондентов отметили наличие этого сотрудничества, что явилось наименьшим показателем среди многих других направлений взаимодействия.

Мы выявили следующую связь в характере обмена опытом и взаимном обучении между «сестринскими» предприятиями. Чем дольше предприятие находится в собственности зарубежной компании, тем теснее его сотрудничество с «сестрами». Наиболее заметное отставание в обмене опытом продемонстрировали предприятия младших возрастных групп в таких областях сотрудничества как «софинансирование проектов развития», «создание новых производственных мощностей», «строительство новых производственных линий», «создание новых технологий». Это означает, что формирование сотрудничества между сестринскими предприятиями занимает относительно продолжительное время. Во-первых, требуется время для создания персональных связей между представителями предприятий. Во-вторых, горизонтальная кооперация предполагает процесс совместного обучения новому, когда каждая из сторон что-то вносит в совместную «копилку компетенций». Поэтому совершенно новые предприятия могут быть не интересны другим предприятиям до тех пор, пока они не обогатятся новыми компетенциями и знанием местных условий рынка.

КОММУНИКАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ - ТРУДНОСТИ ДЕФИНИЦИИ

Калмыков А.А. (Москва)

Коммуникационный менеджмент (КМ) быстро развивающаяся область практики и науки, что обуславливается, прежде всего, бурным развитием средств связи, Интернета и других систем передачи данных, и появлением соответствующих новых бизнес-схем и процессов. Однако нельзя утверждать, что термин «коммуникационный менеджмент» полностью определен и достигнуто согласие между специалистами в его трактовке и понимании. И это не смотря на то, что дисциплина «коммуникационный менеджмент» вола государственный стандарт высшего образования. Достаточно размыты и границы его предметной области. Одни авторы рассматривают коммуникационный менеджмент в рамках теории управления, другие в рамках такой науки, как коммуникатология, т.е. выстраивают его концептуологию на основе развивающейся теории коммуникации. Встречается и более узкие трактовки этого понятия, например, как совокупность методов и принципов управления коммуникационными каналами (СМИ, слухи, обычаи). Также дискуссионным остается различие коммуникационного менеджмента и PR. Ради этого иногда PR сводят к управлению внешними связями, что позволяет рассматривать его как часть коммуникационного менеджмента, вместе с другими технологиями работы с социальными коммуникациями: GR - коммуникации с властью, IR - инвестиционные коммуникации, CR - коммуникации с потребителями, LR -инфраструктурные коммуникации, TR- доверительные коммуникации, и т.п. Но на все это претендует и современный PR. Так что все равно остается не ясным, что шире, что уже. Проблема синонимичности этих понятий подобными перемещениями не снимается.

Причиной недоопределенности термина «коммуникационный менеджмент» является не сколько относительная молодость этого направления знания, а столько недоопределенность ключевых понятий «менеджмент» и особенно «коммуникация».

Действительно под менеджментом логично подразумевать совокупность целесообразных и осознанных регулирующих воздействий на объект управления. Это более или менее понятно, но сложность начинается в тот момент, когда в качестве объекта управления выбирается коммуникация, природа которой сущностно виртуальна. В подтверждении этого достаточно обратиться к свойствам виртуального объекта выделенных Н.А. Носовым (2002).

Да и с определением коммуникации далеко не все ясно. Из всего множества дефиниций, на наш взгляд, наиболее продуктивная была предложена С.В. Клягиным (2002), согласно которой коммуникация - это информационно-смысловое взаимодействие.

Иными словами, коммуникация это актуальное взаимное действие в момент которого (здесь и сейчас исключительно) осуществляется не обмен, а производство информации и смыслов. Причем и то, и другое не только осваивается участниками коммуникации, но и переформатирует окружающую среду, посредством трансляции в нее продуцируемой информации и смыслов. Для того чтобы это действительно произошло необходимо как минимум чтобы субъекты коммуникации (вовсе не обязательно это люди, это могут быть социумы, машины, и даже сообщества машин) и окружающая среда обладали свойством рефлексии, для восприятия, производства и освоения смыслов. В противном случае смыслы транслироваться не будут.

При этом достаточно несложно поставить задачу создания условий (тех же каналов) для возможности коммуникации и к этому свести управление ею. Точно также ограничиться управлением процессами запуска и прерывания коммуникации, но представляется, что коммуникационный менеджмент претендует на большее – управление самой неуловимой коммуникацией.

Рассмотрим упрощенную схему управления коммуникацией. Она включает двух коммуникантов (К1, К2), менеджера коммуникации (МК), связи между ними (МК>К1, МК>К2, МК>К1-К2). Предполагается, что уже существуют достаточные условия для появления коммуникации, и тогда задача управления ею сводится к трем: инициация, поддержка, прерывание.

Для инициации коммуникации необходимо транслировать коммуникантам образ их контрагентов, а также возможное целеполагание коммуникации. Прерывание коммуникации может быть осуществлено различными средствами, включая устранение условий необходимых для продолжения процесса, фиксацией выполнения задачи и даже трансляцией взаимно негативных образов коммуникантов.

Наиболее сложной задачей является поддержка. Коммуникация предполагает существование изменчивого локального коммуникативного поля, в котором циркулируют информационно-смысловые фреймы. Если у МК есть возможность манипулировать ими, то он может осуществлять информационные вбросы, менять акценты, инициировать провакативные вопросы и т.п. Это знакомая роль модератора или фасилитатора.

Итак, управление коммуникацией предполагает наличие внешней по отношению к коммуникации позиции, и кроме того наличие транскомуникативной цели ради которой и осуществляется управление. Это может быть производство какого-то продукта, разработка какой-то идеи, изменение чьих-то имиджевых характеристик и т.п. Иными словами управление коммуникацией осуществляется не ради самой коммуникации, а ради чего-то другого, внешнего по отношению к ней.

В этом, наверное, основное отличие коммуникационного менеджмента от PR, и это позволяет понимать коммуникативный менеджмент как целенаправленную деятельность, использующую для достижения результата систему коммуникаций.

АРХИТЕКТУРА ДОВЕРИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ – ИНСТРУКЦИЯ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ Каххаров Ш.В. (Москва)

Каждая организация нуждается в здоровом управлении и профессиональном руководстве людьми, которые в ней работают. Дисгармония или гармония, которые определяют работу руководителей, напрямую отражаются на всей организации в целом и, в конце концов, выражаются в цифрах и результатах.

Многие проблемы дисгармонии в предпринимательстве, бизнесе и менеджменте возникают из-за низкого уровня доверия между людьми. Но часто, этот уровень остается низким из-за банального недостатка знаний, положительного опыта, навыков или инструментов в общении или в укреплении доверия.

Данное выступление имеет своей целью обмен знаниями и опытом, по механизмам повышения доверия, которые можно применять в практике руководителей и менеджмента.

1. Доверие в организации, это ценный актив, который нуждается в культуре открытости, профессионализме, смелости и в прозрачных решениях: знакомимся с положительным и негативным примерами компаний.

2. Формирование и укрепление доверия всегда начинается с личности, т.е. с самого себя. Только потом, оно переходит на других людей и другие направления организации в целом: рассматриваем пример из практики.

3. Если в организации есть системы управления компетенциями и встраивается архитектура доверия, то возможно в течение года значительно повысить уровень доверия: разбираем пример архитектуры доверия.

4. Чтобы повысить уровень доверия нужно уметь его измерять: рассчитываем коэффициент доверия в организации.

5. Чтобы развивать нужную культуру, здоровое управления и профессиональное руководство людьми, важно обеспечить руководителей необходимыми инструментами:

6. 10 рычагов для повышения доверия, в качестве инструкции для руководителей.

ДОВЕРИЕ И СМЫСЛОПРОИЗВОДСТВО В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Киселева А.А. (Харьков)

Проблемы организационной коммуникации (сбои, непонимание, невыполнение заданий, конфликты) показывают, что многие причины связаны с возросшей сложностью коммуникации, усилением ее роли в управлении, регулировании и влиянии, увеличилась значимость социальных, экономических результатов. Это требует от компаний постоянной ориентации и снижения неопределенности. Как следствие, компания затрачивает специальные усилия на смыслопроизводство. Таким образом, эффективность коммуникации связана с эффективностью смыслопроизводства.

Однако в настоящее время недостаточно исследований процесса смыслопроизводства в процессе коммуникации: его структуры, элементов и результата.

В серии независимых эмпирических исследований мы обнаружили, что смыслопроизводство имеет неоднородный характер и иерархическую структуру. Формальный уровень взаимодействия связан не с содержанием коммуникации, а с его формой выражения или проявляют личное отношение субъекта к объекту. Содержательный статический уровень направлен к участникам, предметам и их атрибутам, содержательный динамический – к параметрам действия, логико-смысловые вопросы устанавливает логико-смысловую связь между предметами, участниками, действиями в пространстве времени текста, умозаключения фиксируют осмысление определенных фрагментов текста, как правило, являются синтезирующими выводами и умозаключениями.

Обнаружена закономерность соответствия иерархий содержания и уровня осмысления. Для возникновения смысла требуется уровень коммуникации соответствующий иерархии. При нарушении уровня осмысления качество смыслопроизводства снижается.

Обнаружена взаимосвязь между уровнями осмысления. Так, содержательный и формальный уровень находятся в обратной зависимости к логико-смысловому. На основании этого, можно сделать вывод, что взаимодействие на более низком уровне препятствует взаимодействию на более высоком.

Мы обнаружили феномен персонифицирующего эффекта, означающий субъективно вовлеченное отношение человека к объекту, которое опосредует качество смыслопроизводства. Чем выше требования к качеству осмысления, тем больше атрибутов персонифицирующего эффекта должно быть характерно содержанию (например, новизна, реальная референция, объясняющая сила высказываний, наличие целевой функции в предложении, аргументированность и обусловленность элементов текста и т.д.).

Мы обнаружили феномен персонифицирующего эффекта (доверия к объекту), означающий субъективно вовлеченное отношение человека к объекту, которое опосредует качество смыслопроизводства. Что означает, что адекватное смыслопроизводство невозможно без вовлеченного персонифицированного и доверительного отношения.

**ДОВЕРИЕ В ДИАЛОГЕ С БИЗНЕС-ЛИДЕРАМИ
(АНАЛИЗ ПРАКТИКИ БИЗНЕС-КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И КОУЧИНГА ПЕРВЫХ
ЛИЦ И ТОП-МЕНЕДЖЕРОВ)
Кларин М.В.(Москва)**

Доверие как «самостоятельная относительно независимая форма веры, в основе которой лежит акт отношения» [Скрипкина, 2003, с.9]. С нашей точки зрения, относительная независимость веры в данном случае проявляется контекстуально, причем парадоксальным образом. Парадоксальность связана с динамикой отношения. Данное сообщение основано на анализе практики автора в бизнес-консультировании и коучинге первых лиц и топ-менеджеров.

Сценарии восприятия. Для характеристики восприятия консультанта и/или коуча и динамики отношения к нему со стороны первого лица воспользуемся понятиями «свой» - «чужой». Эта характеристика восприятия консультанта и/или коуча особенно ярко проявляется в случае первой встречи-знакомства, особенно в контексте коучинговой работы, для которой по умолчанию требуется максимально высокая степень доверия. В отличие от работы консультанта, в практике коучинга предусмотрен специальный этап, в ходе которого устанавливаются (или не устанавливаются) доверительные отношения.

В практике корпоративного коучинга есть предварительное знакомство (chemistry meeting, best fit meeting), задача которого установить первоначальный контакт. По итогам знакомства клиент коучинга принимает решение о начале работы с данным коучем или поиске другой кандидатуры. Существенным фактором решения является доверие. К концу встречи-знакомства доверие либо достигает уровня, достаточного для решения о работе с данным коучем, либо нет.

В ходе первой встречи коуч изначально воспринимается как «чужой»: это явно считывается по комплексу поведенческих реакций, складывающихся в комплекс формального вежливо-отчуждённого диалога. На основе опыта супервизионной работы с коучами и консультантами [Кларин, 2014] мы можем выделить следующие сценарии восприятия помогающего профессионала (консультанта. коуча).

Сценарий «совсем чужой». Консультант или коуч воспринимается как фигура, не заслуживающая доверия в связи с тем, что он демонстрирует: а) полную непогружённость в контекст, б) несовпадающие ценностные предпочтения (потенциально может восприниматься как представитель того или иного заинтересованного лица).

Сценарий «совсем свой». Консультант или коуч воспринимается как фигура под сомнением, потому что он демонстрирует: а) высокую погружённость в контекст, б) совпадающие ценностные предпочтения (может вызвать настороженность, подозрения в «засланности» либо восприниматься как потенциально «свой человек», дополнительный ресурс).

Сценарий «не свой, не чужой». Консультант или коуч воспринимается как неопределённая фигура, которую не удаётся идентифицировать ни как «своего», ни как «чужого».

Сценарий «отчасти свой, отчасти чужой». Консультант или коуч воспринимается как союзник, однако этот союзник обладает независимостью и в восприятии клиента не полностью предсказуем.

Опыт показывает, что оптимальным рабочим вариантом сценария является сценарий «отчасти свой, отчасти чужой».

Двое в лодке на троих

При структурном осмыслении диалога между консультантом (коучем) и клиентом в поле внимания обычно попадают два субъекта. В реальности таких субъектов, как минимум, три. В случае консультирования (и/или коучинга) не с первым лицом картина взаимодействия усложняется: в ней сказывается то, что клиент и заказчик (представитель организации) не тождественные фигуры. Помимо Консультанта и Клиента во взаимодействии участвует представитель организации (условный Заказчик или выразитель его интересов).

В этом случае доверие устанавливается как минимум, в двух направлениях: Консультант – Клиент, Консультант – Заказчик. Осложняющим фактором во взаимодействии является то, что во внутрикорпоративных отношениях доверие между Клиентом и Заказчиком (представителем организации) не очевидно и не является данностью по умолчанию. Например, вице-президент, являющийся “спонсором” заказа на консультирование, может находиться в отчужденных отношениях с менеджером ключевого проекта, для которого было заказано консультирование или коучинг.

В структурно усложнённых взаимодействиях Консультанта и Заказчика реализуются те же названные выше сценарии. Наиболее продуктивный сценарий “отчасти свой, отчасти чужой” реализуется как сценарий доверительного сотрудничества без отчуждённости, но и без симбиотического слияния.

Диалог «из-за такта»: парадокс установления доверия

В опыте консультирования и коучинга мы выявили парадоксальную закономерность: установление доверия предполагает установление доверительных рабочих отношений, однако реальное доверие устанавливается до начала реальных рабочих отношений. В рамках консалтинга предварительное знакомство не выделяется в отдельный этап, на котором устанавливается первый контакт. В рамках коучинга знакомство заведомо предшествует началу рабочих отношений.

Эмпирически мы можем утверждать, что в числе факторов установления доверия: опыт работы консультанта (коуча) в отрасли, продемонстрированное понимание организационного контекста, ситуации в организации, понимание конкретных задач/проблем Клиента, включая те ограничения, которые осложняют решение этих задач, готовность вместе с Клиентом исследовать способы решения так, чтобы подобрать наиболее подходящие, личностная конгруэнтность, искренность консультанта (коуча).

Поддержание доверия. Факторы установления доверия продолжают действовать на протяжении последующей работы, однако их оказывается недостаточно, к ним добавляются и другие факторы.

Важнейшим фактором поддержания доверия становится прозрачность коммуникации консультанта (коуча) внутри организации, границы конфиденциальности информации, которую консультант (коуч) обсуждает с каждым из участников рабочего процесса. Продуктивный ход со стороны консультанта – инициировать обсуждение и установление прозрачных для всех участников правил относительно объёма обсуждения и сообщения информации, формата отчётности консультанта (коуча) о работе в организации.

Литература

1. Скрипкина Т.П. Доверие как социально-психологическое явление: Дис. д-ра

психол.наук: 19.00.05. – М.: РГБ, 2003.

2. Кларин М.В. Профессиональный стандарт «Коуч»: развитие коучинга как профессии //Организационная психология. - 2014. №1. -[Электронный ресурс]: <http://orgpsyjournal.hse.ru/2014-4-1.html> (доступ 12.09.2014).

СОВРЕМЕННОЕ ВИДЕНИЕ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ НА ОСНОВЕ ФИНАНСОВОЙ ДИАГНОСТИКИ

Кукина М.А. (Москва)

Диагностика финансово-хозяйственной деятельности предприятия является основой для принятия решений на уровне субъектов хозяйствования. С помощью аналитических процедур выявляются наиболее значимые характеристики и стороны деятельности предприятия и делаются прогнозы на будущее в виде стратегического планирования и бюджетирования.

Диагностика позволяет установить и оценить финансовое положение фирмы и понять, почему это положение возникло. Руководителю надо смотреть вперед, а не назад. И глядя вперед, он все время принимает решения. Он вынужден это делать в рыночных изменяющихся условиях. Решения вытекают из диагностики. Правильнее сказать, она и представляет собой науку управления финансовой деятельностью. Однако решения хоть и опираются на мысль, на науку, тем не менее, принимаются людьми, как правило, в своих интересах.

Задачи финансовой диагностики могут быть сведены к одной общей стратегической задаче – увеличение активов предприятия; это позволяет продлить полнокровную зрелость и отодвинуть неизбежную старость данного бизнеса. Таким образом, хорошее управление должно приводить к приросту активов. Однако чтобы этот прирост был постоянным, предприятие должно непрерывно поддерживать платежеспособность и рентабельность, а специалист по финансам должен быстро адаптироваться к рыночным изменениям. Прирост активов может быть получен как путем самофинансирования, так и привлечением заемного капитала.

Чтобы принимать решения по управлению в области финансов, инвестиций и нововведений руководству нужна постоянная деловая осведомленность по соответствующим вопросам, которая является результатом отбора, анализа, оценки и концентрации исходной информации. Необходимо аналитическое прочтение исходных данных исходя из целей анализа и управления, а так же владение рыночными рычагами.

Финансовый анализ является важным составным элементом финансового менеджмента. Финансовый менеджмент – это искусство управления финансами предприятий, т. е. денежными отношениями, связанными с формированием и использованием их капитала и доходов. Данное искусство управления проявляется в разработке рациональной финансовой стратегии и тактики с помощью диагностики внутренней и внешней экономической среды.

Следовательно, финансовый анализ является прерогативой высшего звена управления предприятием, способного принимать решения по формированию и использованию капитала и доходов, а также влиять на движение денежных потоков.

Субъектами анализа являются экономические службы предприятия, а также заинтересованные в его деятельности внешние пользователи информации. Каждый субъект анализа изучает информацию исходя из своих интересов.

Анализ финансово-хозяйственной деятельности представляет собой целенаправленную деятельность аналитика, состоящую в идентификации показателей, факторов и алгоритмов, позволяющую дать формализованную характеристику, факторное объяснение и обоснование фактов хозяйственной жизни предприятия, как имевших место в прошлом, так и планируемых к осуществлению в будущем.

Под финансовыми отношениями понимаются отношения между различными субъектами, которые влекут за собой изменения в составе активов или обязательств этих субъектов.

В процессе финансово-хозяйственной деятельности организаций постоянно возникают ситуации, когда имеет место необходимость выбора одного из нескольких возможных вариантов действия. В итоге такого выбора появляется определенное решение.

Выбор правильного и эффективного управленческого решения представляет собой результат комплексного использования экономического, организационного, правового, технического, информационного, логического, математического, психологического и других аспектов.

Диагностика, на наш взгляд, должна включать систему «учет-анализ-оценка-принятие решений». В этой связи в субъекте хозяйствования любой организационно-правовой формы финансовые отношения должны складываться между руководителем, финансовым менеджером, экономистом и бухгалтером на психологической и правовой основе. Вместе с тем, центральным звеном в управлении финансовыми отношениями должен быть финансовый менеджер, который адаптивно и активно реагирует на рыночные изменения. На стадии учета и планирования повышается роль бухгалтера на основе психологических и информационных аспектов.

В связи с этим традиционные, типичные, повторяющиеся управленческие решения могут быть формализованы, то есть могут приниматься и осуществляться по заранее определенному алгоритму. В результате формализации принятия решений возрастает уровень эффективности управления за счет снижения вероятности допущения ошибки, а также за счет экономии времени.

Основным моментом в процессе коллективной работы над принятием и реализацией управленческих решений является определение круга лиц, участников данной процедуры. Чаще всего это временный коллектив, в состав которого включаются, как правила, и руководители, и исполнители. Главными критериями формирования такой группы является компетентность, способность решать творческие задачи, конструктивность мышления и коммуникабельность. Коллективные формы групповой работы могут быть разными: заседание, совещание, работа в комиссии и т.п. Наиболее распространен такой метод коллективной подготовки управленческих решений, как «мозговой штурм».

Японская, так называемая кольцевая, система принятия решений – «кингисе», суть которой в том, что на рассмотрение готовится проект новшества. Он передается для обсуждения лицам по списку, составленному руководителем. Каждый должен рассмотреть предлагаемое решение и дать свои замечания в письменном виде. После этого проводится совещание. Как правило, приглашаются те специалисты, чье мнение руководителю не совсем ясно. Эксперты выбирают свое решение в соответствии с индивидуальными предпочтениями.

Опыт проведения финансового анализа российских компаний в различных видах и изучение попыток выполнения классических аналитических процедур позволяют выделить основные проблемы «российской специфики» в этой области исследований.

Во-первых, во многих случаях на практике финансовый анализ сводится к расчетам структурных соотношений, темпов изменения показателей, значений финансовых коэффициентов. Глубина исследования ограничивается, в лучшем случае, констатацией тенденции «улучшения» или «ухудшения».

Во-вторых, зачастую результаты финансового анализа основываются на недостоверной информации, при этом она может быть искажена на основе нарушения психологических отношений между экономической и бухгалтерской службой.

В-третьих, стремление к детализации финансового анализа обусловило разработку, расчет и поверхностное использование явно избыточного количества финансовых коэффициентов, тем более что большинство из них находится в функциональной зависимости между собой (например, коэффициент маневренности собственных средств и

индекс постоянного актива, коэффициент автономии и коэффициент соотношения заемных и собственных средств).

В-четвертых, сравнительный финансовый анализ российских компаний практически невозможен из-за отсутствия адекватной нормативной базы и доступных среднетраслевых показателей (в зарубежных странах рейтинговые агентства типа «Dun & Brandstreet» производят и регулярно публикуют аналогичные нормативы). Но, как показали расчеты, российские компании, как правило, не отвечают многим из этих нормативных значений и могут быть отнесены в финансовом отношении к неблагополучным.

В-пятых, достаточно отдаленный от российской практики вид имеют западные интегральные показатели, которые используются многими отечественными аналитиками для оценки вероятности банкротства компаний.

СТРУКТУРА ВКЛЮЧЕННОСТИ РАБОТНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИЮ **Липатов С.А. (Москва)**

В последнее время одной из самых актуальных в области менеджмента является проблема вовлеченности персонала в работу организации. В литературе утверждается, что создание и поддержание высокого уровня вовлеченности работников жизненно необходимо для каждой успешной организации, поскольку приверженность ее сотрудников влияет на эффективность ее деятельности.

По данным Института Гэллага компании с высоким уровнем вовлеченности превосходят своих конкурентов по чистой прибыли на 18% и развиваются более высокими темпами, чем другие компании в тех же отраслях. Многие исследователи данной проблемы в своих работах отмечают, что вовлеченные сотрудники работают более качественно и эффективно, они преданы своей компании, разделяют ее ценности и цели, прикладывают значительные усилия для снижения издержек и увеличения прибыли.

За многолетний период исследований в организационных науках было введено в оборот множество понятий со сходной коннотацией.

- Вовлеченность персонала – Employee engagement (≠ Employee involvement)
- Вовлеченность в организацию – Organizational involvement
- Привязанность к организации – (Employee) Attachment to organization

Уильям Кан был первым, кто определил вовлеченность сотрудников как «освоение членами организации своих рабочих ролей; вовлеченные сотрудники реализуются физически, интеллектуально и эмоционально в процессе профессиональной деятельности». По его мнению:

- Когнитивный аспект вовлечения сотрудников касается убеждений сотрудников об организации, ее лидерах (руководителях) и условиях труда.
- В эмоциональном аспекте проблема в том, как сотрудники думают о каждом из этих трех факторов и имеют ли они положительное или отрицательное отношение к организации и ее руководителям.
- Физический аспект вовлечения сотрудников касается физической энергии, которую вкладывают сотрудники в выполнение своих ролей [Kahn, 1990].

Однако в отношении понимания данного конструкта до сих пор нет единства ни среди практиков, ни среди исследователей. Общим для всех определений является представление, что вовлеченность работников является желательным условием, имеет организационную цель, и ассоциируется с вовлеченностью, приверженностью, страстью, энтузиазмом, целенаправленными усилиями и энергией, и имеет как установочные, так и поведенческие компоненты [Masey, Schneider, 2008].

Во многих современных работах вовлеченность сотрудников чаще всего определяется через понятия приверженности (например, как эмоциональная и интеллектуальная

приверженность организации [Baumruk, 2004; Richman, 2006; Shaw, 2005]), или модели вклада и инвестиций: как количество произвольных усилий, вкладываемых сотрудниками в выполнение своей работы [Frank, Finnegan, & Taylor, 2004], т.е. определения вовлеченности звучат подобно другим более известным и устоявшимся в науке конструктам. Прежде всего, это «организационная приверженность» (organizational commitment) и «приверженность своей работе» (work engagement), которую в отечественной литературе еще называют «увлеченностью работой» [Мандрикова, 2006]. Упомянуты и сравниваются с новым понятием и другие связанные (смежные) понятия: «вовлеченность в работу» (job involvement) и «организационное гражданское поведение» (organisational citizenship behavior)

Рассмотрим эти понятия более подробно.

«Вовлеченность в работу» (job involvement) определяется как степень, с которой индивид рассматривает (воспринимает) свою работу, как часть своей Я-концепции (Lawler & Hall, 1970) или, другими словами, как степень идентификации индивида с выполняемой работой (Lodahl & Kejner, 1965; Kanungo, 1982). Те индивиды, которые показывают высокую вовлеченность в работу, воспринимают свой труд в качестве важной части собственной жизни, качественное выполнение их работы важно для их самооценки.

Приверженность своей работе или увлеченность работой (work engagement). Человек увлечен своей работой и в самом процессе деятельности находит смысл, интерес и удовольствие. При этом увлеченность рассматривается как устойчивое и глубокое, затрагивающее различные психические процессы эмоционально-когнитивное и мотивационное состояние, которое не фокусируется на каком-то конкретном предмете, событии, человеке или форме поведения, а описывает отношение человека к работе в целом [Schaufeli, Bakker, 2004; 2010].

В англоязычной литературе термины «employee engagement» и «work engagement» часто используют как синонимы. Однако голландский ученый Вильмар Шауфели отдает предпочтение термину «work engagement», т.к. оно относится к отношению работника со своей работой, тогда как «employee engagement» является, с его точки зрения, более широким понятием и может также включать отношение работника с профессиональной или рабочей ролью и своей организацией (Schaufeli, Salanova, 2011).

Организационная приверженность (organizational commitment) в европейской организационной психологии понимается как психологический конструкт, отражающий связь, существующую в представлении человека, между ним и организацией.

Организационная приверженность рассматривается как социальная установка, которая, по мнению исследователей, чаще всего проявляется: 1) как сильное желание остаться членом данной организации (лояльность); 2) как желание прилагать максимальные усилия в интересах данной организации (вовлеченность); 3) как твердая убежденность в корпоративных ценностях и приятие целей данной организации (идентификация) [Липатов, 2012].

По вопросу о природе организационной приверженности среди исследователей до сих пор нет согласия, однако общим является понимание приверженности как психологического состояния, которое характеризует взаимосвязь сотрудников и организации и связано с их решением по поводу того, продолжать или не продолжать членство в организации.

Однако по поводу соотношения и взаимосвязи между приверженностью организации и профессии (или своей работе) можно сказать, что они носят достаточно сложный характер.

Так, некоторые организационные психологи считают, что приверженность профессии и карьере либо могут быть частичными детерминантами приверженности организации, либо быть совершенно не связаны с ней, либо связь эта может быть различной для разных людей.

Нетрудно найти примеры, когда люди очень привязаны к своей организации – работодателю, не испытывая при этом особой привязанности к определенной профессии или карьере. Точно так же, приверженность работе (ценность приписывается самой работе как таковой) для некоторых людей может быть частью приверженности организации, а для других эти понятия не связаны между собой.

Учитывая все вышесказанное, на основании двух этих теоретических конструктов, рассматриваемых в качестве параметров, можно выделить четыре группы сотрудников с разной степенью вовлеченности в организацию:

- 1) увлеченные работой - энтузиасты своего дела, которым все равно, где, в какой компании его делать;
- 2) вовлеченные - энтузиасты своего дела и патриоты своей компании;
- 3) приверженные - патриоты своей компании, которым неинтересна их текущая работа;
- 4) отстранившиеся - сотрудники, которым ни до чего нет дела [Онучин, 2013].

Понятие организационно-гражданского поведения (ОГП) было введено Деннисом Органом, определившим его как «дискреционное поведение, не распознаваемое непосредственно и определенным образом формальной системой поощрений, но которое в агрегированном виде способствует эффективному функционированию организации» [Organ, 1988]. Таким образом, в концепции организационно-гражданского поведения рассматриваются действия сотрудника, которые не являются частью требований к его рабочей деятельности, но при этом способствуют более эффективному функционированию организации. Примерами может служить помощь другим членам рабочей команды, добровольное выполнение дополнительных рабочих обязанностей, предотвращение ненужных конфликтов и конструктивные предложения о деятельности своей рабочей группы и организации в целом [Стивен, Роббинс, Коултер, 2007].

В литературе по организационному поведению для описания взаимосвязи сотрудника и организации часто используется также понятие «идентификация», которое рассматривается как критически важная переменная, влияющая на удовлетворенность сотрудников своей причастностью к организации и эффективность организации [Ван Дик, 2006].

В данном направлении исследований основное внимание уделяется исследованию организационной идентификации, которая понимается как восприятие и чувство единства с организацией или принадлежности к организации, когда индивид определяет себя в терминах организации, членом которой он является [Lipponen, 2001].

На сегодняшний день в литературе по организационно-психологическим проблемам представлены различные точки зрения на соотношение конструктов «приверженность» и «идентификация», одни авторы рассматривают их как пересекающиеся конструкты, другие — как самостоятельные. Имеющаяся путаница приводит к тому, что зачастую, говоря об одних и тех же феноменах и процессах, разные исследователи называют их по-разному, и наоборот: одно понятие употребляется в совершенно разных смыслах. Однако мы не будем рассматривать сходство и различие между данными конструктами, отошлем читателя к нашей статье, в которой подробно рассматривается данная проблема [см. Ловаков, Липатов, 2011]. Для нас важно еще раз подчеркнуть роль идентификации в развитии психологической привязанности работника к организации.

Можно ли в связи с вышеизложенным считать, что вовлеченность просто «ребрендинг», переупаковка старого содержания? Многие зарубежные авторы утверждают, что это не так, что в понятии «вовлеченность работника» отражается степень, в которой человек внимателен к работе и увлекается (поглощается, захватывается) исполнением своей роли в организации. Некоторыми авторами вовлеченность работников в организацию рассматривается как конструкт более высокого порядка (higher-order latent construct или aggregate multi-dimensional construct). На этом основании мы предлагаем понятия «идентификация с организацией», «приверженность к организации» и «увлеченность работой» объединить в более общее понятие «включенность работников в организацию» (по аналогии с социально-психологическим понятием «включенность личности в группу»).

В 2014 году нами было проведено пилотажное исследование, целью которого было теоретическое обоснование и эмпирическое выявление особенностей связи организационной приверженности персонала, его идентификации с организацией и вовлеченности работников

в работу в ней, как компонентов многомерного конструкта «включенность в организацию». В выборку входило 54 сотрудника крупной торговой организации, которая занимается продажей товаров для дома физическим и юридическим лицам. В исследовании использовались следующие методики: 1) опросник «Утрехтская шкала увлеченности работой»; 2) опросник Ю. Липпонена на выявление уровня идентификации с организацией; 3) методика организационной приверженности Дж. Мейера и Н. Аллен.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что: с одной стороны, организационная идентификация, увлеченность работой и приверженность организации взаимосвязаны между собой и могут рассматриваться как компоненты (или измерения) более общего конструкта «включенность работника в организацию», а, с другой стороны, они являются относительно самостоятельными измерениями конструкта более высокого порядка, так как по-разному связаны с другими исследованными переменными.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕНЕДЖЕРА ПО ПРОДАЖАМ

Магомедова Х.Н. (Махачкала)

Менеджер по продажам осуществляет связь между покупателями и торговыми и производящими организациями. Набор функций менеджера по продажам зависит от величины и структуры предприятий. В небольших фирмах приходится выполнять все обязанности, связанные с процессом продаж, в крупных - менеджер по продаже может заниматься только поиском клиентов, переговорами и заключением сделок.

Работа менеджера по продажам заключается, в первую очередь, в общении. Эффективность его работы зависит от искусства общения. Способность к конструктивному общению является одним из главных в работе менеджера. Успех менеджера, продвижение, зарплата, карьера, значение, статус и все, чего можно достичь в профессиональной карьере, на 85% зависят от общения. Конструктивному общению можно научиться.

Общение играет большую роль в жизни и деятельности людей. В процессе общения формируется общая программа и общая стратегия совместной деятельности. Благодаря общению расширяется кругозор человека, преодолевается ограниченность индивидуального опыта. Общению принадлежит важное место и в развитии человека.

В психологической науке имеется несколько подходов к пониманию сущности общения между людьми:

общение – процесс передачи информации от одного субъекта к другому при помощи различных коммуникативных средств и механизмов. Целью общения выступает достижение взаимопонимания (А.Г. Ковалев);

общение есть взаимодействие людей, а передача информации является лишь необходимым условием, но не сутью общения (А.А. Леонтьев);

общение есть процесс взаимоотношений людей в коллективе, в ходе которого складываются коллективистские свойства группы (К.К. Платонов);

общение – это и обмен информацией, и взаимодействие людей, и их взаимоотношение (Б.Д. Парыгин).

Все многообразие видов общения можно разделить на две большие группы: формальное общение (ролевое) и неформальное общение (личностное). С этой точки зрения деловое общение можно назвать личностно-ролевым. Формальное (ролевое) общение, определяемое служебными и социальными статусами людей, и неформальное (личностное), определяемое их личностными статусами и личными целями, переплетаются и могут переходить одно в другое.

Общение – сложный многогранный процесс, включающий: формирование определенных образцов и моделей поведения; взаимодействие людей; обмен информацией;

формирование отношений между людьми; взаимное переживание и понимание людьми друг друга; формирование образа внутреннего «Я» человека [7].

Выступая мощным потребителем энергии человека, общение вместе с тем является бесценным биостимулятором его жизнедеятельности и духовных устремлений.

Под функциями общения понимают те роли и задачи, которые выполняет общение в процессе социального бытия человека. Функции общения многообразны и существуют различные основания для их классификации.

Одно из общепринятых оснований классификации – выделение в общении трех взаимосвязанных сторон или характеристик: перцептивной – процесса восприятия и понимания людьми друг друга в процессе общения; информационной – процесса обмена информацией; интерактивной – процесса взаимодействия людей в общении [5].

Менеджер по продажам разрабатывает и обеспечивает реализацию мероприятий по организации и созданию сети сбыта товаров (разработка и построение каналов движения товаров к потребителям; построение отношений с оптовыми и розничными торговыми предприятиями, иными посредниками; развитие дилерских отношений).

Должностные обязанности менеджера по продажам показаны на рисунке 1.

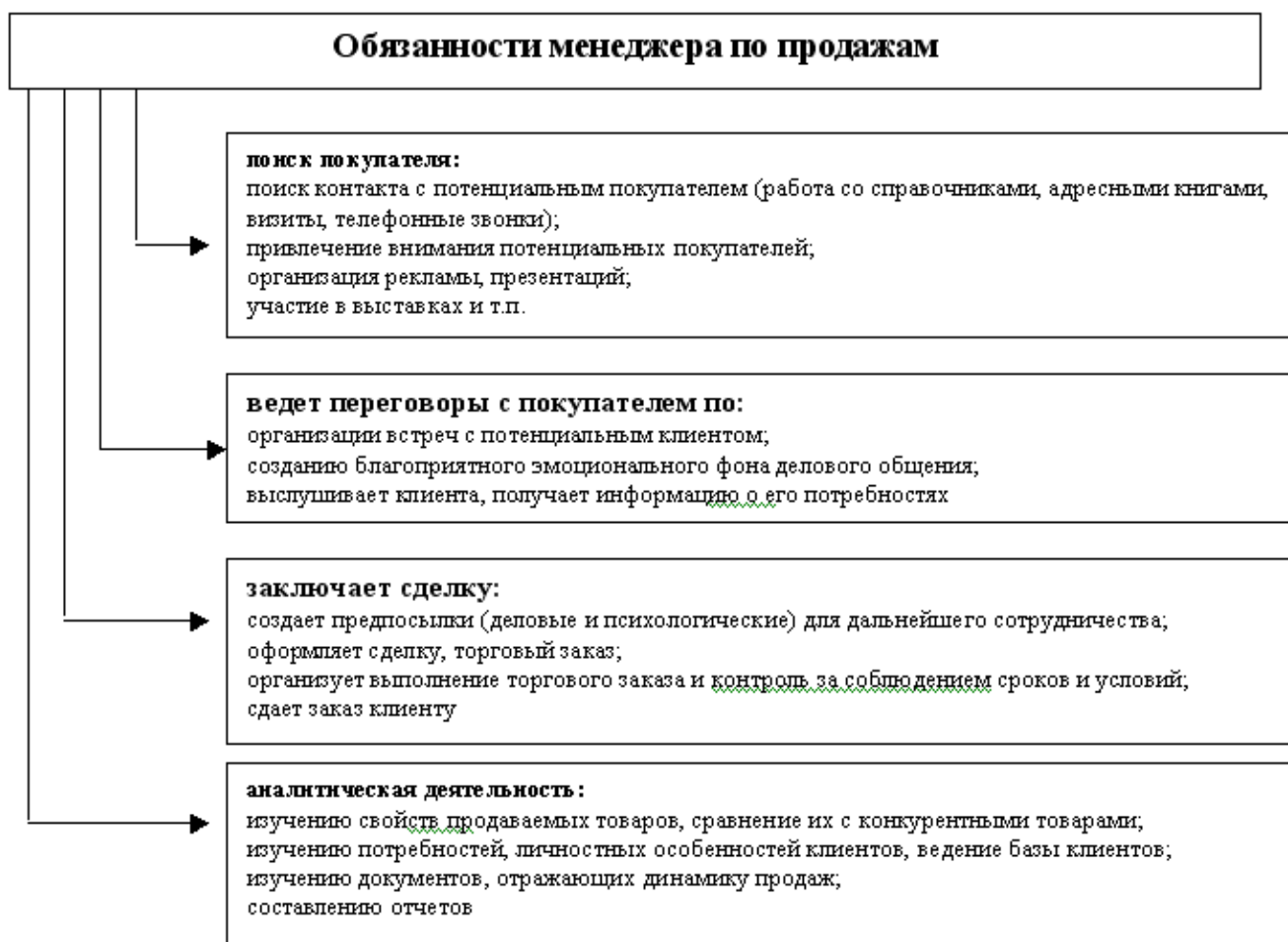


Рис. 1. Должностные обязанности менеджера по продажам

Для достижения этого менеджер по продажам организует преддоговорную работу. В нее входит выбор вида договоров (дистрибьюторский, купли-продажи или другие виды договоров), определение способов и форм исполнения обязательств, разработка преддоговорной документации, согласование разногласий, анализ документации покупателей. На основании информации о потребностях клиента, а также сведений о товаре

и его возможностях, условиях его продажи и послепродажного обслуживания, менеджер по продажам формирует торговое предложение клиенту. Обсуждает торговое предложение, отвечает на вопросы и возражения клиента, ведет поиск взаимовыгодных вариантов сделки.

Заключение договоров является центральным элементом деятельности менеджера по продажам. Договора могут быть о поставке товара, предоставления каких-либо услуг, купли-продажи и других видов.

К другим обязанностям менеджера по продажам относится создание и обеспечение постоянного обновления информационных баз о покупателях (организационно-правовые формы, адреса, реквизиты, номера телефонов, фамилии руководителей и ведущих специалистов, финансовое состояние, объемы закупок, объемы продаж, своевременность и полнота исполнения обязательств).

Для успешной работы специалисту по продажам необходима аналитическая деятельность. В нее входит изучение свойств продаваемых товаров, сравнение их с конкурентными товарами, а так же изучение документов, отражающих динамику продаж и составление отчетов по результатам анализа для представления вышестоящему должностному лицу.

Менеджер по продажам выполняет ряд обязанностей, нацеленных на организацию и создание сети сбыта товаров. Функции выполняемые менеджером по продажам в различных организациях могут различаться в зависимости от отрасли и размеров организации. По данным исследований кадровых агентств, специалисты по продажам по-прежнему остаются самыми востребованными на рынке. Требования к ним становятся все выше – компаниям нужны умные, профессиональные и опытные менеджеры [4; 6 и др.].

В течение последних лет спрос на специалистов в области продаж равномерно растет. Такая тенденция легко объяснима – продажи, являющиеся неотъемлемой частью любого бизнес-процесса, становятся все более профессиональными. Ведь для успешной работы в условиях сегодняшней конкуренции компании нужны не просто разовые продажи, а долгосрочные партнерские отношения с клиентами. Все большей популярностью пользуются тренинги по продажам и кадровые агентства, занимающиеся поиском профессиональных менеджеров в области продаж.

Наиболее распространенными требованиям указанных в объявлениях о вакансиях на должность менеджера по продаже являются опыт работы 1-2 года в сфере продаж (работа с розницей, оптом, торговыми представителями дистрибьюторов, планирование развития, мерчендайзинг и др.); хорошее знание рынка (по конкретному городу или региону); коммуникабельность и способность налаживать контакты; высокий уровень обучаемости (работнику нужно будет изучить покупательскую психологию тех или иных товаров, услуг и законы о защите прав потребителей); желательно высшее образование (но, как правило, не обязательно).

Преимущества соискателям дают дипломы о дополнительном бизнес-образовании, наличие особых достижений в учебе, организационной работе, спорте. Хотелось бы, чтобы кандидат уже имел водительский стаж.

С общей тенденцией к совершенствованию и последовательному научному обоснованию процессов социального управления связан растущий интерес к психологии публичного выступления «ораторской речи». Это совершенно новая для нашей психологической науки область представлена в настоящее время лишь единичными работами, чаще всего не исследовательского, а рекомендательно-методического характера. Целый ряд прикладных задач возникли в связи с необходимостью практического учета взаимоотношений общения и особенностей личности и активного управления этими взаимоотношениями со стороны общества; чтобы не перечислять все проблемы этого рода, ограничимся лишь одной из них – проблемой использования общения как важнейшего источника информации об особенностях личности и об эмоциональном состоянии говорящего [2].

Проведем срез рынка труда, основываясь на данных кадрового агентства HeadHunter. Рассмотрим требования предъявляемые соискателям на должность менеджера по продажам. Спад производства, произошедший во второй половине 2008 года, не оказал каких либо значительных изменений на требования к соискателям. Предприятиям по прежнему требуется продавать свою продукцию, а для этого нужны квалифицированные кадры.

Требования к данным позициям в общем не особо высоки (рис. 2-4).

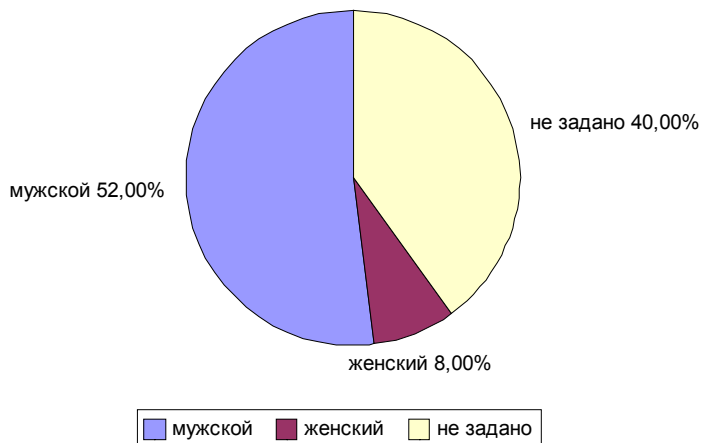


Рис. 2. Требования к полу кандидата на должность менеджера по продажам

По результатам исследования, большая часть работодателей на должности менеджера по продажам видят мужчин (рис. 2).

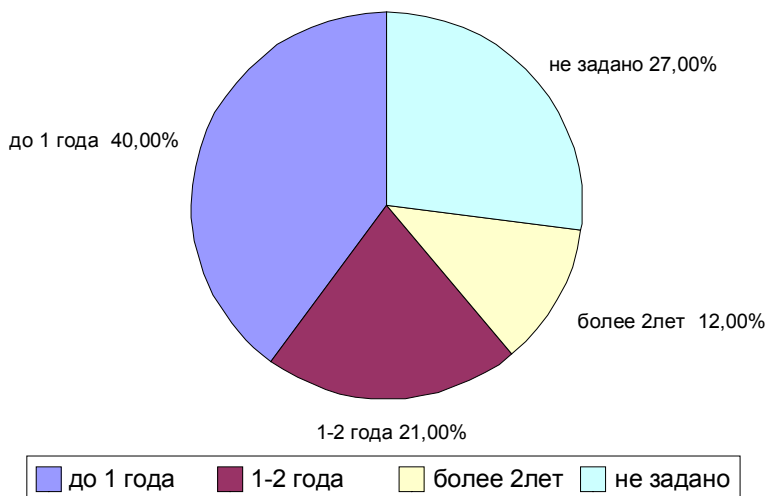


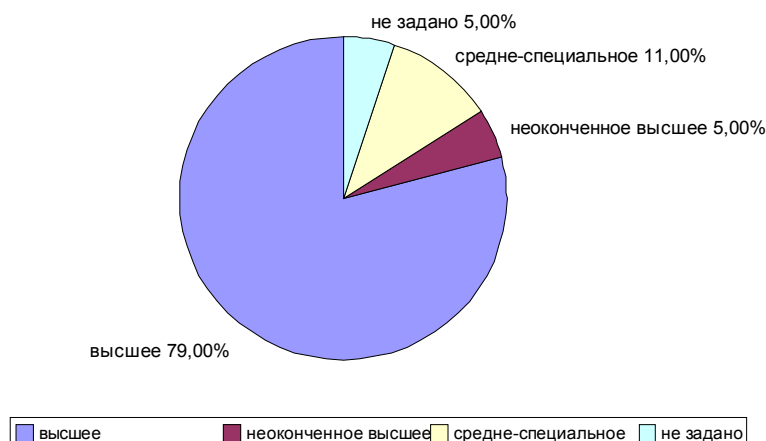
Рис. 3. Требования к опыту кандидата на должность менеджера по продажам

Около 40% компаний были готовы рассматривать на позиции менеджеров по продажам людей, опыт которых не превосходит года (рис. 3). Почти для 30% компаний опыт вообще не имеет значения – гораздо более важными являются личностные качества (активность, желание продавать данный продукт, умение выстраивать долгосрочные отношения с клиентом).

Специалисты отмечают повышение требований к общему уровню образования и интеллектуальному уровню менеджеров по продажам (рис. 4). Так, около 80% работодателей требуют наличие высшего образования, и для менее 5% опрошенных оно не играет роли.

Что касается возраста кандидатов, то 32% менеджеров по подбору персонала не указывают эти данные в объявлениях о вакансиях.

Рис. 4. Требования к образованию кандидата на должность менеджера по продажам



На возрастной ценз сотрудников, который был особенно интересен работодателям прошлых лет (21-25 лет), сегодня ориентируются лишь около 3% компаний, 42% компаний указывают в качестве предпочтительного возраста 25-35 лет.

Во всех отраслях промышленности появилась новая тенденция привлекать в свою команду менеджеров с опытом работы в западных компаниях. Причем, как правило, российские компании нанимают менеджеров высокого уровня, наделяют их большими полномочиями и предлагают очень привлекательные компенсационные пакеты.

Западные ученые создали теорию, согласно которой убеждения формируются одним из двух способов. Когда у людей есть достаточно оснований для системного обдумывания сути информации и когда они способны на это, возникают благоприятные условия для сосредоточенности на аргументах и для реализации прямого способа убеждения. Если эти аргументы неопровержимы и весомы, вероятность убеждения высока. Если в сообщении нет ничего, кроме легко опровергаемых аргументов, думающие люди обязательно обратят на них внимание и оспорят их. Однако иногда сила аргументов не имеет никакого значения. Иногда мы либо не склонны, либо не способны к серьезному размышлению. Если наше внимание отвлечено, если сообщение нам не интересно или если нам просто некогда, мы вполне можем не обратить должного внимания на содержание сообщения. Вместо того чтобы оценивать убедительность содержащихся в нем доводов, мы можем пойти по косвенному пути к убеждению - сосредоточившись на признаках, которые «запустят механизм согласия» без серьезных размышлений. Когда внимание рассеяно или мы не склонны думать, то привычные и понятные суждения оказываются более убедительными, нежели оригинальные и нестандартные [3].

Наиболее высокооплачиваемые специалисты в сфере продаж находятся в сегменте высоких технологий, комплексного IT-консалтинга. Но и требования, предъявляемые к кандидатам на работу в этих направлениях, максимальны. Здесь мало активности и традиционных качеств хорошего менеджера по продажам. Необходимо отличное знание продукта. Выдвигаются и дополнительные требования, например, к знанию иностранного языка - для данных сегментов рынка это действительно важно. В итоге, специалист по продажам в такой сфере - уже нечто большее, чем рядовой менеджер по продажам.

По мнению представителей мебельного бизнеса и дизайнерских компаний, претенденты на должность менеджера по продажам должны иметь развитое "пространственное мышление". Менеджеру необходимо знать размеры и конфигурацию мебели, уметь "подогнать" ее к интерьеру по длине, ширине и высоте. Одна из основных тенденций современного рынка труда состоит в том, что требуются не просто менеджеры по

продажам в общем смысле слова, а узкие специалисты, например, по продаже продуктов, автомобилей или спорттоваров. Разумеется, набор знаний и навыков каждый раз должен быть различным.

Менеджер по продажам выполняет ряд обязанностей, нацеленных на организацию и создание сети сбыта товаров. Функции, выполняемые менеджером по продажам в различных организациях могут различаться в зависимости от отрасли и размеров организации.

К обязанностям менеджера по продажам относится создание и обеспечение постоянного обновления информационных баз о покупателях (организационно-правовые формы, адреса, реквизиты, номера телефонов, фамилии руководителей и ведущих специалистов, финансовое состояние, объемы закупок, объемы продаж, своевременность и полнота исполнения обязательств).

Для успешной работы специалисту по продажам необходима аналитическая деятельность. В нее входит изучение свойств продаваемых товаров, сравнение их с конкурентными товарами, а так же изучение документов, отражающих динамику продаж и составление отчетов по результатам анализа для представления вышестоящему должностному лицу.

Таким образом специфичность характеристик сотрудника может диктоваться из того с каким товаром ему работать как было показано выше, но объектом его деятельности остается клиент. Менеджер по продажам должен располагать и вызывать доверие и тем самым обладать определенными критериями.

Среди перечня менеджерских умений в последнее время на первый план все чаще выдвигается умение проводить переговоры. Современные менеджеры тратят свое рабочее время в основном на установление и развитие человеческих контактов, которые могли бы продвигать производство, углубление деловых связей, заключение сделок, разрешение споров, налаживание контактов с властями. Эти функции сродни функциям менеджера-маклера и требуют хорошо развитых дипломатических навыков [].

Литература

1. Вудков М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер.- М., 1991.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. - 3-е изд. - М.: Смысл, 1999.
3. Майерс Д. Социальная психология.- СПб.: Питер, 2000.
4. Поршнева А.Г., Ефремов В.С. Менеджер XXI века. Кто он // Менеджмент в России и за рубежом. - № 4. - 1998.
5. Психология общения. - [Электронный ресурс].- <http://psymag.bookap.info/avtoraknig/parygin-b-d> (дата обращения 21.07.2014).
6. Ревуцкий Л.Д. Производственная мощь, продуктивность и экономическая активность предприятия: Оценка, управленческий учёт и контроль. - М.: Перспектива, 2002.
7. Энциклопедический словарь. - [Электронный ресурс].- <http://vocabulary.ru> (дата обращения 21.07.2014).

РУКОВОДСТВО «СНИЗУ – ВВЕРХ»: СТРАТЕГИЯ «ВОСХОДЯЩЕГО» ВЛИЯНИЯ РАБОТНИКОВ

Маничева Л.Г., Маничев С.А.(г .Санкт-Петербург)

Основное направление изменений в компании - действия «сверху вниз» от стратегического апекса организации - к рядовым работникам. В соответствии со стратегией компании меняется поле задач компании, технологические процессы, организационная структура и неконтролируемое следствие этих изменений – организационная культура.

Глобальные изменения этих составляющих организационного контекста, в свою очередь, оказывают влияние на контекст рабочего места – непосредственное окружение и дизайн деятельности работника. Контекст рабочего места, далее, воздействует на выполнение задач и эффективность работы сотрудника. Если эта цепь многошаговых изменений со многими степенями свободы оказывается удачной реализованной – рабочее поведение и эффективность деятельности рядовых работников компании может измениться в лучшую для компании сторону. Беда в том, что каскадирование изменений сверху вниз не всегда обеспечивает прогнозируемые результаты на уровне отдельного рабочего места. В этом случае на помощь привычно приходит менеджер и за счет оперативных воздействий и адекватного ситуации стиля руководства ежедневно «латает» возникшие недочеты организационного контекста.

Таким образом, в итоге мы получаем иногда более, иногда менее удачные системные изменения организационного контекста, дополненные или компенсированные определенным стилем «ручного управления» менеджера.

Работник, в свою очередь, оказавшись на рабочем месте с новым дизайном работы, так или иначе приспособливается, подстраивает работу к своим возможностям и запросам. Речь идет о спонтанных изменениях в работе, которые работники делают по своей инициативе и в своих интересах. Эти изменения могут носить массовый характер и оказывать «восходящее» влияние на организационный контекст и эффективность компании в целом. Возникает вопрос о том, насколько можно прогнозировать и держать под контролем такие спонтанные изменения в работе.

В модели А. Беккера Job Demands–Resources Theory (JD-R) [Bakker A.B., Demerouti E., 2007] вводится понятие «job crafting» как стратегии изменений, «подстраивания» работы, которую использует сотрудник на своем рабочем месте, чтобы приспособиться к рабочей ситуации. Предполагается, что выбор стратегии изменений в работе определяется соотношением требований работы и имеющихся в распоряжении работника ресурсов выполнения работы. К ресурсам исполнения относятся личностные и рабочие ресурсы сотрудника и эффекты их взаимодействия. К рабочим ресурсам относятся, во-первых, структурные ресурсы, т.е. благоприятный дизайн работы (автономия, разнообразие и возможности для развития), во-вторых – социальные ресурсы (поддержка, обратная связь и коучинг). В рамках JD-R модели выделены 4 стратегии поведения или 4 измерения изменений в работе («job crafting») [Tims, M., Bakker, A.B., Derks, D., 2012, p.183]: увеличение структурных ресурсов работы; увеличение социальных ресурсов работы; увеличение (усложнение) требований работы; уменьшение требований работы.

Работник может выбрать стратегию увеличения структурных ресурсов работы, шаг за шагом добиваясь расширения пространства своих действий: получает отдельный участок работы, увеличивает разнообразие функций, завоевывает право на самостоятельное выполнение более сложной работы. В этом смысле он выполняет функцию проектировщика, осуществляя постепенный редизайн работы и редифиницию своих задач.

Несколько иначе обстоит дело с увеличением социальных ресурсов работы. Выбор этой стратегии означает, что работник старается завоевать поддержку со стороны окружающих, сделать более упорядоченной обратную связь от других, получить возможность управлять обменом знаниями с другими сотрудниками. Фактически это означает перехват инициативы в «ручном» руководстве, когда стиль «ручного» руководства со стороны менеджера дополняется активным стилем «подчинения» со стороны работника. Если стили руководства достаточно изучены, то стили подчинения остаются слабо затронутой областью исследований организационной психологии.

Речь идет не о «вертикальных» стилях руководства, не о распределенном лидерстве, не о «горизонтальных» взаимодействиях, обеспечивающих работу команды в целом, а о той стратегии, которую работник выбирает, чтобы выстроить в своих интересах взаимодействия с другими, оставаясь в положении «руководимого» и члена команды. Стиль руководства и командной работы в этом случае являются только «рамками», контекстным фреймом

социальных акций работника. Например, различные техники руководства (трансформационное или транзактное лидерство, рамочное управление) определяют уровень таких рабочих ресурсов, как автономия и социальная поддержка работников [Breevaart K., Bakker A., Hetland J., Demerouti E., Olsen O. K., Espevik R., 2014, p. 144].

Стратегия увеличения социальных ресурсов – это обратное «восходящее» влияние работника на социальный контекст его деятельности, когда работник сознательно расширяет радиус и направленность своих социальных акций, воздействует на окружающих его людей так, чтобы получить поддержку, обратную связь и возможность обмена знаниями и создать себе тем самым дополнительные преимущества в решении задач.

Понятно, что такую поведенческую стратегию могут использовать только работники с проактивными установками деятельности. Эти установки опираются на личностные ресурсы исполнения работы. Проактивность обеспечивается «психологическим капиталом» личности, определяемым как положительное психологическое состояние развития работника, характеризуемого самоэффективностью, оптимизмом, надеждой и жизнестойкостью [Luthans, F., Avolio, B.J., Yousseff, C., 2007, p. 3].

В проведенном исследовании проверялась гипотеза о том, что конвергенция некоторых рабочих ресурсов (характеристик контекста работы) и личностных ресурсов позволяет работнику прибегать к стратегии увеличения социальных ресурсов, т.е. является предиктором «восходящих» влияний работника на формирование рабочего контекста его деятельности.

Был проведен опрос работников двух производственных организаций. Каждому опрашиваемому однократно предъявлялись три опросника, опрос был анонимным. В исследовании использовались три опросника: опросник рабочих характеристик (дизайна работы) – часть опросника Хакмана-Олдхэма (R. Hackman и G. Oldham), адаптированного И.Н. Бондаренко [Бондаренко И.Н., 2010], опросник изменений в работе («job crafting») [Tims, M., Bakker, A.B., Derks, D., 2012], опросник «Психологический капитал» [A. Bakker, in press]. Внутренняя согласованность опросника изменений в работе (Альфа Кронбаха 0,82) и опросника «Психологический капитал» (Альфа Кронбаха 0,83) для исследуемой выборки достаточно высоки. Объем совокупной выборки составил 248 респондентов. После исключения выбросов на этапе регрессионного анализа в выборке осталось 232 респондента.

Поскольку основной задачей исследования была проверка гипотезы о влиянии на выбор стратегии увеличения социальных ресурсов конвергенции разных по типу предикторов (отдельных характеристик контекста работы и состояний работника), в качестве основного способа анализа данных использовался метод структурного моделирования.

Построенная структурная модель соединила в одно целое предикторы стратегий увеличения социальных ресурсов и стратегии снижения требований ($\chi^2 = 7,872$, $p = 0,446$; $msea = 0,0$). Стратегия снижения требований традиционно считается контрпродуктивной стратегией и с точки зрения компании и с точки зрения развития работника.

Сочетание разнообразия как характеристики дизайна работы с оптимизмом как характеристикой работника является исходным условием выбора и стратегии увеличения социальных ресурсов и контрпродуктивной стратегии снижения требований.

В том случае, если работа сложна и разнообразна и сам работник оптимистично настроен, а в дополнение к этому он имеет хорошую обратную связь от коллег, то он выбирает стратегию увеличения социальных ресурсов исполнения работы.

В том случае, если работа однообразна и работник – оптимист, и в дополнение к этому имеет высокую самооценку, не соответствующую простоте работы, то он выбирает стратегию снижения требований.

Таким образом, конвергенция разнообразия работы как рабочего ресурса и оптимизма работника как личностного ресурса в сочетании с другими факторами – модераторами (обратная связь от других или высокая самооценка) определяет и позволяет прогнозировать

выбор одной из двух линий поведения – увеличения социальных ресурсов или снижения рабочих требований.

В случае выбора поведенческой стратегии увеличения социальных ресурсов работник рассматривает и использует других сотрудников как ресурс успеха в решении своих собственных задач, формируя собственный социальный контекст деятельности в своих интересах. Необходимо еще раз подчеркнуть, что это делается в рамках сохранения подчиненной позиции и не является лидерским поведением, поскольку нет и речи о нацеленности на решение групповых задач или о достижении групповых целей.

Литература

1. Бондаренко И.Н. Адаптация опросника «Диагностика рабочей мотивации R. Hackman и G. Oldham» на русскоязычной выборке. // Психологический журнал, 2010, Т.31, №3, С.158-173.
2. Bakker A.B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: state of the art. //Journal of Managerial Psychology, Vol. 22 No. 3, 2007, pp. 309-328
3. Breevaart K., Bakker A., Hetland J., Demerouti E., Olsen O. K., Espevik R. Daily transactional and transformational leadership and daily employee engagement. // Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2014, 87, pp. 138–157.
4. Luthans F., Avolio B. J., Avey J. B., Norman S. M. Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. // Personnel Psychology, 2007, 60, pp. 541–572.
5. Tims, M., Bakker, A.B., Derks, D. Development and validation of the job crafting scale. Journal of Vocational Behavior. 80, 2012. Pp. 173–186.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ВЫСТРАИВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ РАБОТНИКОМ И РАБОТОДАТЕЛЕМ В СИТУАЦИИ СТАБИЛЬНОСТИ И ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА Манухина С.Ю. (Москва)

Ситуация острых экономических преобразований явилась хорошей проверкой отлаженности механизма работы с персоналом организации. В период экономического кризиса нами проводился опрос руководителей малого бизнеса (157 человек) и руководителей отделов и подразделений крупных предприятий (211 человек). Опрос проводился посредством internet - ресурсов. Согласно его данным 43% руководителей отделов крупных компаний ждут от реформ возможностей преумножения кадровых ресурсов со значительной материальной выгодой для них. 27% наоборот ожидают потерь в ряду ценных сотрудников и значительных кадровых изменений, которые, по их словам, только увеличат физическую нагрузку (без материального составляющего) на оставшихся работников. Примерно 30% руководителей затрудняются ответить на вопрос, касающийся кадровых преобразований, предпочитают уйти от ответа и/ или не выстраивать какие-либо прогнозы на ближайшее время. Последние предпочитают занять выжидательную позицию и действовать «по обстоятельствам», согласно запросам, которые предъявляет им среда в режиме сиюминутного принятия решения «здесь и теперь». Среди руководителей же малого предпринимательства лишь 23% руководителей готовы воспользоваться условиями изменяющейся среды для получения ценных сотрудников. 49% готовы расстаться со своими кадрами и рассматривают реформу как угрозу своему бизнесу. 28% затрудняются прогнозировать свое поведение в отношении кадровых преобразований в их фирме [Манухина С.Ю., 2009]. Эти данные указывают на слабую готовность управляющего состава Российских предприятий удерживать выработанные стратегии работы с трудовыми

ресурсами предприятия. Более 50% руководителей предпочитают бездействию возможностям, которые открываются, благодаря преобразованиям экономической среды.

Проведение дополнительного исследования восприятия работниками ситуации экономического кризиса [Манухина С.Ю., 2010], показало, что понятия «работы» и «карьеры» понимаются работником и работодателем по-разному. Это две принципиально разные позиции. Для работодателя работник - это ресурс, объект его управления, который обеспечивает ему получение определенного уровня дохода. Для работника работодатель - это источник его материального благополучия, профессионального, карьерного и личностного развития. Работник может обеспечивать наиболее комфортные условия для работы или просто «владеть» работником как средством производства. И в том и в другом он случае занимает управленческую позицию в отношении своих сотрудников, выполняя регулирующую и контролирующую, а иногда и обучающую функции. Работник же чаще всего придерживается потребительской позиции, выполняя в отношении руководителя исполнительские функции. В период экономического кризиса работодатель предпочитает либо избавиться от сотрудника, либо наделить его большей ответственностью, чем тот обладал. Как показывают результаты опроса, только 12% работников готовы взять на себя ответственность за понижение прибыли предприятия, и только 20% из них – разработать программу и наметить путь выхода из кризиса. Особенно примечательно, что однозначную готовность к делегированию полномочий в ситуации экономической нестабильности высказывают только 17% опрошенных руководителей.

В ситуации экономической стабильности для работодателя выгодно, если он работает с одним и тем же составом компетентных, опытных сотрудников. Работники же, чаще всего наоборот стремятся к быстрому карьерному росту. На Рис.1 представлены гипотетический вид функций карьерного роста работника с точки зрения позиции работника $f_g(t)$ и работодателя $f_r(t)$.

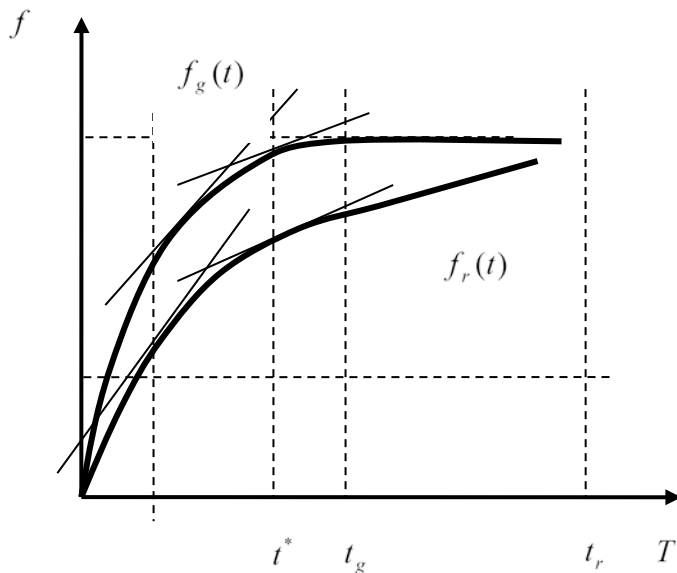


Рис. 1. Функция карьерного роста с позиции работника ($f_g(t)$) и работодателя ($f_r(t)$)

У функции $f_g(t)$ первая производная больше первой производной функции $f_r(t)$ на временной промежутке $t \in [0, t^*]$. И эта функция достигает своего насыщения раньше функции $f_r(t)$: $f_g(t) \approx f_r(t)$, $t_g < t_r$. То есть функцию $f_g(t)$ можно назвать функцией ускоренного карьерного роста по сравнению с функцией $f_r(t)$. Ускоренный карьерный рост сотрудника для работодателя выгоден только в случае «кадрового голода». Во всех

остальных ситуациях постепенный карьерный рост работников обеспечивает наиболее продолжительное их нахождение в состоянии стагнации, предсказуемости поведения и их материально-финансового обеспечения. С точки зрения статистики особенный интерес вызывает нахождение той критической точки, когда смена карьерной позиции необходима для удержания работника в организации. Для самого же работника наиболее желаемая ситуация ускоренного карьерного роста (функция $f_g(t)$). Вот только принесет ли такой быстрый рост удовлетворение и развитие профессиональных навыков? В ситуации ускоренного роста работник достигает “всего и сразу”, но при этом он встречается с двумя существенными проблемами:

- во-первых, он может быть не готов к таким изменениям, и стремительный рост может смениться стремительным падением,

- во-вторых, заняв сразу высокую позицию, он может оказаться перед фактом, что это верх карьерного продвижения в данной фирме по данной профессии. В таком случае эйфория от назначения часто сменяется обесцениванием достигнутого.

Ситуация кризиса предоставляет возможности быстрого карьерного роста работников, но, в то же время, не гарантирует ее стабильности и продуктивности выполнения функций работником в период стагнации. В связи с этим возникает вопрос о возможности весового учета индикаторов параметров, определяющих карьерное продвижение работника. В более ранней статье (Манухина С.Ю., Карманов М.В., 2010; Манухина С.Ю., 2014) нами была описана гипотетическая функция карьерного продвижения

работника: $f(t) = \sum_{i=1}^n k_i f_i(t)$, где n – количество параметров, определяющих карьерное

продвижение работника; k_i - весовой коэффициент значимости параметра для карьерного продвижения работника.

Одним из ключевых параметров продвижения работников должен являться некий интегральный показатель приближения функции $f_g(t)$ к функции $f_r(t)$. Причем, чем большее приближение функций мы будем наблюдать, тем выше будет достоверность прогнозов карьерного роста работника относительно запросов работодателя и требований экономической ситуации.

Литература

1. Манухина С.Ю., Палт Е.А. Разработка психолого-педагогической модели прогнозирования профессиональной мобильности учащейся молодежи в изменяющихся условиях рынка труда.// Вестник ГУУ. №8. – М.: ГУУ, 2014.

2. Манухина С.Ю. исследование тенденций кадрового прогнозирования в эпоху социальных реформ.// Материалы II международной научно-практической конференции «Инновационное развитие Российской экономики»: Сборник научных трудов./ Московский Государственный университет экономики, статистики и информатики. – М: МЭСИ, 2009, с.384-385

3. Манухина С.Ю. Значение эмоционально-личностных факторов при кадровом прогнозировании (в период экономического кризиса).// Путеводитель предпринимателя: научно-практическое издание (поддержан ВАК). – М.: МЭСИ, 2010, с.57-70

4. Манухина С.Ю., Карманов М.В. Методологические вопросы статистического исследования карьеры работника./ Ученые записки Российской академии предпринимательства (поддержан ВАК). – М.: РАП, 2010, с.210-222

РОЛЬ ДОВЕРИЯ В АНАЛИЗЕ СОВМЕСТНОГО ОПЫТА И ФОРМИРОВАНИИ ДОЛГОСРОЧНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ

Нестик Т.А. (Москва)

Растущая скорость изменений, высокие риски и неопределенность будущего повышают значимость доверия для эффективной деятельности организаций [Купрейченко, 2008; Скрипкина, 2000; Скрипкина, 2006; Антоненко, 2006; Нестик, 2005]. Проведенная нами серия исследований показывает, что доверие к организации, ее партнерам и социальным институтам, межличностное доверие в коллективе и доверие к руководству, ориентация на командную работу, разнородная сеть контактов подразделения - все эти составляющие социального капитала организации влияют на способность сотрудников организации обмениваться знаниями, быстро извлекать уроки из собственного опыта, а также анализировать долгосрочные риски и возможности.

Для того чтобы определить связь между уровнем доверия в организации и готовностью сотрудников к обмену знаниями нами был проведен опрос российских менеджеров, слушателей программ MBA (N=100). Использовался стандартизированный опросник, включающий в себя шкалу ориентации на обмен знаниями, разработанную Т.А. Нестиком (6 пунктов, альфа Кронбаха = 0,772), а также ранее адаптированные совместно со С. Киселевой шкалы индивидуальной склонности к доверию и организационного доверия Л. Хаффа и Л. Келли (N=442, альфа Кронбаха = 0,662 и 0,872). В результате не было выявлено значимых корреляций между склонностью к доверию и готовностью личности обмениваться знаниями (обращаться за знаниями к другим и делиться своими). Однако была установлена высокая корреляция между уровнем доверия в организации и готовностью к обмену знаниями в организации ($r=0,549$ при $p \leq 0,001$). Заметим, что этот результат вполне согласуется с данными другого исследования, в котором доверие личности к другим людям, вопреки ожиданиям авторов, оказалось фактором, лишь косвенно влияющим на готовность сотрудников обмениваться знаниями [Chow, Chan, 2008].

Эта взаимосвязь подтверждается результатами нашего другого исследования, в ходе которого были опрошены сотрудники 12 компаний (N=349). Нами была выявлена высокая значимость различий по готовности сотрудников обмениваться знаниями между компаниями с низким и высоким уровнем доверия в организации (4,5 и 5,8 при $p \leq 0,001$ по критерию Манна-Уитни).

Полученные данные позволяют утверждать, что готовность к обмену знаниями в меньшей степени зависит от индивидуально-личностных факторов и в большей степени – от групповых и организационно-психологических [Нестик, 2009].

В ряду групповых факторов обмена знаниями особое значение имеет групповая рефлексивность. Под групповой рефлексивностью понимается способность группы к анализу опыта своей деятельности, а также определенное отношение к самой рефлексии, в том числе готовность использовать ее результаты в дальнейшей совместной деятельности [West, 1996; Журавлев, Нестик, 2012]. В ходе групповой рефлексии участники совместной деятельности оказываются по отношению друг к другу «зеркалами» и «символическими орудиями» самоанализа, выполняют роль «резонаторов», помогая друг другу увидеть себя с точки зрения своей роли в совместной деятельности, зависимости друг от друга в прошлом, настоящем и будущем.

В ходе проведенного нами поискового исследования, участниками которого стали руководители среднего и высшего звена российских коммерческих организаций (N=176), была установлена прямая связь групповой рефлексивности с оценкой доверия в команде ($r = 0,345$ при $p < 0,001$), уровнем доверия в организации ($r = 0,263$ при $p < 0,001$), ориентацией организационной культуры на командную работу ($r = 0,326$ при $p = 0,001$), обмен знаниями ($r = 0,479$ при $p < 0,001$) и организационное научение ($r = 0,599$ при $p < 0,001$).

Одной из форм групповой рефлексивности можно считать обсуждение долгосрочных рисков и возможностей в управленческих командах. В научной литературе данная способность получила название «корпоративного форсайта» [Tsoukas, Shepherd, 2004], «способности к форсайту» [Dian, 2009; van der Laan, Egwe, 2012], «компетентностью в работе с будущим» [Das, 2004] «долгосрочной ориентации организации» [Rohrbeck, 2011], «стратегической гибкости» [Ансофф, 1989; Акофф, 1985; Mintzberg, 1994; Хэмел и др., 2005].

Групповая рефлексия является основным социально-психологическим механизмом корпоративного форсайта как способности организации к прогнозированию и конструированию будущего. Иными словами, организационный форсайт как социально-психологический феномен есть ни что иное, как групповая перспективная рефлексивность. Примечательно, что, не используя само слово «рефлексия», на нее как ключевой механизм форсайта указывают многие исследователи. Так, сила сценарного планирования приписывается его способности поддерживать «стратегический диалог» [Schwartz, 1996; van der Heijden, 2005; Mack, 2013]. В качестве важнейшего принципа форсайта выделяется дискуссия, трансформирующая конкурирующие образы будущего и социо-технические ожидания [Berkhout, 2006], социальные представления заинтересованных сторон [Durand, 2009], сопоставление альтернативных интерпретаций настоящего [Ogilvy, 2002], совместное оспаривание и пересмотр базовых представлений о будущем [Blackman, Henderson, 2004].

Первое из исследований проводилось среди руководителей российских коммерческих организаций (N=169, 51% - мужчины, 49% - женщины) с целью установить факторы, влияющие на перспективную рефлексивность управленческих команд - готовность руководителей прогнозировать экономическую ситуацию и отдаленные последствия своих управленческих решений. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе в ходе двух фокус-групп и экспертного опроса (N=74, 89% мужчин, 11% женщин; 30% - руководители среднего звена, 25% - топ-менеджеры, 45% - собственники), руководителям российских организаций было предложено назвать наиболее распространенные причины невнимания к долгосрочным рискам и возможностям в российских компаниях. Как показал контент-анализ собранных экспертных суждений, важнейшими барьерами являются отсутствие навыков стратегического мышления, высокая неопределенность политической и экономической ситуации, стремление к сиюминутной выгоде («выжать по максимуму из компании и уйти»), отсутствие системы стратегического планирования в компании, низкая приверженность руководителей, необоснованный оптимизм и склонность полагаться на «авось», перегруженность оперативными вопросами, отсутствие связи между управлением рисками и оценкой деятельности руководителей, а также непостоянство состава управленческой команды. Проведенное на втором этапе шкалирование и факторный анализ позволили выделить 5 основных групп причин, блокирующих, по мнению респондентов, готовность управленцев к анализу долгосрочных возможностей и рисков: 1) низкий уровень доверия в управленческой команде и личная незаинтересованность в долгосрочном совместном будущем; 2) перегруженность оперативными вопросами и апатия, вызванные размыванием стратегических приоритетов; 3) необоснованная вера в незыблемость достигнутого благополучия; 4) высокая политическая и экономическая нестабильность; 5) непостоянство состава управленческой команды. Таким образом, доверие к собственникам и друг к другу является самым важным из факторов, влияющих на готовность команды к анализу долгосрочного будущего, объясняя 20% всей дисперсии значений (Нестик, 2014).

Исследование, участниками которого стали в общей сложности 803 сотрудника российских частных и коммерческих организаций (42% - мужчины, 58% - женщины; 15% - специалисты, 26% - руководители низового звена, 29% - руководители среднего звена, 30% - топ-менеджеры), показало, что чем выше уровень организационного и внутригруппового доверия, чем выше ориентация организационной культуры на организационное научение, тем регулярнее трудовые коллективы обсуждают риски, ожидающие их в будущем, анализируют различные сценарии развития событий и стараются опередить развитие событий (соответственно, $r = 0,234$ при $p < 0,001$; $r = 0,321$ при $p < 0,001$; $r = 0,336$ при $p <$

0,001). Важно, что ориентация рабочей группы на анализ будущего статистически не связана с индивидуальной рефлексивностью сотрудников, то есть является не индивидуальным, а групповым социально-психологическим феноменом.

Сравнение трудовых коллективов с высокой и низкой отдаленностью обсуждаемых событий, относимых к долгосрочному будущему, показывает наличие значимых различий ($p < 0,05$ по критерию Манна-Уитни) в уровне внутриорганизационного доверия, отношении к ошибкам как к возможности научения, ориентации руководства на долгосрочную перспективу, поддержке руководителем обмена опытом и мечтами о будущем между сотрудниками, ясности стратегических целей организации для сотрудников, уровне групповой рефлексивности и регулярности оценки группой своего продвижения к намеченным целям.

Еще одно исследование, проведенное нами среди 168 руководителей среднего звена крупных российских компаний в сфере производства, транспорта и банковского бизнеса (64% - мужчины, 36% - женщины; средний возраст – 37 лет), позволило построить эмпирическую типологию управленческих команд, основанную на экспертных оценках отношения команды к совместному прошлому, настоящему и будущему. Кластерный анализ методом к-средних позволил выявить пять типов организационной временной перспективы: «сбалансированный» (23%), «пессимистический» (18%), «оптимистический» (24%), «фаталистический» (23%), «краткосрочный» (12%). Команды с наиболее высоким уровнем доверия друг к другу и к высшему руководству характеризуются наиболее долгосрочной временной перспективой, позитивным отношением к коллективному прошлому и будущему, уверенностью в своей способности влиять на будущее и прогнозировать его, высокой групповой рефлексивностью [Нестик, 2014].

Степень внимания членов группы к долгосрочному совместному будущему подкрепляется социетальными факторами: организационным, институциональным и культурным контекстом. В частности, это действующая в организациях система оценки деятельности и вознаграждения, объективная протяженность циклов совместной жизнедеятельности, скорость изменений в экономической и социально-политической жизни, уровень доверия к социальным институтам, сложившиеся в культуре представления о предсказуемости и управляемости будущего. Как показывает наше исследование, низкая ориентация на будущее в управленческих командах подкрепляется характеристиками национальной деловой культуры - устойчивым недоверием к долгосрочному прогнозированию на фоне недоверия к регуляторам рынка и социальной системе в целом.

Полученные нами данные указывают на то, что социальное доверие является одним из наиболее весомых факторов ориентации на извлечение уроков из совместного прошлого и готовности к анализу долгосрочных возможностей и рисков. Доверие позволяет рассматривать прошлое и будущее как общую судьбу, оно позволяет преодолеть эффекты выученной беспомощности и вести «стратегический диалог» на различных уровнях организации. Один из практических выводов, которые можно сделать из проведенных нами исследований, состоит в том, что при проведении стратегических и форсайт-сессий руководителям и консультантам важно включать в программу обсуждение позитивного прошлого, целенаправленно формировать доверие и укреплять групповую идентичность. Без доверия нет ни совместного прошлого, из которого мы могли бы извлечь уроки, ни совместного будущего, на которое мы могли бы повлиять.

НАПРАВЛЕННОСТЬ НА УСТАНОВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР ДОВЕРИТЕЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Рожок А.В., Селезнева Е.В. (Москва)

Современные социальные и экономические преобразования предполагают необходимость постоянного повышения продуктивности деятельности организаций и предприятий, что во многом зависит от эффективности организационного взаимодействия в рамках организационных структур. В свою очередь качество организационного взаимодействия во многом определяется уровнем доверительности в общении его участников.

Одним из факторов доверительного общения участников организационного взаимодействия является их направленность на установление эмоциональных отношений.

В нашем совместном исследовании мы рассматриваем направленность на установление эмоциональных отношений как характеристику позиции участника организационного взаимодействия, в которой проявляется степень его субъективной предрасположенности, открыто выражая свои чувства, активно и доверительно контактировать с партнерами по взаимодействию.

В.Н. Мясичев показал, что психологические отношения человека представляют собой целостную систему формирующихся в деятельности индивидуальных, избирательных, сознательных связей с различными сторонами объективной действительности [Мясичев Н.В., 1995], При этом в основе психологических отношений лежит механизм эмоциональной оценки, а проявляются они в переживаниях и действиях [Мясичев Н.В., 1995].

В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова и В.М. Погорьша выделяют эмоциональный (аффективный) компонент наряду с действенным (поведенческим), и оценочным (когнитивным) в структуре межличностных отношений. Поведенческий, или действенный компонент подразумевает действия и поступки, проявляется в стиле взаимодействия, особенностях коммуникации; эмоциональный, или аффективный компонент выражается в эмоциональных переживаниях, межличностной привлекательности; оценочный (или когнитивный) участвует в процессе социального восприятия и выражается в социальных стереотипах, представлениях. К параметрам, задающим содержание межличностных отношений, относят следующие: степень психологической близости, валентность отношений, позиция партнеров, степень знакомства [Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М., 2001].

При этом чувства как устойчивые эмоциональные отношения одного человека к другому пронизывают все уровни межличностного взаимодействия. Выражаясь в действиях и поступках, они задают характер и направление отношений, обеспечивают персонификацию взаимодействия, длительность и устойчивость контактов, уровень взаимопонимания.

Эмоционально-оценочный компонент как основной критерий типологизации межличностных отношений выделяет Л.Я. Гозман. По его мнению, в зависимости от содержания (или типологии) отношений (дружеские, любовные, приятельские, деловые и т.д.) определяются особенности коммуникации, роли партнеров по общению, их функции, сценарий поведения [Гозман Л.Я., 1988].

Опираясь на исследования эмоциональных отношений [Бодалев А.А., 1994; Золотовицкий Р.А., 2002], мы выделили два полюса позиции участников организационного взаимодействия по параметру направленности на установление эмоциональных отношений: закрытую и открытую позицию.

Участник организационного взаимодействия, реализующий закрытую позицию, стремится уходить от контактов, избегать эмоциональных связей с партнерами по взаимодействию. Для него характерна «холодность» в общении, он не склонен проявлять сочувствие по отношению к окружающим и сам не ожидает от них дружелюбия и эмоциональной поддержки.

Участник организационного взаимодействия, реализующий открытую позицию, стремится устанавливать близкие эмоциональные отношения с партнерами по взаимодействию, проявляет высокую контактность, отзывчивость и откровенность, старается оказывать поддержку окружающим, проявлять сочувствие.

В рамках эмпирического исследования мы проанализировали взаимосвязи направленности на установление эмоциональных отношений и эмоциональной компетентности участников организационного взаимодействия.

В качестве диагностических инструментов мы использовали тест эмоционального интеллекта Н.Холла и методику Q-сортировки В.Стефенсона.

Тест эмоционального интеллекта позволил нам выявить особенности взаимосвязи его составляющих у участников организационного взаимодействия. Кроме того, данная методика позволила определить общий уровень развития эмоциональной компетентности.

Методика Q-сортировки, позволяющая исследовать особенности представлений человека о самом себе, обеспечила нам возможность проанализировать выраженность не только направленности на установление эмоциональных отношений, но и таких параметров позиции участников организационного взаимодействия как ориентация на групповые нормы в процессе взаимодействия и стремление к достижению целей взаимодействия.

В исследовании принимали участие 155 человек, работающих в сфере государственного управления.

Обработка результатов методики оценки эмоционального интеллекта Н.Холла позволила на основе квартильных оценок выделить три уровня эмоциональной компетентности: высокий, средний и низкий. Респонденты распределились следующим образом: 41 человек (26,5% от общей выборки, средний балл 16,05) имеют низкий уровень, 74 человека (47,7%, средний балл 38,80) – средний уровень, 40 человек (25,8%, средний балл 60,23) – высокий уровень развития эмоциональной компетентности. При сравнении в целом по выборке уровня выраженности составляющих эмоциональной компетентности в группах с ее низким и высоким уровнем было установлено, что существуют значимые различия по всем шкалам теста эмоционального интеллекта.

Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна-Уитни, а также корреляционного и факторного анализа позволил проанализировать взаимосвязь между уровнем развития эмоциональной компетентности и направленностью на установление эмоциональных отношений.

Было установлено, что в целом по выборке направленность на установление эмоциональных отношений значимо различается в группах с низким и высоким, а также со средним и высоким уровнем развития эмоциональной компетентности.

Значения открытой позиции в группах с низким (5,34 балла) и высоким (6,33 балла) уровнем развития эмоциональной компетентности различаются на уровне $p=0,001$. Значения открытой позиции в группах со средним (5,27 балла) и высоким уровнем развития эмоциональной компетентности различаются на уровне $p=0,0003$.

Таким образом, можно говорить, что при высоком уровне эмоциональной компетентности участники организационного взаимодействия активно стремятся устанавливать близкие эмоциональные отношения с партнерами, проявляют высокую контактность, отзывчивость и откровенность, стараются оказывать поддержку окружающим, проявлять сочувствие к ним.

Интересно, что в группе с высоким уровнем развития эмоциональной компетентности по сравнению с группой с низким уровнем значимо выше показатели не только открытой, но и закрытой позиции (соответственно 4,79 и 3,80 балла при $p=0,003$). Это свидетельствует о том, что участники исследования, имеющие высокий уровень развития эмоциональной компетентности, наряду с эмоциональной открытостью могут проявлять и эмоциональную закрытость, «холодность» в общении. Можно предположить, что в данной группе выбор открытой или закрытой позиции определяется, с одной стороны, такими характеристиками его позиции как личностная включенность во взаимодействие и специфика установки на

взаимодействие, а с другой стороны, - спецификой ситуации организационного взаимодействия.

Значимые различия в выраженности открытой позиции были выявлены в группах руководителей с высоким и низким уровнем развития эмоциональной компетентности (соответственно 6,64 и 5,00 баллов при $p=0,0001$).

Значимые различия в выраженности закрытой позиции были выявлены при сравнении групп руководителей и специалистов с низким уровнем развития эмоциональной компетентности (соответственно 4,24 и 3,16 балла при $p=0,011$), а также групп специалистов с высоким и низким уровнем развития эмоциональной компетентности (соответственно 4,88 и 3,16 балла при $p=0,001$).

Таким образом, руководители с повышением уровня эмоциональной компетентности проявляют большую общительность в процессе организационного взаимодействия, а специалисты – меньшую. В то же время руководители с низким уровнем развития эмоциональной компетентности менее общительны, чем специалисты, имеющие такой же уровень. Эти тенденции можно, на наш взгляд, объяснить тем, что управленческая деятельность реализуется в форме общения, и поэтому чем более открыты они в общении, тем эффективнее решают управленческие задачи. У специалистов эффективность решения их профессиональных задач обусловлена скорее не открытостью в общении, а уровнем сформированности их специальной компетентности, то есть системы знаний, умений и навыков, обеспечивающей владение на уровне высоких образцов конкретной специальностью [Деркач А.А., Куликова Е.В., Селезнева Е.В., 2007].

Опираясь на полученные эмпирические результаты и сделанные на их основе теоретические выводы, мы разработали акмеологическую программу развития эмоциональной компетентности и оптимизации позиции участников организационного взаимодействия.

Целью разработанной нами программы было развитие представлений участников организационного взаимодействия об эмоциональной компетентности и ее роли в оптимизации их позиции, развитие навыков и умений в области управления и регуляции собственных эмоций и эмоций других людей, а также формирование новых, оптимальных ролевых стратегий организационного взаимодействия.

Программа включала три этапа.

В рамках 1-го, познавательного, этапа участники программы: познакомились с понятиями «эмоциональная компетентность» и «позиция участников организационного взаимодействия»; учились внимательно относиться к своим ощущениям и чувствам; учились идентифицировать и называть чувства; развивали умение доверять себе; учились выявлять актуальное отношение человека к самому себе; учились устанавливать обратную связь; развивали умение использовать эмоциональные сигналы для фиксации своей актуальной позиции в организационном взаимодействии.

В рамках 2-го, формирующего, этапа участники программы формировали умения: управлять своим эмоциональным состоянием в процессе организационного взаимодействия; открыто выражать свои мнения и чувства; изменять отношение к актуальной ситуации организационного взаимодействия; определять чувства и эмоции партнера по организационному взаимодействию; наблюдать и быть внимательным к партнеру по организационному взаимодействию.

В рамках 3-го, развивающего, этапа участники программы: развивали свои способности прогнозировать возможные позиции участников организационного взаимодействия через понимание и прогнозирование их эмоциональных состояний; вырабатывали индивидуальные ролевые стратегии, обеспечивающие оптимизацию организационных взаимодействий.

Развивающий эксперимент показал, что внедрение данной программы обеспечивает одновременное развитие эмоциональной компетентности и оптимизацию всех составляющих позиции участников организационного взаимодействия, в том числе направленности на установление эмоциональных отношений.

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ НА ЕГО УСПЕШНОСТЬ

Ханова З.Г. (Москва)

Достижение успеха в предпринимательской деятельности – это сложный процесс самореализации и самоутверждения личности. Существуют разные формы успеха. Прежде всего, это общее понимание успеха как признания, популярности человека в том или ином профессиональном сообществе. Такая форма ориентации на успех-популярность характерна для конкурентной личности, востребованной в условиях развивающегося рыночного общества. Выделяют также иную форму успеха – успех как признание авторитетными «значимыми другими». В данном случае речь идет об избирательности личности, о важности успеха и признания только для нее самой. Осознание значимости успеха в таком случае выступает реальной силой, которая побуждает к деятельности.

Наряду с двумя вышеназванными различают третью форму успеха – успех-преодоление и самопреодоление. Такая форма успеха является значимым условием развития личности. Это предполагает самопреодоление, самостановление, творчество личности. Опыт преодоления сложных проблем становится ценным личностным приобретением, дающим личности возможность осознавать, оценивать и осваивать собственные силы.

Перечисленные формы успеха являются основанием для выделения четырех видов успеха: 1) результативный (приносит личности популярность, некоторое социальное признание), 2) успех как признание со стороны «значимых других», 3) успех как преодоление и самопреодоление, 4) успех как реализация призвания (важен не столько результат, сколько сама деятельность) [1].

Необходимой предпосылкой карьерной успешности предпринимателя является его стремление к самоизменению и саморазвитию, так как они являются необходимыми условиями для развития творческого потенциала и выражения его творческой индивидуальности. Саморазвитие предполагает рост и обогащение системы возможностей и потребностей предпринимателя. Изменившаяся личность, в свою очередь, меняет характер своих отношений с другими людьми, с собой и с миром в целом. Таким образом, на протяжении жизни происходит спиралевидный процесс овладения и преодоления, которые и составляют основное содержание развития личности [4].

Это если говорить об успешной предпринимательской деятельности, и обратиться к психическим особенностям мало успешных предпринимателей и говорить о предпринимателях с личностными деформациями в научной литературе достаточно исследований. В частности, Акаева Н., Гаджиева С. приводят результаты исследования психических особенностей мало успешных предпринимателей (на экспериментальной подгруппе испытуемых общей численностью 158 человек). Как оказалась, в подвыборке мало успешных предпринимателей наиболее часто встречаются деформации коммуникативной сферы личности: 82,9 % представителей данной подвыборки характеризуются замкнутостью. Об этом же свидетельствует значительный процент мало успешных предпринимателей, характеризующийся личностным отдалением (автор использовал методику А.А. Руковишниковой – 69,6 %) и деперсонализацией (по методике ПВ – 58,2 %). Данные проявления личностной деформации, отмечает автор, указывают на то, что для мало успешных предпринимателей характерно нарушение отношений с другими людьми, среди которых – повышения негативизма, циничности установок и чувств по отношению к различным лицам, с которыми возникает необходимость устанавливая межличностные отношения. Очевидно, что коммуникативная сфера предпринимателя оказывает непосредственное влияние на успешность его профессиональной деятельности.

Распределение мало успешных предпринимателей с личностными деформациями выявленные автором можно представить в следующем виде, данные представлены в %:

Когнитивная:

ригидность 62,7

ограниченное мышление 70,9

консерватизм 57,0

Эмоциональная

эмоциональное истощение 50,0

психоэмоциональное истощение 48,1

эмоциональная неустойчивость 54,4

смысловая редукция личных достижений 45,6

низкая профессиональная мотивация 34,2

беспринципность 54,4

Коммуникативная

деперсонализация 58,2

личностное отдаление 69,6

замкнутость 82,9

Таким образом, в подвыборке мало успешных предпринимателей, анализируемых автором, ведущими оказались две личностные деформации – коммуникативная и когнитивная. Автор приходит к выводу, что коммуникативные и когнитивные виды личностных деформаций являются наиболее типичными для предпринимателей с низким уровнем профессиональной успешности.

В соответствии с уровнями психической регуляции выделяют следующие уровни осуществления предпринимательской деятельности:

- 1) копирование усвоенных образцов;
- 2) стремление осмыслить деятельность, иерархизировать цели и действия;
- 3) переход к принципиально новому пониманию предпринимательской деятельности, основанному на системном представлении о ней [3].

Современное образование должно быть ориентированно на развитие личностных компетенций, формировать человека, способного построить индивидуальный образ жизни и суметь реализовать себя в ней. «При этом нельзя ограничиваться задачами «кем быть», и даже «каким быть», необходимо выделить совершенно самостоятельный вопрос «как жить?» [2].

Технологически процесс формирования психологической готовности должен быть нацелен на поэтапное преобразование искаженных (неточных) уровней представлений о предпринимательской деятельности в предпринимательские (высший уровень), посредством конструирования нового адекватного образа предпринимательской деятельности. Опыт успешного конструирования предпринимательской деятельности, как известно из теории проективного моделирования ситуаций, усваивается, субъективируется и становится реальной формой экономического сознания личности, и может сформировать способность к предпринимательскому самоуправлению и саморазвитию посредством механизма согласования/рассогласования. Согласование личностных и социальных ценностей будет обуславливать непротиворечивость и адаптивность проявлений в поведенческой сфере личности, в данном случае, в предстоящей предпринимательской деятельности личности.

Литература

1. Акаева Н.Ш. Зависимость успешности предпринимателей от коммуникативных свойств личности// Вестник университета (Государственный университет управления) №9 (47) – М.: ГУУ, 2008. – С.12-14.
2. Бондаренко Н.Б., Ветров Ю.П., Кушетеров Р.М., Харитонов С.А. История российского предпринимательства: Учебное пособие для высших учебных заведений. СКИ БУПК – Ставрополь: Кавказский край, 2001.

3. Закирова Т.М. Акмеологические критерии, показатели и уровни акмеологической успешности руководителя как системообразующего фактора профессионализма кадров управления. – М.: Издательство МАИ, 2007.
4. Позняков В.П. Психология предпринимательства и бизнес-консультирование// Психология и бизнес М, 1997.

10. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В ПСИХОТЕРАПИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Бауэр Е.А., Кабардов М.К. (Москва)

Психиатрическая диагностика традиционно основывается на вербальном взаимодействии, так же как и психотерапия (прежде всего поведенческая) опирается на обучение эксплицитным формам поведения. Новейшие исследования в области нейробиологии показывают особую роль внутренних, невербальных процессов в формировании различных форм поведения не только в раннем детстве, но и на более поздних жизненных этапах. Ранние детские воспоминания остаются в паттернах взаимодействия, что позже влияет на построение межличностных взаимоотношений. При этом особую роль играет невербальная коммуникация.

Любое психиатрическое и психотерапевтическое взаимодействие проявляется на невербальном уровне, который отражает ранее приобретенный подсознательный опыт. Данный опыт влияет не только на наши межличностные отношения, но и оказывает огромное влияние на изменения, возникшие в ходе терапии.

Способность к восприятию невербальных сигналов является составной частью обучения психотерапевтов и врачей в европейских странах, поскольку позволяет углубить диагностику заболевания или расстройства и значительно расширяет спектр терапевтического воздействия на пациента.

Значение невербальной коммуникации в психотерапии невозможно переоценить. Как показывают исследования с использованием видеоматериалов общения психотерапевта с пациентами, анализ невербальных сигналов уже в первые часы психотерапии играет важную роль в диагностике психического расстройства и в прогнозировании дальнейшего психотерапевтического процесса [Krause 1997, S.89ff.].

Исследования языка тела показывают, что пациенты гораздо более довольны терапией, если их терапевт в состоянии чутко воспринимать их невербальные знаки и правильно невербально выражать свои чувства [DiMatteo et al.13, 1980, 1986].

Психические расстройства основываются в значительной мере на бессознательной готовности к восприятию и реагированию на различные внешние сигналы, например, при избегании конфронтации, чрезмерной чувствительности к критике и т.д. В процессе корректировки подобных реакций активируются различные поведенческие механизмы, в том числе и на невербальном уровне [Grawe 2000, S.93ff.].

В связи с этим большое значение приобретает наблюдение за поведением пациента, например, за его реакциями в ходе терапевтического диалога. При этом терапевт, в ходе терапии, начинает по-другому (при помощи выражения лица, глаз, жестов, мимики) реагировать на реакции пациента, что, в конечном счете, приводит к образованию новой реакции на определенный поведенческий паттерн.

Задача терапевта заключается не в том, чтобы зеркалить поведение пациента и проявлять чрезмерную участливость, а, наоборот, показать неожиданную реакцию на привычное поведение пациента. Такой неожиданной реакцией психотерапевт может изменить паттерн поведения пациента или подтолкнуть его к изменению.

Цель терапевта – переструктурировать имплицитные поведенческие паттерны пациента. При этом терапевт должен обладать эмпатией и стараться избегать контрпереноса во взаимоотношениях с пациентом. Аутентичность и реальное присутствие терапевта гораздо важнее в данном случае, чем неправильно понятый принцип абстиненции.

Для большего терапевтического эффекта терапевт должен наблюдать и за собственными невербальными реакциями в рамках контрпереноса [Downing 1996, Heisterkamp 2000]. Дыхание, напряжение в мышцах, мимика, болевые ощущения являются важными сигналами, которые помогут глубже понять пациента и, таким образом, лучше организовать терапевтический процесс.

Хотелось бы отметить, что знание и учет роли невербальной коммуникации в ходе психотерапевтического процесса является важной составной частью обучения и работы психотерапевта и психиатра, что подтверждает опыт психотерапевтической работы в Германии авторов статьи.

В последнее время большое значение приобрело знание и учет невербальной коммуникации как в рамках психологической и психиатрической диагностики, также в в ходе психотерапевтического процесса. Данные знания и навыки являются необходимым компонентом обучения и подготовки психиатров и психотерапевтов в европейских странах.

Литература

1. DiMatteo, M.R., Taranta, A., Friedman, H.S., Prince, L.M. (1980) Predicting patient satisfaction from physician's nonverbal communication skills. *Medical Care* 18, 376-387.
2. DiMatteo, M.R., Prince, L.M., Hays, R. (1986) Nonverbal communication in the medical context: The physician-patient-relationship. In: Blanck, P.D., Buck, R., Rosenthal, R. (eds) *Nonverbal communication in the clinical context*. University Park and London: Pennsylvania State University Press.
3. Downing, G. (1996) *Körper und Wort in der Psychotherapie*. Kösel, München.
4. Grawe, K. (2000) *Psychologische Therapie*. 2. Auflage. Hogrefe, Göttingen.
5. Heisterkamp, G. (2000) *Die leibliche Dimension in den psychodynamischen Psychotherapien*. In: Reimer, C., Rüger, U. (Hrsg.) *Psychodynamische Psychotherapien*, S. 295-320. Springer, Berlin Heidelberg New York.
6. Krause, R. (1997) *Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre*. Band 1: Grundlagen.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕДИАЦИИ ПОСРЕДНИКАМИ И КОНФЛИКТУЮЩИМИ СТОРОНАМИ Бойко М.С. (Минск)

Медиация представляет собой альтернативный способ урегулирования конфликта, который призван содействовать конфликтующим сторонам в приведении спора к взаимовыгодному и жизнеспособному решению. Особенность процедуры состоит в том, что третья нейтральная сторона (медиатор) организует процесс переговоров и с помощью определенных приемов и техник способствует созданию условий для конструктивного

обсуждения ситуации, дает возможность участникам разобраться в своих истинных потребностях, услышать и понять позицию другой стороны [1]. Это делается для того, чтобы на основе сотрудничества стороны смогли прийти к общему решению возникшей между ними проблемы.

Реализация процесса медиации предполагает прохождение следующих ее этапов: 1) вступительное слово медиатора – объяснение сущности медиативной технологии, роли медиатора, ответственности сторон и др.; 2) описание конфликта обеими сторонами, обсуждение спорных вопросов – выделение проблем; 3) обсуждение интересов – выделение того, что участники спора хотели бы получить в результате; 4) поиск решения проблемы – сбор вариантов решения и его альтернатив, обсуждение возможных последствий и др.; 5) заключительные переговоры – выработка и принятие общего решения проблемы [2]. На всех этапах медиации посредник активно использует технику перефразирования, предполагающую понимание и повторение (другими словами) того, что говорит и чувствует каждая из сторон.

Обращаясь к зарубежному опыту изучения заявленной проблемы, следует отметить, что в Нидерландах в рамках судопроизводства было проведено наибольшее количество исследований посвященных изучению успешности медиации. В частности, изучение удовлетворенности результатом медиации, проведенное в 2008 году, показало, что, как правило, участники довольны продолжительностью и ходом медиаций, а так же поведением медиатора вне зависимости от того, удалось ли им в итоге прийти к соглашению [3, С. 242]. Закономерно встает вопрос о том, можно ли считать работу медиатора эффективной, если соглашение не было достигнуто, но стороны довольны процессом. Здесь, в том числе, важно учитывать, что медиация направлена не только на достижение соглашения. В процессе медиации посреднику необходимо: проявлять нейтральность и беспристрастность; предоставить сторонам равные возможности описать свое видение проблемы; помочь им прояснить обстоятельства случившегося; определить и проработать эмоции сторон; помочь участникам прояснить их интересы и потребности; совместно выработать варианты разрешения ситуации и оценить степень реалистичности каждого из них и др. Вполне возможно, что создание равноправных условий, доброжелательной атмосферы в процессе обсуждения конфликта, а также проявление внимательного отношения к возникшей ситуации со стороны медиатора, лежат в основе удовлетворения сторон медиацией и без достижения соглашения.

В поддержку этому аргументу, можно привести пример из теории социальной справедливости. В ней справедливость понимается как ориентир при постановке целей, который создает направление активности человека [6, С. 7-8]. В 1980 годах исследователи обратили внимание на то, что связь между процедурой принятия решений и результатом ее применения опосредована дополнительным фактором – оценкой справедливости процедуры [4]. И пришли к выводу, что справедливость процедуры оценивается людьми по определенным критериям – нормам процедурной справедливости. Одним из основоположников изучения этих норм является Г. Левенталь. Он выделил шесть основных норм [5, С. 28-35]:

1. Однообразие: процедура справедлива, если она может быть одинаково использована в разных ситуациях для разных людей.

2. Нейтрализация предубеждений: процедура справедлива, когда принятие решения не зависит от имеющихся у третьей стороны предубеждений.

3. Точность и полнота передачи информации: процедура справедлива, если дает возможность собрать точную и полную информацию.

4. Корректность (возможность апелляции): процедура справедлива, если содержит возможности коррекции неправильных решений.

5. Представительность: процедура справедлива, если учитывает ценности участников и групп, к которым они принадлежат.

6. Этичность: процедура справедлива, если соответствует этическим стандартам, принятым в обществе.

Основываясь на данных нормах Колкит Дж. выделил четыре основных компонента справедливости [7, С. 419-420]:

- дистрибутивный (распределительный) – обусловлен удовлетворенностью результатом;
- процессуальный – определяется процессом;
- информационный – связан с информированностью о процедуре;
- межличностный – включает уважение и вежливость.

Если вернуться к описанным ранее компетенциям медиатора, можно заметить, что они во многом совпадают с нормами, которые образуют компоненты социальной справедливости. На этом основании можно выделить 2 вида эффективности деятельности медиатора: процессуальную и распределительную. Процессуальная эффективность определяется тем, в какой степени медиатор реализовал предусмотренные процедурой медиации действия, распределительная – привели ли эти действия к достижению результата.

Целью настоящего исследования выступило изучение различий в оценках эффективности медиации конфликтующими сторонами и медиаторами. Исследование проводилось на базе РГСУ и БГУ в марте-мае 2013 года. В нем приняли участие 30 медиаторов, выпускников курсов повышения квалификации по медиации. Перед проведением диагностики, респонденты медиировали конфликты в тренинговых условиях. Участники делились на подгруппы, в каждой из которых выбирались медиатор и конфликтующие стороны. Медиаторам предлагалось краткое описание конфликтной ситуации и время на подготовку к медиативной сессии. Конфликтующие стороны получали подробное описание своих ролей и время для вхождения в них. Затем в течение часа проводилась медиативная сессия, по окончании которой осуществлялась оценка и самооценка эффективности деятельности медиатора. Для этого были разработаны две авторские анкеты: «Рефлексия медиативного опыта» для медиатора, «Мой результат медиации» для конфликтующих сторон.

Обе анкеты включают в себя по 25 утверждений, к каждому из которых респондентам предлагалось выразить свое отношение по 5-балльной шкале. Все задания были разделены на два тематических блока в соответствии с видами эффективности:

1. Блок «Распределительной эффективности» направлен на оценку результатов медиации – дает информацию о том, удовлетворены ли участники результатом процедуры, удалось ли сторонам приобрести полезные навыки взаимодействия, готовы ли они продолжать общение с партнером, считают ли они достигнутое соглашение справедливым и осуществимым и т.д.

2. Блок «Процессуальной эффективности» направлен на оценку действий медиатора в процессе работы – позволяет узнать о том, удалось ли медиатору: 1) ознакомить стороны с особенностями процесса медиации; 2) получить полную информацию о конфликте и обобщить суть проблемы с позиций сторон; 3) предоставить сторонам равные возможности высказаться и создать условия для конструктивного взаимодействия и сотрудничества; 4) определить и проработать эмоции сторон; 5) выявить интересы и потребности сторон, обозначить общность интересов; 6) сохранять нейтральность и беспристрастность; 8) оказать сторонам помощь в определении ресурсов и выработке решений возникшей проблемы.

Анализ полученных результатов позволил обнаружить, что конфликтующие стороны одинаково высоко оценивают как процессуальную, так и распределительную эффективность деятельности медиатора ($\bar{x} = 3,87$ и $\bar{x} = 3,84$ соответственно из возможных 5 баллов). Медиаторы выше оценили свою работу с точки зрения процессуальной эффективности и проявили большую критичность в оценке результатов медиации ($\bar{x} = 3,7$ и $\bar{x} = 3,62$ соответственно).

С точки зрения посредников, им лучше всего удалось сохранить нейтралитет и беспристрастность ($\bar{x} = 4,3$), ознакомить стороны с особенностями процесса медиации и

своей ролью в ней ($\bar{x} = 4,1$), предоставить сторонам равные возможности высказываться ($\bar{x} = 4,3$). Ниже всего медиаторы оценили инструментальный результат медиации ($\bar{x} = 3,2$), степень проработки эмоций сторон ($\bar{x} = 3,0$), динамику эмоционального состояния участников конфликта ($\bar{x} = 2,9$), а также свою способность приводить стороны к осознанию собственных потребностей и общности интересов ($\bar{x} = 3,2$ и $\bar{x} = 3,3$ соответственно).

По мнению сторон, медиатору лучше всего удалось сохранить нейтралитет и беспристрастность ($\bar{x} = 4,2$), собрать подробную информацию о конфликте ($\bar{x} = 4$), предоставить сторонам равные возможности высказываться ($\bar{x} = 4,2$) и объяснить особенности процедуры ($\bar{x} = 4,3$). Хуже всего, с точки зрения сторон, посреднику удалось объяснять свою роль в процессе медиации ($\bar{x} = 3,2$) и раскрыть потребности сторон ($\bar{x} = 3,4$). Стороны также низко оценили справедливость и осуществимость принятого соглашения ($\bar{x} = 3,3$ и $\bar{x} = 3,4$).

Полученные результаты отчасти могут быть объяснены начальным этапом овладения медиативной технологией, отсутствием у респондентов большого опыта проведения медиативных сессий. Однако, их необходимо учитывать при разработке курсов повышения квалификации и образовательных программ по подготовке медиаторов. Наибольшее внимание в образовательном процессе должно быть уделено развитию способности медиатора обозначать границы собственной профессиональной ответственности (делегировать ответственность за выработку вариантов решения и заключение соглашения по спорным вопросам сторонам), выявлять потребности и подчеркивать общность интересов сторон, проводить оценку соглашения по ряду критериев.

Для выявления статистически значимых различий в оценках эффективности медиации конфликтующими сторонами и медиаторами нами использовался Т-Критерий Вилкоксона. Полученные результаты позволили обнаружить, что стороны выше, нежели медиаторы, оценили инструментальный результат медиации ($T=348$ при $p \leq 0,01$), качество работы с эмоциями в медиации ($T=34$ при $p \leq 0,00$), степень осознания общности интересов ($T=228$ при $p \leq 0,00$), а также уровень своего доверия к медиатору ($T=349$ при $p \leq 0,01$). Медиаторы, в свою очередь, выше оценили степень справедливости и осуществимости заключенного сторонами соглашения ($T=326$ и $T=312$ при $p \leq 0,00$), а также качество ознакомления сторон со своей ролью в медиации ($T=194$ при $p \leq 0,00$).

Мы понимаем, что настоящее исследование имеет ряд недостатков: оценка эффективности деятельности медиатора осуществлялась в тренинговых, а не в естественных условиях (при медиации реальных конфликтов); респонденты были знакомы друг с другом, поскольку в течение длительного времени совместно обучались медиации (в этой связи при оценке деятельности коллег могли проявить лояльность, желая поддержать партнера). Если первый недостаток пока преодолеть сложно ввиду невысокой популярности медиации в нашей стране, то для преодоления второго мы планируем верифицировать полученные с помощью анкет данные результатами проективных методов исследования, а также изменить подход к организации исследования, подбирая на роли конфликтующих сторон незнакомых для медиатора респондентов. Дополнительного изучения требуют вопросы внутренней согласованности пунктов анкеты, а также вкладов пунктов в общие показатели распределительной и процессуальной эффективности. Определенный научный интерес представляет также выявление личностных, социально-психологических и организационных факторов эффективности деятельности медиатора.

Литература

1. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / Под общ.ред. С.В. Лабода. – Минск: Медисонт, 2011. – 316 с.
2. Бойко, М.С. Медиация в организационном функционировании/ М. С. Бойко // Психология и социология в бизнесе: общество, бизнес и личность в инновационной экономике: Материалы третьего Международного конгресса, Минск, 10-11 октября 2008 г. – Мн.: Бестпринт, 2008. – С.112-114.
3. Махтельд, П. Приглашение на медиацию. - М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2009. – 400 с.
4. Lind, E. A. Procedure and outcome effects on reactions to adjudicated resolution of conflicts of interests /E.A. Lind, S. Kurtz, L. Musante, L. Walker, J.W. Thibaut // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – V. 39. – P. 643–653.
5. Leventhal, G.S. What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationship/ G.S. Leventhal// Social exchange: advances in theory and research / Ed.by K.Oergen, M.Greenberg, R.Willis. – N.Y., 1980. – P.27-55.
6. Гулевич, О. А. Социальная психология справедливости / О. А. Гулевич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 284 с.
7. Besley, J.C., McComas, K. A. Framing justice: using the concept of procedural justice to advance political communication research / J.C. Besley, K.A. McComas // Communication Theory. – Volume 15, Issue 4, 2005. – P.414-436.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБЩЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИЗУ КИНОФИЛЬМОВ

Данина М.М., Н.В. Кисельникова Н.В. (Москва)

В начале XX века кино рассматривалось как довольно примитивная форма рассказывания истории средствами изображения. Однако вскоре представители лингвистических и филологических направлений научного знания обратили внимание на кино как на новый тип коммуникации. Если принять то, что восприятие кинопроизведения – процесс двухуровневый, в структуру которого входит непосредственное восприятие зрителя и воображающее восприятие авторов, можно сказать, что кино коммуникативно по своей природе и обладает коммуникативным потенциалом.

Анализ кино как динамической системы зрительных и слуховых образов и их восприятия в психологии выступает одним из активно разрабатываемых направлений [Жинкин, 1971; Петренко с соавт., 1982, 1988, 2005; Bordwell, Carroll, 1996; Anderson, 1996 и др.]. «Восприятие, - писал Н.И. Жинкин, - это неповторимый конкретный процесс, зависящий всякий раз от воспринимаемого предмета и ситуации. Вариантов восприятия столько, сколько жизненных встреч в человеческой деятельности. Очевидно, что особая специфическая группа возникает в том случае, когда объектом восприятия становится произведение искусства... И хотя восприятие не единственный компонент искусства, искусство во всех его видах начинается с восприятия» [Жинкин, 1971, СС. 214-215]. Также Н.И. Жинкин подчеркивает, что «...произведение искусства управляет психикой зрителя-слушателя» [там же, СС. 216].

Кинокартина является сложной информационной знаковой системой. В целом – это коммуникативная система, где в сообщении можно выделить элементы и способы их соединения. В кинокартине элементами являются отдельные изображения. Решая вопрос о природе киновысказывания, в содержании которого заключено особое обозначение, Н.И. Жинкин замечает: специфика фильма в том, что в нем «говорят» изображениями или при помощи изображений, поэтому, рассматривая те или другие компоненты кинофильма, следует искать соответствующие им моменты в структуре восприятия (там же. СС. 230-231).

Можно считать, что все последующие отечественные исследования в области психологии кино продолжали начинания Н.И. Жинкина.

В зарубежной психологии был реализован исследовательский проект, посвященный пониманию кино (*Understanding cinema*). Пэр Перссон (Per Persson), автор проекта, пишет: «Зрители воспринимают, думают, расширяют знания, интерпретируют, чувствуют и делают выводы по поводу фильма. Используя методы психологии и антропологии, мы объясняем, как кинематографические приемы влияют на зрителей» [Persson, 2003, P.4]. Каждый из используемых приемов кино рассматривается как определенное поведение, имеющее антропологические аналоги. Например, приближение лица персонажа к лицу зрителя (крупный план) является синонимом сближения в пространстве и вызывает у зрителя чувства, схожие с теми, которые он испытывал бы в похожей ситуации в жизни.

Нами, с опорой на описанные идеи, ранее была разработана технология обучения анализу фильмов с целью развития саногенного мышления [Данина, Кисельникова, 2012]. Данная технология была верифицирована в ходе работы групп семейной логопсихотерапии (система восстановления нарушенного речевого общения Ю.Б. Некрасовой-Карповой), а киноматериалом для ее разработки и верификации выступили научно-популярные фильмы о работе этих групп «Человек может все» и «Человек может все-2». В результате этого исследования оформилась методология анализа киноматериала на предмет содержащихся в нем паттернов психотерапевтического общения, которые оказывают развивающий эффект на саногенное мышление зрителей и обучающихся. Согласно данному подходу, кино представляет собой вариант организованного текста (кинотекста), в котором коммуникативные компоненты представлены в особых художественных образах, составляющих киноязык. Вычленение из кинотекста необходимых для решения практических задач паттернов, обучение их обнаружению в кинотексте, а затем – в ситуациях реальной жизни, позволяют обучающимся легче усвоить данные паттерны и применять их для решения личных и профессиональных проблем.

Помимо использования указанной технологии в практике социореабилитации, актуальным, на наш взгляд, является ее применение в области психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Одна из задач такого сопровождения – повышение эффективности общения у педагогов и учеников – может быть реализована посредством обучения анализу кинофильмов на предмет содержащихся в них паттернов эффективного общения. Модификация технологии в целях решения этой задачи выступает предметом нашей работы в настоящее время.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме эффективности общения показал, что не существует универсальной модели, которая описывала бы условия, критерии и содержание эффективного общения. Сам термин «эффективное общение» по-разному понимается в разных концепциях, и связан, в первую очередь, с представлениями об общении как таковом. Наиболее четкое определение эффективного общения дал И.А.Стернин. Согласно его подходу, – это такое общение, которое ведет к достижению предметной или информационной цели и сохраняет равновесие отношений между коммуникантами. [Стернин, 1989]. Таким образом, И.А.Стернин выделяет три цели общения: 1) информационную – донести свою информацию до собеседника и получить подтверждение, что она получена; 2) предметную – что-либо получить, узнать, изменить в поведении собеседника; 3) коммуникативную – сформировать определенные отношения с собеседником. Эти три цели совпадают по смыслу со структурой общения, выделенной Г.М. Андреевой (2001). Таким образом, эффективность общения выступает мерой достижения участниками общения общих целей в зависимости от выбранной ими формы, типа и содержания общения путем реализации его функций.

Анализируя существующие на сегодняшний день классификации функций общения, мы сгруппировали их по трем компонентам структуры общения [Психология, 1990]:

1. Коммуникация: информационная функция.

2. Интеракция: контактная, побудительная, координационная функции, установление отношений, оказание влияния.

3. Социальная перцепция: достижение взаимопонимания; эмотивная функция.

С опорой на методологию предыдущих исследований, нами был выделен перечень паттернов эффективного общения, соответствующих каждой группе функций коммуникационного и интерактивного компонентов.

1. Контактная и установление отношений: следование (присоединение к опыту, отражение текущего состояния клиента на всех уровнях – когниции, чувства, экспрессия и т.д.); «чтение мыслей» (указание на то, что один человек знает о том, что происходит с другим, не указывая на источник этой информации).

2. Побудительная и оказание влияния: директивное внушение (прямое внушение, многократное повторение мысли в директивной форме и т.д.); рефрейминг поведения и восприятия (помещение значимого содержания в иной контекст, выбор альтернативных путей удовлетворения потребностей); вербальные паттерны, способствующие процессу роста (пресуппозиции, связки, встроенные команды, специфическое использование обобщения); переход от текущего состояния к желаемому с помощью связок: простые связки, каузативные, причинно-следственные (вы ... и ...; если вы..., то ...; когда вы, то ...); номинализация (фиксация в статичной форме динамичного явления); опущение (пропуск значимого содержания); генеративные обобщения (пример: всё, все, всегда и т.п.); вовлечение клиента в поведение и др.

3. Координационная функция: сдвиг референтного индекса (изменение «субъекта действия: замена действующего лица, смена рассказчика, автора ситуации); идентификация возможностей – будущих ресурсов (нахождение возможных источников возможности изменения себя); идентификация проблемы (указание на проблему, обнаружение ее структуры – лиц, чувств, мыслей, поведения в проблемной ситуации); усиление авторитета; сдвиг временных предикатов (переход от одного времени события или процесса к другому).

Следующим шагом данной работы станет реализация программы обучения психологическому анализу специально подобранных кинофильмов, содержащих перечисленные паттерны, и оценка сдвигов в эффективности общения участников, прошедших такое обучение. Такая программа обучения состоит из ряда последовательных этапов.

1-й этап – ознакомительный.

Цель: изменение привычного опыта просмотра кинофильмов как развлекательных, интеллектуальных и др., открытие возможности относиться к фильму как к элементу психологической работы.

Содержание: просмотр специально подобранных фильмов с последующим письменным отзывом.

Эффекты: эмоциональное «заражение»; объективация существующей проблемы на уровне самосознания; осмысление собственных возможностей, связанных с ее решением; возникновение специфической мотивации к работе над собой; обнаружение доверия к предлагаемой методике; моделирование поведения пациентов (клиентов) в дальнейшем процессе работы; самораскрытие в отзыве о фильме; появление нового смыслового пространства для общения с психологом (педагогом); косвенная коммуникация с героями фильма.

2-й этап – обучающий.

Цель: обучение распознаванию паттернов эффективного общения на материале предложенных кинофильмов.

Содержание:

1. Представление подробного перечня паттернов эффективного общения, описание их критериев с приведением соответствующих примеров.

2. Отработка умения находить как можно больше примеров для каждого паттерна. Руководитель процесса корректирует и подтверждает групповые решения до тех пор, пока всеми участниками не усваивается схема работы того или иного паттерна.

3. Просмотр короткометражных фильмов или мультфильмов, содержащих не более 5 паттернов, во время которого каждым участником группы ведется индивидуальный протокол анализа фильма по авторской методике (М.М. Данина, Н.В. Кисельникова). Последующее групповое обсуждение позволяет дополнить индивидуальные протоколы.

Эффекты: децентрация, переключение внимания с узколичностных проблем, обучение схемам психотерапевтического анализа любых жизненных ситуаций, создание предпосылок к аутотерапии.

3-й этап – обобщающий.

Цель: перенос усвоенных схем анализа и распознавания паттернов эффективного общения на события собственной жизни.

Содержание: перенос усвоенных знаний и навыков на собственную жизнь участников группы, что провоцирует множество инсайтов, открытий и решений проблем уже отработанными на предыдущем этапе способами.

Эффекты: формирование аутотерапевтической системы, которая может быть воспроизведена в приложении к любым ситуациям.

4-й этап – заключительный.

Цель: Данный этап может быть проведен как итоговое занятие по просмотру нового специально подобранного фильма с его последующим анализом и обсуждением.

Содержание: просмотр специально подобранного фильма, его анализ и обсуждение.

Эффекты: аккумуляция и закрепление участниками усвоенных знаний и навыков, пролонгация развивающего эффекта.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. Данина М.М., Кисельникова Н.В. Технология обучения психологическому анализу научно-популярных кинофильмов как средство развития саногенного мышления // Вопросы психологии. 2012. №2. С.78-88.
3. Жинкин Н.И. Механизмы заикания // Вопросы психологии речи, Т. 81. – Харьков, 1959. – С. 173-179.
4. Жинкин Н.И. Психология киновосприятия / Кинематограф сегодня. Вып 2. – М.: Искусство, 1971. – С. 220-235.
5. Психология. Словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп.—М.: Политиздат, 1990.— 494 с.
6. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. Halle, 1989, P. 279-282.
7. Persson P. Understanding Cinema: A Psychological Theory of Moving. Cambridge University Press, Jul 28, 2003 - Performing Arts - 281 p.

САМОРАСКРЫТИЕ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА: ЗА И ПРОТИВ

Зинченко Е.В. (Ростов-на-Дону)

Психологическое консультирование осуществляется через межличностное общение, в которое включены две стороны: специалист и клиент. В этом процессе одну из первостепенных ролей играет самораскрытие. Под самораскрытием нами понимается сообщение субъектом другому лицу информации, касающейся различных аспектов собственной личности [4,6]. Процесс самораскрытия основан на доверии. Он может протекать

с разной степенью глубины и полноты, осуществляться в непосредственной или опосредованной формах [4]. Большую роль в реализации самораскрытия играет степень личностной закрытости-открытости субъекта, определяющая его потенциальную готовность к самораскрытию в адрес незнакомого человека.

В ходе психологического консультирования в качестве субъектов самораскрытия могут выступать как клиент, так и психолог (психотерапевт) [2]. Важность самораскрытия клиента в ходе осуществления консультативного процесса не вызывает сомнений. Традиционно в психологической литературе ему уделяется гораздо больше внимания по сравнению с самораскрытием консультанта. В том случае, когда субъект не имеет доверительных отношений с близкими людьми, потребность в раскрытии своих внутренних переживаний, проблем и сомнений другому лицу, присущая, согласно С. Джуарду, каждому человеку, может выступать ведущей в обращении за психологической помощью. Зачастую сопровождающего самораскрытие катарсического эффекта оказывается достаточно для возникновения у клиента чувства удовлетворенности от самой психологической консультации.

Самораскрытие консультанта представляет особый научный интерес, так как оно, на наш взгляд, тоже вносит свой весомый вклад в достижение позитивного результата от консультативного процесса. Вопрос о необходимости и уместности самораскрытия консультанта особенно остро встает как в процессе подготовки психологов-консультантов, так и на начальных этапах их профессиональной самореализации. Особую роль играет такое самораскрытие в телефонном консультировании, характеризующимся ограниченностью во времени и отсутствием визуального контакта [3]. Результаты нашего исследования показали, что консультанты Молодёжного Телефона доверия имеют более выраженную готовность к глубинному самораскрытию, чем представители других помогающих профессий [там же].

Рассмотрим некоторые аргументы «за» и «против» использования самораскрытия консультантом-психологом.

Известно, что самораскрытие имеет эффект взаимности, заключающийся в том, что самораскрытие одного лица стимулирует открытость другого. Поэтому самораскрытие консультанта может и должно являться одним из способов или же психологических приемов стимулирования самораскрытия клиента. В данном случае психолог играет роль «открывателя», который помогает клиенту легче перейти на более глубокие уровни общения. Таких уровней Дж. Бьюдженталь выделяет несколько: от формального до интимного [1]. Консультативный процесс может начинаться как с уровня формального общения, так и с других уровней, предполагающих большую степень присутствия.

Выражение собственных возникающих чувств и переживаний, в том числе, негативных может способствовать лучшему осознанию клиентом чувств, возникающих у его партнеров по общению, осознанию им проблемной ситуации в целом (например, «Я чувствую давление с Вашей стороны...»).

Следующим аргументом в пользу самораскрытия консультанта является возможность разделения собственного опыта [5]. Самораскрытие консультанта помогает ему встать на один уровень с клиентом, образовать единое пространство взаимодействия, предполагающее некоторую общность взглядов, мнений, жизненного опыта. Так, известно, например, что люди, побывавшие в экстремальных ситуациях, предпочитают рассказывать о пережитом психологу, имеющему опыт нахождения в аналогичной ситуации.

Основной опасностью в случае самораскрытия консультанта становится потеря консультативной позиции, переключение внимания консультанта с клиента на собственные эмоционально-окрашенные переживания. Переключение внимания может провоцироваться клиентом, имеющим определенные цели (получить нужную ему информацию, провести розыгрыш, завязать дружеские отношения и пр.). Если самораскрытие консультанта существенно превышает допустимые объемы и сам субъект сильно вовлекается в его процесс эмоционально, он рискует не просто нарушить границы, но и, в конечном счете, поменяться местами с клиентом: перейти из роли консультанта в роль клиента.

Прямое самораскрытие клиенту может помешать процессу консультирования в случае отсутствия явного запроса на него со стороны клиента. В такой ситуации оно может вызывать сопротивление клиента и приводить к возникновению у него выраженных негативных эмоций. Поэтому, самораскрытие консультанта вполне может осуществляться не в прямой, а в косвенной форме (рассказ истории от третьего лица, наделение героя истории собственным опытом и др.).

Итак, самораскрытие консультанта в психотерапевтическом процессе может осуществляться при соблюдении ряда условий его реализации:

- 1) осознанность (консультант четко понимает цели и задачи такого самораскрытия, а не следует спонтанно возникшей потребности в нём; выбирает способ и форму его реализации);
- 2) необходимость (учитывает его особую важность в конкретной ситуации консультирования, отличающейся специфическими условиями);
- 3) дозированность (регулирует его объем, временные характеристики, определяет выбор темы и придерживается её границ);
- 4) своевременность (не нарушает логику протекания консультативного процесса);
- 5) краткость и концентрированность передаваемой информации (отсутствие в ней лишних подробностей, которые не являются существенными для проведения конкретной консультации.);
- 6) учёт реакции клиента и возможных негативных последствий самораскрытия для консультативного процесса и достижения положительных результатов.

Литература

1. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. 3-изд. СПб, Москва, Харьков, Минск, 2001.
2. Зинченко Е.В. Клиент и психотерапевт как субъекты самораскрытия / Психология общения: социокультурный анализ. // Материалы Международной конференции. – Ростов-на-Дону, 2003.- С.139-141.
3. Зинченко Е.В. Особенности доверия, самораскрытия и эмпатии консультантов телефона доверия / Экстренная психологическая помощь в трудных жизненных ситуациях [Текст]: материалы IV Международной конференции Телефонов доверия 2 – 4 октября 2009 года / сост. Гончарова Л.Г., Елдышова О.А. –Астрахань: Агентство по делам молодежи Астраханской области, 2009. – С. 85-87.
4. Зинченко Е.В. Самораскрытие и его обусловленность социально-психологическими и личностными факторами // Дис.... канд. психол. наук. - Ростов-на-Дону, 2000.
5. Сапогова Е.Е. Консультативная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Е. Сапогова. – М. Изд. Центр «Академия», 2008.
6. Шкуратова И.П. Самораскрытие // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалёва. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011.- С.139-140.

АКТИВНОЕ СЛУШАНИЕ КАК ТЕХНИКА УСТАНОВЛЕНИЯ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ С КЛИЕНТОМ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ **Каяшева О.И. (Москва)**

Доверительное общение, как отмечает Т.П.Скрипкина (2011), - это общение, в ходе которого «один человек сообщает другому свои интимные мысли и чувства, раскрывая те или иные стороны своего внутреннего мира, на основе предположения о том, что поведение объекта доверяющего не идет вразрез с моральной нормой добра и с конкретными

интересами доверяющего» [8, с.106]. Доверительные отношения предполагают осуществление эмоциональной поддержки и удовлетворение потребности клиента в принятии в процессе психологического консультирования.

В ситуации общения психолога-консультанта с клиентом представляется возможным использовать различные способы активного слушания. Активное слушание способствует открытому общению, показывает клиенту принимающее, позитивное отношение со стороны специалиста, позволяет построить доверительные отношения. Активное слушание - это техника, применяемая в практике социально-психологического тренинга, психологического консультирования и психотерапии, позволяющая точнее понимать психологические состояния, чувства, мысли собеседника с помощью особых приемов участия в беседе, подразумевающих активное выражение собственных переживаний и соображений [1].

Часто в качестве синонима активного слушания предлагается – эмпатическое слушание (слушание, связанное с тем, что слушатель дает свой отклик, содержащий информацию о том, что ему понятны эмоции, чувства и переживания говорящего [6]), популяризированное в клиентцентрированном подходе К. Роджерсом, однако ряд исследователей разводят данные понятия. Например, в работе Н.Н.Васильева (2007) предложены следующие виды слушания - рефлексивное, нерефлексивное, эмпатическое и активное слушание, в других же исследованиях не выделены различия между эмпатическим и активным слушанием [8].

Отражение чувств часто является одним из важных составляющих активного слушания - акцент при этом делается на отражении слушающим эмоционального состояния говорящего при помощи фраз – «Вероятно, Вы чувствуете...», «Возможно, Вы несколько расстроены...» и т.п.[10]. В данной работе нам представляется, что активное слушание является более широким понятием, чем эмоциональное слушание, поскольку в процессе коммуникации акцент совершается не только на эмоциональном компоненте общения, но и на смысле, содержании общения (когнитивный компонент). Отражение эмоций и чувств другого человека - это один из первых шагов для установления доверительных отношений. Так, Ю.Б. Гиппенрейтер, обозначающая активное слушание, как «помогающее слушание» [3, с.62], пишет о детско-родительских отношениях: «Активно слушать ребенка – значит возвращать ему в беседе то, что он нам поведал, при этом обозначив его чувство...ответы по способу активного слушания показывают, что родитель понял внутреннюю ситуацию ребенка, готов услышать о ней больше, принять ее» [3, с.63] и, наконец: «ребенок, убедившись, что взрослый готов его слушать, начинает рассказывать о себе больше...Ребенок сам продвигается в решении своей проблемы» [3, с.68-71].

Среди наиболее известных способов активного слушания выделяют [10]:

1. Перефразирование (эхо-техника)- собеседнику возвращается его высказывание (одна или несколько фраз), сформулированные своими словами. Перефразирование может начинаться словами: «Если я Вас правильно понял, то...»; «Вы поправьте меня, если я ошибусь...» и др. [8]. Главная цель способа активного слушания - уточнение полученной информации от клиента. Н.Д. Творогова полагает, что перефразирование, например, в психотерапии - это «прием понимающего слушания, заключающийся в пересказе психотерапевтом высказываний клиента с помощью др. слов, иного построения фразы...с сохранением смысла услышанного. Прием помогает убедиться, насколько точно «расшифровано» сообщение клиента с тем, чтобы дальше продолжать беседу с ним с уверенностью, что до сих пор все понято верно» [8, с.413]. Перефразирование является полезным в работе практического психолога в тех случаях, когда необходимо понимание желаний мыслей клиента, существуют сложности понимания специалистом предмета разговора с собеседником и др. Специалист ориентируется на смысл, содержание сообщения, но не на эмоции, сопровождающие речь клиента (в данном случае специалист может дополнительно использовать прием «отражения чувств»). В сообщении клиента необходимо выбирать главное и использовать прием перефразирования. Чаще всего перефразирование используется специалистом, когда клиент сделал паузу.

2. Резюмирование- данная техника предполагает воспроизведение слов клиента в сокращенном виде, подведение итога общению. Например: «Вашими основными возражениями, если я Вас правильно поняла, являются...». При резюмировании можно включать речевые обороты, которые характерны для речи собеседника. Желательно, чтобы специалист использовал краткие резюме, подводящие итог высказываниям клиента. В некоторых случаях можно использовать краткие выдержки из различных литературных произведений, небольшие притчи и др., которые помогут клиенту осознать проблемную ситуацию. В данном случае активное слушание будет во многом соотноситься со слушанием рефлексивным, т.к. специалист не только внимательно слушает, но и «сообщает говорящему, как он его понял. Говорящий оценивает это понимание и при необходимости вносит поправки в свой рассказ, стремясь добиться более точного понимания слушателем» [2, с.89].

3. Развитие идеи. Этот способ связан с тем, что делается попытка вывести из услышанного логическое следствие, она позволяет уточнить смысл сказанного и более эффективно провести процесс коммуникации с клиентом. Как и во втором способе активного слушания, мы находим тесную связь со слушанием рефлексивным.

Итак, как мы отмечали ранее, выделяются два вида слушания - нерефлексивное и рефлексивное (при рефлексивном слушании человек не только внимательно слушает, но и сообщает говорящему, как он его понял [2]). Нерефлексивное слушание - это умение «внимательно молчать», не вмешиваясь в речь собеседника своими замечаниями. Слушание этого вида особенно полезно тогда, когда собеседник проявляет такие глубокие чувства, как гнев или горе, стремится высказать свою точку зрения, хочет обсудить наиболее болезненные вопросы. Ответы при таком слушании должны сводиться к минимуму, например - «Да», «Продолжайте» и т.д. При рефлексивном слушании также как и при активном слушании используются - перефразирование, резюмирование и развитие идеи [6]. В процессе общения с клиентом важным является сочетание различных видов слушания, в том числе нерефлексивного и рефлексивного слушания [10]. В практической деятельности многих специалистов, как правило, мы можем встретить различные виды слушания, взаимодополняющие друг друга. Часто возникают сложности в процессе формального разделения слушания на конкретные виды.

Среди типичных ошибок активного слушания можно выделить: перебивание собеседника, поспешные выводы, поспешные возражения и др. Особую сложность представляет формулирование вопросов, поскольку именно некорректная формулировка может усложнить работу специалиста. Н.Н. Васильев приводит пример, связанный с использованием вопроса «Почему?». Автор полагает, что этот вопрос часто содержит в себе скрытый укор и клиент может прийти к выводу, что специалист его критикует, либо вопрос подводит клиента к необходимости сложного поиска причины проблемы, которую он может на данный момент не осознавать [2]. Н.Н. Васильев приводит реакцию клиента на некорректный вопрос специалиста: ««Почему Вы сердитесь?»...вы побуждаете клиента к рационализации, к поиску удобного объяснения, чаще всего перекладывающего ответственность на какие-то внешние силы: «Меня разозлили, вот я и сержусь!»» [2, с.107].

Среди вопросов в активном слушании выделяются следующие виды - закрытые (предполагают односложный ответ) и открытые (без готовых вариантов ответов-расширяющий вопрос, конкретизирующий вопрос, конфронтационный вопрос и др.); проясняющие вопросы (отдельная группа вопросов, направленная на более углубленное понимание как специалистом, так и клиентом проблемной ситуации) [2].

Выделяют следующие приемы активного слушания [1]: паузу, уточнение, пересказ, развитие мысли, сообщение о восприятии, сообщение о восприятии себя, замечания о ходе беседы и др. Мы отметили некоторые способы активного слушания и возможности его использования в практической деятельности психолога. Данное направление требует продолжение исследований, с целью выявления воздействия активного слушания на все стороны коммуникативного процесса и разработки новых способов,

позволяющих точнее понимать психологические состояния, чувства, мысли собеседника с помощью особых приемов участия в беседе, подразумевающих активное выражение собственных переживаний и мыслей.

Установление доверительных отношений специалиста с клиентом становится основой для оказания необходимой психологической помощи в процессе психологического консультирования, в данном случае активное слушание является одной из техник, способствующих решению этой задачи.

Литература

1. Активное слушание// Википедия. - [Электронный ресурс].- <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения 26.07.2014).
2. Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике.- СПб.: Речь, 2007.
3. Гиппентрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как?.- М.: Изд-во Астрель, 2006.
4. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении: Спецпрактикум по социальной психологии.- М.: Изд-во МГУ: 1990.
5. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов.- СПб.: Питер, 2001.
6. Межличностная коммуникация: теория и жизнь/ Под ред. О.И. Матяш.- СПб.: Речь, 2011.
7. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. -М., 1998.
8. Психология общения: Энциклопедический словарь.- М.: Когито-Центр, 2011.
9. Сатир В. Как строить себя и свою семью.- М.: Педагогика-пресс, 1992.
10. Учебные материалы ВГУЭС. - [Электронный ресурс].- http://abc.vvsu.ru/Books/psih_delovogo_ob (дата обращения 26.07.2014).
11. Файн С., Гассер П. Первичная консультация: установление контакта и завоевание доверия.- М.: Когито-центр, 2003.

ПРОБЛЕМА КАТАРСИСА И ТРАГИЧЕСКИЕ АФФЕКТЫ В ЛИТЕРАТУРЕ

Литвиненко Н.А. (Москва)

Проблема катарсиса, по-видимому, одна из «вечных», ее истолкование восходит к эпохе перехода от дорефлективной рациональности к рефлексивному рационализму – к Аристотелю, с которым С.С. Аверинцев связывает стабилизацию результатов первого рождения европейского рационализма в IV в. до н.э. По мысли ученого, в эстетическом смысле, катарсис у Аристотеля – метафора, «еще не термин», а «паратермин». Единственное в «Поэтике» упоминание о катарсисе: подражание, «совершающее посредством сострадания и страха очищение подобных аффектов», начиная с Ренессанса, вплоть до XX в. породило множество интерпретаций. Однако, как верно подытожил Эскола в «Международном словаре литературоведческих терминов», еще нет обобщающего труда на эту тему. В рамках небольшой статьи мы затронем только некоторые аспекты проблемы. Она представляется важной с точки зрения поисков выхода из психологического коллизий, чреватых катастрофой, – выхода на основе сублимации – в сфере искусства.

Одно из перспективных современных направлений в изучении катарсиса находим в рецептивной эстетике. Так, Х.Р. Яусс связывает природу катарсиса с особым

психологическим феноменом: «удовольствием от возбуждаемых речью (оратора) или поэзией собственных аффектов, которое может привести слушателя или зрителя как к переубеждению, так и к освобождению его духа». При этом само наслаждение черпается в «чужом наслаждении». Аристотелевское «очищение» у Х.Р.Яусса в процессе осмысления перемещается к результату – конечному психологическому и «этическому» эффекту. При этом актуальным остается вопрос о формируемом текстом «горизонте» парадоксальных «ожиданий», о том, как художественно структурируются подобного рода трансформации, как «чужое» – фикциональное наслаждение или страдание преобразуется читателем-зрителем и во что.

Очищение, «короткое замыкание», примирение, гармония, наслаждение, просветление, – но в «снятом» противоречии его составляющие реально или потенциально диалогичны, все эти трансформации и эффекты так или иначе вырастают из конфликта неких противоборствующих начал. Катарсис традиционно мыслится как завершающий «эффект» восприятия, но современное рефлексивное сознание обладает потребностью в пересмотре, переоценке ценностей, оно не доверяет гармонии и просветлению – и потому у владеющего «техникой самопроверки мысли» читателя-зрителя парадигма восприятия будет включать механизм не только переживания катарсиса, но и деконструкции его, а возможно, перемежающихся фаз того и другого. К тому же важно учесть, программирует ли текст катарсис как завершающий эффект или как промежуточную ступень переоценки, не сводимой к гармонии и «наслаждению».

Один из крупных представителей современной рецептивной эстетики В. Изер, как и П. Рикер, подчеркивает особую роль событийного начала в формировании катарсиса. По мнению немецкого ученого, именно через событийность воображаемое переводится в некий опыт. В своей интерпретации катарсиса опираясь на данные гештальтпсихологии, он подчеркивает: в процессе восприятия «воображаемый объект входит в сознательное представление лишь при наличии завершенной формы. Поэтому по ходу подобных процессов мы стремимся к такому распределению данных, при котором возможно снятие напряжения, необходимое для того, чтобы нам удалось достичь желаемой определенности в завершенных гештальтах». В связи с проблемой катарсиса важен сделанный ученым акцент на «завершенных» «психологических» компонентах структуры. На этой основе становится очевидной необходимость аналитического вычленения их в процессе изучения формирования катарсиса.

Разумеется, за всем этим, помимо литературоведческих, стоит комплекс проблем, связанных с различными теориями психологии восприятия, воображения, которые требуют специального осмысления. Для нас важно здесь обратить внимание на обозначенную В. Изером психологическую особенность структурирования процессов «узнавания» – снятия напряжения или, добавим, переключения его из системы собственно художественной в сферу восприятия реципиента, трансформирующего в своем эстетическом переживании чувство, разрушительное и несовместимое с жизнью, в чувство и сознание, содержащие некий позитивный потенциал, позитивную интенциональность.

Подобные процессы, действительно, маркируются, в первую очередь, на событийном уровне – резких сдвигов, разрывов в сюжетной ткани произведения, определяющих катастрофу, трагическую или неожиданно счастливую развязку.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о природе и роли парадокса в структуре катарсиса, о специфике «комического» катарсиса (Ю. Боров) . Возможно, есть основания в отдельных случаях говорить об интеллектуальном катарсисе, когда «очищает», потрясает, вызывает изумление или восторг, становится событием – мысль, – например, о счастье Сизифа (в интерпретации А. Камю) или о мыслящем тростнике Паскаля – та, которая, по выражению М. Мамардашвили, «рождается в грозе». П. Рикер был прав, когда подчеркивал, что катарсис достигает кульминации в узнавании, а узнавание это может обладать различной спецификой. И счастье узнавания не всегда оборачивается бегством.

Представление о природе и сущности катарсиса у литературоведов связано с трансформацией экзистенциальных, общеэстетических, философских представлений. Так, трагический опыт XX в., предугаданный Кафкой, воплотившийся в трагедии Освенцима, тоталитарных режимов, лежит в основе эстетической концепции Т. Адорно, который видел в потрясении нечто противоположное наслаждению – «предостережение о ликвидации Я, которое, испытав потрясение, убеждается в своей ограниченности и конечности». Действительно, в мире, лишенном гуманистической перспективы, катарсис заменяется «исправительной колонией», «процессом», «превращением», безысходностью, отсутствием какого бы то ни было просветления, абсолютным поражением, однако, этим не исчерпывается эстетический опыт эпохи.

Категория катарсиса не обладает универсальной спецификой, и в сознании человека XX века, начала XXI, утратившем оптимистическую перспективу, катарсис в его этической функции далеко не всегда оказывается возможным. Мы сталкиваемся в литературе с различными типами, структурами катарсиса, различными типами читателя-зрителя, переживающего его, стадиями развития личностного, общественного, эстетического сознания. И в то же время эта проблема продолжает связывать нас с Аристотелем, с Древней Элладой, с эпохой рождения европейского рационализма.

Особенности осмысления катарсиса определяются – при сходстве неких основных моментов – тем историко-литературным материалом, который кладет в основу своей интерпретации ученый, его исходной методологической парадигмой. Мы сталкиваемся с различными концепциями трагического, существующими, в частности, в культуре XIX и XX вв., с различными подходами к осмыслению специфики и роли массового в искусстве на разных этапах его развития, с различными представлениями о человеке и обществе, с различными структурными элементами катарсиса, – и как результат – с различным пониманием самого феномена в современной науке.

Проблема катарсиса затрагивает разные области гуманитарного, в том числе филологического знания, поскольку в ней сходятся, перекрещиваются разные семантические пласты культуры. В катарсисе реализуют себя принципы и законы художественного, эстетического мышления, психологии творчества и восприятия. Эти законы, принципы и структуры находят воплощение в разных жанровых формах, на разных стадиях и уровнях литературного развития, апеллируя – в разных соотношениях – к разуму, чувству, знанию и воображению. И потому катарсис может быть предметом изучения различных гуманитарных наук – филологии, психологии, семиотики, эстетики, философии...

Нарративные стратегии, повествовательные жанры в литературе разных периодов актуализируют особые механизмы воплощения, структурирования катарсиса – в соответствии со спецификой трагического, характеризующего общественное и художественное, массовое и личностное сознание эпохи. По-видимому, при изучении повествовательных жанров – и не только – целесообразно наряду с понятием катарсиса использовать понятие катартической модальности, которой обладают, в частности, многие произведения, воплощающие не только трагедию в жизни, но и трагедию самой жизни. Очевидно, изучение специфики катарсиса предусматривает осмысление процессов и механизмов структурирования трагического – не только в жанре трагедии, но и в других жанрах, обладающих трагической модальностью, а с другой стороны, предполагает осмысление механизмов трансформации этих процессов в сознании воспринимающего субъекта – на каждом новом этапе развития литературно-эстетического сознания.

При том огромном сдвиге, который произошел в системе научного знания с тех пор, как Аристотель использовал слово катарсис в качестве метафоры, оно обрело статус термина, но особого. В силу самой природы воплощенного в нем феномена он сохранил свою «паратерминологическую» природу, а противоречивость и семантическая неустойчивость его использования ставит его и ныне порой на грань метафоры. Именно как термин, обладающий разнообразным спектром интенциональных связей, изменяющий свою

семантику в историко-культурном и эстетическом контексте эпох, он требует дальнейшей верификации, верификации стоящих за ним процессов и явлений.

ВНИМАЮЩИЙ КРУГ – ПРОСТРАНСТВО ОБЩЕНИЯ: УСЛЫШАТЬ И ПРИЙТИ НА ПОМОЩЬ, ПОНЯТЬ, ПОЧУВСТВОВАТЬ, ПРИНЯТЬ

Минайчева Н. В. (Москва)

Утверждение, что жители мегаполиса постоянно подвергаются множеству агрессивных внешних воздействий, стало расхожим штампом, что не отменяет его истинности. Наша психика не всегда справляется с лавиной информации, обрушивающейся на нас на улице, в транспорте, на работе и дома. Постоянно ускоряющийся темп жизни оказывает на человека огромное стрессовое воздействие, от которого хочется защититься. Недостаточная развитость навыков общения, необходимых для успешной адаптации к социальной среде, ведет к формированию неэффективных паттернов и психологических защит, что, в свою очередь, еще более затрудняет межличностные коммуникации.

Симптоматика клиентов, ощущающих свою проблему как «дефицит общения» удивительно схожа – это люди с преобладанием отрицательного опыта в ситуациях общения, фиксированием в поведении неэффективных способов взаимодействия, испытывающие затруднения в силу своей замкнутости, робости, интровертности, неуверенности и нестабильной самооценки. И, как следствие этого, обреченные на тотальное одиночество.

Человеку по праву рождения необходимо вступать в контакты с другими людьми. С какой бы точки зрения мы не взглянули на человеческое общество - с исторически-эволюционной или с точки зрения отдельной личности, - обязательно обнаружим, что человек всегда находится в контексте межличностных отношений. Между тем, все чаще современники обретают круг общения в виртуальном пространстве, лишаясь его в реальности. Они изрядно подрастеряли навыки естественного человеческого общения.

Когда эмоциональный контакт с окружающими утрачивается, уделом личности становится одиночество [2]. Но человек – существо общественное, дефицит общения ощущает очень остро. И даже неосознаваемый, этот дефицит создает душевный дискомфорт, инициирует страхи, снижает самооценку и губит веру в себя. Немногие могут без внешнего подкрепления поддерживать адекватное ощущение собственной значимости. Если попытаться определить наиболее очевидный источник психологического неблагополучия, им, несомненно, станет одиночество. Основываясь на собственном опыте, могу утверждать, что большая часть работы практикующего психолога заключается в том, чтобы помочь клиенту научиться строить близкие долгосрочные и доверительные отношения с другими людьми.

Тренингов коммуникативной компетентности создано в изобилии. В качестве основной или вспомогательной темы коммуникативные навыки предлагается развивать во многих групповых форматах. Следует отметить, что все эти формы психологической практики в своем теоретическом фундаменте базируются на особой психологической концепции – психологии воздействия [1,3]. Объединяет их то, что общение становится не столько целью, сколько средством. Цели же ставятся совсем иные: больше продать, кого-то задавить, а другого привлечь, презентовать себя с самой выгодной стороны, или преодолеть чужое сопротивление, обойти возражения [3]... Следует отметить, что все эти формы психологической практики в своем теоретическом фундаменте базируются на психологии воздействия. Результаты достигаются с использованием жестко построенных коммуникативных технологий. Методы коммуникативного тренинга предполагают своеобразный вариант обучения на моделях, за счет введения тем или иным способом эффективных схем и последовательностей целевого поведения в рассматриваемых ситуациях, но все перечисленное, не снижая актуальности достигаемых целей, отдает дрессурой и на мысли о человеческой близости не наводит. Отношения, в которых

взаимодействие с другими людьми инструктируется подобно манипуляциям с бытовой техникой, становятся объектными и лишаются эмоциональной наполненности.

Для тех, кто навыки доверительного искреннего общения подрастерял, но потребности в них не утратил, американские коллеги Jack Zimmerman, Kay Prants [4,5], et cet разработали специальную программу интенсивного эмоционального общения в максимально безопасном формате – «Внимающий Круг». Пробразом Круга являются «миротворческие круги», взятые из индейских практик, использующиеся для решения конфликтов и укрепления межродовых отношений. Практичный Запад, ориентируясь на реальные потребности целевой аудитории, этой формой откликнулся на такие актуальные тенденции, как определенная мотивационная неготовность целевых групп к более «глубинной» работе, а так же требование большей «универсализации» обучающих программ коммуникативного профиля. В современной психотерапии «Внимающий Круг» является инструментом, позволяющим оказывать помощь в развитии навыков межличностного общения, основываясь на ценностях, смыслах и личностных особенностях человека, без использования жестко стандартизированных коммуникативных технологий.

Если говорить о целях Круга - это, прежде всего, «общение в чистом виде» - достижение взаимопонимания, сглаживание межличностных противоречий, и если не принятие позиции «другого», то осознание ее права на существование. В то же время, наряду с повышением компетентности в общении, работа в Круге зачастую оказывает благотворное влияние на целостные характеристики личности, такие как повышение самопринятия, уверенности в себе, стабилизация самооценки, понижение тревожности и ряд других. Эффекты эти носят сопутствующий психотерапевтический характер и самоцелью «Внимающего Круга» не являются.

В Круге мы не преследуем заранее намеченных целей, не стремимся к приобретению конкретных навыков и компетенций, не ставим себе задачей решение каких-либо проблем. На первый взгляд, мы только рассказываем истории и выражаем свои актуальные чувства и мысли, а круговые процессы в общении приводят нас на другой уровень понимания и принятия себя и других, как следствие, изменяя качество жизни.

Здесь приведены самые общие принципы организации «Внимающего Круга», которые ни в коем случае не исчерпывают всех тонкостей работы. В Круге важно соблюдать его законы и интенции (намерения), и их не путать.

Законы: не перебивать и не комментировать рассказчика; если собственные эмоции захлестывают, допустимы жест и звук одобрения; конфиденциальность; слушать себя, когда говорит другой, и говорить о себе; перед тем, как начать говорить, взять жезл спикера (так называемый «предмет речи»).

Интенции: говорить искренне, чистосердечно и не судить себя; слушать сердцем и не осуждать других; быть спонтанным; говорить по существу, чтобы предоставить всем участникам возможность высказаться.

Казалось бы, эти требования можно объединить. Но не всегда возможно говорить чистосердечно; не всегда получается слушать без критики; и когда захлестывают эмоции, не всегда возможно говорить по существу. Иными словами, не удастся неукоснительно соблюдать интенции, к этому следует стремиться. Законы Круга обязательны для всех.

Кругу присуща своя символика, создающая особую атмосферу общения. Центр Круга - это пространство, создаваемое для перехода от внешней реальности к глубоко личному состоянию, позволяющему участникам сосредоточиться на том, что происходит внутри каждого из них. Традиционно в центре помещаются свеча, как символ ясности и «предмет (предметы) речи» - разные мелкие вещицы, и чем они разнообразнее, тем проще каждому участнику найти свой, отвечающий его актуальному состоянию. Иногда участники хотят принести свой предмет и положить его в центр Круга. Такой предмет символизирует право участника говорить.

Ритуалы Круга важны для организации пространства общения и создания доверительной атмосферы. Круг обычно начинают с процедуры общей релаксации или

сосредоточения. Выбор процедуры остается за ведущим. Каждый круг посвящается определенной теме. В конце встречи все, взявшись за руки, задувают свечу. Важно, чтобы при пожатии рук одна отдавала, другая принимала. Разумеется, в каждой группе могут спонтанно сложиться дополнительные ритуалы.

Темы рассказываемых в Круге историй могут быть самыми разными, в зависимости от состава участников, степени допустимой доверительности между ними. При очевидно личностной ориентации программы опыт использования ее в бизнес-формате и коллективах бюджетных организаций (учителя, социальные работники), несмотря на стартовую настороженность, оказался позитивным. «Внимающий Круг» зарекомендовал себя эффективным инструментом усовершенствования организационной культуры и коммуникационных процессов в сообществах, в том числе и профессиональных, где враждебность и поляризация нарушили систему связей между людьми. Неоднократно доводилось проводить Круг среди сослуживцев, и вполне понятно, что интимных тем касаться было нельзя. Но даже такие «простые» круги как рассказ о своем имени, рассказ о первом рабочем дне или рассказ о человеке, который помог «состояться», по отзывам участников, давали совершенно потрясающий результат. Участники в обратной связи отмечали углубление опыта анализа ситуаций общения - повышение адекватности восприятия себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом; формирование коммуникативной установки на открытость в общении, точность межличностного восприятия; снижение уровня конфронтации; развитие таких личностных диспозиций как гибкость, яркость и глубина, избирательность переживаемых в общении эмоций. Не раз доводилось слышать, что многие наконец по настоящему увидели тех, кто давно трудится с ними рядом, и не просто заметили, а ощутили потребность узнать друг друга ближе.

Для Круга характерны:

- Уважительное внимание, подразумевающее принятие своих чувств, намерений, интересов, решений.

- Справедливое отношение – учет личностных возможностей и ограничений. Круг создает не универсальную технологию, а комфортную среду общения.

- Признание ценности каждого – к сожалению, нередко ценность человека приравнивают к его полезности. Встреча с инаковостью наглядно демонстрирует относительность собственных представлений, помогает критично оценить дисфункциональные установки, препятствующие принятию и пониманию других людей.

«Внимающий Круг» дает участникам возможность сформулировать и реконструировать конкретную жизненную ситуацию, выйти на новый уровень ее осмысления. Увидеть событие иначе, глазами других, расширить собственный сегмент ее осознания и принятия. Возможно, именно этим мягким форматом, нечеткой заданностью структуры и отсутствием жестко поставленных задач «Внимающий Круг» свою миссию и выполняет. Он помогает перейти от иерархической структуры межличностного взаимодействия к модели партнерства, где инициатива, ответственность и лидерство являются общими, позволяет участникам самостоятельно «достраивать» свой опыт, опираясь на уникальные ассоциации и смыслы. В Круге можно отделиться воспоминаниям, побыть во всех ролях по очереди, не задумываясь о производимом впечатлении, получить и дать эмоциональную поддержку. Можно быть таким, каким хочется в настоящий момент, а не тем, кем привык быть или таким, как требует окружение. То есть заниматься тем, что, казалось бы, совсем недавно мы беспрепятственно могли делать в кругу друзей – наслаждаться «роскошью человеческого общения».

Литература

1. Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике.- СПб.: Речь, 2007.

2. Межличностная коммуникация: теория и жизнь/ Под ред. Матьяш. О.И. - СПб.: Речь, 2011.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989.
4. Prants K. The Little Book of Circle Processes: A New/ Old Approach to Peacemaking/ Good Books, 2005.
5. Zimmerman J. The Way of Council. Bramble Books; 2 edition, 2009.

ФЕНОМЕН ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ВСТРЕЧИ В ТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ КОНТАКТЕ

Павлова Т.В. (Батайск)

Категория экзистенциальной Встречи как никогда актуальна в современном мире. Это связано прежде всего с тем, что удельный вес интерактивного, опосредованного социальными сетями общения увеличивается. В настоящее время подростки, например, продолжают «сидеть вконтакте» даже находясь в компании сверстников. В связи с этим появилось новое понятие – «нетос», обозначающее сообщество людей, которые активно пользуются Интернетом, пребывая там до 12 часов в сутки и более. Это влечет за собой массу последствий: от редуцирования коммуникативных навыков, до трансформации образа себя, способности к самопредъявлению. Так, в исследовании А.А. Бочавер, А.В. Жилинского показано влияние Интернет-пространства на становление субъектности личности: расщепление и размывание идентичности и самости личности и ценностных ориентаций, отказ от ответственности за свои действия, искажение коммуникаций. [2.]. Все это не может по определению способствовать установлению контакта, пребыванию в диалоге с Другим и не может не сказываться на бытие человека, т.к. только через диалог человек может прийти к своему бытию (М. Бубер).

Категория «встреча» своими корнями уходит в экзистенциальную философию. Представители экзистенциальной философии (Например, Г. Марсель) рассматривают «встречу» как «духовный феномен», возникающий во взаимодействии с другим человеком, который радикально меняет человека внутренне, оставляет неизгладимый отпечаток на его личности, на судьбе, приводит к духовному развитию. Французский мыслитель поясняет: «Таким образом, мы оказываемся перед лицом таинства, реальности, уходящей своими корнями в область непроблематизируемого; в действительности я не могу занять позиции ни «вне» ни «перед» ней; я вовлечен в эту встречу, завишу от нее, я как бы внутри нее, она включает меня в себя, и пусть я ее не объясню, но она объясняет меня. Она имманентно способствовала моему развитию, она действовала во мне как мой внутренний принцип» [7.]. Безусловно, Габриэлем Марселем Встреча понимается как нечто судьбоносное, неповседневное, как потрясение, результатом которого являются «духовные взлеты». Этому мнению можно противопоставить философский взгляд Мартина Бубера, который свидетельствует, что «Всякая действительная жизнь есть встреча» [3.]. Встреча уникальна, но не так редка. Встреча происходит, когда мы возвращаемся к врожденному Я и врожденному ТЫ (Не ОНО, к которому мы приходим в жизни, уходя от «Я-ТЫ»). М. Бубер говорит, что мы ищем встречу, и она возможна «лишь там, где все средства упразднены» [3.]. Таким образом, возможность встречи появляется, когда мы обнажаем вдруг перед Другим свою подлинность, уникальность, своё врожденное Я, не боясь БЫТЬ.

Как показывает теоретический анализ психологической литературы, феномен «Встречи» не часто рассматривается на страницах психотерапевтической литературы. Чаще всего делается акцент на таких понятиях, как «контакт», «диалог», «присутствие», «включенность». В дефинициях данных понятий контекстно присутствует Встреча.

Итак, наиболее широкое понятие в ряду перечисленных - это понятие «контакт». Жан-Мари Робин отмечает, что о контакте мы говорим тогда, когда рассматриваем

непосредственный взаимообмен между людьми или группами. Контакт еще не отношения, но при этом он создает условия в создании границы при установлении Я-Ты отношений. «Контакт - это построение фигуры интереса в противовес фону или контексту поля организм/среда. Точный технический термин «контакт», или скорее «контактирование», в гештальт-терапии относится к построению (и разрушению) фигуры в ходе опыта, который мы определяем как «граница контакта» [10. С.15]. И.Д. Булюбаш, характеризуя контакт как процесс, в котором один человек присутствует своим процессом переживания в жизни другого, предполагающий особую чувствительность участвующих в нем людей к феноменам, проявляющимся в поле, дает более-менее полный список качеств контакта: присутствие, включенность, открытое общение и подтверждение существования другого [4.]. И если присутствие, включенность достаточно часто упоминаются в контексте контакта и Встречи, то подтверждение существования другого – нет. Подтверждение существования другого означает признание и принятие «инакости» другого.

В начале мы отметили, что Встреча сопровождается духовным ростом и изменениям, в целом. В продолжение этой мысли остановимся на описании процесса контактирования А.Н. Моховиковым: «Процесс контактирования означает создание, трансформацию или разрушение границ между организмом и окружающей средой, т.е. их изменение и создание нового» [8.С. 75]. И далее А.Н. Моховиков пишет о том, что чем сильнее трансформация и изменение, тем сильнее боль или спектр других переживаний. Это объясняет в некотором роде, боязнь контактирования, избегание контакта. Поэтому человек, готовый к Встрече, должен быть готов и к сильным переживаниям, и в целом, к изменениям.

Несмотря на, казалось бы, наличие емкого понятия «контакт» существует понятие «диалог», который раскрывает в большей степени содержательные аспекты взаимодействия между людьми, в том числе и психотерапевтическое. В психологии проблема диалога изучалась такими учеными, как М.М. Бахтин, А.Р. Лурия и др. М.М. Бахтин считал, что диалог, по его мнению, имеет место тогда, когда сходятся два понимания, две позиции, два равноценных голоса, образуя диалогические отношения. В связи с этим диалог может формировать и один человек, если различные понимания, мнения, позиции, отражая определенную точку зрения, развиваются одним субъектом [1.]. Это есть внутренний диалог. Внешний диалог включает несколько субъектов. По сути дела, М.М. Бахтин предложил рассматривать диалог как составляющую часть мышления или мышление как диалог. Эта идея М.М. Бахтина дает нам понимание, что Встреча в терапевтическом контакте возможна именно в диалогических отношениях между терапевтом и клиентом. Тогда, когда идет субъект-субъектное взаимодействие на уровне внешнего диалога. Именно об этом пишет И.А. Погодин, делая акцент на субъект-субъектных отношениях в терапии, развивая идеи терапии переживанием. Он определяет диалог, как процесс динамики ситуации в контакте, при котором одна ситуация контакта претерпевает трансформацию, превращаясь в другую [10]. Это определение в некотором роде описывает взаимосвязь феноменов «контакта» и «диалога». Иными словами, диалог – это смена ситуаций в пространстве контакта терапевта и клиента. Но в этом случае высвечивается динамическая сторона без определения сущности содержательного аспекта. Этот аспект раскрывает И.Д. Булюбаш, интерпретируя наследие М. Бубера: диалог – это и есть «Я-ТЫ» процесс. М. Бубер пишет: «Сосредоточение и сплавление в целостное существо не может осуществиться ни через меня, ни без меня: я становлюсь Я, соотнося себя с Ты; становясь Я, я говорю Ты» [3. С. 3]. Иначе говоря, формирование целостности личности, интеграция возможно только в диалоге, в процессе «Я-ТЫ». Только через «ТЫ» можно прийти к «Я». В этом суть диалогичности существования человека и психотерапии как таковой. И буберовская Встреча парадоксальным образом является одновременно и единением Я и Ты, и одновременно их суверенностью.

И.Д. Булюбаш отмечает, что диалогические отношения в терапии определяются включенностью, присутствием, подлинным и откровенным общением и подтверждением существования другого [4.]. Данный автор, описывая «Я-Ты» момент в терапии, как раз и говорит о Встрече: «В момент «Я-ТЫ» неважно, кто терапевт, а кто клиент, – это состояние

до слов и вне слов. «Я-Ты» момент характеризуется непосредственностью и спонтанностью...., прямоотой (честностью и открытостью), доступностью терапевта (способностью влиять и поддаваться влиянию) и взаимностью (истинным равенством)» [4., с.312]. Т.е. Встреча по определению – момент взаимности: непосредственности, доступности, равенства, искренности, открытости, подтверждения и признания существования Другого.

Проанализируем включенность, присутствие, подлинное и откровенное общение и подтверждение существования другого, как характеристики Встречи.

Присутствие – это трудно определяемое свойство контакта. Однако интуитивно каждый человек понимание, есть оно или нет. «Присутствие – это больше, чем «свойство», это экзистенциальное состояние; это принесение всего себя в «здесь и теперь», чтобы стать понятным этому человеку» [11.]. Н. Б. Долгополов отмечает, что само по себе присутствие может быть сильным переживанием. Особенно для тех, кто не привык встречать состояние присутствия в других людях, кто переживает свою личность как незначительную. Итак, Встреча – это привнесение всего себя в «здесь и теперь». Уточним: взаимное привнесение. М.Ю. Перепелицына отмечает, что присутствие терапевта – это, прежде всего, его честность перед клиентом. Честность терапевта может проявляться и в смелости остановить терапию, если терапевт, например, перестает «слышать, чувствовать себя» или продуцировать терапевтические гипотезы. «В терапевтическом диалоге забота о клиенте больше проявляется в честности, нежели в мягкости» [6. С. 350].

И. Погодин говорит о присутствии человека «своей Жизнью в Жизни Другого». По мнению автора, присутствие в контакте позволяет сохранять чувствительность к происходящему в контакте с возможностью регулировать степень присутствия (приближение-отдаление). И. Погодин также указывает на важность такой регуляции (выбора интенсивности и глубины присутствия), т.к. полное присутствие в течение длительного времени довольно энергозатратен и может привести по меткому выражению автора к «коммуникативно-психологическому отравлению» [9. С. 47]. Далее автор замечает, что способность выбирать степень присутствия в контакте с Другим является первостепенным фактором экологичности контакта, как в жизни, так и в терапии.

Таким образом, тема Встречи скорее ставит вопросы, нежели дает ответы. Однако есть ряд обобщений, которые можно назвать результатом теоретического анализа литературы. Однако, очевидно, описать феномен – это значит приблизиться к его пониманию, но не исчерпать возможности для его изучения. Итак, для Встречи необходимо:

1. Наличие контакта;
2. Диалогические отношения;
3. Взаимное привнесение всего себя в «здесь и теперь»;
4. Подтверждение существования Другого как способность и возможность увидеть «Врожденное Я»;
5. Сохранять чувствительность в контакте.

Встреча – это:

1. Событие;
2. Состояние «до слов и вне слов»;
2. «Я-Ты» момент;
3. Одновременно и единение «Я и Ты», и суверенность «Я» и «Ты»;
4. Момент взаимности: непосредственности, доступности, равенства, искренности, открытости, подтверждения и признания существования Другого, сильных переживаний, характер которых может быть различным.

5. Присутствие, вовлеченность, включенность в жизнь Другого и в «здесь и сейчас».

Все перечисленное характеризуют Встречу, но не гарантируют ее. Все-таки она, как писали экзистенциальные философы, не познаваема, не постижима, непроблематизируема, не поддающаяся описанию. Однако, Встречу как неявное, невербальное,

неконцептуализированное знание Майка Полани, можно почувствовать, которым можно обогатиться и поверить, что оно возможно.

Литература

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963; работы 1960-х - 1970-х гг. / М.М. Бахтин. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2002. 800 с
2. Бочавер А.А., Жилинская А.В. Интернет-пространство как вызов субъектности личности// «Личность и бытие: субъектный подход» (к 80-летию А.В. Брушлинского)/ под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – М., Краснодар: Кубанский гос.ун-т, 2013. С.269-271.
3. Бубер М. Я и Ты // Альманах «Квинтэссенция»/ под ред. В.И. Мудрагея. Перевод Н. Файнгольда. М., 1992
4. Булюбаш И.Д. Руководство по гештальт-терапии/ Сер.: Золотой фонд психотерапии. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008. – 768 с.
5. Куликов А.А. Что Интернет украл у человечества? //Иновации в науке и образовании: материалы I Всероссийской студенческой конференции. – Ростов н/Д: Издательство, 2013. – 75 с.
6. Лебедева Н.М., Иванова Е.А. Путешествие в гештальт: теория и практика. – СПб.: Речь, 2005. – 560 с.
7. Марсель Г. Феноменологические заметки о бытии в ситуации // Марсель Г. Опыт конкретной философии. М.: Республика, 2004. С.66-84.
8. Моховиков А.Н. Экзистенциальная боль: природа, диагностика, особенности психотерапевтической работы с клиентом// I Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений. М.: Смысл, 2001. С.74–77.
9. Погодин И.А. Диалоговая гештальт-терапия: психотерапия переживанием/ И.А. Погодин. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 381 с.
10. Робин Ж.-М. Быть в присутствии другого: этюды по психотерапии – М., Институт Общегуманитарных Исследований, 2008 – 288 с.
11. Российский гештальт (выпуск 3) / Под ред. Н. Б. Долгополова, Р. П. Ефимкиной. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 2001.

ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕДОВЕРИЯ ПРИ РАБОТЕ МЕТОДОМ КИНЕЗИОЛОГИИ «ЕДИНЫЙ МОЗГ»

Погольша В.М. (Санкт-Петербург)

Кинезиологу (как и любому другому психотерапевту) в своей работе приходится сталкиваться со многими формами скепсиса и недоверия. Сомнения по поводу эффективности метода или профессионализма терапевта – это одно из классических проявлений сопротивления Суперэго (по Фрейду). Но метод «Единый мозг», или «Три в одном», использующий мышечное тестирование, лобно-затылочную коррекцию (ЛЗК) и текст, описывающий паттерны эмоционального поведения, имеет свои особенности, вызывающие значительно большее недоверие, чем классические методы психотерапии.

Мышечное тестирование – один из инструментов кинезиологии, принципиально отличающий ее от других психотерапевтических методов. Он позволяет включить в работу и диагностировать одновременно три уровня: сознание, подсознание и тело. Это биологическая обратная связь с организмом и мозгом, которая не обманывает. Ответы, рожденные только сознанием, часто скрывают информацию, которая человеку неприятна и интерпретируется в соответствии с личной системой убеждения. Мышечное тестирование – это способ обойти систему убеждений и подобраться как можно ближе к внутренней истине

человека. Тестирование дельтовидной мышцы, когда кинезиолог непосредственно прикасается к вытянутым рукам клиента, слегка надавливая на мышцу, является для некоторых людей дополнительным тревожным фактором. Необычность метода (его кажущаяся простота) вызывает скептицизм: метод воспринимается как «ненаучный», примитивный.

Отличительной особенностью метода «Три в одном» является и то, что клиенту предлагается для лучшего понимания его эмоционального состояния прочитать текст, описывающий поведение человека в подобном состоянии. Пример: Отмахивающийся – означает "поведение человека, к которому пристали, кого растревожили и кому помешали". Это раздражение невысокой степени. Вы ведете себя как обеспокоенный человек, когда муха или комар жужжат у вас над головой. Мы отмахиваемся от них или прихлопываем их, но это не важное событие, потому что это - такой пустяк. Вы действуете таким же образом, когда кто-то пытается приблизиться к вам. Вас беспокоит его присутствие, вы пытаетесь убрать его с дороги, как что-то мелкое, не значимое для вас в данный момент. И вы, конечно, не выглядите человеком, к которому можно подойти.

Всего таких состояний в «Барометре поведения» Д. Вайтсайда и Г. Стокса описано 64. Это прекрасный инструмент для выявления заблокированных эмоций. Определив эмоцию, возраст, когда она возникла, можно, проведя коррекцию, помочь человеку избавиться от негативных переживаний и направить его по пути желаемого позитивного настроения и поведения. Авторы концепции исходили из того, что человек никогда не находится в одном негативном состоянии на 100%. Всегда есть желание приблизиться к противоположному позитивному полюсу. Все эмоции питает одна энергия, но оценивает их (по-разному) наша система убеждений и восприятие. Важно перешагнуть 50%-ный рубеж в сторону желаемого состояния, от позиции «Они мне причиняют...» к позиции «Я испытываю...», и наше восприятие ситуации изменится, стресс рассеется. Работа с «Барометром» демонстрирует, что изменение восприятия может быть более легким и менее болезненным, чем это представляется нашему сознанию.

Понятно, что чтение текста, описывающего эмоциональное состояние, помогает клиенту в распознавании и вербализации его собственных чувств (мы знаем, что мозг не различает эмоции, если человек не может дать им названия). Но, с другой стороны, – это текст очень специфичный, с формулировками, которые трудны для восприятия человека, неподготовленного или не готового в данный момент для такого чтения. Ни в каком другом методе психотерапии человеку не приходится читать (или читать столько). Для кого-то – это раздражающий момент еще и потому, что требуется наличие очков для чтения. Кому-то не нравится содержание фраз, описывающих негативное эмоциональное поведение (по ходу коррекции вначале вербализуется и «проживается» негативное состояние), и провоцирующих тем самым включение механизмов проекции, вытеснения и других защит. («Это не про меня», «ко мне это не имеет отношения»).

БАРОМЕТР ПОВЕДЕНИЯ

ВЫБОР

НЕТ ВЫБОРА

сознание

1. ПРИЯТИЕ

Видящий варианты
Оптимистичный
Адаптирующийся
Достойный признания

Идущий навстречу
Принимающий
Знающий себе цену
Открытый

2. СТРЕМЛЕНИЕ

Способный принимать
Подготовленный
Вселяющий бодрость
Воодушевленный

Адекватный
Ответственный
Восполнивший силы
Смело действующий

3. ИНТЕРЕС

Увлеченный

Расположенный к ...

1. АНТАГОНИЗМ

Усматривающий атаку
Сомневающийся
Досаждаемый
Противостоящий

Отмахивающийся
Обремененный
Возмущенный
Неадекватный

2. ГНЕВ

Негодующий
Сдерживающий ярость
Закипающий от гнева
Готовый напасть

Взбешенный
Обозленный
Пылающий гневом
Невменяемый

3. ОБИДА

Страдающий

Стесняющийся

Необходимый	Радужно принятый	Раненый	Использованный
Имеющий способности	Высоко ценимый	Неоцененный	Отвергаемый
Незаменимый	Участливый	Онемевший	Оскорбленный*

подсознание

4. ЭНТУЗИАЗМ

Радующийся жизни	Ликующий
Восхищенный	Притягательный
Упоенный	Предвкушающий
Полный энергии	Доверяющий

5. УВЕРЕННОСТЬ

Мотивированный	Готовый рискнуть
Охраняемый провидением	Смело действующий
Уверенный в себе	Интуитивно знающий
Любящий	Гордый достигнутым

6. РАВЕНСТВО

Способный выигрывать	Сотрудничающий
Вовлеченный	Целеустремленный
Самостоятельный	Заинтересованный в ...
Искренний	Плодотворный

4. ВРАЖДЕБНОСТЬ

Запрещающий себе радость	Уязвленный
Обманутый	Несостоявшийся
Обделенный	Язвительный
Жажущий мести	Ущемленный

5. СТРАХ ПОТЕРИ

Затюканный	Неуслышанный
Ожесточившийся	Разочарованный
Под нависшей угрозой	Незамеченный
Паникующий	Нежеланный

6. ГОРЕ И ВИНА

Преданный (кем-то)	Побежденный
Исключенный	Неподдерживаемый
Самобичующий	Утративший надежды
Непризнанный	Сломленный

7. НАСТРОЕННОСТЬ

	<i>тело</i>
В гармонии с миром	Уступчивый
Уравновешенный	Творческий
Тонко чувствующий	Умеющий ценить
Чутко относящийся	Ласковый

8. ЕДИНСТВО

Умиротворенный	В безопасности
Спокойный	В мире и согласии
Тело, разум и дух едины	Удовлетворенный
Реализовавшийся	В единстве со вселенной

7. БЕЗРАЗЛИЧИЕ

Пессимистичный	Не сдвигаемый
Ригидный	Оцепеневший
Невосприимчивый	Безучастный
Причиняющий боль	Отделенный

8. РАЗОБЩЕННОСТЬ

Заброшенный	Не любимый никем
Не принимаемый	Не ведающий любви
Незначимый	В депрессии
Болезненный	Покинутый

(Д. Вайтсайд, Г. Стокс, 1996)

Некоторыми людьми чтение негативного состояния при первой коррекции воспринимается как диагноз, как негативная оценка себя самого и рефлекторно вызывает сопротивление. Это первичное сопротивление и недоверие особенно характерно именно для первой коррекции. Большинство клиентов (при запросе на обратную связь) отметили, что испытывали определенное сомнение в успешности метода, недоверие к его «ненаучным» способам диагностики (хотя одновременно присутствовали любопытство и надежда).

Наблюдение показало, что недоверие и сопротивление при первой коррекции чаще всего выражается в автоматическом отрицании или неправильном понимании высказываний из текста «барометра». Реакции клиентов могут быть следующие: «какой-то не относящийся к делу, непонятный текст», «Какие-то отдельные предложения, которые ни о чем не говорят», «Ну прочитал, и что дальше?», «Это о чем?», проносятся мысли типа: «Уделяет внимание каким-то бумажкам, а не мне», «Зачем я пришла?» Имеют место быть ирония и критика.

«Стресс на чтение» во время первой коррекции отмечают многие. Восприятие текста, описывающего негативное эмоциональное поведение, оказывается трудным делом для обыденного, неподготовленного сознания, особенно для сознания, ограниченного жесткой системой убеждений. Если человек не готов к эксперименту, не открыт чему-то новому, то его установка: «неужели что-то может измениться?» может сохраниться на протяжении всей работы и вылиться в заключение: «Ничего не изменилось».

Дополнительным стрессом, усиливающим бессознательное сопротивление, может быть излишняя эмоциональная вовлеченность и заинтересованность самого кинезиолога. Клиент может сопротивляться неправильным, с его точки зрения, интерпретациям. Иногда человеку достаточно того, что его просто слушают. Во время сеанса также может возникать

сопротивление на проговаривание фраз, связанных с «запретными» для клиента темами. Здесь нужно проявлять особую тактичность.

В конце коррекции «скепсис» ослабевает и при корректной работе рассеивается полностью, но может сохраниться и повлиять на последующие сеансы. Поэтому очень важно уметь рассеять это недоверие и скепсис по ходу коррекции.

Эффективными приемами в работе с недоверием и сопротивлением оказываются (по отзывам 25 клиентов) следующие коммуникативные техники и поведенческие тактики.

- Небольшая (5 мин.) презентация метода в начале работы (что такое мышечное тестирование, «барометр поведения», лобно-затылочный контакт, активизирующий зону сознательного ассоциативного мышления и затылочную зрительную зону).

- Демонстрация метода мышечного тестирования клиенту (экспресс-обучение для особо любознательных, задающих вопрос: «А как вы это делаете?»). Маленький успех клиента в тестировании: «Я тоже могу!» повышает доверие и мотивацию к совместной работе, делает ее более достоверной.

- Техника «внешнего согласия» помогает при чтении текста. Например: «Да, согласна с вами, формулировка не очень понятная, но давайте попробуем идти дальше».

- Большинство клиентов отметили использование лобно-затылочного контакта как приятный и позитивный фактор. Прикладывание рук ко лбу и затылку во время ЛЗК имеет особое значение для «кинестетиков» и лиц, испытывающих дефицит телесного контакта как «проявление заботы, человеческого тепла». Здесь важно понимать, что прикосновение должно быть легким, комфортным для клиента, предающим любовь и заботу терапевта (нельзя сильно давить на голову). Уместным будет задать вопрос: «Вам комфортно?». «Как вы себя чувствуете?» Т.е. не забываем об обратной связи.

- Для «левополушарных» субъектов, для «компьютеров» важна логическая аргументация, выстраивание в предлагаемой интерпретации цепочки «причина-следствие». Многие убеждения восходят к представлениям раннего детства (в то время они служили позитивной цели выживания). Их нужно выявить, осознать и отпустить. Нет необходимости с ними бороться.

- Для многих все-таки оказывается облегчением то, что можно прочитать готовое описание состояния созвучное своему, не нужно мучиться над вербализацией собственных чувств, подробно их описывать. Это действительно очень важно, потому что не каждый человек готов к самораскрытию на первой встрече. Клиенты отмечают, что при чтении готовых описаний и сопоставлении их со своей историей, им легче понять себя, свои эмоции, узнать о себе что-то новое.

- Для людей, не очень свободных в общении, не склонных к самораскрытию, очень важно не нарушать привычную для них дистанцию, не настаивать на подробном описании чувств. Тем более что метод лобно-затылочной коррекции (ЛЗК) это позволяет – клиент может не все проговаривать – достаточно, чтобы он это представлял, а индикатором внутренней работы будет пульсация в затылочной и лобной частях головы. Также не стоит поощрять и чрезмерное «эгоцентрическое самораскрытие» у «эмоционально раскрепощенных» людей.

- В особо напряженных моментах бывают очень полезны паузы и отвлечения. Можно задать отвлекающий («расслабляющий») вопрос, а затем незаметно вернуться к важной для обсуждения теме.

- Поощряя собственную инициативу клиента в работе с воспоминаниями и их интерпретацией, можно использовать такие коммуникативные техники как «подчеркивание значимости» предпринимаемых усилий, «вдохновляющие комплименты» и различные эмпатические высказывания. Недоверие и стресс рассеиваются, когда происходит переход на «позитивную» часть работы, на чтение текста с описанием желаемого эмоционального состояния.

Но самой главным событием, рассеивающей сомнение и недоверие, является результат коррекции в виде нового позитивного эмоционального состояния и новой реакции

со стороны окружающих. Клиенты отмечают, что «состояние сразу меняется, улучшается», поскольку «меняются картинки» и в конце возникает «ощущение счастья», ощущение, что «пазл сложился!», «лед тронулся!». Появляются оптимизм, уверенность и контакт со своим телом. Улучшаются отношения с окружающими, увеличивается число комплиментов с их стороны. По ходу коррекции периодически возникает удивление, что «кинезиолог все видит и понимает, хотя я почти ничего не рассказывала». Возникает ощущение внутренней динамики, как на уровне физиологии, так и на уровне сознания. Появляется чувство уверенности, обостряется и улучшается саморефлексия («хочется покопаться в себе, узнать что-то новое»). Уходят депрессия и состояние безысходности. Исчезает страх быть самим собой, быть искренним и позитивным.

Таким образом, запрос на обратную связь у людей, прошедших сеансы психотерапии по методу кинезиологии «Единый мозг» помог лучше понять структуру этого метода и проблемы, возникающие в процессе его использования. В частности, понять моменты, которые помогают преодолеть недоверие к методу.

Литература

1. Бурлачук Л., Кочарян А., Жидко М. Психотерапия: психологические модели. -СПб.: Питер, 2012.
2. Вайтсайд Д. Барометр поведения. - М., 1999
3. Чобану И. Основы психотерапевтической кинезиологии. -«Литтерра», 2012.

11. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В КЛИНИЧЕСКОЙ И МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ПРИМЕНЕНИЕМ СИСТЕМЫ МЕТОДОВ «ФОЛЬКЛОРНЫЕ ИГРЫ»

Безпальчева О.В., Белопольская Н.Л., Рубан О.В., Слепухна А.А. (Москва)

Наиболее глубокие проблемы общения наблюдаются у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Как известно, эту группу расстройств характеризуют первазивные, всепроникающие нарушения, приводящие к системным дисгармониям развития и искажающие становление и работу всех психических функций.

Аутистические расстройства, представляют собой широкий спектр нарушений, в рамках которого можно выделить несколько вариантов течения болезни и степени поражения развития. Однако, описывая общение детей с РАС, можно выделить четыре основные группы проблем, характерные для всех спектральных расстройств, которые проявляются в тот или иной период:

1. Проблемы, связанные с отсутствием побуждающей активности к общению и поддержанию длительности и ритмичности процесса взаимодействия.
2. Отсутствие средств и способов коммуникации. Сложности в освоении социально обусловленных моделей коммуникативного поведения и их адекватное применение в общении.
3. Нарушение произвольной организации поведения и контроля в процессе общения.
4. Нарушение эмоциональности и понимания эмоционального состояния собеседника в общении.

Таким образом, анализируя эти группы нарушений коммуникации у детей с РАС, мы приходим к выводу о необходимости системного, поэтапного подхода в коррекции.

Нами была разработана система методов коррекции коммуникативных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра «Фольклорные игры».

В основе разработанного метода лежат детские фольклорные игры. Традиционно, именно в игре, проходило основное общение детей. Сначала это эмоциональное общение с мамой в процессе пестования, а позднее со сверстниками и более взрослыми детьми в хороводных играх. Детский игровой фольклор основан на мифологическом сознании предков, соответственно в нем содержится большое количество образов. Посредством освоения образной системы у детей появлялось представление об окружающих объектах - формировалась картина мира. Также важной характеристикой детского игрового фольклора является отражение в игровых сюжетах социального устройства общества. Помимо этого, феномен детской народной игры, отличается гибкостью и пластичностью, требующей от ребенка доступной фантазии и творчества. Все детские игры наполнены эмоциями, на этапах раннего развития много аффективных форм, а позднее в игровой форме предоставляются и модели эмоционального поведения. Таким образом, в игре закладывались все необходимые для будущей жизни ребенка качества, формировались основы коммуникативного поведения. Игровая традиция в русской культуре охватывает все периоды развития ребенка и отвечает актуальным задачам каждого возрастного этапа. Чаще всего в одной игре было заключено несколько уровней сложности, это позволяло одновременно принимать участие детям разных возрастов, различного уровня развития и для каждого находилась роль.

В процессе адаптации традиционного игрового фольклора к задачам коррекции коммуникативных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра, были выделены основные свойства народных игр (ритмичность, образность, эмоциональность и т.д.). В соответствии с выделенными свойствами, игры были разделены по разделам, согласно ведущему компоненту, (например, игры, позволяющие ритмизовать игровое пространство, игры, указывающие на позитивные или негативные характеристики участников, игры с действием по подражанию, игры, содержащие социальные эмоции). В зависимости от уровня и задач коррекции мы использовали на занятиях некоторое количество игр из каждого раздела.

Для решения проблем, связанных с отсутствием побуждающей активности и возможности поддержания длительности взаимодействия, мы использовали ритмическую основу игрового фольклора. В начале наших занятий мы подчиняли ритму весь игровой процесс, например ритмичными были игры — пестушки, соблюдали ритм, когда дети меняли положение на коленях у матери. Постепенно, в зависимости от развития детей, подбирались игры с более сложным ритмом. Мы организовывали внешнюю структуру за счет траектории движения хоровода. Движение хоровода, по определенным условиям, позволяло постепенно привлечь внимание детей к игре и присутствию других участников. За счет пестушек, содержащих эмоциональные и аффективные элементы, старались побудить к движению, выполнению простого игрового действия. Также ритмизация игрового процесса позволяла снизить тревожность у детей с аутистическими нарушениями.

Для решения вопросов обучения средствам и способам коммуникации мы отобрали фольклорные игры содержащие образы действий (бытовые, отражающие пространственные представления, схему тела). Выделили группу игр, содержащих социальные модели поведения (приветствие, прощание, обозначение эмоций и чувств) и модели простых диалогов (задать вопрос, получить ответ, посмотреть на другого участника, взять за руку и т.д.), применение таких игр на коррекционных занятиях позволило детям освоить доступные модели поведения и реализовать полученные навыки в игровой ситуации.

Проблемы общения у детей с расстройствами аутистического спектра, связанные с нарушением организации и контроля поведения, решались за счет постепенного усложнения правил игрового занятия. Вначале, детям было необходимо придерживаться

правил движения хоровода, находится в игровой комнате. А затем, постепенно появлялись игры побуждающие детей своевременно выполнить простое действие по подражанию. На завершающих этапах коррекционного процесса мы использовали игры с правилами и некоторые народные сюжетные игры, требующие от ребенка произвольного контроля поведения. Таким образом, формирование организации и контроля поведения достигалось за счет постепенного перехода от внешнего контроля к внутренней регуляции поведения.

Среди выбранных нами игр, направленных на коррекцию эмоциональности, было две основные категории: игры, побуждающие к переживанию базовых эмоций, аффективно настроенные игры и серия игр предполагающих переживание социально обусловленных эмоций. Это были игры в которых от ребенка требовалось изобразить переживаемое состояние или показать его жестами (тереть глаза когда плачешь, прыгать от радости и тд.). Такие формы игрового фольклора позволяли детям осознать и пережить совершаемое действие, а увидев выполнения действия другими участниками, получить опыт оценки эмоционального состояния другого человека.

В процессе проведения коррекционных занятий мы уделяли большое внимание роли матерей и их активному участию в формировании коммуникативного поведения детей. На наш взгляд, именно с гармоничного развития общения в диаде «мать – ребенок» необходимо начинать коррекцию нарушений коммуникации у детей с РАС. Обучение матерей воспитывающих детей с аутистическими нарушениями традиционным детским играм позволило не только достичь значительных результатов в коррекции, но предоставило матерям средства для взаимодействия со своими детьми.

Для выявления эффективности метода коррекции, разработанного на основе традиционного русского фольклора, было проведено экспериментальное исследование. В котором приняли участие 48 детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 3.0 до 5.0 лет. Для подтверждения результативности коррекционных занятий мы разделили детей на две равные группы: контрольную и экспериментальную. Дети, составившие экспериментальную группу, посещали занятия «Фольклорные игры», дети из контрольной группы, посещали стандартные групповые занятия, где фольклорные игры использовались только как элемент целостного занятия.

Исследование проходило на базе ГБОУ детский сад комбинированного вида 288.

Эксперимент с применением системы методов «Фольклорные игры» проходил в два последовательных этапа — на первом этапе основной задачей было развитие общения в диаде «мать — ребенок с расстройствами аутистического спектра» с применением метода «Пестование», на втором этапе мы проводили коррекционные занятия с целью формирования произвольности и эмоциональности взаимодействия детей с аутистическими нарушениями со сверстниками и взрослыми с применением метода «Хороводные игры». Оценку эффективности проводили два независимых эксперта.

Для определения эффективности метода была разработана система оценки. В результате проведенных занятий независимые эксперты отметили значительную положительную динамику в развитии коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра. Так сравнительный анализ результатов, проведенный после проведения коррекционных занятий с применением системы методов «фольклорные игры», показывает, что существуют значимые качественные и количественные различия в контрольной и экспериментальной группе. Так высшие показатели, характеризующие эмоциональность в общении детей с РАС, как адекватную игровой ситуации и показатели произвольности выполнения игровых задач в экспериментальной группе встречались в 34% случаев, а в контрольной группе только в 1,5 % случаев.

Таким образом, система методов «Фольклорные игры» позволяет гармонично развивать коммуникативное поведение у детей с расстройствами аутистического спектра.

ПОДРОСТКИ С ОВЗ: ТРУДНОСТИ ОБЩЕНИЯ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ

НА СТАЦИОНАРНОМ ЭТАПЕ ЛЕЧЕНИЯ **Буслаева А.С., Лазуренко С.Б., Свиридова Т.В. (Москва)**

Как известно, ведущей деятельностью подростков является эмоционально-личностное общение со сверстниками. В процессе общения активно развивается самосознание и самостоятельность, происходит выход из-под родительской опеки, формируется чувство взрослости [1,3].

В отличие от здоровых сверстников, тяжелобольные подростки находятся в условиях вынужденной социальной депривации (в связи с необходимостью частых госпитализации, обучения на дому). Это затрудняет формирование коммуникативных навыков, рефлексии, что, в свою очередь, приводит к появлению вторичных психологических нарушений в виде снижения социальной компетентности и особенностей самосознания [2]. Потребность в систематическом уходе со стороны взрослого и его постоянная опека препятствуют своевременной перестройке межличностных отношений между ребенком и взрослыми в семье, искажают процесс психического развития индивида. Сужение круга социальных контактов, привычка и умение выстраивать межличностное взаимодействие только с близкими людьми приводят к развитию эгоцентрической позиции в общении, повышенной фиксации на собственных страхах и опасениях, создает существенные трудности в поддержании дружеских отношений со сверстниками, вызывает высокий уровень эмоционального напряжения и ощущение тревоги при необходимости взаимодействия с коллективом ровесников. В итоге возникает риск нарастания эмоциональных и поведенческих особенностей, а также проблем реализации в социуме. В случае изменения социальных условий и образа жизни ребенка с ОВЗ, в частности, в ситуации госпитализации в медицинский стационар для проведения диагностических или восстановительных мероприятий, существующие у него психологические проблемы могут усугубляться. Их наличие затрудняет психологическую адаптацию ребенка к ситуации лечения и осложняет становление доверительных отношений с лечащим врачом. В целом, это оказывает неблагоприятное влияние и на сам процесс лечения. Вместе с тем, сама ситуация лечения в стационаре, предполагающая длительное пребывание в среде сверстников, при определенных условиях, является уникальной возможностью для многих подростков с ОВЗ быть включенными в эмоционально-личностное общение, а значит, повысить свою социальную компетентность, преодолеть негативное социальное последствие болезни на личность.

Все вышесказанное указывает на необходимость включения психолого-педагогической поддержки в программу комплексной медицинской помощи.

С целью определения основных направлений помощи детям с ОВЗ в медицинском стационаре, были проанализированы 148 клинических случаев. В исследуемую группу вошли дети (11-17 лет), находящиеся на лечении в отделениях гастроэнтерологии и нефрологии ФГБУ «Научный центр здоровья детей» с диагнозами неспецифический язвенный колит, Болезнь Крона, хронический гломерулонефрит со средней длительностью болезни - 3,5 года.

Стандартное психологическое обследование включало следующие методы и методики: включенное наблюдение, клиническую беседу, а также «Незаконченные предложения», «Методику исследования самооценки Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн», тест «Нарисуй человека», «Фрустрационный тест Розенцвейга».

Анализ результатов психологического обследования показал, что у 63% подростков, находящихся в ситуации стационарного лечения имеют место психологические трудности в сфере общения и поведения. Из них, в 57% случаях у детей выявлены психологические проблемы ситуативного характера, обусловленные, прежде всего, тяжелым эмоциональным состоянием пациентов, связанным с внезапным изменением привычного образа жизни. На фоне снижения настроения у детей отмечается острая тревога за свое здоровье, категоричность в суждениях, ригидность, нарастает возбудимость, произвольность

действий и поведения: от высокой комплаентности режиму лечения и повышенной требовательности в общении, эгоцентризма, до пассивности, реакции ухода, избегания контактов с близкими, врачом и сверстниками. У 43% подростков диагностированы устойчивые коммуникативные трудности, характеризующиеся особенностями развития самосознания (трудностями рефлексии, эгоцентрической позицией) и узким репертуаром средств общения. В ситуации отсутствия привычной эмоциональной и организационной поддержки близкого взрослого (подростки пребывают на лечении без родителей) для таких детей характерен стихийный выбор форм взаимодействия со сверстниками, который часто приводит к конфликтам и усугублению существующих психологических трудностей (в т.ч. нарушениям правил поведения в стационаре, избеганию контактов с ребятами по палате).

Установлено, что содержание и формы психолого-педагогической поддержки определяются, прежде всего, в зависимости от тяжести характера течения болезни, а также возрастных и индивидуальных потребностей личности.

В случае тяжелого течения болезни или при поступлении ребенка на лечение в стационар в период обострения, т.е. в ситуации его значительной физической ослабленности, длительных болевых ощущений, тяжелого эмоционального состояния, психологическая поддержка должна быть организована в индивидуальной форме (длительность занятия от 5 до 20 минут). Создание в палате стационара комфортных условий среды, включение подростка в посильную продуктивную и познавательную совместную деятельность с психологом или другим ребенком (например, совместное рисование, лепка, конструирование, предметные и сюжетные игры, настольные игры, творческие виды деятельности), систематическая эмоциональная поддержка позволяют снизить степень эмоционального напряжения, уменьшить риск психологической инкапсуляции, удовлетворить потребность в познании и социальной активности, а значит улучшить его физическое и психологическое состояние.

Психолого-педагогическая помощь подросткам с болезнью в стадии компенсации (ремиссии) заключается, прежде всего, в профилактике/преодолении социальных последствий болезни и обеспечении развивающих условий среды для решения возрастных психологических задач. К числу важных направлений психологической поддержки подростков с ОВЗ в условиях стационара можно отнести следующие: снижение эмоционального напряжения, обучение базовым навыкам саморегуляции (основам аутогенной тренировки, навыкам релаксации и активного воображения), активизация развития самосознания (самоуважение, повышение уверенности в себе, рефлексия), развитие базовых коммуникативных навыков и гибкости в общении (с учетом индивидуально-типических особенностей).

В качестве одной из наиболее эффективных форм реализации перечисленных задач являются групповые занятия (длительностью от 45 до 60 минут). Они направлены, прежде всего, на развитие/активизацию мотивации общения со сверстниками, совершенствование средств общения, повышение социально-бытовой компетентности (развитие навыков совместной деятельности в группе сверстников и оказание эмоциональной поддержки члену группы, соблюдение групповых норм и др.).

Создание условий для реализации социальной активности (например, киноклуба, стенгазеты, театральной студии, интернет-форума) в условиях стационара позволяют не только переключить ребят с негативных эмоциональных переживаний на сотрудничество со сверстниками, но и приобрести опыт самоорганизации, проявления собственной активности в группе сверстников. Общение подростка со сверстниками в процессе продуктивной деятельности способствует преодолению пассивной позиции по отношению к лечению, реализации его психического потенциала.

Таким образом, дети с тяжелыми хроническими болезнями находятся в ситуации длительного эмоционального стресса, требующего от незрелой личности повышенных адаптационных возможностей. Исключение психологической и социальной поддержки из программы реабилитации делает процесс лечения более длительным, истощающим

физические и эмоциональные резервы ребенка, приводит к риску формирования отклонений в детской психике и поведении. Поэтому, одним из важных направлений психолого-педагогической поддержки подросткам является создание условий для удовлетворения потребности в эмоционально-личностном общении со сверстниками. Содержание и форма психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ определяются в зависимости от тяжести и характер течения заболевания, возрастных и индивидуальных психологических потребностей больного ребенка. Сохранение и укрепление физического и психического здоровья ребенка возможно лишь при тесном междисциплинарном и межведомственном сотрудничестве специалистов.

Реализация психолого-педагогической помощи подросткам с ОВЗ в процессе их лечения в стационаре и по месту жительства позволяет улучшить психологическое состояние детей, повысить их адаптационные механизмы личности и качество жизни, а также снизить риск нарастания трудностей социальной адаптации, а значит реализовать право детей быть включенными в социум наравне со здоровыми сверстниками.

Литература

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 4. Детская психология. – 432 с.
2. Психология развития. Словарь / Под ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон / Под ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – С. 128-129.
3. Профилактическая педиатрия / ред. А.А. Баранова. -М.: Союз педиатров России, 2012. - 484 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА Ворошнина О.Р., Старкова Н.Г. (Пермь)

Значительную часть времени ребенок проводит именно в семье, поэтому по степени и длительности воздействия на формирование и развитие личности ребенка ни один из социальных институтов не имеет большего приоритета, чем семья. Семья, как сложноорганизованная система, играет значительную роль в становлении ребенка, особенно ребенка с ограниченными возможностями здоровья. От характера отношений родителей с ребенком зависит направленность интересов ребенка к окружающему миру, его отношение к другим людям и к себе. Общение в семье содействует возникновению коммуникативного опыта ребенка, расширению его коммуникативных возможностей, от чего в дальнейшем зависит его успешная интеграция в общество. Осведомленность родителей об индивидуальных особенностях развития детей с синдромом Дауна и их методическая грамотность позволяет полноценно развивать своих детей, включаться в коррекционно-развивающую работу, уверенно ориентируясь на педагогические знания и возможности для устранения имеющихся у ребенка проблем в развитии.

Однако ученые установили, что семья, где есть дети раннего возраста, склонная отстраняться от воспитания детей, не готова в большинстве своем к выполнению родительской педагогической роли (Е.П. Васильев, Л.Я. Верб, М.Н. Краснова, Т.К. Ростовская, Н.А. Тырнова и др.). Большинство родителей считают, что в раннем возрасте приоритетным является физическое развитие, в связи с чем они не уделяют должного внимания психическому развитию ребенка. Еще в более проблематичной ситуации находятся родители детей раннего возраста с синдромом Дауна. Как любой ребенок с ограниченными

возможностями здоровья, ребенок с синдромом Дауна имеет качественные особенности в своем развитии, отличные от детей нормально развивающихся. Родители детей с синдромом Дауна не владеют в полной мере всем спектром представлений о состоянии ребенка. Психологическое осознание диагноза малыша влияет на то, что родители не хотят признавать его «исключительность». В связи с этим проблема формирования педагогической компетентности родителей, имеющих детей раннего возраста с синдромом Дауна, является актуальной.

Многие исследования последнего времени посвящены теме компетентного родительства (Е.Н.Арнаутова, Г.А.Голицин, Т.С.Леви, А.Д.Кошелева, Г.Г.Филиппова и др.). Однако в большинстве работ повышение компетентности родителей рассматривается лишь с точки зрения обогащения информационной (когнитивной) и технологической (процессуальной) составляющей. Нам представляется интересным изучить проблему компетентности родителей с точки зрения возникновения эмоционального контакта между матерью и ребенком в процессе взаимодействия. «Под эмоциональным контактом понимается двустороннее взаимодействие, в котором индивид чувствует себя объектом эмоционально окрашенного интереса, ощущает созвучность другого человека с его собственными переживаниями и сам ориентируется в эмоциональном настроении партнера. Эмоциональный контакт может иметь место только при наличии соответствующего эмоционального отношения партнера» (Обуховский К., 1972, цит. по Ворошнина О.Р., 1998).

При взаимодействии с ребенком поведение матери отличается качественным своеобразием, по сравнению с тем, как она общается с другими детьми или взрослыми. «Меняется не только речь (что говорит и как говорит), но и выражения лица, движения головы и тела, рук и пальцев, расположение, изменение расстояния в процессе взаимодействия. Среди наиболее общих характеристик вызванного младенцем социального поведения матери выделяют преувеличенность пространственных (например, преувеличенная степень проявления выражения лица: глаза раскрываются как можно шире, брови вскидываются как можно выше и т.д.; большой диапазон изменения высоты и интенсивности вокализаций) и временных (например, замедленное формирование и долгое удержание выражения лица, уменьшение длительности вокализаций и увеличение пауз между ними) характеристик поведения, изменение скорости выполнения, ограниченный, часто и стереотипно используемый репертуар. В поведении матери наблюдается необычное по темпу и ритму выполнение движения приближения и удаления от младенца. Быстрое приближение лицом, руками, всем телом может совершаться матерью вплоть до расстояния в несколько сантиметров от лица младенца. В процессе взаимодействия мать может и говорить и смотреть на ребенка одновременно, что необычно для диалога взрослых» [4].

Изучение взаимодействия матерей с преждевременно родившимися младенцами показало, что оно имеет специфический характер, проявляющийся в доминировании отрицательных эмоций, высокой степени рассогласованности эмоций, игнорировании как матерью, так и младенцем взаимно направленных сигналов, значительной эмоциональной дистанции между матерью и младенцем. Как показано в исследовании О.Р. Ворошниковой (2011), такие явления могут быть связаны как с нарушением складывающейся эмоциональной связи вследствие ранней изоляции и сепарации матери и младенца, так и с «особенностью» недоношенного младенца, дающего слабые ответные сигналы при взаимодействии с матерью. Данный феномен был определен как «дефицит ключевых сигналов» младенца [1, 2]. В исследовании было показано также, что слабая обратная связь между матерью и младенцем вызывает специфические поведенческие проявления матери, обозначенные как признаки депривированного материнского поведения. Под депривированным материнством понимается материнство, реализующееся в условиях неполноценной эмоциональной связи между матерью и ребенком. Очевидно, что нарушение складывающейся эмоциональной связи затрудняет процесс социализации ребенка, так как мать, демонстрируя такие поведенческие паттерны, как избегание, вытеснение, замещение деятельности в процессе взаимодействия с ребенком, фактически обедняет как количество, так и качество стимуляции, адресованной малышу, проводя с ним существенно меньшее количество времени, чем мать, взаимодействующая с

доношенным здоровым ребенком. Наше исследование направлено на изучение специфики взаимодействия матери с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна. Мы предполагаем, что, в семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна, процесс взаимодействия между матерью и ребенком будет иметь определенные проявления, что связано с особенностями психического развития таких детей. «Особенность», «трудность» такого ребенка также будет осложнять процесс взаимодействия матери и ребенка в процессе его обучения, оказания ему коррекционной помощи.

«Низкие способности обработки информации и ответной реакции ребенка, высокий уровень материнской стимуляции, нарушение подстраивания и очередности вокального взаимодействия не способствуют появлению социальных ответов со стороны ребенка. Показано, что социальное поведение этих детей (характер вокализации и улыбки) в ситуации естественного взаимодействия с матерью мало отличается от поведения в ситуации, когда мать просит молчать и сделать неподвижное лицо. Отмечено, что дети с синдромом Дауна в течение первых шести месяцев чаще своих здоровых сверстников плачут и демонстрируют стресс в условиях обычного взаимодействия с матерью» (Berger, 1990, цит. по Мухамедрахимов Р.Ж.). Все это приводит к возникновению «разногласий» между существующими представлениями родителей и их дальнейшей стратегией поведения в вопросах взаимодействия со своим ребенком с синдромом Дауна. В связи с этим требуется совершенствование содержания, форм и методов психолого-педагогического сопровождения семьи, что могло бы удовлетворить запросы родителей, как в информационном, так и в организационном плане, а также способствовало бы формированию родительской компетентности в отношении правильного установления эмоционального контакта с ребенком с синдромом Дауна. *Объектом* нашего исследования является процесс формирования психолого-педагогической компетентности матерей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом Дауна. *Предметом* исследования - содержание и формы работы по формированию психолого-педагогической компетентности матерей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом Дауна, в вопросах детско-родительского взаимодействия. В качестве *контингента* исследования представлены дети раннего возраста с синдромом Дауна и их матери. *Цель исследования* – теоретическое обоснование и экспериментальное изучение когнитивного, мотивационного, процессуального и коммуникативного компонентов компетентности родителей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом Дауна; разработка на основе полученных данных проекта программы по формированию психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом Дауна, в вопросах детско-родительского взаимодействия. *Задачи исследования*: провести анализ научной, научно-публицистической литературы по теме исследования; осуществить подбор адекватных диагностических методик; выявить специфику взаимодействия между матерями и детьми раннего возраста с синдромом Дауна; определить особенности личности и эмоционального отношения матерей к детям раннего возраста с синдромом Дауна; разработать проект программы по формированию психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом Дауна, в вопросах детско-родительского взаимодействия.

Методологическую основу исследования составляют системный, гуманистический, комплексный, дифференцированный, компетентностный подходы. Рассмотрим их содержание в контексте нашего исследования. Системный подход предполагает анализ психических явлений во множестве внешних и внутренних отношений, в которых они существуют как целостная система [3]. Значительное число современных исследований рассматривает ребенка не как отдельное, реактивное существо. Несомненно актуальным представляется рассмотрение складывающейся с момента рождения (возможно даже ранее, в пренатальный период развития) системы «мать-дитя». Адекватное функционирование системы «мать-дитя» в первые годы жизни ребенка приобретает особое значение. По мнению многих исследователей, искажение материнско-детских взаимоотношений может оказаться пусковым или осложняющим фактором психологических или психических расстройств, возникающих непосредственно в самом раннем детстве. Наряду с этим, нарушение диадического

взаимодействия в самом раннем возрасте можно рассматривать и как фактор, предрасполагающий к отклонениям в психическом и социальном развитии в старших возрастах.

В представленных отечественных и зарубежных психологических, психоаналитических и психиатрических исследованиях диады «мать-дитя» изучается преимущественно младенец, выявляются негативные последствия неадекватного взаимодействия для его психического развития. При этом практически не изучается материнство, которое проходит этап становления в сложных, подчас драматических условиях. Мы предполагаем, что важным и актуальным для специалиста, оказывающего помощь ребенку раннего возраста, будет изучение и учет особенностей взаимодействия в диаде «мать-ребенок с синдромом Дауна», поэтому в рамках исследования предполагается изучение функционирования системы «мать-ребенок раннего возраста с синдромом Дауна» с целью оптимизации взаимодействия диады, понимаемой как система, которой присущи свойства системы: уровни, компоненты, связи и отношения между компонентами. Отсутствие данной информации затрудняет вовлечение родителей в процесс коррекционной работы, снижает ее эффективность и результативность.

Чрезвычайно значимым является понимание того, что развивается не только малыш. Очевидно, что роль родителя становится ведущей в процессе социализации ребенка, в процессе создания условий для развития как процесса «СО-БЫТИЯ» ребенка и взрослого, в котором, особенно на ранних этапах, взрослый, его поведение, направленность его деятельности, ее ориентированность на ребенка выступает в качестве системообразующего фактора, обеспечивающего или препятствующего реализации всех потенциальных возможностей ребенка. Важным аспектом результативности функционирования системы «взрослый-ребенок» является характер поведения родителя в процессе специально организованного обучения и повседневной деятельности. Поведение родителя и ребенка мы также рассматриваем в качестве компонента функционирования диады. Таким образом, системный подход позволит нам изучить: особенности поведения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна в процессе взаимодействия, особенность поведения матери в процессе взаимодействия с ребенком, выявить характер эмоциональной связи, возникающей между матерью и ребенком в разных ситуациях взаимодействия, определить пути, средства и методы оптимизации взаимодействия с целью оказания эффективной коррекционной помощи ребенку, вовлечения родителя в абилитационные процессы.

Гуманистический подход к педагогической работе определяет общую направленность деятельности специалиста, при которой «внимание должно быть направлено не на недостаток, дефект как таковой, а на самого ребенка, отягощенного этим недостатком, на его особую социальную и образовательную ситуацию» (Л.С.Выготский). Такой подход подразумевает изучение социальной ситуации развития ребенка в семье, ключевым моментом которой и является (особенно на ранних этапах развития) складывающееся взаимодействие матери и ребенка как главный источник его развития, социализации, адаптации. Очевидно, что работа с родителем, ориентированная на особенности, коррекцию и улучшение его взаимодействия с ребенком, также будет обеспечивать оптимальные условия его развития.

Комплексный подход к изучению и развитию психики ребенка предполагает единство диагностической и коррекционной помощи, включение в процесс помощи детям с трудностями в развитии специалистов разного профиля. Особенно важным, особенно в изучаемый возрастной период, нам представляется включение в деятельность с диадой психолога как специалиста, компетентного в вопросах организации и оптимизации взаимодействия матери и ребенка. Роль психолога в данном контексте может быть двоякой: с одной стороны, он компетентен в вопросах оптимизации взаимодействия в диаде «мать-ребенок», с другой стороны, он может выступать в качестве тьютора по отношению к педагогам, работающим с родителями и детьми, в вопросах оптимизации детско-родительского взаимодействия, установления эмоционального контакта с «особым» ребенком.

Компетентностный подход выступает методологической основой нашего исследования в рамках ряда аспектов. Во-первых, нам представляется актуальным говорить о

необходимости изучения и формирования родительской компетентности в вопросах детско-родительского взаимодействия с «особым» ребенком. Компетентность родителя мы понимаем как сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее его готовность к реализации воспитательной функции (Костылева Н.Е., цит. по Коломийченко, Л.В., 2009). Компетентность родителя выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению родительской деятельности [6]. Во-вторых, актуальным представляется также формирование профессиональной компетентности специалистов, способных и готовых к взаимодействию с семьей, способных использовать специальные знания, опыт, иметь и развивать личностные качества, обеспечивающие помощь родителям в процессе установления эмоционального контакта с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна. Мы полагаем, что изучение проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов-дефектологов и родителей в вопросах установления, поддержания и оптимизации эмоционального контакта в процессе детско-родительского взаимодействия позволит обогатить содержание профессиональной подготовки специалистов дефектологического профиля.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что анализ своеобразия компетентности матерей в условиях взаимодействия с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна расширяет предметное поле специальной психологии, открывая новые пути поиска психологических механизмов развития ребенка с отклонениями как полноправного члена общества. Исследование психолого-педагогической компетентности матерей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом Дауна, как личностного новообразования в психике женщины расширяет представления о психическом развитии во взрослом возрасте, что актуально для общей и возрастной психологии. Изучение особенностей детско-родительского взаимодействия в семьях, имеющих детей с синдромом Дауна, может внести вклад в семейную психологию. Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные данные могут быть использованы при разработке содержания и методов психологической помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с синдромом Дауна, коррекции отклонений в развитии эмоционального контакта между матерью и ребенком с синдромом Дауна. Результаты исследования могут быть использованы для разработки учебных программ и пособий по подготовке и переподготовке психологов для системы ранней помощи семье с проблемным ребенком.

ДОБРОВОЛЬНОЕ ПРОТИВОАЛКОГОЛЬНОЕ ЛЕЧЕНИЕ БЕЗ НАЧАЛЬНОГО ЖЕЛАНИЯ ПАЦИЕНТА. ПРИНЦИПЫ И ЭТАПЫ

Зайцев С.Н. (г.Раменское)

Основными препятствиями на пути оказания действенной помощи семьям с алкоголезависимыми являются:

1. Нежелание алкогольно-зависимого лечиться и жить трезво, как следствие алкогольной анозогнозии.
2. Нежелание родных и близких действовать эффективно, вызванное комплексом признаков, аналогичным алкогольной анозогнозии у химически зависимого. Семейная система потворства пороку.

Основными принципами лечения алкоголизма без начального желания пациента являются:

- Добровольность и ненасилие. Любой этап работы врача с химически зависимым выполняется только с его письменного согласия и соответственной записи в карте информированного согласия.

- Безотлагательность оказания помощи при первом же обращении к врачу (психологу) членов семьи химически зависимого уже по телефону.
- Этапность работы с семьями больных алкоголизмом, уклоняющихся от противоалкогольного лечения.
- Оказание помощи на ранних стадиях болезни, когда у самого химически зависимого и членов его семьи достаточно ресурсов для выздоровления.

Противоречие оказания помощи больным алкоголизмом без их желания, но при этом на основе добровольности разрешается, если разбить работу на несколько этапов:

1. Этап активного выявления больных алкоголизмом на ранних стадиях болезни. Выполняется информированием населения через средства массовой информации или в публичных выступлениях о симптомах и признаках болезни на первой, начальной стадии. Но если в придачу к информации о том, что в семье есть больной с первой стадией алкоголизма, уклоняющийся от лечения, предоставить членам его семьи информацию о том, что алкоголизм без желания пациента не лечится, то нетрудно представить себе их реакцию. Естественно, им придется ответить таким способом психологической защиты, как отрицание, потому что осознавать то, что близкий человек погибает, обречен и никто не может ему помочь, просто невыносимо. Принципиально важно в придачу к знаниям о начальных проявлениях болезни, предоставить знания о том, что алкоголизм успешно лечится и без желания пациента. Заинтересованные родственники обращаются к врачу за разъяснениями о том, как это делается – больной алкоголизмом на ранней стадии выявлен для врача.

2. Этап получения согласия пациента на контакт с врачом. Родственники пациента узнают, что желание пациента лечиться и жить трезво формируется специалистом, вооруженным для этой цели специальной технологией: «способом преодоления алкогольной анозогнозии» [1, с.19-22]. Они задаются вопросом, как пациента привести в кабинет врача на консультацию, а не на лечение, как предлагали раньше. Врач рекомендует «новые способы получения согласия пациента на контакт с врачом» [2, с.35-41]. Родственники выполняют рекомендации - пациент в сопровождении членов семьи или члены семьи в сопровождении пациента являются на консультацию. В карте информированного согласия в графе «план лечения» они пишут: «информирование в течение 3-4х часов» и ставят свои подписи. Задачи этапа выполнены.

3. Этап преодоления алкогольной анозогнозии, получения согласия пациента на проведение курса противоалкогольного лечения и частичной коррекции созависимости у членов его семьи. Врач использует «способ преодоления алкогольной анозогнозии» [1, с.19-22]. После информационного вмешательства пациент в большинстве случаев соглашается на противоалкогольное лечение сразу, немедленно, или спустя время, отсрочено. Его родные и близкие, осознав степень опасности, меняют свою позицию потворства пороку на позицию стимулирования к лечению, а как минимум соглашаются на проведение мероприятий по коррекции созависимости.

4. Этап проведения информационного вмешательства по коррекции созависимости. Принимая во внимание то, что созависимость как психологическое состояние представляет собой систему логических ошибок, обладающую относительной устойчивостью к разубеждению, врач предпринимает попытку коррекции этого состояния, попытку исправить если не все, то большую часть когнитивных искажений созависимых и за одну трехчасовую сессию. Результат зависит от успешности проведения предыдущего этапа и от ресурсов членов семьи. В большинстве случаев созависимые соглашаются сотрудничать с врачом, выполняют если не все, то некоторые из рекомендаций, меняют свою позицию на более принципиальную, ответственную и взвешенную [2, с.59-93]. Третий и четвертый этапы могут выполняться как индивидуально, так и в группе.

5. Этап проведения мероприятий по дезактуализации влечения к алкоголю. Выполняется после письменного согласия пациента. Представляет собой те или иные ритуальные действия для оформления новой трезвеннической доминанты, взамен старой, алкогольной доминанты. Успех зависит от выраженности установки на трезвость. В случае

формальной установки на трезвость и при попытках уклониться от наращивания объема помощи в случае рецидива, родные и близкие применяют санкции по отношению к болезни по нарастающей, до получения согласия пациента на наращивание объема медицинской помощи. При таком подходе у пациента формируется понимание неприемлемости употребления спиртного, трагичности своих отношений с алкоголем, осознание кризиса и искренне выраженная готовность лечиться и жить трезво. Повторно оказанная помощь в нарастающем объеме в итоге дает требуемый результат – трезвость.

Таким образом, с появлением у врача (психолога) инструментов для выявления больных алкоголизмом на ранней стадии болезни, для получения согласия пациента на контакт с врачом, для преодоления алкогольной анозогнозии, для коррекции созависимости интервентным информационным вмешательством, открывается дорога для успешной работы с лицами, уклоняющимися от специального противоалкогольного лечения. Применение этой технологии не требует дополнительных материальных затрат, не имеет существенных ограничений. Немедленное внедрение в практику даст ощутимый результат и позволит сохранить жизнь многим алкогольно-зависимым. В настоящее время требуется организация ознакомительных и обучающих семинаров для психологов, психотерапевтов, психиатров-наркологов.

Литература

1. Зайцев С.Н. Новый способ преодоления алкогольной анозогнозии приемами рациональной психотерапии// Психотерапия.- 2007 г. -№ 8.- с19-22.
2. Зайцев С.Н. Совершенствование методов лечения алкоголозма без желания пациента. -Нижний Новгород, издательство НГМА 2007 г.- с.35-41; 131-134; 59-93.
3. Зайцев С.Н. Способ преодоления алкогольной анозогнозии. Изобретения и открытия.- 2003. Патент на изобретение № 2218946.

ФЕНОМЕН ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ ЖЕНЩИН, СОСТОЯЩИХ В БРАКЕ СО СТРАДАЮЩИМИ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ МУЖЧИНАМИ Ефремова Д.Н. (Москва)

Гуманистическая психология определяет личность как уникальное, целостное образование, познать которое через изучение отдельных появлений и составляющих компонентов невозможно. Целостный подход к человеку как к уникальной личности является одним из фундаментальных положений гуманистической психологии. Основными мотивами, движущими силами и детерминантами личностного развития являются специфически человеческие свойства – стремление к развитию и осуществлению своих потенциальных возможностей, стремление к самореализации, самовыражению, самоактуализации к реализации определенных жизненных целей, раскрытию смысла своего существования.

Для здоровой личности, движущей силой и целью поведения является самоактуализация. Самоактуализация рассматривается как процесс, сущность которого состоит в наиболее полном развитии, раскрытии и реализации способностей и возможностей человека. Важным условием успешной реализации этой потребности является наличие адекватного и целостного образа Я, отражающего истинные переживания, потребности, свойства и стремления человека.

Потребность в самоактуализации выступает как высшая человеческая потребность, как главный мотивационный фактор, проявляющийся только после реализации нижележащих потребностей, согласно иерархической модели А.Маслоу. Потребность в безопасности, может оказывать негативное влияние на протекание процесса самоактуализации. Самоактуализация, психологический рост связаны с освоением новых сфер

функционирования человека, и сопровождается риском, возможностью ошибок и негативными последствиями своих действий, что повышает уровень тревоги личности. увеличение тревоги усиливает потребность в безопасности и возврату к старым, безопасным стереотипам поведения. Тревога, с позиций гуманистической психологии, не рассматривается как исключительно негативный фактор, на устранение которого направлено человеческое поведение. Тревога может существовать и как конструктивная форма, способствующая личностному изменению и развитию. Соответствие между воспринимаемым образом Я и актуальным опытом переживания. Конгруэнтность между Я-концепцией, самочувствием организма и опытом жизни – основной критерий зрелости, адаптированности и способности к «полноценному функционированию» личности. Неконгруэнтность между Я-концепцией, самочувствием организма, несоответствие или противоречие между опытом жизни и представлением о себе, вызывает ощущение угрозы и тревогу, вследствие этого осознание жизненного опыта искажается механизмами защиты, что, далее, приводит к ограничению жизненного опыта человека. В этом смысле понятие открытость «опыту жизни» противоположно понятию «защита» и определяется уровнем доверия к себе, своим возможностям. Можно считать, что доверие – это степень соответствия между Я-реальным и Я-идеальным. Определенное расхождение между реальным и идеальным образами Я играет позитивную роль, так как создает перспективу развития человеческой личности. Чрезмерное увеличение дистанции представляет угрозу для Я, приводит к выраженному чувству неудовлетворенности, обострению защитных реакций, неэффективных стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией и неустойчивого уровня доверия к себе.

К.Роджерс рассматривает невозможность самоактуализации, блокирование этой потребности как источник возможных нарушений. Невроз (F40-F48) при этом может рассматриваться как результат невозможности самоактуализации, как результат отчуждения человека от самого себя и от мира, как проявление недоверия к себе. Эмоциональной реакцией на ситуацию, воспринимаемую как угрожающую, из-за неконгруэнтности Я-концепции, пережитым опытом и самочувствием организма, является тревога, повышенная нервно-психическая неустойчивость. Для противодействия неконгруэнтности, нервно-психической неустойчивости, тревоге человек использует базовые механизмы защиты – искажение восприятия и отрицание. Искажение восприятия – это вид защиты, представляющий процесс трансформации угрожающих переживаний в такую форму, которая соответствует или согласуется с Я-концепцией. Отрицание представляет собой процесс полного исключения из сознания угрожающих переживаний и неприятных аспектов деятельности. При высокой степени расхождения Я-концепции и жизненного опыта, когда уровень тревоги, внутреннего дискомфорта не согласуются с образом Я тогда, уровень доверия снижается до развития различных форм психологической уязвимости (например: невротические расстройства, обострение соматических нарушений) и формирования нового образа Я.

В исследовании стратегий совладающего поведения и уровня интерперсонального доверия женщин, состоящих в браке со страдающими алкогольной зависимостью мужчинами (методика «Уровень интерперсонального доверия» Н.А.Сорокоумовой, О.В.Голубь, методика «Стратегии совладающего поведения» Р.Лазаруса, Р.Фолкмана в адаптации Т.В. Крюковой) принимали участие 35 семей, состоящих в браке от 1-4 лет (первая группа) и от 5- 14 лет (вторая группа). Все мужчины, проходили лечение в стационарных условиях по поводу обострения алкогольной болезни. Женщины первой группы, высказывали жалобы на нарушение сна, пищевого поведения, головные боли, утомляемость. Женщины второй группы указывали на стойкие функциональные нарушения желудочно-кишечного тракта, либо сердечно-сосудистой системы.

Анализ результатов исследования показал, что в группе женщин, состоящих в браке от 1-4х лет способность предсказать специфическое поведение партнера, отмечается у 15% опрошенных, в тоже время, женщины, состоящие в браке 5-14 лет, считают поведение

партнера предсказуемым на 38%. Чувство безопасности, вера в то, что партнер не будет действовать ей во вред, не воспользуется ее слабостью в своих интересах, присуща 60% женщин в первой группе и 47% женщинам второй группы. В том, что мужа страдающие алкоголизмом способны заботиться об их благополучии, уверены 50% опрошенных женщин из 1 группы и 38% из 2 группы.

Наиболее интересным представляется отсутствие различий данных по группам в уверенности, что партнер проявит себя по отношению к ним как внимательный, чуткий и сопереживающий человек, способный оказать необходимую эмоциональную поддержку – 94% и 100% соответственно. При этом вера в правильность и своевременность действий партнера по отношению к ней выражена на 40% в первой группе и 60% во второй группе респондентов.

Анализ выбора стратегий совладающего поведения показал, что из всех опрошенных женщин, 70% предпочитают вариант пассивного совладания с алкогольной зависимостью мужа. Стратегия «Пассивное сопротивление» направлена на снятие когнитивного диссонанса ситуации. Это приводит к обострению симптомов эмоционального дистресса женщины. Стратегии «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Бегство-избегание» повышают уровень нервно-психической напряженности женщины и семейных отношений. Когнитивные усилия, направленные на отделение от ситуации и уменьшение ее значимости снижают уровень эмпатии между супругами и доверие к собственным действиям. Усилия по регулированию своих чувств и действий, стремление сдерживать эмоции приводят к возникновению перенапряжения и провоцируют развитие деструктивных состояний личности. Мысленное стремление и поведенческие усилия, копинг-стратегии «Бегство или избегание» разрешения проблемы направлены на сохранение конгруэнтности образа Я и жизненного опыта. Это – попытка уйти из ситуации или от общения с мужем, страдающим алкоголизмом в социально принимаемое состояние «болезни». Этот способ реагирования не эффективен никогда и свидетельствует о совершенной инфантильности Я-концепции.

Таким образом, Я-концепция формируется в процессе воспитания и социализации и определяется потребностью в положительном принятии (внимании). Если принятие и любовь ставились в зависимость от конкретного поведения (условное принятие) и жизненный опыт сформирован в рамках условного принятия, то личность не уверена в своей ценности и значимости. Уровень доверия к себе снижен, все проявления свойств личности, которые не получают одобрения и вызывают негативные переживания, исключаются из Я-концепции, искажают и препятствуют ее развитию.

В виду того, что общество высоко оценивает поведение женщин сохраняющих семейный статус, скрывая или минимализируя собственные негативные переживания женщина, состоящая в браке со страдающим алкогольной зависимостью мужчиной, избегает ситуаций, которые потенциально могут вызвать неодобрение и негативную оценку окружающих. При выборе стратегий поведения руководствуется чужими оценками и ценностями, чуждыми ей потребностями, она все дальше уходит от истинного образа Я.

Неустойчивый образ Я, определяемый высоким уровнем интерперсонального доверия к супругу, делает женщину психологически уязвимой к чрезвычайно широкому спектру собственных проявлений, которые также не осознаются (искажаются, отрицаются), что усугубляет неадекватность Я-концепции, и создает почву для роста внутреннего дискомфорта, тревоги, которые могут стать причиной манифестации невротических расстройств.

Разработка программы психологической помощи по формированию конгруэнтности Я-концепции, посредством повышения уровня доверия к себе, коррекции уровня интерперсонального доверия, навыков использования стратегий совладающего поведения позволит снизить уровень риска развития психосоматических расстройств, социальной дезадаптации и аддиктивного поведения женщин, состоящих в браке с мужчинами, страдающими алкогольной зависимостью.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ОБЩЕНИИ С ЛИЦАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Кожалиева Ч.Б. (Москва)

Лица с интеллектуальными нарушениями оказались в настоящее время самой уязвимой частью общества. Активные обсуждения в профессиональной среде реформы образования обошли стороной данную категорию детей и подростков, упоминания же профессионального образования лиц с интеллектуальными нарушениями не было в последнее десятилетие вовсе. Вопрос образования в рамках обсуждения заявленной проблемы является ключевым, поскольку речь идет о той категории детей, подростков, молодежи, чье всестороннее развитие, в том числе коммуникативных навыков, возможно именно в условиях специально организованной системы образования. Трудности, испытываемые в общении с этой категорией лиц, относятся ко всем участникам данного процесса: сами лица с интеллектуальными нарушениями, члены семьи, психологи и педагоги образовательных учреждений.

Взаимопонимание между людьми предполагает восприятие себя как объекта общения, умение разговаривать с окружающими, понимать их и адекватно принимать отношение других людей к себе. Известно, что дети и подростки с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в межличностных отношениях, эмоциональные переживания этих отношений скудны, им характерна низкая степень осознания особенностей личностных качеств и личностных характеристик своих и окружающих людей.

В нашем экспериментальном исследовании 41,24% детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью в своих высказываниях об опыте своего общения с окружающими говорят о своем доброжелательном отношении к окружающим. Но не все ждут такого же принятия себя со стороны других лиц (19,6%). Многие предполагают негативное к себе отношение (7,8%). Лишь 3,9% детей и подростков демонстрируют восприятие и понимание себя как объекта общения. Всем детям и подросткам с интеллектуальной недостаточностью оказалась чрезвычайно трудной задача анализа своих отношений с другими людьми. На предложение представить и ответить самостоятельно, что думают о них окружающие их близкие люди, они не дали сколько-нибудь обоснованных ответов. Им доступно повторять чужую оценку, собственное мнение они могут выражать о каком-либо своем конкретном поступке. Необходимо уточнить, что наше исследование относится к детям с легкой интеллектуальной недостаточностью, которые имеют некоторый опыт обучения в специальной школе. Внедрение «передового» вида образования - инклюзивного, предполагающего включение в общую систему образования детей с разными возможностями, способностями, уровнем интеллектуального развития уже привело к осознанию обществом того, что педагоги школ общего типа не желают и не готовы работать с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Об этом свидетельствуют опросы педагогов и психологов школ разных регионов России. Незнание ими психологии детей с интеллектуальными нарушениями, а порой формальный подход к сложившейся ситуации в силу невозможности ее изменить, приводит к тому, что дети с нарушениями интеллектуального развития оказываются не нужными в школе общего типа. Процесс обучения становится формальным, если не вредным, так как не решается основная задача образования. В некоторых случаях, это приводит к формированию у ребенка с интеллектуальной недостаточностью стойкого негативного отношения к процессу обучения. Если обратиться к практике новейшей истории специального образования, свидетелями которого мы сейчас являемся, в образовательные учреждения приходят дети с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Способности к осмысленному общению, адекватной оценки качества общения, и уровень развития социальной перцепции этой категории детей не изучены. Педагоги и психологи образовательных учреждений общего типа не имеют специальных знаний о психологии этой категории детей, не имеют навыков общения с данной категорией детей.

НАРУШЕНИЯ ОБЩЕНИЯ И «АВАРИЙНОЕ ПОВЕДЕНИЕ» **Кулешов Д.В., Творогова Н.Д. (Москва)**

Причинами нарушений процесса протекания общения могут быть (Психология общения. Энциклопедический словарь, 2011. Часть 3, разделы 11 и 13): а) психические заболевания, расстройства личности; б) органические поражения коры головного мозга, неврологическая патология; в) нарушения речи; г) физическое состояние субъекта(ов) общения (например, состояние усталости, стрессовое состояние, др.); д) аномальное развитие, негармоничный тип семейного воспитания (например, гиперсоциальный, тревожно-мнительный, эгоцентрический), нередко приводящий либо к невротическому развитию ребенка и порождающему акцентуированное поведение личности, в том числе и в сфере общения; е) трудности в общении (деструктивное, дефектное, дефицитное общение – Куницына В.Н., 2011); ж) эмоциональное состояние субъекта(ов) общения, нарушающее саморегуляцию в общении; з) когнитивные ошибки в общении, трудности в мышлении (например, из-за сниженного уровня социального интеллекта); и) механизмы интрапсихической защиты, снижающие адекватность восприятия коммуникативной ситуации, к) сниженная волевая регуляция поведения (стереотипность общения, ригидность общения, др.); л) коммуникативный стиль общения, м) нарушение обратной связи в общении; н) состояние зависимости (от кого-либо или от чего-либо) субъекта общения; о) др.

Признаками нарушения общения являются его конфликтность, негативное эмоциональное состояние его субъектов, их состояние социального неблагополучия, разрыв общения, выход из него, пр.

В этой связи хотелось бы отметить, что агрессивное поведение, выход из общения могут быть следствием не только неэффективности протекания процесса общения, не достижения его участником(ами) целей этого общения, неудовлетворения потребности в общении. Причиной агрессивного поведения и выхода из общения может быть и угроза потребности в безопасности. Неудовлетворение потребности в безопасности может быть как следствием неэффективного общения, так и следствием влияния других факторов (например, изменившейся коммуникативной ситуации, появившейся внешней угрозы, независимой от наличного процесса общения, др.).

В качестве одного из индикаторов состояния социального благополучия/неблагополучия мы рассматриваем доверие/недоверие миру. Доверие в психологии изучается как особый вид установки-отношения человека с миром, с другими людьми (Б.Ф. Поршнев, 1971; В.С. Сафонов, 1978; К.А. Абульханова-Славская, 1981; Т.П. Скрипкина, 1987, 1998; Л.Я. Гозман, 1987; А.А. Кроник, 1989; П.Н. Шихирев, 1999; и др.). Выделены фазы развития доверия, которые последовательно связаны друг с другом, но не предполагают автоматического перехода от одной к другой (Л.Б. Филонов, 1986; А.Ю. Панасюк, 2006). Доверие рассматривается как условие существования явлений, связывающих человека с миром (Э. Эриксон, 1968 и др.), с другими людьми (К.А. Абульханова-Славская, 1981). Проблема доверия затрагивалась и в контексте разработки социально-психологических аспектов внушения (В.М. Бехтерев, В.Н. Г.К. Лозанов, К.К. Платонов и др.). Мы рассматриваем доверие (Н.Д.Творогова, Д.В.Кулешов, 2011) в связи с удовлетворением потребности личности в безопасности.

При наличии опасности обычно автоматически включается аварийное поведение (человек или нападает, или убегает, или замирает – не обязательно он совершает это физически, может такое аварийное поведение проявляться и вербально в общении). При наличии доверия, как когнитивно-эмотивного образования, личность не только испытывает особо эмоционально окрашенное состояние, но и определенным образом относится к объекту, которому доверяет. Вследствие оценки ситуации (например, партнера по общению) как безопасной, возникновения доверия к ней, арсенал возможных для себя поведенческих программ личность расширяет.

Результаты проведенного эмпирического исследования (Д.В.Кулешов, 2004, 2007, 2011) свидетельствуют, что у личности имеются устойчивые психосемантические характеристики идеальных образов объектов, которым она доверяет и которым не доверяет («образ-позитив» и «образ-негатив»). Отсутствуют гендерные влияния на эти образы (у мужчин и женщин они схожие).

Наличие доверия расширяет диапазон возможного поведения по отношению объекта доверия (аварийное поведение становится избыточным), что создает базовое условие для развития личности, ее творческой самореализации. Однако личность может начать бороться, защищаться от того, что объективно для ее физической или духовной природы благостно. И наоборот она может довериться тем или иным аспектам жизни, которые объективно для нее опасны, не сулят ей благополучия (термин «благополучие» используется в контексте понятия «здоровье», определение которого предложено ВОЗ и закреплено в последнем отечественном законе о здравоохранении). То есть, уровень социального благополучия личности зависит от уровня ее духовного благополучия.

Искреннее стремление к духовным ценностям, удовлетворению наиндивидуальных желаний в атмосфере духовного нигилизма (при потере в обществе проверенных веками духовных ориентиров), на фоне сниженного уровня собственного духовного иммунитета (отсутствия устойчивой системы ценностей, отсутствия в субъективной системе ценностей сфокусированности на высших ценностях жизни, незнание их, невключенность их в регулирование каждодневным поведением, др.) нередко делает личность податливой к воздействию всевозможных духовных эрзацев, что может порождать состояние духовного неблагополучия.

Доверие в отличие от веры не предполагает полного отказа от аварийного, защитного поведения. При появлении признаков опасности последний вид поведения активизируется («Доверяй, но проверяй»).

Эмпирическое исследование: взаимосвязь социального неблагополучия и психического, физического здоровья.

При изучении общения студентов в учебной группе мы смоделировали ситуацию, вызывающую у студентов невротическое расстройство (здоровье студентов оценивалось по результатам их диспансеризации в поликлинике вуза).

Нами установлено, что: 1) среди лиц с высокой потребностью в общении в группе и низким социометрическим статусом в ней случаи нервных заболеваний встречаются чаще, чем у лиц со слабой потребностью в общении и имеющих достаточно возможностей для удовлетворения этой потребности, т.е. обладающих высоким социометрическим статусом; 2) обе проанализированные группы существенно различаются по частоте психо-соматических заболеваний; 3) группа лиц с высокой потребностью в общении по частоте заболеваемости не отличается существенно от группы лиц со слабой потребностью в общении; 4) группа лиц с высоким социометрическим статусом по частоте заболеваемости не отличается существенно от группы лиц с низким социометрическим статусом.

Таким образом, влияние фрустрации потребности в общении на состояние психического и физического здоровья несомненно. Изоляция в группе при условии высокого показателя потребности в общении, недостаточная включенность в жизнь группы является источником постоянного эмоционального напряжения, которое способствует возникновению различных болезней (Н.Д.Творогова, 1977).

Однако, патогенное влияние неудовлетворения потребности в общении, приводящее к эмоциональному перенапряжению, зависит от состояния механизмов интрапсихической защиты. Одним из таких механизмов, по нашему мнению, является неадекватный контроль личности за степенью удовлетворения своей потребности в общении (несмотря на то, что в группе у студента на основании результатов социометрического теста нет взаимных выборов, студент считает, что в группе у него много друзей). Так, у фрустрированных студентов IV курса, имеющих неадекватный самоконтроль, вероятность нарушения состояния здоровья - 0,4, а у фрустрированных с адекватным самоконтролем - 0,8. Причем, процентный состав

фрустрированных студентов с неадекватным контролем среди студентов IV курса выше, чем среди студентов II курса (на II курсе - 58%, на IV курсе - 79% из общего числа фрустрированных на этом курсе).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что длительное состояние субъективного социального неблагополучия повышает вероятность возникновения физического или психического расстройства. Состояние субъективного социального благополучия или неблагополучия влияет на устойчивость человека к физическим и психическим расстройствам.

Наряду с уже ставшим традиционным изучением психо-соматических взаимосвязей, на протяжении последних 20 лет связь между духовным здоровьем и физическим здоровьем также стала предметом серьезных исследований. Данные из более чем 1200 работ, посвященных этой теме, обобщены в 2001г. в обзоре Оксфордского университета. Влияние духовного благополучия/неблагополучия на социальное благополучие/неблагополучие личности также изучается (Творогова Н.Д., 2006). Уровень духовного благополучия влияет на уровень доверия личности другим, миру. То, что вызывает доверие/недоверие у одного, не обязательно вызывает такое же доверие/недоверие у другого.

Таким образом, агрессивное поведение, выход из общения могут быть следствием фрустрации не только потребности в общении, но и фрустрации потребности безопасности. Результаты дифференциальной диагностики (какая потребность фрустрирована) будут способствовать в дальнейшем индивидуализации психологического вмешательства при работе с клиентом, который демонстрирует агрессивное поведение, разрывает общение, выходит из него.

Литература

1. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А.Бодалева. – М.: Изд-во «Когнито-Центр», 2011.
2. Кулешов Д.В. Специалисты по связям с общественностью в программах по поддержанию общественного здоровья // Психология здоровья / Под ред. Н.Д.Твороговой. – М.: УРАО, 2003. С.28-29.
3. Скрипкина Т.П. Доверие людей в процессе общения//Эмоциональные и познавательные характеристики общения/Под ред. В.А.Лабунской. - Ростов н/Д., 1990. С. 33-52.
4. Творогова Н.Д. Экспериментальное изучение макроструктуры деятельности общения студента. Автореферат дисс. на соискание уч. степени кандидата психолог. наук. М., 1977.
5. Творогова Н.Д. Духовное здоровье // Вестник университета Российской академии образования. - М.: Изд-во Университет РАО. 2006, № 4. С.44-53.
6. Творогова Н.Д., Кулешов Д.В. Доверие как основа социального партнерства // Инновационные педагогические технологии в медицинском образовании. Красноярск: Версо, 2010.
7. Творогова Н.Д., Кулешов Д.В. Доверие как индикатор удовлетворения потребности в безопасности // Психология безопасности, психологическая безопасность личности: человек и общество. – Махачкала: АЛЕФ, 2011. С. 102-109.

ФУНКЦИИ СОМАТИЧЕСКИХ ЖАЛОБ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

Мигунова Ю.М., Рассказова Е.И. (Москва)

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект №14-36-01277

Выражение и понимание другими соматического симптома возможно только в

контексте общения. В этом случае он принимает форму жалобы, с которой пациент обращается к врачу или которая используется им в коммуникации с определенными целями. Если в теле неприятное соматическое ощущение выполняет функцию сигнализации о проблеме, то в общении жалоба не связана напрямую с сигнализацией о психических или соматических "неполадках" и может выполнять другие функции. Понимание функций, с которыми предъявляются жалобы, особенно актуально в медицине, поскольку позволяет объяснить неоднозначность соответствия между ощущениями, жалобами и соматическими симптомами (Brown, 2004, Рассказова, 2013). Данное исследование опирается на классификацию функций соматических жалоб в межличностном общении (Рассказова, Мигунова, 2014), в рамках которой предлагается различать восемь функций: оправдание, обвинение, получение непосредственной выгоды, получение или утверждение собственного социального статуса, получение эмоциональной и инструментальной социальной поддержки, выяснения социальных ожиданий и снижения неопределенности в ситуациях межличностного взаимодействия. В данной работе изучаются первые четыре из них как наиболее тесно связанные с манипулятивным общением.

Манипуляция с помощью соматических симптомов, в том числе при соматоформных и ипохондрических расстройствах, может являться самостоятельным феноменом или же быть проявлением общего макиавеллистического стиля общения. Отдельного рассмотрения требует проблема о соотношении между предрасположенностью к формированию соматических симптомов, не имеющих достаточных органических оснований (в том числе склонностью к соматизации), осознанным предъявлением соматических симптомов и реакции на симптомы других людей.

Целью исследования является изучение особенностей предъявления соматических симптомов в контексте общения и их связи со склонностью к соматизации (частотой необъясненных врачом соматических симптомов) и манипуляции при помощи соматических жалоб.

Задачи

5. Разработка модифицированного теста Розенцвейга для диагностики отношения к соматическому симптому и склонности к манипуляции с помощью соматических симптомов и выявление его психометрических характеристик (надежности, конвергентной валидности).

6. Выявление возможностей дифференциации при помощи данного теста видов предъявления соматических симптомов в межличностном общении (соматизация, манипуляция).

7. Выявление соотношений между склонностью к предъявлению соматических симптомов в конфликтной ситуации, отношением к предъявлению соматических симптомов другими людьми, выраженностью соматических жалоб, не имеющих достаточных органических оснований, макиавеллизмом как личностной чертой.

8. Сравнение особенностей ответов на модифицированный тест Розенцвейга, склонности к предъявлению соматических симптомов и макиавеллизму в норме и при соматоформных расстройствах и ипохондрии.

Методики

1. Модификация фрустрационного теста Розенцвейга

В соответствии с задачами исследования была проведена модификация методики Розенцвейга (Экспериментально-психологическая методика..., 1984). Были разработаны 40 карточек в стилистике оригинальной полупроективной методики, включающие следующие группы ситуаций:

1. В первой группе ситуаций испытуемый отвечает за персонажа, которого другой персонаж спрашивает о причинах, почему он не выполнил некоторую договоренность или обязанности (например: «Мы же договаривались сегодня пройтись по магазинам, а вечером зайти к моим родителям. Ты еще даже не собран! Что случилось?»). Оценивается склонность использовать соматические жалобы для самооправдания.

2. Во второй группе ситуаций врач или член семьи сообщает персонажу об угрозе для здоровья и настаивает на обследовании или лечении (например: «Мне не нравятся результаты этой кардиограммы. Придется Вам пройти дополнительное обследование»). Оценивается уровень тревоги, который отмечает испытуемый в медицинских и семейных ситуациях, провоцирующих тревогу о здоровье.

3. В третьей группе ситуаций испытуемый отвечал за персонажа, которого другой персонаж обвинял в манипуляции при помощи соматических жалоб (например: «Как в кино сходить – так все в порядке, а как посуду помыть – так у тебя «голова раскалывается!»»). Оценивалась реакция испытуемого на обвинения.

4. В четвертой группе ситуаций другой персонаж жаловался на соматические симптомы с разными целями (например: «Я знаю, что обещала помочь тебе с переводом, но у меня сегодня очень болела голова. Я никак не могла сосредоточиться»). Ситуации делились на тестовые (предъявление соматических жалоб) и контрольные (в схожих ситуациях партнер по общению выражал свое желание, не прибегая к жалобам на соматические симптомы) и были взвешены по содержанию конфликта / функции соматизации (самооправдание, обвинение собеседника, получение определенных выгод, получение или утверждение особого социального статуса). Оценивалось отношение и доверие испытуемого к этим жалобам.

Карточки предъявлялись испытуемым дважды: в первое предъявление фиксировался полный ответ испытуемого, который впоследствии относился к одной из выделенных категорий, во второе предъявление испытуемого просили оценить по шкале от 0 до 10 степень выраженности вероятности оправдания соматическим симптомом (для первой группы ситуаций), уровень тревоги и страха за свое здоровье в подобной ситуации (для второй группы ситуаций), уровень стресса (при обвинении в манипуляции симптомом в третьей группе), степень доверия собеседнику, вины и степень внутреннего согласия с собеседником (в четвертой группе).

2. Мак-шкала в апробации В.В.Знакова (Знаков, 2000) использовалась для диагностики склонности к макиавеллизму.

3. Скрининг соматоформных симптомов (Screening for somatoform symptoms, Rief, Hiller, 2003, в апробации Е.И. Рассказовой, А.И. Мачулиной, Г.В.Коврова) направлен на оценку выраженности необъясненных врачом соматических симптомов.

Характеристика выборки

На первом этапе в исследовании приняли участие 160 испытуемых (19 мужчин, 141 женщина) в возрасте от 18 до 50 лет. На момент исследования испытуемые не имели диагностированных психических заболеваний, прогрессирующих хронических соматических заболеваний или обострения соматических заболеваний. Средний возраст испытуемых составил $22 \pm 6,2$ года.

На втором этапе в исследовании приняли участие 18 испытуемых группы нормы (5 мужчин, 13 женщин), средний возраст испытуемых составил $36 \pm 7,4$ лет; и 17 испытуемых с ипохондрическими и соматоформными расстройствами (9 мужчин, 8 женщин), средний возраст – $41 \pm 11,8$ лет.

Результаты

В норме манипуляция при помощи жалоб на соматические симптомы наблюдается с частотой от 5 до 16% для разных ситуаций модифицированного теста Розенцвейга. Ипохондрические переживания успешнее провоцируются в медицинских условиях, нежели чем в семейных. На недоверие жалобам "своего" персонажа испытуемые чаще всего реагируют спокойно (от 31% до 79% ответов) и иногда признают ложность симптома (от 2% до 22% ответов). Наиболее лояльно испытуемые относятся к предъявлению жалоб другими людьми с целью получения вторичной выгоды, наиболее агрессивно – при привлечении соматического симптома для обвинения. Наиболее успешными с точки зрения выполнения заложенной функции в межличностном общении оказались ситуации получения выгод (среднее 6,4), затем ситуации получения или утверждения особого социального статуса (5,8),

затем оправдания (5,7). Ситуации обвинения вызывают невысокое чувство вины (4,2), что, однако, выше, чем при обвинении в контрольных ситуациях.

Испытуемые, предъявляющие соматические жалобы в провоцирующей ситуации (манипулирующие с помощью соматической жалобы), отличаются от испытуемых, не манипулирующих при помощи соматических жалоб в тех же ситуациях, по следующим показателям: манипулирующие дают более высокие оценки вероятности манипуляции симптомом при последующем опросе, испытывают более сильный страх и тревогу в ситуациях провокации ипохондрических переживаний в домашних и медицинских ситуациях, в меньшей степени верят собеседнику в ситуациях предъявления симптомов с целью оправдания ($p < 0,05$) и на уровне тенденции склонны к большему пониманию и внутреннему согласию с собеседником в ситуациях предъявления симптома с целью получения выгод ($p < 0,09$). У испытуемых, оценивающих свою вероятность манипулировать другими при помощи соматических жалоб как высокую, более высокий уровень макиавеллизма по опроснику Знакова, сильнее тревога и страх за свое здоровье; они более негативно реагируют на недоверие своим жалобам со стороны других, испытывают более сильное чувство вины при обвинении со стороны собеседника, основанном на соматических жалобах ($p < 0,05$). Не выявлено связей между макиавеллизмом и выраженностью необъясненных соматических симптомов.

В группе больных с ипохондрическими и соматоформными расстройствами, по сравнению с контрольной группой, отмечается значимо большая склонность к манипуляции при помощи соматических жалоб, более высокая тревога и страх за свое здоровье и более высокий уровень стресса при недоверии к собственным жалобам ($p < 0,05$). В ситуациях когда другой персонаж жалуется на соматические симптомы для получения особого статуса, оправдания ($p < 0,01$), получения выгоды, обвинения (на уровне тенденции $p < 0,10$), испытуемые клинической группе чаще, чем в контрольной группе, испытывают те чувства, которые ожидает от них собеседник. По уровню макиавеллизма клиническая группа не отличается от контрольной.

Выводы:

1. Была разработана и первично апробирована в норме и в группе больных с соматоформными и ипохондрическими расстройствами модификация теста Розенцвейга, позволяющая диагностировать склонность к манипуляции при помощи жалоб на соматические жалобы, отношение к собственным жалобам и жалобам других людей в контексте межличностного общения, предъявляемых с целями оправдания, обвинения, утверждения социального статуса.

2. Установлены различия между людьми, склонными и не склонными к предъявлению соматических жалоб для достижения каких-либо целей в общении, по уровню тревоги и страха за собственное здоровье, отношению к жалобам других людей (предъявляемым с целью оправдания или получения выгод), а также между людьми, склонными к манипуляции при помощи жалоб на соматическое состояние и не склонными, по уровню макиавеллизма, уровню тревоги и страха за собственное здоровье, уровню стресса при недоверии к своим симптомам, оценкой телесных ощущений и отношению к симптомам других людей.

3. Больные с соматоформными и ипохондрическими расстройствами отличаются от группы нормы по склонности к манипуляции с помощью жалоб на соматическое состояние, отношению к своим симптомам и симптомам других людей, оценке внутренних ощущений, и не отличаются по уровню макиавеллизма и склонности к предъявлению симптомов в общении.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ВРАЧАМИ И РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ-ПАЦИЕНТОВ СИТУАЦИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДИАТРИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Николаева М.А. (Рыбинск)

От того как сложатся отношения врача и пациента зависит и результат лечения.

В современном мире врачи придерживаются общих принципов деонтологии, которая является профессиональной этикой медиков, хотя строгих правил общения врача и пациента нет

В педиатрии все намного сложнее, так как идет взаимоотношение не только с пациентом (ребенком), но и с законными представителями ребенка (родителями). Каждая из этих категорий требует особого подхода. Родители влияют на весь процесс лечения, они делают выбор лекарственных средств, они решают как будет проходить лечение.

Врач ведет пациента до 18 лет, при этом должен объяснять, учить родителям некоторым аспектам ухода за ребенком.

У современных педиатров при увеличении нагрузок просто не хватает времени, чтобы обучать родителей. Более того, у них не хватает времени даже на то, чтобы вести прием.

Правда настоящее время родители и их родственники обладают большим запасом сведений о заболеваниях детского возраста, почерпнутых из специальной, просветительской литературы и средств массовой информации. Что может создавать затруднения при контакте врачей с родителями [2].

Родители часто рассматривают ребенка как собственность, с которой они могут поступать как им угодно. Опасаясь, порой проведения некоторых процедур или принятия лекарств, которые родители считают «плохими», «вредными», «опасными» они отказываются от этого, не задумываясь об последствиях. Что ставит врача в затруднительное положение. Если при этом нарушаются правила деонтологии, то возникает повод для недоразумений.

Поэтому врачу очень важно установить добрые и доверительные отношения и с ребенком и с его родителями. Для этого нужно посмотреть, что же мешает общению и доверию. Мы решили узнать, чем отличается представление врачей и родителей о проблемах возникающих в процессе оказания педиатрической помощи, какие проблемы и пути их решения они видят.

Для этого по результатам исследования В. К. Солондаева и Ю. Ф. Паниной [3] нами были сконструированы десять ситуаций, описывающие случаи обращения за педиатрической помощью. Все ситуации в той или иной степени были проблемными, содержали потенциальный конфликт врача и мамы больного ребенка. Пример ситуации (№ 6): Пройдя «огонь, воду и медные трубы» Дарья взяла талон на приём к врачу. Пришла в назначенное время. Врач, не помыв руки, не протерев фонендоскоп, бегло осмотрела ребёнка. Стала выписывать лекарство. Мама возмутилась, попросила объяснить, зачем так много лекарства, не вредно ли это. Но врач не стала отвечать на вопросы, попросила освободить кабинет, так как в коридоре большая очередь и ей некогда тратить время на «пустые» разговоры, мама ведь не врач, ей, может, придётся целую неделю объяснять.

Ситуации разделены на 4 группы:

1) ситуации, описывающие «хорошее» взаимодействие врача и мамы, которое включало следующие особенности:

демонстрация врачом внимания и доброжелательности по отношению к родителям больного ребенка во время и после приема (приятный в общении, не повышает голос, ведёт себя корректно, объясняет свои действия); принятие врачом на себя инициативы во взаимодействии (врач, а не родители звонит и интересуется здоровьем ребенка и др.); толерантность врача по отношению к представлениям родителей о здоровье ребенка (врач выслушивает все жалобы, не высказывает оценок, не дает рекомендаций, нарушающих образ жизни родителей и пр.). Пример ситуации (№ 1): «Пришла Алла Юрьевна со своей

Оленькой на приём к местному педиатру. Педиатр оказалась приветливой, грамотной, охотно отвечала на вопросы. Расспросила маму о симптомах, объяснила, почему Оля себя так чувствует, рассказала о заболевании и лечении. Осмотрев ребёнка, врач назначила лечение. Врач рекомендовала через неделю прийти проверить состояние ребёнка. Через неделю Оля уже выздоровела и к врачу идти не хотела («хочу гулять во дворе» – говорила она маме), в кабинет вошла с капризами, с врачом говорить не хотела. Но педиатр вела себя очень приветливо, и быстро успокоила ребёнка. Осмотрела пациента, похвалила за быстрое выздоровление, на прощание пожелала крепкого здоровья».

2) Ситуации, описывающие «плохое» (негативное) взаимодействие:

неоптимальная организация медицинской помощи (очереди, длительное ожидание, неудобное время приема и др.); грубость, невнимательность медработников по отношению к родителям; явная некомпетентность врача (грязные руки, не выслушивает, осматривает ребенка бегло, отказывается комментировать рекомендации и пр.). (см. пример ситуация №5)

3) К двум из трех «негативных» ситуаций был добавлен положительный результат лечения (ребенок вылечился, осложнений не было). Пример ситуации (№7): «Без проблем получив талон к педиатру, Марина в назначенное время привела своего малыша. Врач бегло взглянула на ребёнка и вышла из кабинета. Пришла, начала молча записывать что-то в карту. Затем взяла в руки бланки для рецептов и опять вышла. Марина была в растерянности от такого поведения врача и попросила объяснить, какая проблема у ребёнка. На что врач ответила, что мама всё равно ничего не поймет, потому что она не врач, и знать ей этого не надо. Очень расстроенная мама вышла из кабинета. Но, несмотря, ни на что, ребёнок выздоровел через 3 дня, избежав возможных осложнений».

4) К двум «негативным» ситуациям было добавлено описание поведения ребенка (в положительном ключе: сам поговорил с врачом и все ему рассказал, не капризничая пил таблетки). Пример ситуации (№9): «Одна моя подруга, столкнулась с такой ситуацией: у неё заболел сын Антошка, и пришлось идти к районному педиатру. Пробежав в поликлинику 2 дня, она получила талон, соответственно талону на приём нужно было приходиться только через неделю. Лечила она пока Антошку народными средствами, да «как подружки посоветовали». Через неделю пришли к врачу, Антошу уже один вид поликлиники насторожил, мама в кабинет его со слезами еле затащила. Но увидев врача, он почему-то успокоился, заулыбался и вёл весь приём себя просто замечательно, сам рассказал, что болит, обещал пить лекарство. Врач оказалась так себе, никакого значения заболеванию не придала, сказала, что не смертельно, всё пройдет. Мама ушла из кабинета, крайне недовольная, чего не скажешь об Антоше, он просто светился счастьем.»

Выборку исследования составили 35 женщин, имеющих детей в возрасте от 0 до 15 лет, и 35 врачей педиатрического профиля. Испытуемых просили ознакомиться с ситуациями и пояснить, в чем суть их проблемности.

При проведении качественного анализа мы объединили полученные описания по основанию «источник проблемной ситуации». Как «источник проблемы» в ответах мам и врачей мы выделили: «ребенка» (капризы ребенка, нежелание идти на прием к врачу), «врача» (несоблюдение правил гигиены, некомпетентность, непрофессионализм), «маму» (мама не следит за ребенком, не могла показать ребенка вовремя врачу), «внешний источник» (плохая организация здравоохранения, работа регистратуры). Некоторые испытуемые говорили, что в данных ситуациях нет проблемности, но есть проблемы в медицине вообще, например, недостаток грамотных специалистов.

Ответы анализировались методом контент-анализа по нескольким основаниям. Математическая обработка результатов проводилась с использованием свободного статистического пакета R (R Core Team, 2013, <http://www.r-project.org/>).

Полученные результаты говорят о том, что отношения родителей (законных представителей ребенка) и врачей, имеют проблемный характер. Даже в ситуациях, где описывается «хорошее взаимодействие», и мамы и врачи находят определенную проблему. Мамы здесь чаще говорят о том, что пусть в данной ситуации нет проблемы как таковой, но

в организации здравоохранения они существуют (отношение шансов 59,00, значение p 1,22E-012), это и недостаток грамотных специалистов, и неудобная организация помощи (очереди, талонная система и т.п.). А врачи в данной группе ситуаций выделяют проблемы, связанные с поведением матери (несоблюдение рекомендаций врачей, неправильное воспитание детей, недостаток внимания к здоровью ребенка (отношение шансов 0,041, значение p 0,01)). То есть, даже казалось бы беспроблемную ситуацию, и врачи и мамы воспринимают, как относительно проблемную, то есть их взаимодействие часто сопряжено с конфликтами. отношение шансов 0.041, значение p 0.01.

Но источник проблемы разный, если мамы видят проблемы в системе здравоохранения, то врачи видят проблему в самих родителях.

При рассмотрении второй группы ситуаций с «плохим взаимодействием», и мамы и врачи рассматривают «врача», как «источник проблемы», (отношение шансов 0.78, значение p 0.89). Мамы отмечают грубость, нежелание и неумение врача разговаривать с законными представителями ребенка, несоблюдение врачом правил гигиены. Врачи тоже говорят о грубости врача, о некачественном проведении обследования ребенка.

При качественном анализе ответов, мы видим, что мамы видят проблему в общении с врачом, что врач мало говорит, грубо разговаривает, не отвечает на вопросы, не дает пояснений и т.п. А врачи отмечают не только проблемы, связанные с общением врача и мамы, но и проблемы, связанные с выполнением профессиональных обязанностей, а именно, не достаточно полный осмотр ребенка, отсутствие санитарной обработки рук и приборов, а так же отмечают проблемы, связанные с организацией лечебного процесса, это недостаточное время приема, большой объем работы, что влияет на качество обслуживания пациентов.

Но при восприятии третьей группы ситуаций, В третьей группе ситуаций мамы выделяют опять «врача» как «источник проблемы» (отношение шансов 0,91, значение p 1,00). И врачи тоже чаще всего отмечают «врача» как «источник проблемы» (отношение шансов 0.91, значение p 1.00). Но здесь врачи так же часто отмечают ещё и «маму», как «источник проблемы» (отношение шансов 0.91, значение p 1.00).

И опять здесь мамы в основном недовольны качеством общения врача с родителями ребенка, а врачи дают такие же ответы как и во второй группе ситуаций, но уже чаще выделяют и саму маму, как источник проблемы, что мамы сами порой не соблюдают рекомендации врача, часто грубят в кабинете, спорят с врачом.

В четвертой группе) ситуаций мамы с уже чаще выделяют «маму», как «источник проблемности» (отношение шансов 0.88, значение p 0.86), часто в ответах испытуемых родителей говорится о том, что мама чересчур критична к врачу. А врачи по-прежнему выделяют «врача», как «источник проблемы» (отношение шансов 0.66, значение p 0.30).

Мамы замечают, что в данных ситуациях мама слишком строга с врачом, требует к себе много внимания. А врачи опять отмечают, что врач мало разговаривает, дает мало пояснений.

Полученные результаты говорят о том, что существуют определенные различия в понимании проблемности ситуации у врачей и мам детей-пациентов, что затрудняет процесс общения между врачом и законными представителями ребенка

Врачи больше ориентированы на результат лечения, чем на сам процесс, а мамы больше обращают внимания на сам процесс оказания медицинской помощи, в частности отношение врача к ребенку и отношение ребенка к врачу. Положительное взаимодействие врача и ребенка влияет на восприятие ситуации. Для врачей важно, чтобы врач тщательно осматривал ребенка, правильно подбирал препараты, успевал укладываться в отведенное время, объяснял маме сложные моменты. А для мам важно, чтобы врач хорошо относился к ребенку и больше разговаривал с мамой.

Поэтому врачу для установления контакта с родителями ребенка важно: контакт устанавливать в первую очередь с ребенком, так как только родители отмечают, что ребенок не сопротивляется врачу, они относятся к нему с доверием. Четко излагать сведения о

больном ребенке в доброжелательной и мягкой форме, что свидетельствует о высоком профессиональном уровне врача, вызывает доверие к нему. Это важно принимать во внимание врачу в процессе лечения ребенка, так как это позволит установить с родителями ребенка доверительные отношения.

Литература

1. Волобуев Е.В. Отношения врачей и родственников пациентов в системе качества медицинской помощи// автореферат дис... канд. мед. наук – Волгоград, 2011.
2. Лаврентьев О.Э. Социальное взаимодействие врачей-педиатров и родителей в профилактике и лечении ОРВИ у детей.// автореферат дис. ...канд. мед. наук – Волгоград, 2011.
3. Солондаев В.К., Панина Ю.Ф. Анализ сюжетов взаимодействия врач-родители больного ребенка [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. № 1 (1) 2009. URL: <http://www.medpsy.ru/mprj/nomer/nomer12.php> (дата обращения: 21.03.2011).
4. Цветкова Л.А. Коммуникативная компетентность врачей-педиатров// автореферат дис... канд. псих. наук – Спб.,1994.
5. Эртель Л.А. Автономия ребенка как пациента в педиатрии и неонатологии // автореферат дис... доктора .мед. наук – Волгоград, 2006.

ЗНАЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА ДОВЕРИЯ В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Русина Н.А. (Ярославль)

В психотерапии близкими являются понятия: психотерапевтический контакт, раппорт, терапевтический альянс, психотерапевтическая беседа. Эти понятия в клинической (медицинской) психологии и в психотерапии предполагают обязательное присутствие процесса общения и феномена доверия, а также проблемы их взаимодействия и соотношения. Под психотерапевтическим контактом понимается любое взаимодействие между психологом (психотерапевтом) и клиентом, плодотворные отношения, раппорт. Механизм: выделение фигуры из фона, наделение ее некоторой значимостью, возможность обменяться информацией. Раппорт определяется как тип связи между людьми, характеризующимися наличием взаимных позитивных отношений и определенной мерой взаимопонимания. Под терапевтическим альянсом имеют в виду такое развитие взаимоотношений между психологом (психотерапевтом) и клиентом, при котором клиент рассматривает психолога как симпатизирующего ему союзника в преодолении проблем, а также общее качество отношений между психотерапевтом и клиентом. Психотерапевтической беседой называют метод получения информации, источник и способ познания и осознания психологических явлений на основе вербального общения между психотерапевтом и клиентом.

Какую позицию в общении проявляет психолог: открытую или закрытую – зависит от его собственных индивидуальных особенностей и психотерапевтического направления. Очевидно, что психотерапевтическое направление диктует свои условия взаимодействия психотерапевта и пациента. В терапии Роджерса, центрированной на клиенте, существует безусловное позитивное отношение (одобрительное отношение к клиенту независимо от его поведения). Обязательны такие качества психотерапевта как подлинность – способность проявлять свои истинные отношения к клиенту, не скрывая их от него, фокусировка – способность сфокусироваться на чувствах и переживаниях клиента, отзеркаливание – реакция, отражающая чувства пациента, децентрирование – способ выхода за пределы собственных представлений с помощью воображения или логики. Существует понятие

«Триады Роджерса» - психотерапевт: 1) должен быть конгруэнтен в отношениях с пациентом; должен быть самим собой, со всеми присущими переживаниями данного момента; 2) переживает безусловную положительную оценку по отношению к пациенту; 3) эмпатически воспринимает пациента («как если бы», ибо, если это условие утрачивается, то данное состояние конгруэнтности, принятия и эмпатии становится состоянием идентификации) [5].

По нашему мнению, от личности психотерапевта зависит, способен ли он к диалогу с пациентом. Это определяется его ценностями, духовностью: способен ли он увидеть в пациенте личность, является ли эта личность интересной для него. Важен как вербальный, так и невербальный диалог. При этом общение может быть как доверительным, так и нет.

Партнерские взаимоотношения психотерапевта и клиента - взаимоотношения, достигаемые с помощью использования психотерапевтом техники присоединения (подстройки, установления раппорта) и установления доверительных отношений. Целью присоединения является формирование эмпатии и доверия клиента благодаря достижению конгруэнтности поведения. Для присоединения используются такие средства, как присоединение к дыханию; отражение поз, жестов, ритма и амплитуды движения, мимики, темпа речи, мышления; выявление и отражение «модальности» клиента; использование фраз «единомыслия»; использование местоимения «мы», называние клиента по имени (и отчеству); демонстрация искреннего стремления к общению, уважения к личности клиента; выявление свойственного клиенту соотношения времени речи и молчания; искреннее переживание присоединения; подтверждение согласия с вескими аргументами клиента; использование в своей речи ключевых слов клиента; щедрость на похвалы; предоставление клиенту возможности выразить свои чувства; демонстрация способности признать свою неправоту; избегание в речи советов, оценок; формирование и закрепление «якорей»; постепенное изменение поз, жестов, мимики, темпа речи, дыхания для перехода клиента в психофизиологическое состояние, необходимое для сообщения эмоционально-насыщенной для него информации; аргументированное убеждение с подтверждением уважения к мнению клиента; постепенное подведение клиента к самостоятельному генерированию вывода из предшествующей с психотерапевтом беседы, позитивная оценка принятого клиентом решения в отношении своей проблемы, с которой он пришел на сеанс.

Доверительное общение не навязывается, его достижение проходит несколько этапов. На этом пути происходит накопление согласия, осуществляется поиск совпадающих интересов, обсуждаются принципы и правила, необходимых для дальнейшего взаимодействия; определяются способы взаимного воздействия и взаимной адаптации, согласованного взаимодействия. При такой форме взаимодействия клиент осознает, что ему нечего бояться психотерапевта, и он может полностью ему довериться и раскрыться. Это подразумевает проявление человечности, понимания другого человека (не только его проблемы, с которой он пришел на консультацию), принятие его таким, каков он есть.

По мнению Г.В. Дьяконова [4], «важнейшими психологическими механизмами, регулирующими процессуальность диалога являются отношения и процессы идентификации (отождествления) и индивидуации (обособления)». Эти процессы реализуются посредством проекции и интроекции, которые можно рассматривать как их внутренние механизмы.

Идентификация не приветствуется в психотерапии, даже в клиент-центрированной. Можно предположить, что в психотерапии нет места диалогу. В то же время утверждается, что открытая позиция предполагает самораскрытие психотерапевта, но оно противопоказано, если «Я» пациента является незрелым или у него наблюдается негативное отношение к психотерапевту.

На наш взгляд, процесс идентификации неотделим от процесса индивидуации. Поэтому философское и психологическое понимание диалога может расширить границы психотерапевтической практики. Возможно, идентификация должна происходить на мыслительном уровне, а обособление - на эмоциональном. Известны исследования процесса эмпатии у врачей, в которых выявлено, что преобладающими являются интуитивный

(способность действовать в условиях дефицита информации) и рациональный (непредвзятость выявления сущности партнера) каналы эмпатии [2]. Для психотерапевта важно владение «когнитивной», «действенной» эмпатией. Эмоциональный канал имеет самую низкую выраженность потому, что психотерапевт не должен «умирать» с каждым пациентом. Психотерапевт должен соблюдать границы перехода идентификации и индивидуации с учетом своего энергоинформационного потенциала и уровня духовного развития. Показатель эмпатийности не может быть слишком высоким для достижения эффективности коммуникации, иначе решение других задач врачебной и психологической деятельности (в частности, постановка диагноза, оказание помощи и др.) будет затруднено.

Просматривается аналогия 7 уровня эмпатии по Айви (когда психотерапевт не теряет своей индивидуальности и не растворяется как личность) [1] и взаимосвязи идентификации и индивидуации. Но задача психотерапевта работать на таком уровне не всем по силам. Профессиональная деформация, которую сопровождает эмоциональное выгорание, в сфере профессий «человек-человек, имеет экзистенциальную природу. Если есть духовная составляющая в работе врача и психолога, то нет и эмоционального выгорания.

В психотерапевтической практике известны феномены переноса и контрпереноса как проекции испытываемых ранее чувств и отношений, помогающих или мешающих терапевтическому процессу. В обоих случаях используется механизм отреагирования.

Возникающие реакции переноса и контрпереноса служат терапевтическим инструментом для настройки на внутренний мир пациента. В этой модели механизм отреагирования может служить мостиком для возникновения диалога. Если учесть, что данные феномены являются внутренними откликами чувств, интериоризированных мыслительных форм пациента и психотерапевта, закономерен вопрос: можем ли мы говорить о присутствии внутреннего диалога во время психотерапевтического процесса общения. На наш взгляд, отреагирование эмоций невозможно без мыслительного и речевого сопровождения внутреннего диалога, сторонами которого является переживание чувств прошлого в человеке (объектно), вызванного значимыми другими при помощи психотерапевта (субъектно).

Г.В. Дьяконов отмечает, что проекцию можно рассматривать как перенос некоторого психического содержания в направлении от субъекта к объекту, а интроекцию – как перенос содержания от объекта к субъекту. Данное толкование проекции и интроекции как механизмов прямой и обратной связи субъекта и объекта (в нашем случае психотерапевта и клиента) как двуединства процессов «отношения» (от субъекта к объекту) и «приношения» (от объекта к субъекту) существенным образом обогащает общепсихологическое понимание психотерапевтического процесса, рассматриваемого традиционно однозначно феноменологически.

Следующим неперенным условием диалога в доверительном общении психотерапевта и пациента является личностный и духовный взаимный интерес, который невозможен без феномена доверия. Такое общение может стать онтологическим механизмом развития личности, как пациента, так и психотерапевта. Подобное общение можно назвать «общением душами», когда проблемы пациента психотерапевт воспринимает душой, сердцем. И это не означает ежедневное принятие боли клиента на себя, «умирание» вместе с ним, пропускание его проблем через себя, проявление безоговорочной жалости и «поглаживания».

Г.В. Дьяконов утверждает, что механизм проекций-интроекций имеет более глубокий характер, чем механизм анализа-синтеза. На наш взгляд, последний механизм является механизмом детерминации взаимодействия психотерапевта и больного в болезнецентрической парадигме, поскольку его содержанием является сам материал – больной, его болезнь, диагноз, лечебный процесс. Личность пациента остается в стороне. Не случайно в парадигме «врач-больной» важен только процесс клинического и диагностического мышления. Во второй парадигме – здравоцентрической: «терапевт-клиент» - присутствует механизм проекций-интроекций, который может стать механизмом полноценного диалогического общения.

Подтверждение нашим рассуждениям мы нашли в работе Клауса Дернера «Хороший врач» [3], «учебнике основной позиции врача», немецкого врача-психиатра, социолога и философа. Он выделяет три модели отношений врача-пациента: субъект-объект (паттерналистическая позиция), объект-субъект позиция (обусловленная требованиями Другого, а именно: врача), субъект- субъект (позиция партнерства или противостояния). В третьей модели врач-субъект признает пациента также субъектом и делает возможной встречу на равном для обоих уровне. Дернер отмечает, что последняя приводит к возникновению этики диалога с общей целью победить болезнь. Недостаток этой модели заключается в том, что стороны не готовы довериться системе, пытаются превзойти друг друга, особенно в ситуации противников.

Итак. Диалог возможен в здравоцентрической парадигме, в которой главной мишенью оказывается не болезнь, а личность пациента. Идентификация в психотерапевтической практике должна происходить на мыслительном уровне, а индивидуация (обособление) на эмоциональном. Психотерапевт, работая с пациентом, должен соблюдать границы перехода идентификации и индивидуации с учетом своего энергоинформационного потенциала и уровня духовного развития. Механизм проекций-интроекций является механизмом диалога. Диалог возможен, когда феномены переноса и контрпереноса оказываются терапевтическим инструментом настройки на внутренний мир пациента. Духовно-ценностное общение психотерапевта и пациента является неременным условием развития их диалогического доверительного общения, способствующего личностному росту участников этого процесса. Диалогическое общение при доверительных отношениях может стать онтологическим механизмом развития личности, как пациента, так и психотерапевта.

Литература

1. Айви Е. Айви, Мэри Б. Айви, Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. – М.: Академия, 2000.
2. Васильева Л.Н. Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача. Дисс. ...канд. психол. наук. – Кострома, 2010.
3. Дернер Клаус. Хороший врач. Учебник основной позиции врача / Пер. с нем. – М.: Алетейа, 2006.
4. Дьяконов Г.В. Интерсубъектно-экзистенциальный подход к изучению диалога как процесса // Психология общения XXI век: 10 лет развития: Материалы Международной конференции 8 – 10 октября 2009 года: в 2-х томах. Том 1. – М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. – С.31 – 33.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского – СПб.: Питер, 1998.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Фомина Н.А. (Рязань)

В настоящее время представители различных областей психологической науки проявляют повышенный интерес к кругу проблем, связанных с личностью, формированием различных ее свойств. Все более значимое место в формировании личности, наряду с трудом и другими видами деятельности, отводится общению как виду социальной активности, который первым возникает в онтогенезе и оказывает огромное влияние на формирование психических процессов, состояний, становление личности и ее поведение, обеспечение взаимопонимания и психологического взаимодействия людей. Личность, как известно, формируется и проявляется в деятельности. Одним из основных видов деятельности

человека является общение, в процессе которого люди, вступая в определенные взаимоотношения и взаимодействуя, познают друг друга и формируются как личности.

Потребность в общении с окружающими людьми является одной из ведущих духовных потребностей человека, выражающих его общественную сущность. Определенный отпечаток на успешность взаимодействия человека с окружающими накладывают возрастные, половые и индивидуально-психологические особенности личности. Во многом характер и результат межличностного общения определяет общительность - одна из ведущих индивидуальных коммуникативных психодинамических характеристик человека как социального субъекта, обеспечивающая состояние готовности и стремление к межличностному взаимодействию и понимаемая как потребность в общении, сильно развитое устойчивое стремление к общению, к личному контакту с людьми, выражающиеся в разговорчивости, инициативности общения, легкости вступления в социальный контакт, широте круга общения, выразительности общения.

Межличностное общение является важным условием успешности разных видов деятельности человека, в том числе и деятельности профессиональной. Особое значение имеет развитая потребность в общении с окружающими, умения общаться, общительность как свойство личности, помимо профессиональных знаний и навыков, имеет для представителей «коммуникативных» профессий типа «человек-человек», к которым относятся медицинские работники, взаимодействующие с пациентами, их родственниками, коллегами. Их профессиональная деятельность характеризуется состоянием постоянной вовлеченности в проблемы окружающих, связанные с состоянием их здоровья, психологической готовностью помочь людям в любых, иногда очень непростых ситуациях, взять на себя ответственность за их здоровье и жизнь, что требует организации эффективного межличностного взаимодействия. Осуществление медицинской помощи в процессе общения требует от специалистов медицинских учреждений высокой эмоциональной устойчивости, умения противостоять стрессу и различного рода перегрузкам, активной волевой саморегуляции, а также сформированных коммуникативных навыков, коммуникативной компетентности, предполагающей развитие у них общительности как профессионально значимого личностного качества. Вместе с тем многие преобразования, происходящие в современной жизни, оказывают отрицательное воздействие на процесс взаимодействия людей, в том числе и медицинских работников, порождая нечувствительность к чужим проблемам, грубость, безразличие, агрессивность, жестокость и т.д.

Е. Зыкиной под нашим руководством было проведено исследование коммуникативной сферы медицинских работников, в частности их общительности в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова (1990), коммуникативных способностей и компетентности, во многом обеспечивающих успешность их профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 100 женщин - медицинских работников (врачей и представителей среднего медицинского персонала) городской детской поликлиники №3 г. Рязани различного возраста и стажа работы.

Было установлено, что у большинства медицинских работников, понимающих важность общительности для успешности их профессиональной деятельности, развито осознанное стремление и готовность к общению ради достижения личностно-значимых целей и социоцентрических мотивов, связанных со стремлением разрешить задачи, стоящие перед коллективом, наладить отношения и проявить заботу об окружающих, а также возможностью самореализации и самосовершенствования, сопровождаемая переживанием положительных эмоций и способностью брать на себя ответственность за результат взаимодействия, несмотря на наличие операциональных и эмоционально-личностных трудностей.

При этом более молодых медицинских работников до 30 лет отличают сниженное стремление к коммуникации и активность в общении, что, возможно, обусловлено неуверенностью в собственных силах как специалиста, сопровождающими процесс

общения отрицательными эмоциями, волнением, стеснением, направленностью коммуникации на реализацию желания добиться признания со стороны коллег, расположить к себе пациентов и заслужить доверие их и коллег, большая выраженность простой осведомленности об общительности, трудностей различного рода и меньшая продуктивность данного свойства, несмотря на доминирование общественно-значимых целей (в отличие от двух других групп). В то время как медицинским работникам более старшего возраста свойственны глубокое осознание значимости общительности в профессиональной деятельности как при установлении, поддержании контакта с пациентом, его семьей и близкими, так и при его завершении и возможной перспективе взаимодействия в будущем, которое закладывалось старой школой медицины во время обучения будущих специалистов медицинским специальностям. Наиболее гармонична общительность у медицинских работников от 30 до 45 лет, стремящихся к взаимодействию с окружающими, желающие оказать внимание и помощь своим пациентам, что, несомненно, положительно сказывается на успешности их профессиональной деятельности, а с возрастом удовлетворение, радость от работы по избранной специальности может притупляться, желание вступать в контакт – снижаться.

Также на особенностях общительности медицинских работников сказывается стаж работы в медицинских учреждениях. По мере накопления профессионального опыта, осознания своих ошибок во взаимодействии с окружающими, роста уверенности в своей профессиональной компетентности у медицинских работников увеличивается выраженность общественных целей и социоцентрических мотивов, растет продуктивность общительного поведения и уменьшаются трудности в процессе его реализации. При этом наиболее гармонична общительность у лиц, имеющих стаж медицинской деятельности от 3 до 20 лет.

Общительность врачей и представителей среднего медицинского персонала также имеет свою специфику.

Общительность врачей характеризуют доминирование гармонических переменных динамического, мотивационного, когнитивного, эмоционального, регуляторного компонентов и высокая продуктивность в общественно значимой предметной сфере. Они активно и осознанно стремятся к общению, легко вступают в контакт, проявляют инициативу в завязывании знакомств. Их общительное поведение мотивируется желанием достичь успеха в коллективной деятельности, общественного признания и уважения окружающих, активно регулируется, сопровождается преимущественно положительными эмоциями, хотя в процессе общения они встречаются с операциональными и эмоционально-личностными трудностями.

В то время как для представителей среднего медицинского персонала характерны тенденция к эргичности, хотя и при большем проявлении положительных эмоций, принятию ответственности за результаты общения на себя, более выраженной социоцентрической направленности и меньшем количестве сопровождающих процесс общения трудностей разного рода. Они реже проявляют общительное поведение, желание вступать в контакт и расширять свой круг знакомств, несмотря на то, что чаще, чем врачи, переживают в процессе общения положительные эмоции и имеют меньше операциональных и эмоционально-личностных трудностей, хотя, как и врачи, осознанно проявляют общительность, движимые высокими общественными мотивами, активно регулируя ее и используя результаты общительного поведения для лучшего понимания себя, своего поведения, особенностей взаимодействия с окружающими.

Кроме того, среди медработников выделяются лица с различными типами реализации общительности, характеризующиеся специфическими содержательно-смысловыми и инструментально-стилевыми ее составляющими и особенностями психологической структуры.

У лиц с эргично-стеническим типом более выражены мотивационно-целевые составляющие, особенно социоцентричность, указывающая на то, что они могут ставить

общественные интересы и цели выше личных, а также подавлять собственные потребности в пользу потребностей коллектива; осмысленность, означающая более глубокое осознание важности значения общительности как личностного качества для успешности осуществляемой деятельности, эргичность, т.е. активность и инициативность в завязывании и расширении круга знакомств, установлении контактов, продуктивность во всех сферах, особенно общественно-значимой, стеничность - переживание положительных эмоций удовлетворения, радости, гордости в процессе общения, интернальная, активная регуляция, связанная с осознанием того, что именно от них самих зависит успешность в общении и взаимодействии с окружающими, при меньшем количестве трудностей разного рода. Они стремятся к общению, легко вступают в контакт, проявляют инициативу при завязывании знакомств. Их характеризуют высокий уровень личностно-значимых целей и социоцентрической направленности, положительных эмоций, активной саморегуляции и низкий уровень операциональных и эмоционально-личностных трудностей. Они рассчитывают на себя и свои силы, активно регулируют свою общительность, при взаимодействии с окружающими они переживают чувства радости и удовлетворения. Их активность в общении направлена на достижение как признания со стороны окружающих людей, материальных благосостояния, так и задач, стоящих перед коллективом, достижение общественных целей, а результатом их общительности является успешность и в личностной, и в общественной сферах. Общительность как личностное свойство глубоко осознается такими медработниками, а результаты общительного поведения находят свое применение и в предметно-деятельностной, и в личностной сферах.

В то время как для медицинских работников с эргично-астеническим типом реализации общительности характерны меньшая выраженность гармонических составляющих общительности при наличии больших трудностей в установлении контактов с окружающими людьми, меньшее стремление к общению, слабое желание расширить круг контактов. Повышение их общительности связано с развитием навыков общительного поведения, внутренней саморегуляции и гармонизацией эмоциональной сферы.

У медицинских работников с различными типами реализации общительности, врачей и среднего медицинского персонала был обнаружен неодинаковый уровень коммуникативных склонностей и коммуникативной компетентности.

Так, среди медиков с эргично-стеническим типом больше лиц с уровнем сформированности коммуникативных склонностей выше среднего, отличающихся инициативностью, потребностью в общении, стремлением к нему, логическим мышлением, большей собранностью при жизнерадостности и веселости, а с эргично-астеническим типом – с низким и очень низким уровнем их сформированности, которым свойственны серьезность, молчаливость, отсутствие стремления к общению, нежелание расширять круг знакомств, трудности при взаимодействии с людьми.

У большинства врачей высокий и средний, а у представителей среднего медицинского персонала – очень низкий уровни сформированности коммуникативных склонностей.

Как видим, общительность медицинских работников с различным уровнем образования, возрастом и стажем работы неодинакова.

На основе полученных и описанных выше результатов исследования данного важнейшего свойства личности нами были сформулированы рекомендации по его гармонизации.

Так, большинству врачей и среднего медицинского персонала для повышения активности в общении, инициативности при завязывании знакомств, увеличения положительных эмоций рекомендовано увеличивать проявление общительности для реализации личностно-значимых целей; для снижения субъектности и повышения предметности общительности - более активно включаться в коллективные и общественные дела, успешность выполнения которых напрямую зависит от проявления общительности для уменьшения личностно-значимых проблем - повышать активную

саморегуляцию, усиливающую стремление к общению и осмысление результативности общительного поведения, снижать тревожность, волнение в связи с опасением за отрицательный результат процесса общения, чаще вспоминать и укреплять свои удачи и положительный опыт в общении, тщательно обдумывая предстоящую ситуацию общения, анализируя моменты, способные привести к неудаче, подыскивая возможности их устранения, а для снижения операциональных трудностей – развивать навыки общения (вступления в контакт и его удержания, подбора и поддержания темы разговора, получения обратной связи, разрешения конфликтных ситуаций) в процессе тренингов, коммуникативных игр, дискуссий, бесед, конференций и т.п.

Кроме этого, медицинским работникам с аэргично-астеническим типом реализации общительности необходимо снижение уровня операциональных и особенно эмоционально-личностных трудностей за счет увеличения положительных эмоций, эгоцентричности, затрудняющих процесс общения, повышение результативности общительности, особенно в предметной деятельности, которая, в свою очередь, обеспечит увеличение активности в общении, а также активной саморегуляции за счет снижения уровня экстернальности.

12. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ, ПАЛЕОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Белова С.И. (Москва)

В современном образовании кросс-культурное психологическое образование стало одним из активно развивающихся методологических и практических полей. Особенно это актуально для России, которая исторически всегда была поликультурным образованием. Глубокие преобразования последних лет во всех сферах общественной жизни, быстрая смена идеологий и формаций обострили межэтнические конфликты, значительно повысили межэтническую напряженность. Это ставит перед российским многонациональным обществом задачу объединения самых разных его членов на основе некоей социальной «всеобщности», базовой платформой которой является развитие и совершенствование форм кросс-культурных взаимоотношений. Эта задача является многоаспектной и решается государством на разных уровнях и направлениях. Эффективно и целенаправленно эта задача может и должна решаться в сфере образования.

В настоящее время интенсивно идет процесс расширения функций образования, корректировки его целей и содержания, форм и методов, отвечающих потребности обучения и формирования личности современного студента в условиях поликультурного мира. За последние годы в отечественной педагогике и психологии значительно возросло количество исследований и методических разработок по изучению и формированию кросс-культурных отношений и межэтнической толерантности в образовательной среде (А.Г.Асмолов, Н.А.Баранова, Г.Л.Бардиер, Г.У.Солдатова, Н.М.Лебедева, О.Е.Хухлаев и многие другие).

Теоретико-аналитический обзор материалов по проблеме кросс-культурных взаимоотношений, а также личный опыт автора, связанный с обучением в поликультурной образовательной среде в Германии и США, послужил основой для разработки обучающего курса для высших учебных заведений «Кросс-культурные отношения».

Сочетание лекционных и практических занятий привело к накоплению определенного эмпирического материала. В исследовании приняло участие 175 студентов различных факультетов УРАО.

При работе со студентами использовались психодиагностические методики: тест «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), методика «Шкала социальной дистанции» (Э. Богардус, адаптация Л.Г. Почебут), тест «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), методика «Этническая аффилиация» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), экспресс-опросник «Факторы, способствующие успешному кросс-культурному отношению» (разработан автором исследования).

Кратко анализируя результаты исследования, можно отметить следующее:

По результатам теста «Типы этнической идентичности»: среди опрошенных студентов преобладают позитивная этническая идентичность (53.5), этноэгоизм (28.3%), этническая индифферентность (18.2%); причем крайних позиций в ответах респондентов (этнонигилизм и этнофанатизм) зафиксировано не было. Таким образом, можно судить о выраженности позитивной этнической идентичности у большинства опрошенных студентов.

Методика «Шкала социальной дистанции» предлагает респонденту список национальностей по выбору исследователя. В данном случае были выбраны 11 национальностей, завязывание взаимоотношений с которыми наиболее вероятно для студентов, проживающих в Москве. Был также приведен ряд утверждений, характеризующих отношение респондента к потенциальному представителю другой культуры положительным или отрицательным образом. Респондентам необходимо было проранжировать предложенные варианты. Социальная приемлемость (стремление к завязыванию положительных взаимоотношений, интеграции и даже к ассимиляции) зафиксирована по отношению к татарам, украинцам, полякам, немцам. Наиболее негативно аудитория отреагировала на представителей цыган, азербайджанцев и таджиков. В полосу средних значений, т.е. нейтрально-отчужденного отношения попали китайцы, африканцы, жители Прибалтики и американцы. Полученная картина может свидетельствовать о наличии отрицательных этнических установок и предубеждений в отношении представителей данных национальностей.

Тест «Индекс толерантности». Для качественного анализа аспектов толерантности можно использовать разделение на субшкалы: этническая толерантность, социальная толерантность и толерантность как черта личности. В контексте нашего исследования наибольший интерес вызвали результаты по шкале этнической толерантности. Большинство опрошенных (64%) демонстрируют средний уровень толерантности. Такие результаты демонстрируют респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт.

С помощью методики «Этническая аффилиация» (методика Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой) мы исследовали выраженность мотива этноаффилиации у современных российских студентов. Авторами методики в качестве эмпирических оснований изучения выраженности мотива этнической аффилиации использовались три критерия, выделенные Г. Триандисом: подчинение индивидуальных целей групповым целям; выраженная идентификация со своей этнической группой; восприятие себя как части группы, а группы как продолжение самого себя.

В результате исследования было выявлено, что у современных студентов преобладает ($p \leq 0,01$) низкая потребность в этнической аффилиации. У 52 % респондентов доминируют «анти-этноаффилиативные тенденции». Таким образом, большинство студентов можно отнести к идеоцентрическим личностям, у которых наиболее выражены индивидуалистические установки, а не группоцентрические ориентации на ассоциацию со своим этносом, проблема этноконсолидации для них не значима.

Только у 31 % исследуемых студентов выражена высокая потребность в этнической аффилиации, их можно отнести к аллоцентрическим личностям, для которых важна ассоциация со своим этносом. У 12 % исследуемых студентов степень этноаффилиации выражена в средней степени.

Завершающим этапом исследования был авторский опросник «Факторы,

способствующие успешным кросс-культурному общению». Доминирующими факторами конструктивного межэтнического общения студентами были названы: позитивное отношение к этническим и культурным особенностям населения страны, с представителем которой Вы вступаете в общение; знание норм и правил поведения в повседневной жизни, принятых в стране, с представителем которой Вы вступаете в общение; личные качества общающихся (коммуникативная инициатива, эмпатия, доверие и этническая толерантность).

Результаты психодиагностики активно обсуждались в ходе групповой дискуссии. Студенты высказывали собственное мнение, пытались анализировать и интерпретировать результаты исследования, рассказывали о собственном опыте взаимоотношений с представителями других культур. Психологическая функция обучающихся практических занятий заключалась в повышении рефлексии студентов по отношению к окружающей их поликультурной реальности.

Литература

1. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.- 389 с.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН. «Академический проект», 1999.- 232 с.
3. Хухлаев О.Е. Этнонациональные установки современной Российской молодежи// Вопросы психологии. 2011. № 1. С.46-5

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ В ИСТОРИЧЕСКОМ РАКУРСЕ

Волкова З.Н. (Москва)

В настоящее, весьма непростое время актуальность межкультурной коммуникации, ее роль в мирном урегулировании многих проблем приобретает особую остроту. Расширение контактов между народами в области науки, технологии, культуры, образования, торговли и других сферах деятельности человека ставят перед современным миром все новые задачи. Многие проблемы возникли в результате неодолимого развития глобализации, и ее воздействия не только на экономику и политику ряда стран, но и на характер международных отношений и повышенный интерес к изучению культур разных народов.

Возникают новые возможности и виды общения, направленные на взаимопонимание и уважение к партнеру по коммуникации и его культуре. При этом, несомненно, важную роль играет толерантность. Согласно С.Г. Тер-Минасовой, формулой межкультурной коммуникации являются три Т - терпение, терпимость, толерантность.

Вместе с тем, бурные события нового времени приводят и к социальным потрясениям мирового масштаба. Социальные, политические и экономические конфликты спровоцировали небывалую миграцию и переселение народов, их перемещение и, следовательно, появление многочисленных беженцев, репатриантов и иммигрантов, сталкивающихся с иной, нередко совсем им чуждой культурой, а порой и с непростыми условиями существования. Иными словами, происходит конфликт культур разной степени тяжести и разных последствий.

В некоторой степени выходу из нелегкой сложившейся ситуации или ее предотвращению содействует диалог культур. Люди способны развивать культуру через общение, или коммуникацию. При этом необходимо изучать многочисленные и своеобразные культуры в их позитивном взаимодействии и в их конфликтах для нахождения оптимального решения, способствующего урегулированию или, по крайней мере, смягчению конфликтов.

Проблема межкультурной коммуникации, столь актуальная сегодня, возникла не в одночасье. Как и каждое явление, она имеет свою историю, свои корни. Обратимся к начальному периоду взаимодействия культур, сопряженного с контактами между народами и государствами

на примере нашей страны и ряда держав Западной Европы. Рассмотрим контакты крупнейших западноевропейских стран эпохи Средневековья, точнее XI века, столь знаменательного для истории.

Этот период для Древней Руси отмечен небывалым до тех пор подъемом экономики и культуры. Это эпоха правления Ярослава Мудрого – время экономического процветания страны. При нем укрепились экономические и культурные связи между отдельными частями государства. Князь заботился о внутреннем благоустройстве земли, ее спокойствии и безопасности. Наиболее известным остался Ярослав потомству как законодатель. Он упорядочил правовые обычаи Руси. Тогда же возник древнейший русский памятник права — «Русская Правда», явившийся первым сводом законов, регулировавших отношения внутри княжеских владений. На протяжении всех лет правления Ярослав продолжал дело своего отца и способствовал распространению и укреплению Христианства. В правление Ярослава возникли первые русские монастыри и соборы, для росписи некоторых из них были вызваны художники из Греции.

Как представитель нового поколения грамотных правителей Ярослав Мудрый понимал значение просвещения. С большим уважением он относился к книгам. Собирая повсюду книгописцев и переводчиков, он умножил количество книг на Руси и постепенно ввел их в повсеместное употребление. Сам Ярослав был начитанным человеком и владел большой личной библиотекой из русских и греческих книг.

Для распространения грамоты он велел обучать детей. Так, в Новгороде была основана первая большая школа. В это время иностранные языки пользовались почетом. Сын Ярослава Всеволод знал пять языков. По приказу Великого князя была написана первая русская летопись – «Повесть временных лет», в которой содержится похвальный отзыв о его просветительской деятельности. Ярослав снискал любовь и уважение современников благодаря своей законодательной деятельности, заботам о распространении христианства и просвещения, за что получил прозвание Мудрого.

Великий князь во внешней политике предпочитал мирную дипломатию, а не оружие. Многие европейские державы признавали могущество и значимость Древнерусского государства и его международный авторитет. Ярослав заключил союз с Генрихом II Германским, который, как и французский король Роберт II Благочестивый, отец будущего мужа Анны Ярославны, считал за честь контакты с Русью. Генрих и Ярослав вели переговоры о церковной реформе.

Немаловажную роль играли династические браки. Многие дети Ярослава были связаны семейными узами с представителями правящих династий Центральной, Северной и Западной Европы. Сестра Ярослава Мария стала супругой польского короля Казимира III, а его сын Изяслав женился на Гертруде, сестре этого же короля. Всеволод взял в жены дочь византийского императора Константина Мономаха, а Вячеслав и Игорь женились на германских принцессах; Святослав также был женат на иностранной принцессе.

Не менее примечательны браки трех дочерей Ярослава. Все они были выданы за европейских монархов: Анастасия за короля Венгрии Андрея I, Елизавета за норвежского конунга Харальда Сурового (Хардрада), Анна за короля Франции Генриха I. Особенно интересны судьбы Анны и Елизаветы в контексте судьбоносных событий в Европе.

Известно, что многие знатные норманны, среди которых были Олав Святой, его сын Магнус Добрый, его брат Харальд Хардрада и другие находили приют у Ярослава, а варяжские торговцы пользовались его особым покровительством. Олав Святой, свергнутый королем Дании и Англии Кнудом Великим, предпринял попытку вернуть трон, но потерпел поражение и был убит в битве при Стикластадире. Войска норвежцев потерпели поражение, а раненый Харальд Хардрада, вынужденный бежать с поля боя, в конечном итоге был принят Ярославом. Прослужив несколько лет в дружине Великого князя, Харальд отправляется воевать в Византию (из варяг в греки). Возвращаясь на Русь, он мечтает о Елизавете, о чем и сообщает в своих стихах (Висах радости). Оказавшись при дворе Ярослава, Харальд женится на княжне и вскоре отбывает в Норвегию, где по истечении нескольких лет становится королем (конунгом).

Больше всего на свете Харальд любит воевать, что он и делает весьма успешно. Наступает 1066 год, перекроивший на столетия политическую и языковую карту Западной Европы. Этот трагический год был фатальным и для Харальда. Норвежцы высаживаются в Северной Англии недалеко от города Йорка с целью захвата страны. В этом последнем походе норвежского конунга его сопровождает Елизавета. Вначале дела Харальда шли успешно, он разбил англичан и был провозглашен королем Англии. Его супруга, урожденная русская княжна, дочь Ярослава Мудрого становится королевой Англии. Однако успех длится недолго. Армия Харальда Годвинсона, только что взявшего власть после кончины короля Англии Эдуарда Исповедника, спешит на выручку разбитым отрядам англичан. Через 5 дней начинается новый бой, последний для Харальда. Его армия полностью разгромлена и сам он погибает в ожесточенном бою около Стамфорд-Бриджа.

С гибелью норвежского конунга закончилась трёхвековая эпоха викингов, прекратилось их вторжение в разные страны Европы, да и не только Европы. Менее чем через месяц после гибели норвежского конунга Харальда его тезка, Харальд II Годвинсон был побеждён Вильгельмом Завоевателем в битве при Гастингсе и также, как и король Норвегии, погиб в бою. Так нормандский герцог Вильгельм становится королем Англии со всеми вытекающими из этого последствиями, в том числе лингвистическими. На несколько столетий официальным языком Англии становится французский.

История самого Вильгельма в разные годы неоднозначно связана с королевской династией Франции, прежде всего с королем Генрихом I, супругом младшей дочери Ярослава Мудрого Анны. Французский король по просьбе молодого Вильгельма поддержал его в ожесточенной битве за Нормандское герцогство. Встав во главе Нормандии при мощной поддержке супруга Анны Ярославны, Вильгельм побеждает своих врагов и превращается в могущественного правителя.

Однако Генрих ведет упорную борьбу с непокорными вассалами и со временем становится заклятым врагом Вильгельма. Эта вражда продолжается и после завоевания Англии. Великий нормандский вассал представлял для французского короля очевидную опасность. Конфликт Вильгельма Завоевателя с новым королем Франции Филиппом, сыном Генриха I и Анны Ярославны идет по нарастающей. Король не мог запретить ему расширять свои владения за счет Англии, поскольку во время экспедиции Вильгельма Завоевателя в 1066 году находился еще под опекой. Но именно Филипп I был инициатором политики, закончившейся победой Капетингов и заключавшейся в использовании раздоров в семье английских королей. Вражда между Филиппом и Вильгельмом усугубляется изменой старшего сына последнего – Роберта (Роберта II Куртегеза, герцога Нормандии), открыто перешедшего на сторону французского монарха. Филипп подталкивал и поддерживал Роберта, сначала против его отца, а затем и против его брата, которого тоже звали Вильгельмом.

Итак, завоевание Англии происходило с двух сторон – с севера и с юга – и каждый раз оно связано с историей нашей страны, хотя и опосредовано. Первыми были сражения против англосаксов, предпринятые норвежским конунгом Харальдом Суровым, супругом Елизаветы Ярославны. И это еще вопрос, чем закончилось бы завоевание Англии Вильгельмом, если бы оно не было начато Харальдом.

Затем последовал удар с юга. Вильгельм высадился со своим войском в Певенси и, продвинувшись на восток, дал решающее сражение при Гастингсе, окончательно разбив уже сильно ослабленное в предыдущих боях войско англичан. Становлению Вильгельма Завоевателя в значительной мере способствовал французский король Генрих I, супруг Анны Ярославны, ставший впоследствии непримиримым противником нормандского герцога. Эту вражду не менее жестоко продолжил и новый король Франции - Филипп, сын Генриха и Анны.

Рассматриваемая историческая эпоха характеризуется весьма обширными контактами между разными европейскими странами и взаимодействием разных культур. Иногда это можно считать диалогом, а иногда и конфликтом культур. Но в любом случае бесспорно одно- высокий международный статус русского государства и его участие в кардинальных событиях, предрешивших ход дальнейшей истории Европы и обусловивших ее современное состояние.

ДОВЕРИЕ КАК ВАЖНАЯ СТОРОНА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Гущина Т.В. (Кострома)

Исследование имеет финансовую поддержку РГНФ, проект № 12-06-00535а

Сложность и неопределенность в мировой политике оказывают существенное влияние на межкультурную коммуникацию, средства массовой информации активно формируют представления о той или иной культуре, которые могут служить как помощником, так и существенным препятствием межкультурного диалога, формируя доверие/недоверие представителей разных культур друг другу. Современному человеку сложно находиться в рамках только своей культуры, так как взаимопроникновение культур наблюдается во всех сферах его жизнедеятельности, формируя его личные представления о других и стимулируя активность межличностного межкультурного общения. Контекст межкультурной коммуникации оказывает влияние на поведение субъектов, в том числе и совладающее, определяя его специфику, так как опыт поведения и социального взаимодействия в рамках своей культуры или субкультуры, внутри привычного контекста, не может быть использован человеком в неизменном виде в новом социокультурном контексте коммуникации [Крюкова, Гущина, 2012].

Межкультурная коммуникация сопряжена с трудностями, с которыми субъект совладевает, повышая эффективность коммуникации, или не совладевает, сводя ее на нет. Говоря о совладании, здесь мы используем широкое определение копинга как разновидности адаптивного поведения субъекта. Прежде всего, межкультурная коммуникация в той или иной степени обладает характером неопределенности, что требует от человека стрессоустойчивости. Даже в том случае, если ситуация межкультурного общения несет в себе богатство открывающихся позитивных возможностей, она не теряет своей напряженности. С сильными положительными эмоциями (эустресс) субъекту также приходится совладать. Трудности межкультурной коммуникации могут быть сопряжены с низким уровнем коммуникативной компетентности субъекта, так как, по мнению В.П. Зинченко, сложности внешнего мира должна противостоять не просто сложность, а сверхсложность внутреннего мира [цит. по Бутенко, 2009]. Межкультурная коммуникативная компетентность, позволяет использовать прошлый опыт, анализировать настоящее и осмысленно конструировать предвосхищать будущее. Трудности в межкультурной коммуникации могут быть обусловлены отсутствием готовности к межкультурному диалогу, которая во многом связана с определенной тенденцией в оценке культурных различий (этноцентризмом, релятивизмом, абсолютизмом или универсализмом). Установка по отношению к культурным различиям, может, на наш взгляд, определять восприятие и категоризацию ситуации, а также специфику совладающего поведения в контексте межкультурной коммуникации. Так релятивизм во многом определяет готовность индивида к межкультурной коммуникации, способствует развитию толерантности, в том числе, толерантности к неопределенности, сопровождающей межкультурный диалог. Он также способствует осознанию субъектом того, что социальное взаимодействие представителей различных культур затруднено, так как члены одной культурной традиции не могут до конца понять мотивов и ценностей представителей других культур. Осознание неизбежности возникновения трудностей в межкультурной коммуникации, на наш взгляд, снижает элемент неожиданности, позволяет более осознанно осуществлять выбор стратегий совладающего поведения. Внутри данной релятивистской позиции формируется доверие к представителям иной культуры. «Условиями подлинного взаимного доверия выступают добровольность, децентрация и социально-психологическая взаиморефлексия, которые не приводят к смешанности, но позволяют творчески решать стоящие перед взаимодействующими индивидами задачи и формируют взаимоценностные отношения друг к другу» [Скрипкина, 2000, С.187].

Доверие – это исходное условие нормальных межличностных взаимоотношений, без которых они становятся контрсуггестивными и конфронтационными [Скрипкина, 2000, С.188]. Доверие во многом определяет возможность межкультурной коммуникации и ее эффективность. Доверие - один из критериев социально-психологической дистанции, как особой установки на желаемую близость с представителями определенной национальности (и культуры). Желаемая дистанция устанавливается на базе прогноза особенностей поведения носителей других культур.

В отечественной этнопсихологии исследование феноменов социальной и культурной дистанций было осуществлено Л.М. Дробижевой (1998) и Н.М.Лебедевой (1999), Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко (2007), Т.Л. Крюковой, Т.В. Гущиной (2009-2014). *Социально-психологическая культурная дистанция* - это восприятие участниками межкультурного взаимодействия объективных и субъективных различий друг друга. Социальная дистанция в межкультурном взаимодействии может быть функциональной и дисфункциональной: функциональная дистанция является показателем достаточной осознанности культурных отличий и сформированности чувства «мы»; она обособляет, но не противопоставляет себя в отношении другой общности. Дисфункциональность дистанции проявляется в недостаточной осведомленности о другой культуре и ее представителях, которым приписываются особенности, характерные для собственной культуры (работает защитный механизм проекции), что ведет к искажению коммуникативного процесса. Вторая крайность - чрезмерно большая дистанция, сигналом чего выступает отсутствие каких-либо путей к взаимному пониманию, либо гипертрофированность этнического «мы», что неизбежно приводит к этническому фаворитизму, недоверию и формированию представлений о «других» как «чужих» или даже врагах. Исследования показали, что культурно-близкими современные россияне (жители провинции) считают только русских, а культурная дистанция с представителями других культур довольно велика [Крюкова, 2010]. Низкий уровень доверия, тревога выйти в межкультурное пространство диагностировались нами и во время проведения тренинга межкультурной коммуникативной компетентности. Проективная методика «двери в межкультурное пространство» показала, что тревожность, недоверие, необходимость сначала изучить обстановку проявляется в желании осторожно посмотреть, что там за дверью. Для этого существуют «глазок», стеклянное окно, замочная скважина или просто маленькая дверь внизу, в которую можно просунуть только голову. Сами же двери, за редким исключением, закрыты и заперты на несколько замков [Гущина, 2013].

Отсутствие доверия субъектов друг к другу может, на наш взгляд, оказывать влияние и на эффективность совладающего поведения в контексте межкультурной коммуникации. Так, например, выбор стратегий проблемно-ориентированного копинга связан с доверием к информации, возможностью обсуждать ее в процессе решения проблемы. А выбор стратегий социальной поддержки с принятием помощи другого, с позитивным прогнозированием его будущих поступков.

Психология доверия культурно и исторически обусловлена. Как заметил Д. Самойлов: «Поверить новым временам не так легко при ста обманах». В России десятилетия формировалась культура недоверия: граждане не доверяли государству, государство - гражданам. «Железный занавес» ограничивал формирование доверия к представителям других культур. Основной зоной доверия была семья или круг близких друзей. Проведенный нами опрос, цель которого было выявить условия доверия представителям другой культуры, показывает, что молодые россияне (n= 50) склонны доверять другому, если он проявляет доброжелательность, если с ним связывают длительные в том числе дружеские отношения, если он ненастойчив, в том числе в получении какой-либо информации, если он «против военных действий», и если он стал членом семьи. Приходится признать, что дефицит доверия к представителям других культур существует, часто молодые россияне склонны доверять только россиянам, и, не смотря на возможности межкультурной коммуникации, готовность открывать двери в это пространство невысока. Если же субъект все же вынужден существовать в новом социокультурном контексте, дефицит доверия может

сказаться на его совладающем с трудностями поведении, затруднив как разрешение, преодоление трудностей, так и возможность получения социальной поддержки, в том числе от представителей других культур.

Литература

1. Бутенко Т.П. Субъективная неопределенность жизненных ситуаций: когнитивно-эмоциональные оценки и стратегии поведения: дисс. канд.психол.н.- М., 2009.
2. Гущина Т.В. Подбирая ключи: социокультурный контекст совладающего поведения // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Т. 19. № 3.– Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – С. 136-139.
3. Крюкова Т.Л., Гущина Т.В. О социокультурной контекстуализации в исследованиях стресса и совладания // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Т. 18. № 3. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – С. 194-198.
4. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб.пособие. – М., Изд. центр «Академия», 2000.

МОДЕЛИ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ Дагбаева С.Б. (Чита)

В современном обществе социализация личности происходит в условиях интенсивного взаимодействия разнообразных этнических групп. Особого внимания заслуживает ряд моделей этнической социализации личности, сформировавшихся в современной науке. Наиболее значимыми среди них являются культурная, функциональная, нормативная и сетевая модели.

Культурная модель этнической социализации. Этническая социализация в данном контексте понимается как процесс усвоения и воспроизводства этнокультурного опыта. Д.Д. Ривас, Н. Уэй, Д. Хьюс рассматривают этническую социализацию в неразрывной взаимосвязи с этнической идентификацией и этнической дискриминацией, которые выступают, по их мнению, в качестве культурно обуславливающих факторов [11]. Основным фактором (С.Д. Ламборн, Дж. Паасч-Андерсон) является принадлежность родителей (в первую очередь, матери) к конкретной этнической группе. При этом огромное значение здесь имеет наличие или отсутствие фактов дискриминации по этническим признакам [8].

В связи с этим, А.С. Бриттиан, Дж. А. Умана-Тэйлор, С.Л. Дерлан предлагают активно развивать совместное, интегрированное обучение в школах и вузах представителей разных этносов, что будет способствовать постоянному взаимодействию и взаимной адаптации разных этносов, изменению негативных стереотипов и, как следствие – устранению дискриминационной практики и снятию социальной напряженности, возникшей на данной почве [4].

Функциональная модель этнической социализации. Этническая социализация может рассматриваться как сложная функциональная система, выполняющая ряд существенных функций, основными среди которых являются регулятивная, информационная, защитная, инструментальная, посредническая.

Этническая социализация, опосредуя существующие институциональные нормы, выступает в качестве регулятора социального поведения для каждого из членов общества (А. Кришнакумар, К. Логи, Л. Нарин, Дж. Л. Рупнарин и др.). Этнические нормы регулируют межличностные и межгрупповые отношения на основе характерных для этноса традиций, обычаев, общепризнанных устойчивых ценностей. В этом проявляется регулятивная функция этнической социализации [10].

Информационная функция заключается в межпоколенческой и межгрупповой передаче этнических норм, ценностей, идеалов, традиций, обычаев, образцов поведения. Формируя единую символическую среду, этническая социализация выступает также в

качестве своеобразного информационного фильтра (Т.Н. Бояк [1], Ю.П. Платонов [3] и др.). В этом случае социальная реальность рассматривается представителями этнической группы преимущественно с точки зрения соответствия или несоответствия этнонациональным ценностям и интересам, при этом сама этничность выступает в качестве критерия оценки социальных и культурных изменений.

Этническая социализация способствует удовлетворению свойственной человеку актуальной потребности в определенной психологической устойчивости, уверенности и стабильности (С.И. Ким, Л.Д. Селигман, Дж. Д. Ховей и др.). Современное интенсивно изменяющееся общество способствует разрушению ценностного мира человека, в то время как постоянство, неизменность этнического, традиционного в противоположность социальным нововведениям противодействует возникновению социальной фрустрации и аномии [7]. В этом состоит защитная функция этнической социализации.

В определенных обстоятельствах этническая социализация становится эффективным инструментом достижения определенных социально-экономических и социально-политических целей (А.Л. Спивак и К. Хауас [12]). В этом проявляется инструментальная, или мобилизационная функция этнической социализации. В стадии мобилизации этническая социализация может актуализировать определенную ориентацию сознания, поведения и отношений как на социально-групповом, так и на индивидуально-личностном уровнях. Следовательно, в этом заключается мотивационная функция этнической социализации.

Этническая социализация выполняет посредническую функцию, способствуя формированию просоциального поведения и поликультурной компетентности представителей различных этнических групп (Н. Вест-Бей, К. Логи, М.Е. Лэйп, Л. Нарин, Д. Ривас-Дрейк, Д. Уиверспун и др.) [9; 10]. Другими словами, этническая социализация, с одной стороны, является условием самостоятельного и стабильного существования этнической группы, с другой – условием бесконфликтного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире. Таким образом, этническая социализация личности объективно способствует установлению взаимопонимания между народами и эффективных межэтнических отношений.

Нормативная модель этнической социализации. Данная модель является одной из наиболее распространенных и общепринятых среди исследователей. Ее основополагающая идея заключается в том, что этническая социализация представляет собой процесс усвоения, принятия и применения в жизни и деятельности этнических норм, правил, стандартов, стереотипов поведения и действий. Важно отметить, что основное назначение и действие этнических норм заключается в обеспечении существования этноса как единого целого. В то же время разнообразие этнических норм и их существенные отличия в разных этносах могут порождать трудности в межэтническом взаимодействии (М.Л. Ди Лорензо, Б.Р. Колеман, С.Е. Френч и др.) [6].

Основным механизмом этнической социализации в рамках данной модели является этническая идентификация (А.М. Доттерер, Э.К. Краутер, С.М. МакХэйл, В.Н. Стегний и др.), посредством которой усваиваются определенные нормы, идеалы и ценности тех этнических групп или представителей этноса, с которыми личность себя идентифицирует [5; 13].

Важно также отметить, что несмотря на стабильность, устойчивость и некоторую статичность этнических норм, позволяющих сохранять целостность этноса, социализация, как процесс усвоения и принятия данных норм, является динамичной и способствующей развитию социальной активности членов группы.

Сетевая модель этнической социализации. Странники сетевой модели обращают внимание на упорядоченность поведения людей и социальных групп, а не на устоявшийся порядок правил и представлений о том, как им следует себя вести.

Б. Уэлман [14] отмечает, что социализация представляет собой процесс включения человека в сеть социальных взаимодействий, которая состоит из социальных акторов

(представителей этноса) и совокупности связей, возникающих между ними. При этом под связями понимаются не только коммуникации, но обмен различными ресурсами и деятельностью, в том числе включая и конфликтные отношения. Другими словами, социальная сеть включает в себя разноплановые связи, субъекты которых выступают в качестве взаимных агентов социализации. Одним из основополагающих критериев классификации данных связей в контексте их воздействия на процесс социализации является то, насколько они близки, или «сильны».

М. Грановеттер [2] различает «сильные связи» – связи между субъектами и близкими им людьми (родственники, друзья) – и «слабые связи» – между субъектами и всеми другими, с кем они вступают во взаимодействие (знакомые, деловые партнеры). Чем «сильнее» связь, тем более выраженное влияние оказывает она на процесс социализации. В данном контексте, в первую очередь, следует говорить о влиянии «сильных» связей на процесс этнизации, т.е. на вхождение индивида в собственную этническую группу. Однако современное общество, характеризующееся высокой мобильностью его членов, позволяет формировать «сильные» связи и между представителями разных этносов (совместное обучение, профессиональная деятельность и т.д.), что в свою очередь способствует собственно этнической социализации, как процессу интеграции в полиэтничное общество.

Проанализировав представленные выше модели этнической социализации личности, следует отметить специфичность каждой из них. Культурная модель акцентирует внимание на значении культуры в социализации индивида посредством трансляции общечеловеческих и национальных ценностей. В рамках функциональной модели выделяются такие функции этнической социализации. Нормативная модель представляет этническую социализацию как процесс усвоения, принятия и применения индивидом социальных норм, в том числе этнических. Представители сетевой модели утверждают идею вхождения индивида в систему социальных связей. Все представленные модели при своей специфике направлены на изучение роли этнической социализации в формировании гармоничных межэтнических отношений в современном полиэтничном обществе.

Литература

1. Бояк Т.Н. Этнонациональные ценности и социализация русской сельской молодежи полиэтничного региона // Социологические исследования. – 2012. – № 6. – С. 133-135.
2. Грановеттер М. Сила слабых связей // Экономическая социология. – Т. 10. – № 4. – Сентябрь 2009. – С. 31-51.
3. Платонов Ю.П. Народы мира в зеркале геополитики (структура, динамика, поведение). – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 432 с.
4. Brittian A.S., Umaña-Taylor A.J., Derlan C.L. An examination of biracial college youths' family ethnic socialization, ethnic identity, and adjustment: Do self-identification labels and university context matter? // Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. – 2013. – № 19 (2). – pp. 177-189.
5. Dotterer A.M., McHale S.M., Crouter A.C. Sociocultural Factors and School Engagement Among African American Youth: The Roles of Racial Discrimination, Racial Socialization, and Ethnic Identity // Applied Developmental Science. – 2009. – № 13 (2). – pp. 61-73.
6. French S.E., Coleman B.R., DiLorenzo M.L. Linking Racial Identity, Ethnic Identity, and Racial-Ethnic Socialization: A Tale of Three Race-Ethnicities // Identity. – 2013. – № 13 (1) – pp. 1-45.
7. Hovey J.D.; Kim S.E.; Seligman L.D. The Influences of Cultural Values, Ethnic Identity, and Language Use on the Mental Health of Korean American College Students // Journal of Psychology. – 2006. – № 140 (5). – pp. 499-511.
8. Paasch-Anderson J., Lamborn S.D. African American Adolescents' Perceptions of Ethnic Socialization and Racial Socialization as Distinct Processes // Journal of Adolescent Research. – 2014. – № 29 (2) – pp. 159-185.

9. Received Ethnic–Racial Socialization Messages and Youths’ Academic and Behavioral Outcomes: Examining the Mediating Role of Ethnic Identity and Self-Esteem / D. Hughes, D. Witherspoon, D. Rivas-Drake, N. West-Bey // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. – 2009. – № 15 (2). – pp. 112-124.
10. Relationships Between Parenting Practices and Preschoolers’ Social Skills in African, Indo, and Mixed-Ethnic Families in Trinidad and Tobago: The Mediating Role of Ethnic Socialization / J.L. Roopnarine, A. Krishnakumar, L. Narine, C. Logie, M.E. Lape // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2014. – № 45 (3) – pp. 362-380.
11. Rivas Drake D., Hughes D., Way N. A preliminary analysis of associations among ethnic–racial socialization, ethnic discrimination, and ethnic identity among urban sixth graders // *Journal of Research on Adolescence*. – 2009. – № 19 (3). – pp. 558-584.
12. Spivak A.L., Howes C. Social and Relational Factors in Early Education and Prosocial Actions of Children of Diverse Ethnocultural Communities // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 2011. – № 57 (1). – pp. 1-24.
13. Stegnyy V.N., Kurbatova L.N. Students' Ethnic Self-Comprehension in Terms of Social Identity in Today's Russia // *World Applied Sciences Journal*. – 2012. – № 20 (9). – pp. 1221-1226.
14. Wellman B. Physical place and cyberplace: the rise of networked individualism // *International Journal of Urban and Regional Research*. – № 1. – Vol. 25 – June 2001. – pp. 227-252.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИСТОРИИ ОТНОШЕНИЙ С АЛКОГОЛЕМ, ТАБАКОМ И НАРКОТИКАМИ ДЛЯ УСТРАНЕНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ОСНОВ АЛКОГОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Зайцев С.Н. (Раменское)

Мировоззренческой основой алкогольного поведения являются, в частности, ошибочные представления о том, что отношения с алкоголем являются «доброй и старой традицией», являются «частью нашей культуры», что «на Руси всегда пили» и другие «мифы», которые широко разрекламированы, растиражированы и принимаются человеком на веру без критической оценки. В то же время следует отметить, что история отношений человека с алкоголем, табаком и наркотиками исследовалась очень узко и недостаточно. Например, только в новое и новейшее время или однобоко и ограниченно, исходя только из текстологического анализа нарративных документов, без учета особенностей культуры и мировоззрений того времени, когда создавались эти документы.

Кроме того, для понимания психотропных эффектов напитков богов и «вина», используемого для «возлияний» в жертвоприношениях и других ритуальных практиках, требуется подготовка в области психиатрии – наркологии, которой нет у профессиональных историков.

С целью создания специального психокоррекционного вмешательства для устранения мировоззренческих основ алкогольного поведения в 2007 году было проведено исследование истории отношений с алкоголем, табаком и наркотиками. Опираясь на научные теории происхождения человека, неолитической революции, смены экономических формаций, на теорию моногенеза языков и экстраполированную из нее теорию моногенеза древних мифов разных народов, используя приемы сравнительной мифологии и лингвистического анализа, исходя из принципов научной доказательности и преемственности научного знания, опираясь на профессиональные знания в области наркологии, были проанализированы свидетельства отношений человека с психоактивными веществами. Результатом исследования стало следующее:

- Из теории моногенеза языков экстраполирована теория моногенеза древних мифов разных народов с их общими элементами о «золотом веке», об «изначальной

земле», о дереве познания добра и зла, о золотых яблоках, о первочеловеке, о героях-цивилизаторах, о Мировой Горе и сакральном море (озере), о Мировом океане и островах, о теогонии.

- Высказана доказательная гипотеза Южно – Уральского местонахождения Эдемского сада, Рая, Гипербореи, Атлантиды, Лукоморья, Великого Турана и др. изначальных земель из мифов разных народов, как места свершения неолитической революции и места проживания народов борейской, ностратической языковой общности.

- Дано биологическое определение дереву познания добра и зла. Высказана теория ивы, вербы как дерева познания и приведено свыше 40 доказательств в обоснование этой позиции.

- Раскрыта историческая тайна экстатических культов «напитков богов» как эволюционного развития культа дерева познания и разработана подобная им технология активации интуитивного мышления.[1]

- Раскрыт исторический механизм нарушения преемственности научно-религиозных знаний и традиций как часть системного планетарного процесса становления крупных государств, империй, монархий в рамках теории смены экономических формаций.

- Понят и объяснен механизм замены культа «напитков богов» на культ алкоголя, табака и наркотиков для снижения уровня сознания и интеллекта населения и обеспечения посредством этого возможности наследственной передачи монархической или олигархической власти в древней, средневековой и новой истории.

По результатам исследования:

1. Изданы две книги. Философско-историческое эссе «Точка опоры: в начале было слово...» и «Иволюция сознания. Ивангелие – весть ивы». [2,3]

2. Сделан доклад на методологическом семинаре ИИЕТ РАН им. И.С. Вавилова на тему «Методология творческого и научного познания в неолитической революции».

3. Сделан доклад на годичной конференции 2012 г. ИИЕТ РАН им. И.С. Вавилова по теме «Смысловое наполнение термина «вино» в Пятикнижии Моисеевом исходя из анализа культовых практик ветхозаветного времени».[4]

4. Сделан доклад на годичной конференции 2013 г. ИИЕТ РАН им. И.С. Вавилова по теме «Экологогеографическая привязка событий неолитической революции. Интегративный подход». [5]

5. Создан камерный «музей экологии человека», где, в частности, раскрываются некоторые аспекты истории отношений с алкоголем, табаком и наркотиками.

После проведения психокоррекционного вмешательства по устранению мировоззренческих основ алкогольного поведения в форме экскурсии по «музею экологии человека» у человека курящего, употребляющего спиртное, как правило, прекращается эйфоризирующее действие табака, алкоголя, вызванное дезинформированностью. Так как хорошо информированный человек не может получить удовольствие от химического самоотравления, происходит аверсия действия алкоголя, табака. Табак, алкоголь уже не «успокаивает», не «расслабляет», не «снимает стресс», а оказывает обратное действие. Вызывает идеи самообвинения, угрызания совести, комплекс раскаяния и т.д. Алкогольное, табачное поведение, как поведение условно-рефлекторного типа, не получая позитивного подкрепления в виде алкогольной, никотиновой эйфории, сразу немедленно или отсрочено по времени угасает.

Новая концепция истории отношений с алкоголем, табаком и наркотиками требует критической оценки и проверки специалистами из области истории, археологии, биологии, религиоведения, философии, культурологии, психологии, языкознания и др. областей науки.

Отсутствие доверия, снобизм и инерция мышления в сфере профессионального общения препятствуют широкому применению на практике разработанного в 1990 году метода лечения алкоголизма без начального желания пациента Зайцева С.Н., частями которого и являются метод преодоления алкогольной анозогнозии, а также вышеуказанный способ устранения мировоззренческих основ зависимого поведения.

Литература

1. Зайцев С.Н. «Точка опоры-в начале было слово...», 2009.
2. Зайцев С.Н. Иволюция человека. Иванделие-веств ивы. – М., 2012.
3. Патент на изобретение № 2218945 «Способ активации интуитивного мышления».
4. Сборник докладов годичной научной конференции.- М.: ИИЕТ РАН им. И.С. Вавилова. 2 т. 2012.- с. 481-485.
5. Сборник докладов годичной научной конференции.- М.: ИИЕТ РАН им. И.С. Вавилова. 2 т.2013.- с.163-167.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АРТ-ТЕРАПИИ КАК МЕТОДА УСТАНОВЛЕНИЯ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ С КЛИЕНТОМ

Каяшева О.И. (Москва)

Арт-терапия представляет собой метод, предполагающий использование искусств визуального ряда (рисунок, живопись, лепка, пластика, грим, боди-арт и др.); исцеление посредством любого художественного творчества [3]. В настоящее время применение в арттерапии этнопсихологических компонентов способствует установлению доверительного взаимодействия с клиентами.

В работу практического психолога часто включаются мифы и сказки разных народов мира. Обратим внимание на миф - древнее сказание о происхождении жизни на Земле, о природных явлениях, о подвигах богов и героев. Миф, как отмечает М.С. Каган (1994), это религиозное представление, выступающее в форме искусства, поэтому в дальнейшем, утратив свое религиозное содержание, миф оказался для общества художественной ценностью - так же, как языческие идолы, тотемные столбы или иконы. Мифология, согласно позиции А.Е.Наговицына (2009), - это опредмеченное сознание предков [4]. Именно через мифы мы можем обратиться к прошлому наших прародителей, к своим истокам и корням. Миф представлял весь окружающий мир одушевленным. Стихийные явления, неживые предметы наделялись рядом человеческих качеств. В описании, рассмотрении мира доминировали различные метафоры, а не логическое объяснение, с точки зрения современного человека, его особенностей. Миф – это способ миропонимания, позволяющий упорядочить многочисленные природные явления, события, сделать окружающую действительность более предсказуемой и не столь опасной. Миф способен аккумулировать в себе различные жизненные стратегии, типологии характеров, модели взаимодействия между супругами и др. Юнгианские аналитики (Ш.Дж.Болен, М.-Л.Фон Франц, К.П. Эстес и др.) обратили внимание на возможности использования архетипических характеристик героев в работе с различными проблемами клиентов. Женские и мужские архетипы были выделены Шиной Джин Болен на основе анализа в мифах психологических характеристик древнегреческих богов («Боги в каждом мужчине», «Богини в каждой женщине», «Старшие богини» и др.). Автор обращает внимание на психотипы отцов (Зевс, Гадес, Посейдон), матерей (Гера, Деметра), дочерей (Афина, Персефона, Артемида) и сыновей (Гермес, Арес, Гефест, Дионис, Аполлон). Юнгианцы отмечают возможности развития определенных личностных характеристик клиента посредством воздействия какого-либо архетипа. Например, Деметра – это архетип любящей, покровительствующей матери, архетип Гермеса связан с адаптивностью, гибкостью, хитростью и др. Юнгианские аналитики полагают, что фольклор является универсальным архетипическим средством взаимодействия между различными культурами.

В качестве одного из многих этнопсихологических компонентов в арт-терапии мы можем отметить маску. Маски являются важным элементом культуры у многих народов. С помощью маски человек может, как полагает В.В.Иванов, оказаться воплощением

божественного или демонического начала, приобщиться к миру зверей, теней или духов, войти в человеческий мир и при этом стать иной личностью, абсолютно непохожей на того, кто под маской. Маска также способна поддерживать и сохранять собственные черты человека. В тоже время маска только временно и непрочна связана с тем, кто ее носит [1]. Маски есть у представителей различных народов – африканские маски, итальянские маски из Венеции, шаманские маски народов Сибири и др.

В арт-терапии применяются фольклорный материал, этнические музыкальные инструменты, элементы различных традиционных ремесел, организуется участие клиентов в народных праздниках (праздник Ивана Купалы и т.д). Арт-терапия, включающая этнопсихологические компоненты, способствует становлению этнической идентификации клиента, т.е. формированию у него устойчивых представлений о себе как о члене конкретной этнической группы. Историческое прошлое и традиции народа позволяют раскрыть ресурсы личности, выявить новые способы саморегуляции, становящиеся механизмом формирования субъективного благополучия его представителей [5; 6]. Использование метода арт-терапии, включающего в себя этнопсихологические компоненты, содержит в себе неисчерпаемые возможности для практической деятельности специалистов и, в том числе, способствует установлению доверительных отношений с клиентами.

Литература

1. Иванов В.В. (2007) Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. 4: Знаковые системы культуры, искусства и науки. М.: Языки славянских культур, С. 333-344.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. - СПб.: Питер. 2000.
3. Колошина Т.Ю., Трусъ А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге.- СПб.: Речь, 2010.- 189с.
4. Наговицын А.Е. Тайны мифологии славян.- М.: Академический проект; Традиция, 2009.- 511с.
5. Сухарев А.В. Основы психологического этнофункционального подхода к психическому развитию, воспитанию и психопрофилактике // Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе. -Балашов, 2003. -С. 327-331.
6. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект// Проблемы социальной психологии личности.- Саратов: Саратовский Государственный Университет им. Н.Г. Чернышевского, 2008.

ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ ДОВЕРИЯ В ЭТНИЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ

Кумышева Р.М. (Нальчик)

Доверие в данной работе рассматривается как фундаментальное условие взаимодействия человека с миром и один из механизмов «проникновения» человека в мир [5, с. 115], и в этой позиции мы солидарны с Т.П. Скрипкиной.

Исследование факторов доверия с двух позиций – внешних и внутренних – согласуется с признанием ею же одновременного наличия «определенного уровня доверия к миру как базовой установки личности и определенного уровня доверия к себе как условия активности» [5, с. 115]. В данной работе рассматривается только доверие к миру, а также сделана попытка систематизации факторов его возникновения.

Факторы доверия формируются у человека в процессе взаимодействия с миром и потому обусловлены опытом этого взаимодействия. Под внешним миром относительно человека подразумеваются: 1) совокупность предметов, используемых человеком и на которые направлена деятельность человека; 2) события, которые предполагают участие человека и которые объединяют людей; 3) правила совместной деятельности и общения

между людьми [4; 2]. Соответственно, внешний мир представлен миром предметов, миром людей и их сообществ, миром информации, который соединяет и координирует два первых мира. В нашем понимании это уровни внешнего мира: предметный, социальный и информационный. В дальнейшем мир без уточнения уровня будет подразумевать все его уровни.

Под факторами доверия в данной работе понимаются условия возникновения доверия у человека – субъекта доверия. Внешние факторы – это условия внешнего мира, в которых находится субъект доверия, и характер их воздействия на человека. Внутренние факторы – это личностные характеристики, которые влияют на возникновение доверия или недоверия. При этом внешние и внутренние факторы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Личностные характеристики, способствующие возникновению доверия, формируются в процессе взаимодействия человека с миром на всех его уровнях – предметном, социальном и информационном. В свою очередь ввиду динамичности условий внешнего мира они приходят в противоречие с уже сформированными внутренними факторами доверия.

А.Б. Купрейченко анализирует доверие, основанное на уверенности, и доверие, основанное на вере. Близкие по содержанию феномены «уверенность» и «вера» различаются, по Купрейченко, в том, что первый базируется на опыте, второй – на субъективном принятии [3]. В дальнейшем мы будем их называть доверие-вера и доверие-уверенность. Эти две разновидности доверия детерминируются опытом взаимодействия с миром.

Объекты доверия могут быть и на предметном, и на социальном, и на информационном уровнях мира. Динамика доверия человека к миру зависит от согласованности внутренних и внешних факторов.

Рассмотрим это на примере взаимодействия человека с миром в этническом сообществе адыгов. Основное отличие данного этнического сообщества – наличие систематизированного и регламентированного этикета – многоаспектного морально-нравственного кодекса.

Обязательное требование к человеку – благожелательность. Техника благожелательности включает: 1) знание всего многообразия существующих стандартов и атрибутов выражения благожелательности; 2) умение легко, непринужденно, артистично применять их в соответствующих ситуациях общения [1]. Кроме того, «регулярное использование знаков внимания и благожелательности, становясь ... действительно необходимым, вызывает аналогичную реакцию у окружающих, переходит во внутреннюю деятельность личности» [1, с.18]. Благожелательность надо было проявлять даже к незнакомому человеку. Многолетнее проявление благожелательности ко всем людям привело к преобладанию у них доверия и позитивных ожиданий. В этих условиях недоверие или хотя бы попытка проверить основания для позитивных ожиданий становятся оскорбительными. Есть поговорка: «Адыгский мужчина не спрашивает, куда его ведут». Здесь актуализируется не только доверие к другим, но и доверие к себе, способному выйти из любой трудной ситуации.

Второе обязательное требование к человеку – адыгская честь, адыгская совесть, которые ценились выше жизни. Многочисленные предписания, связанные с этими нравственными феноменами, исключали разглашение чужих тайн, обман, лицемерие.

В адыгском кодексе было структурировано пространство, были регламентированы: ранговое расположение людей, порядок действий, нормы поведения.

Как пишет Б. Бгажноков, «в этикетном поведении реакции людей предопределены и нередко настолько формализованы, что истинные побуждения или эмоциональные состояния участников коммуникации могут отойти на задний план» [1, с. 135]. Этикет притупляет индивидуальное реагирование и облегчает социальное поведение. В этническом сообществе с закрытым типом культуры, с систематизированным и жестко соблюдаемым этикетом индивидуальное реагирование на действия и поведение другого человека лишено гибкости, ситуативности, динамичности. В сообществе с регламентированными отношениями и поведением у людей преобладает внешний локус контроля.

Но существуют два стиля этикетного поведения: пассивный и активный. Активный стиль этикетного поведения позволяет проявлять индивидуальность в разнообразии используемых приемов общения, реагирования на речь и поведение другого человека. Пассивный тип поведения приводит к формализации поведения и снижению внутренней активности человека [1, с. 135].

Итак, в адыгском этническом сообществе внешние факторы доверия продиктованы этикетными предписаниями. Внутренние факторы доверия, обусловленные внешними: установка на тотальное доверие в социальном мире, позитивные ожидания от любого человека. Это доверие-вера. Иной тип доверия формируется в предметном мире, поскольку сложные климатические условия жизни этнического сообщества, а также частые вооруженные столкновения с соседними сообществами вынуждают человека оперативно и адекватно реагировать на ситуации в предметном мире. Здесь преобладает доверие-уверенность.

В свою очередь, определяются внутренние факторы доверия в адыгском этническом сообществе: установка на позитивное ожидание, позитивный опыт взаимодействия с миром, позитивное отношение человека к себе.

Соотнесем эти факторы с типом этикетного поведения. У людей с активным этикетным поведением преобладает внутренний локус контроля, позитивный опыт взаимодействия с миром, позитивное отношение к себе. И эти факторы способствуют возникновению доверия-уверенности. У людей с пассивным этикетным поведением преобладает внешний локус контроля, отсутствует опыт взаимодействия с миром, неопределенное отношение к себе. Данные факторы способствуют возникновению доверия-веры.

Помимо предметного и социального уровней, внешний мир включает и информационный уровень. Модель взаимодействия человека с информационным миром идентична модели поведения в предметном и социальном мирах. И опыт взаимодействия с информационным миром также переносится на предметный и социальный уровни.

Современная адыгская молодежь, как и вся молодежь мира, активно взаимодействует с виртуальным миром. Общение в социальных сетях не регламентировано и не структурировано. Потому в этом пространстве наиболее распространена тактика опережающего нападения. Она перенеслась и в социальный мир активных респондентов социальных сетей. Увидев идущего навстречу человека, они спешно занимают встречную полосу и вынуждают идущего освободить ее. Переходя перпендикулярно расположенную полосу, они стремятся перебежать дорогу раньше того, кто идет наперерез, хотя по этикету они должны убедиться, что идущий – не выше по статусу и не старше по возрасту. Это довольно распространенное нарушение этикетного поведения. И свойственно оно людям с пассивным этикетным поведением. Оказавшись в неструктурированном и нерегламентированном пространстве, они потеряли ориентиры, и тотальное доверие сменилось тотальным недоверием.

Такой же переход от тотального доверия к тотальному недоверию подтвердил и опрос студентов-адыгов (n= 42). Все 100% пережили обман и/или предательство. 59,6% перестали доверять людям вообще. 16,7% никак не изменились после обмана. И только 21,4% после обмана стали изучать человека до того, как ему доверять. Это означает, что регулировать свое доверие стремятся только те 21,4%, которые стали изучать объект доверия. Остальные не извлекли опыта. Из 42 респондентов только 4 человека (9,5%) признают свою долю вины в том, что их обманули, то есть обладают внутренним локусом контроля.

Более половины опрошенных (57,1%) не знают, что по этикету недоверие оскорбительно для человека. То есть этикетные нормы утрачены на уровне знаний. Тем не менее, у большинства сохраняется пассивное этикетное поведение: преобладает внешний локус контроля, отсутствует опыт взаимодействия с миром, отношение к себе – неопределенное. Потому после негативного опыта взаимодействия с социальным миром большинство выбирает позицию тотального недоверия.

При утрате знаний этикетных норм пассивное этикетное поведение сохраняется, а вместе с ним – и внутренние факторы доверия. При отсутствии регламентированных внешних факторов доверия, а также деструктивном влиянии информационного мира пассивное этикетное поведение в совокупности с тотальным доверием сменяется пассивным социальным поведением с нерегулируемым тотальным недоверием.

Литература

1. Бгажноков Б.Х. Очерки этнографии общения адыгов // Этнография адыгов. Нальчик: «Эльбрус», 2011. С. 6-160.
2. Дорфман, Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. - Т. 3. - № 3. - С. 3-34.
3. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Институт психологии РАН, 2008. 564 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. - М.: Наука, 1997. - 191 с.
5. Скрипкина Т.П. Доверие// Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2013. – 114-115.

ОТНОШЕНИЯ К ДРУГОМУ И К РАЗЛИЧНЫМ ЭТНИЧЕСКИМ ГРУППАМ ЖИТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ ГЛУБИНКИ

Никитенко И.С., Шкурко Т.А. (Ростов-на-Дону)

В последнее время исследователи рассматривают в качестве важнейшего фактора формирования отношений субъекта территориально-пространственную организацию окружающей его среды (Панов В.И., Шамионов Р.М., Шкурко Т.А., Балакина А.А. и многие другие). Ученые описывают предметно-пространственную среду одновременно как «условие осуществления жизнедеятельности человека» [Панов В.И., 2011, с.11], как среду удовлетворения различных (в том числе социальных) потребностей личности, и, в тоже время, как один из факторов, оказывающих влияние на психику человека. Большинство ученых отмечают сложный механизм влияния территориально-пространственных факторов на формирование личности, подчеркивая, что влияние физических характеристик среды на поведение и взаимодействие людей невозможно рассматривать изолированно от социальных смыслов и значений. С.К. Нартова-Бочавер, обобщая результаты многочисленных эмпирических исследований, делает вывод, что, с одной стороны, пространственно-предметная среда обуславливает взаимоотношения между людьми, с другой стороны, «разные типы отношений «требуют» или реально формируют определенные средовые условия» [С.К. Нартова-Бочавер, 2005, с.73].

В нашем исследовании в качестве территориально-пространственного фактора, опосредующего формирование отношений к другим людям и социальным группам, выступает тип поселения (сельское/городское пространство). В социальной психологии город рассматривается как большая социальная группа, характеризующаяся рядом социально-психологических особенностей, в первую очередь, спецификой межличностных отношений и общения (Милграм Ст., Семенова Т.В. и др.). Т.В. Семёнова выделяет как отдельную предметную область социальную психологию большого города. Также ряд исследований посвящен изучению социально-психологических особенностей жителей малого города (Слепнева О.Ю., Чернова Э.Г.). В немногочисленных работах проводится сравнительный анализ отдельных социально-психологических характеристик жителей городов разного типа, позволяющий выявить влияние типа города на социализацию личности (Башкова С.А., Шамионов Р.М.). Имеются исследования, в которых анализируется влияние территориально-пространственной организации городов разного типа на систему

отношений жителя к другим людям (Шкурко Т.А., Балакина А.А.). На настоящий момент в отечественной психологии недостаточно представлены работы, где проводился бы сравнительный анализ влияния типа поселения: городское или сельское, на особенности системы отношений его жителя. Также практически нет работ, где в качестве объекта исследования выступали бы жители российской глубинки. Глубинка в социальной психологии определяется как часть социокультурного пространства, относительно изолированная от основных его потоков, характеризующаяся их относительно низкой интенсивностью и плотностью, ограниченным объемом ресурсов, удаленная от центров политической, экономической и культурной активности (Ильин В.И.). По мнению В.И. Ильина, вялотекущие потоки глубинки формируют социальное поле, обладающее слабой удерживающей силой, что открывает его воздействию более мощного притягивающего поля региональных центров и столицы.

Таким образом, глубинка становится тем местом, которое стремительно покидает молодежь в поисках «лучшей жизни». С другой стороны, в села с этнически однородным населением из других регионов России переселяются целыми группами представители иных этнических групп, что приводит к возрастанию межэтнической напряженности. Это обуславливает огромный интерес исследователей к изучению социально-психологических причин и последствий данных процессов.

Целью нашего исследования было изучение особенностей отношений к другим людям и к этническим группам жителей российской глубинки. Гипотезой исследования выступило предположение, что выраженность социально-психологических потребностей и модальностей отношений к другому у жителей села и малого города могут отличаться.

Эмпирические задачи исследования: 1) выявить выраженность социально-психологических потребностей и модальностей отношений к другим людям жителей российской глубинки; 2) провести сравнительный анализ выраженности социально-психологических потребностей и модальностей отношений к другим людям жителей российской глубинки и малого города; 3) выявить модальность отношений к различным этническим группам представителей сельской молодежи российской глубинки.

Эмпирическим объектом исследования выступили: 1) на 1 этапе исследования – 55 жителей поселка Краснопартизанский (Ростовская область); 94 жителя города Крымск (Краснодарский край), в возрасте от 16 до 58 лет. Данные по малому городу предоставлены нам Т.А. Шкурко, А.А. Балакиной [Т.А. Шкурко, А.А. Балакина, 2012]. Всего на первом этапе исследования приняли участие 149 человек. 2) на втором этапе мы обратились к изучению представителей сельской молодежи поселка Краснопартизанский (Ростовская область): в исследовании приняли участие 29 человек, 9 юношей, 20 девушек в возрасте 15-25 лет.

Выбор эмпирического объекта исследования (жители поселка Краснопартизанский Ростовской области) обусловлен соответствием данного населенного пункта основным характеристикам «глубинки» (В.И. Ильин): удаленность от узлов пересечения основных ресурсных потоков; исключение из системы власти; исключение в экономическом пространстве; исключение в культурном пространстве; исключение из пространства массовых коммуникаций; отнесение к зоне ограниченного межличностного общения. Также интерес к данному эмпирическому объекту обусловлен тем фактом, что жители изучаемого населенного пункта находились в эпицентре известного на всю страну межнационального конфликта в селе Ремонтное, произошедшим в сентябре 2012 года.

Методический инструментарий исследования составили: 1) Опросник межличностных отношений В. Шутца, адаптированный А.А. Рукавишниковым, направлен на диагностику выраженности социально-психологических потребностей [А.А. Рукавишников, 1992]. 2) Блок методик, диагностирующих интенсивность и модальность отношений к другим людям: «Шкала принятия других» Фейя, «Шкала враждебности» Кука-Медлей, «Шкала доброжелательности» Кэмпбелла, «Шкала доверия» Розенберга, «Шкала манипулятивного отношения» Банта, адаптированный Ю. А. Менджерицкой [Ю.А. Менджерицкая, 2001]. 3) «Методика диагностики видов отношений к этническим группам» [В.А. Лабунская, 2013],

направленная на изучение преобладающей модальности отношений участников исследования к различным этническим группам: дружелюбно/враждебно, с симпатией/с неприязнью, с доверием/с недоверием, с уважением/неуважительно.

На первом этапе исследования мы обратились к сравнительному анализу выраженности социально-психологических потребностей и модальностей отношений к другим людям жителей российской глубинки и малого города. Для проверки выдвинутой гипотезы мы применили к полученным данным сравнение двух выборок по критерию Манна-Уитни, что позволило нам сделать ряд выводов. Во-первых, выраженность социально-психологических потребностей у жителей села и малого города различается: у жителей поселка Краснопартизанский менее интенсивно выражена, по сравнению с городскими жителями, потребность во включении в различные социальные группы, в поиске новых контактов (ср. ранг 1 гр.=60,76; ср. ранг 2 гр.=83,33; $U=1802$; $p=0,002$); потребность в зависимости у жителей глубинки выражена в меньшей степени, по сравнению с потребностью в контроле со стороны других людей у жителей малого города (ср. ранг 1 гр.=52,45; ср. ранг 2 гр.=88,19; $U=1345$; $p=0,000$); потребность в любви со стороны других людей (потребность быть любимым) у жителей поселка Краснопартизанский выражена гораздо в большей мере, по сравнению с жителями города Крымск (ср. ранг 1 гр.=94,68; ср. ранг 2 гр.=63,48; $U=1502,500$; $p=0,000$).

Во-вторых, выраженность изученных модальностей отношений к другим людям у жителей села и малого города также различаются: манипулятивное отношение (ср. ранг 1 гр.=55,41; ср. ранг 2 гр.=86,46; $U=1507,500$; $p=0,000$) и цинизм (ср. ранг 1 гр.=54,55; ср. ранг 2 гр.=86,96; $U=1460,500$; $p=0,000$) в меньшей степени, по сравнению с жителями малого города, выражены среди жителей поселка Краснопартизанский; при этом, у жителей села обнаружен более низкий уровень принятия других людей, чем у жителей малого города (ср. ранг 1 гр.=39,33; ср. ранг 2 гр.=95,87; $U=623$; $p=0,000$).

На втором этапе исследования мы обратились к решению третьей эмпирической задачи: к анализу преобладающих модальностей отношений к различным этническим группам представителей сельской молодежи российской глубинки. Для этого нами был проведен частотный анализ показателей модальностей отношений участников исследования к следующим этническим группам: русские, украинцы, белорусы, азербайджанцы, армяне, чеченцы, евреи, цыгане, корейцы. Полученные данные свидетельствуют о том, что жители поселка Краснопартизанский демонстрируют различные модальности отношений к членам различных этнических групп, а именно: «дружелюбие», «симпатию», «доверие», «уважение», «неуважение», «недоверие», «неприязнь», «враждебность». При этом незначительная часть респондентов отмечает, что к некоторым этническим группам не испытывает никаких чувств, затрудняясь определить свое отношение к ним.

Данные, полученные на втором этапе исследования, позволили сделать ряд обобщающих выводов:

1) Отношения к различным этнокультурным группам представителей сельской молодежи отличаются по модальности, знаку и дифференцированности отношений. Так, наиболее недифференцированы с точки зрения знака и модальности отношения участников исследования к представителям славянских народов: русским, украинцам и белорусам. В спектре отношений представлены в основном отношения со знаком «+»: дружелюбие, симпатия, доверие, уважение. Всего 7 % сельских жителей испытывают недоверие к украинцам и белорусам.

2) Наиболее дифференцированными с точки зрения модальности являются отношения к представителям кавказской группы: в первую очередь, к азербайджанцам и армянам. Коэффициент дифференцированности отношений тут: 1 и 0,89 (в первом случае в системе отношений присутствуют все заданные модальности, во втором – 8 из 9). Также можно заключить, что в отношениях сельского населения к азербайджанцам и армянам преобладают отношения из позитивной части спектра: дружелюбие, симпатия, доверие, уважение (34 % и 45 % соответственно), а к представителям этнической группы «чеченцы»

обнаружен некоторый крен в сторону негативной части спектра: так, 35 % респондентов относятся с недоверием, а 10 % - враждебно. Всего модальности негативного знака выбрали 45 % участников исследования, при этом 34 % респондентов относятся к чеченцам дружелюбно, с симпатией и уважением, и 21 % - не испытывают никаких чувств. Ни один из сельских жителей не использовал по отношению к чеченцам такую модальность, как доверие.

3) Распределение знака отношений к различным этническим группам в выборке сельских жителей представлено следующим образом: по отношению к русским позитивные модальности (дружелюбие, симпатия, доверие, уважение) зафиксированы у 100 % испытуемых; по отношению к украинцам позитивные модальности (дружелюбие, симпатия, доверие, уважение) зафиксированы у 83 % испытуемых, негативные модальности (неуважение, недоверие, неприязнь, враждебность) - у 7 %, «не испытываю никаких чувств» (нейтральное отношение) отметили 10 % испытуемых; по отношению к белорусам соотношение позитивных, негативных модальностей и нейтрального отношения следующее: 72/7/21 %%; по отношению к азербайджанцам: 34/14/52 %%; по отношению к армянам: 45/14/41 %%; по отношению к чеченцам: 34/45/21 %%; по отношению к евреям: 31/24/45 %%; по отношению к цыганам: 10/73/17 %%; по отношению к корейцам: 10/17/73 %%.

В целом, отношения сельских жителей достаточно полярны – среди них незначительна доля жителей, которые нейтрально относятся к представителям различных этнических групп, в основном данные, полученные на выборке жителей глубинки, группируются по оси «положительные модальности – отрицательные модальности».

Полученные данные говорят о сложной иерархии преобладающих модальностей отношений сельской молодежи к группам «Других», дифференцированных по этническому параметру, и позволяют прогнозировать возможность межэтнических конфликтов на конкретной территории.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ СТУДЕНТОВ И СТУДЕНТОВ-МОРДВЫ)

Осипова И. С. (Саранск)

На сегодняшний день проблема эмоционального интеллекта, его механизмов и роли в жизни человека еще мало изучены. Во многом это связано с тем, что само понятие «эмоциональный интеллект» появилось в научном обиходе только в 1990 году, благодаря работам американских психологов П. Сэловея и Д. Майерса. В связи с этим большинство исследований в данной области носят еще пилотажный характер.

Одним из аспектов в исследовании проблемы эмоционального интеллекта является изучение его особенностей у представителей различных этносов. Для поддержания мира, развития дружественных отношений между народами и народностями, проживающими совместно на одной территории, изучение этнопсихологических особенностей эмоциональной культуры представляет огромную практическую значимость. В данной работе мы представим результаты пилотажного исследования особенностей эмоционального интеллекта русских студентов и студентов-мордвы.

В психологии эмоционального интеллекта выделяются несколько ведущих теорий: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо; теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Д. Люсина. Содержательной характеристикой эмоционального интеллекта, которая объединяет перечисленные теории, является совокупность способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, пониманию и управлению эмоциями других людей.

Теории эмоционального и социального интеллекта, по мнению Н. А. Рождественской, можно отнести к частным концепциям, в которых отражены отдельные стороны межличностного познания [4]. Межличностное познание, носящее активный характер, всегда подчинено целям и задачам субъекта, которые заставляют его вступать в общение с разными людьми. Именно в общении, подчеркивает К. М. Романов, происходит познание других людей как субъектов, личностей и индивидуальностей и самопознание [5]. Общение, которое возникает между людьми, как представителями той или иной этнической общности, называется межэтническим общением. Под межэтническим общением В. А. Пищальникова понимает интерсубъективное взаимодействие личностей как носителей самосознания и культуры определенных этнических общностей, осуществляющееся в процессах коммуникации, интеракции и перцепции [3].

Для осуществления межкультурных контактов, подчеркивает Г. В. Вержибок, важна помощь в осознании и оценке аспектов многообразия человека, выработка и развитие определенных навыков, постоянное приобретение специфических культурных знаний и знания о культурах, применение новых социальных поведенческих феноменов, которые адекватны локальной социокультурной действительности [1].

Как отмечают исследователи проблем финно-угроведения, мордовский народ характеризуется сдержанностью в речевом самораскрытии, в проявлении чувств и эмоций. Внутренний мир мордвы, по мнению А. А. Гагаева и Г. В. Кудяевой, не доступен для других, а эмоциональный «диалог» им легче удаётся с природой [2]. В традиционном общении представители мордовского народа используют конкретно-образную форму (бытовые образы, образы природы) речевого выражения собственных эмоциональных состояний, разнообразные невербальные средства выражения (похоронные причеты, особенности костюма, движения в танце).

Для изучения особенностей эмоционального интеллекта русских студентов и студентов-мордвы мы провели пилотажное исследование, в котором приняли участие 35 студентов, из которых 11 мордва и 24 русские. В исследовании была использована методика диагностики эмоционального интеллекта М. А. Манойловой, а также было дано экспериментальное задание, с целью изучения уровня осведомленности об эмоциональных состояниях, которое представляло собой набор 8 определений эмоциональных состояний на русском языке: любовь, уважение, симпатия, нежность, отчаяние, страсть, задумчивость и сострадание. Русских студентов просили назвать состояния на русском языке, мордовских студентов на мордовском и русском языках. Такой набор определений состояний был продиктован результатами наших предыдущих исследований по анализу словаря эрзянского языка, в котором в большей степени зафиксированы базовые эмоции.

Проведенное исследование показало, что как русские, так и студенты-мордва, на одинаковом уровне распознают описания эмоциональных состояний, допуская одинаковое количество ошибок. Такие состояния, как любовь, уважение, задумчивость, сострадание, страсть распознают и правильно называют на русском языке большинство студентов. Для обозначения таких состояний как нежность, симпатия, отчаяние испытуемыми используются близкие по смыслу слова в русском языке. Сложности возникают у студентов-мордвы с названием состояний на мордовском языке. Если состояния, например, задумчивости или влюбленности называется безошибочно, то состояния страсти, сострадания или отчаяния не называются или используются описательные конструкции. Можно предположить, что в процессе общения на родном языке студентам проще назвать некоторые состояния по-русски, нежели, чем вспоминать названия или использовать описательные конструкции.

По результатам методики диагностики эмоционального интеллекта М. А. Манойловой можно говорить о среднем уровне выраженности эмоционального интеллекта русских и мордвы. Этнические особенности эмоционального интеллекта проявляются в том, что студенты-мордва оценивают собственную способность осознавать эмоции как низкую, в отличие от русских студентов, которые фиксируют ее на среднем уровне ($U = 64,5, p = 0, 015$).

Это свидетельствует о том, что студенты недостаточно осведомлены об эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в профессиональной деятельности и в общении. Психологическое просвещение для них особенно важно, поскольку будет способствовать обогащению их внутреннего мира и повышать качество общения, в том числе и с представителями других этносов.

Литература

1. Вержибок Г. В. Контакты культурные // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-центр», 2011. – С. 302–304.
2. Гагаев А. А. Эмоциональные основания мордовского КПЛ / А. А. Гагаев, Н. В. Кудалева // Угро-финский космо-психо-логос. – Саранск, 2009. – 614 с.
3. Пищальникова В. А. Общение межэтническое // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-центр», 2011. – С. 315–316.
4. Рождественская Н. А. Межличностное познание / Н. А. Рождественская // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – С. 185-186.
5. Романов К. М. Психологическая культура человека / К. М. Романов, О. Н. Романова. – Саранск, 2010. – 200 с.

АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ОРИЕНТИРЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ Резницкая Г.И. (Москва)

К настоящему времени антропоцентрическая направленность гуманитарных наук привела к ясному пониманию взаимосвязи языка и культуры: язык рассматривается как составная часть культуры и одновременно – как уникальная знаковая система, универсальное средство культуры, служащее для ее познания и выражения. Это означает, что освоение любого языка невозможно вне раскрытия особенностей стоящей за ним культуры – положение, лежащее в основе современных психолого-педагогических и методических подходов к изучению иностранного языка в рамках университетских программ. При этом целью изучения иностранного языка становится формирование необходимого уровня компетентности в сфере межкультурного общения.

При анализе процесса межкультурного общения с позиций теории коммуникации в качестве его «основной единицы» рассматривают коммуникативную ситуацию. Модель коммуникативной ситуации включает участников этого процесса (адресата и адресанта) как представителей разных культур, содержание сообщений, которыми они обмениваются, контекст, включающий набор культурно-специфических условий и обстоятельств осуществления коммуникации, канал передачи/приема информации, а также язык коммуникации, который в рамках данного подхода рассматривается как особый код. Значимым является также эффект коммуникативного воздействия, что предполагает диалогический характер общения и позволяет говорить о социальном взаимодействии, которое имеет место в любой коммуникативной ситуации.

Сторонники современного лингвокультурного подхода, учитывающего эту модель, предлагает рассматривать каждого участника коммуникации как языковую личность. Данное понятие получило в последние годы довольно широкое распространение. На наш взгляд, наиболее удачным его определением является наиболее краткое, но схватывающее суть данного понятия – определение человека как языковой личности через его отношение к языку и речи [2]. Его содержательным расширением стало понятие «вторичной» языковой личности,

определяемой как совокупность способностей (компетенций) и личностных качеств, обеспечивающих готовность к иноязычному общению в межкультурной сфере [12].

На наш взгляд, ценным в данном подходе является то, что коммуникативная деятельность, осуществляемая языковой личностью, в том числе и в межкультурной сфере, рассматривается, не с точки зрения отдельных речевых произведений, но, во-первых, в динамике, а во-вторых – безотрывно от социального и др. контекста общения, выступая таким образом как дискурс, т.е. «речь, погруженная в жизнь» [6]. Подчеркивается также, что коммуниканты должны учитывать то, что скрыто за содержанием и формой речевого сообщения, а именно, мотивы и цели своего партнера, определяющие речевой замысел.

Итак, даже беглый взгляд на современные представления о межкультурной коммуникации указывает на то, что имеет место заимствование психологических терминов, связанных с важнейшими характеристиками человека и его деятельности. Очевидно, что было бы полезным определенное «движение навстречу», с точки зрения психолого-педагогической интерпретации данных характеристик. Для этого обратимся к аспектам языковой личности, выделяемым в современной лингвокультурологии [4], [5].

Принимая в качестве исходного ценностно-смысловой аспект языковой личности (мотивы, цели, интенции), согласимся с В.И. Карасиком, что в процессе коммуникативной деятельности языковая личность характеризуется через специфическое языковое сознание, носителем которого она является, (познавательный аспект), а также через специфическое коммуникативное поведение, которое она осуществляет (поведенческий аспект) [4].

Понятие языкового сознания в отечественной психолингвистике трактуется «как совокупность образов сознания, овнешняемых при помощи языковых средств...» [11, с. 36]. При дальнейшем рассмотрении оказывается, что речь идет о «знаниях, входящих в эти образы» [11, с. 44], что в аспекте межкультурной коммуникации предполагает выделение общего в «базах знаний» индивидов, участвующих в этом процессе. Подобное «разделенное знание» способствует взаимопониманию между представителями одной культуры и требует нахождения таких же общих точек соприкосновения с представителями иноязыковой общности. Другой аспект рассмотрения языкового сознания в теории межкультурной коммуникации связан с понятием картины мира. Здесь лингвокультурология и когнитивная лингвистика используют категорию концепта и концептосферы применительно как к отдельной личности, так и к народу – носителю языка. При этом под концептом понимается «пучок» представлений, знаний, ассоциаций, переживаний, сопровождающих слово», концепты выступают как основные ячейки культуры в ментальном мире человека [7]. Отмечается разное членение концептуального пространства представителями разных культур, и тогда вновь речь идет о необходимости «состыковки концептосфер»; вместе с тем концепты рассматриваются как «эластичные» и «подвижные», что, с одной стороны, может затруднять межкультурную коммуникацию, а с другой – при наличии необходимой активности участников общения – облегчать этот процесс [Там же, 107].

Таким образом, ясно, что концепты – это не научные понятия, объективно отражающие существенные характеристики окружающего мира, и в этом смысле языковое сознание противостоит научному сознанию, представляющему иную, научную картину мира.

Как отмечал выдающийся отечественный психолог П.Я. Гальперин, специфика «отображения» в языковом сознании объектов действительности по сравнению с научным «отображением» заключается в том, что в языковом сознании одни и те же характеристики действительности раскрываются с точки зрения задач коммуникации, отнюдь не предполагающих объективистки "точного" информирования о "знаемых" свойствах окружающего мира. Языковое сознание "отражает" внеязыковую действительность "пристрастно", обеспечивая не столько определенное понимание этих вещей, сколько определенное отношение к ним [1].

В этой связи представляется, что определять язык как некий код, очевидно, можно лишь метафорически, ибо в этом случае игнорируется специфика языкового отражения

действительности; в целом же такая позиция приходит в противоречие с той ролью, которую играет язык в формировании различных форм сознания человека.

Дальнейшая психологическая разработка этих идей представлена в работе Н.Н. Нечаева [10], где показано, что языковое сознание выполняет ориентировочную функцию, задавая культурно обусловленный спектр возможностей раскрытия предметного содержания, соответствующего коммуникативной задаче, на которую индивид осознанно или неосознанно ориентируется, осуществляя речевые действия. По мнению Н.Н. Нечаева, многое в процессе коммуникации остается неосознанным, поскольку языковое сознание реализуется на уровне обыденного сознания, в рамках которого не всегда ставится задача на осознание смысла, содержания или условий коммуникации. Вот почему у носителя языкового сознания обычно не возникает сомнений в адекватности собственной картины мира – не даром лингвисты определяют картину мира обычного носителя языка как «наивную». Однако при возникновении необходимости в осознании в рамках той или иной неоднозначной жизненной ситуации, свою опосредующую роль играет язык: языковое сознание человека как носителя значений помогает осуществить необходимое осознание. Более того, если коммуникация носит межкультурный характер, что как раз и предполагает возникновение множества неоднозначных коммуникативных ситуаций, то подобные условия обязательно требуют постановки и решения задачи на осознание.

С этой точки зрения можно согласиться с Н.Н. Нечаевым, что языковое сознание есть форма существования обыденного сознания с соответствующей шириной охвата повседневной жизнедеятельности человека и одновременно – с отсутствием рефлексии на то, как мы говорим, и почему мы так говорим [10].

Языковое сознание может быть рассмотрено, по крайней мере, на трех уровнях обобщения: национально-культурном, социокультурном, и индивидуально-психологическом [9].

На национально-культурном уровне - языковое сознание выступает как "национальная" картина мира в той или иной форме и мере присущая всем носителям данного языка. На социокультурном уровне языковое сознание представлено посредством так называемых социальных языков или социальных диалектов, в том числе специализированных подъязыков различных видов профессиональной коммуникации. Психологический уровень существования языкового сознания - конкретная речевая деятельность конкретного индивида в конкретных ситуациях, когда говорящий владеет определенным спектром значений и может, исходя из собственных целей речевого воздействия, использовать разноуровневые единицы языка для актуализации структур языкового сознания слушающего. Данный уровень в конкретной форме "резюмирует" и национально-культурный, и социокультурный уровни языкового сознания, ведь каждая ситуация межкультурного общения предполагает одномоментную фиксацию индивидом ее особенностей применительно ко всем уровням.

В этой связи представляется важным, чтобы ориентирующая функция языкового сознания раскрывалась в процессе подготовки студентов к межкультурному общению. Так, в обучении иностранному языку успешность данного подхода была подтверждена в целом ряде психолого-педагогических и лингводидактических исследований, выполненных на протяжении последних десятилетий. К их числу относится и наша работа, выполненная под руководством П.Я Гальперина и Н. Н. Нечаева, в которой показана роль «переосознания», т.е. построение осознанного перехода к тому, как данное предметное содержание может осознаваться носителями другого языка и культуры, что должно предшествовать овладению формальными структурами изучаемого языка [9].

Коммуникативное поведение, как следует из самого термина, указывает на внешние формы проявляемой в сфере коммуникации активности языковой личности. Выше отмечалось, что в современной лингвистике коммуникативное поведение определяется через дискурс, т.е. создаваемый (и воспринимаемый) индивидом текст в ситуации общения [6]. Очевидно, коммуникативное поведение, выступающее в форме дискурса, отражает, так сказать, исполнительную сторону коммуникативной деятельности индивида, в ходе которой речевой

замысел реализуется через последовательность вербальных и невербальных актов (высказываний), суть которых – целенаправленное социальное действие. Поскольку исполнительная часть речевого действия говорящего опирается на ориентировку, формирующуюся на основе его языкового сознания, то реализация коммуникативного поведения на индивидуальном (психологическом) уровне имплицитно включает поведенческие характеристики более высоких уровней (национально-культурного и социокультурного). Это означает, что коммуникативное поведение языковой личности должно строиться с учетом всей полноты характеристик ситуации межкультурного общения. Эти характеристики должны включать представленные в поведенческих нормах традиции общения лингвокультурной общности в целом, а также традиции и нормы соответствующей социальной (профессиональной) группы и психологические особенности индивида – все они с учетом ситуативных условий будут определять специфику вербального и невербального межкультурного общения, в которое вовлечен индивид.

Важным для понимания коммуникативного поведения является также то, что дискурс – это не только речевое произведение, (то, что сказано), но и речевой замысел (то, что имелось в виду). Именно речевой замысел, интенция говорящего является основанием для выделения типа речевого действия (высказывания). Так, в соответствии с известной теорией речевых актов выделяется группа побудительных актов, включающих, в частности, директивные акты, которые, в свою очередь, делятся на прямые и не прямые (например, просьба, приглашение, совет и др.) Далее, лингвистика предлагает такие параметры, как то, в чьих интересах совершается действие, какова социальная дистанция (вертикальная и горизонтальная) между участниками коммуникации и др. Представляется, что подобные характеристики позволяют определить психологическое содержание, специфическое для разных типов речевых действий.

Отметим, что подобные характеристики являются универсальными для многих языков и культур, и очевидно, что опора на такие характеристики позволяет дифференцировать соответствующие значения и формы речевых актов при выборе необходимого высказывания.

Еще одна категория, характеризующая коммуникативное поведение (дискурс), связанная с выбором участниками коммуникации образа действия, способов действия и шире, типа поведения – это коммуникативная стратегия. В конкретном плане это означает цепь решений говорящего, связанных с коммуникативным выбором тех или иных речевых действий и языковых средств, т.е. с реализацией набора целей в структуре общения, когда говорящий соотносит свою коммуникативную цель с конкретным языковым выражением [8].

Конечно, в каждом отдельном случае требуется конкретизация, определяемая набором условий коммуникации. Отделяя статусно-ориентированные и прежде всего институциональные дискурсы от бытовых, В.И. Карасик показывает, что в первом случае понадобятся стратегии, предполагающие большую дистанцию, более активное использование этикетных формул и пр. В целом, основную роль при выборе играет характер предметной деятельности, которую сопровождает общение. Так, в педагогическом дискурсе выделяются объясняющая, оценивающая, содействующая и др. стратегии [4]. При этом отмечается, что коммуникативная стратегия всегда отличается гибкостью и динамикой, ведь в ходе общения она подвергается постоянной корректировке, непосредственно зависит от речевых действий оппонента и от постоянно изменяющегося контекста дискурса. М.Л. Макаров отмечает, что динамика соотношения осуществляемого в данный момент хода с предшествующими, а также их влияние на последующие — один из главных признаков стратегии [8].

Однако в реальной ситуации межкультурного общения подобный выбор должен происходить одномоментно. Это обуславливает сложность задачи, связанной с умением делать адекватный выбор, соответствующий многообразию меняющихся условий в ходе межкультурного общения.

В дипломной работе Н.Н. Измайловой [3], выполненной под нашим руководством, испытуемые – студенты психологического отделения, анализируя практические коммуникативные ситуации на английском языке, научились тонко дифференцировать типы директивных коммуникативных актов, выбирая из спектра, включающего более 10 вариантов

переходных форм от требования к просьбе, куда входили такие характерные для английского языка формы, как «косвенная просьба», «просьба-предложение» и др., а также освоили соответствующие коммуникативные стратегии. Работа в этом направлении в настоящее время продолжена.

Таким образом, ориентация на выделенные нами аспекты языковой личности должна способствовать решению психолого-педагогических задач подготовки студентов в сфере межкультурного общения, направленных на развитие их межкультурной коммуникативной компетентности.

Литература

1. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления. // Вопросы философии, 1977, № 4. С. 95-101.
2. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Лабиринт, 1997.
3. Измайлова Н.Н. Психологические аспекты освоения лингвокультурных различий студентами языкового вуза (на материале коммуникативных стратегий вежливости). –Дипломная работа. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 2010.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. /Учебн. пособие. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.
8. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
9. Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. – 2002. - № 1. – С. 3-21.
10. Нечаев Н.Н. Психологические особенности формирования вторичной языковой личности в высшей школе. – Материалы XXV ежегодной Международной науч. конференции «Язык и культура». НИУ ТГУ, 20-22 окт., 2014.
11. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания. // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. статей. / Ин-т языкозн. РАН. М., 1996. – С. 7-22.
12. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОНИМАНИЯ

Романов К.М. (Саранск)

Исходным условием эффективного общения людей является понимание ими друг друга. Причины ошибок и дефектов общения следует искать в неадекватности представлений участников общения друг о друге. Это положение является достаточно хорошо доказанным многочисленными исследованиями А.А. Бодалева и его учеников. Одним из основных инструментов межличностного понимания является система понятий, отражающих различные психологические характеристики человека: черты характера, интересы, способности, психические состояния, чувства и т. п. Учитывая содержательную специфику этих понятий их можно назвать психологическими. Усваивая их, ребенок овладевает инструментами понимания других людей и самого себя. Широта соответствующего

понятийного аппарата, его содержание и уровень владения понятиями определяют когнитивные возможности человека в данной области.

Усвоение психологических понятий в большинстве случаев происходит стихийно, поскольку современная система образования не предусматривает формирование у учащихся психологической культуры. Поэтому имеющиеся у людей психологические понятия являются не научными, а житейскими со всеми имеющимися у них недостатками (Л. С. Выготский). Тем не менее, ребенок не изобретает психологические понятия, а усваивает их вместе с усвоением родного языка. В любом языке содержится определенное количество соответствующих слов, в которых зафиксирован психологический опыт этноса. Следовательно, есть основания считать, что межличностное понимание характеризуется этническими особенностями. Можно предположить что, чем богаче психологический опыт этноса, тем больше в его языке соответствующих слов, а значит и более объемным является его психологический словарь. Содержательный анализ психологического словаря позволяет установить, что именно и в какой степени представлено в нем: психические свойства, познавательные процессы, эмоции и т. п. Значительный интерес представляет анализ происхождения слов.

В качестве объекта анализа мы взяли два словаря: толковый словарь русского языка под редакцией Ожегова С.И., Шведовой Н.Ю. (27 000 слов) и мордовский (эрзянско-русский) словарь под редакцией академика Б.А. Серебренникова, докторов филологических наук Р.Н. Бузаковой, М.В. Мосина (около 27000 слов). На первом этапе исследования были выделены слова, в той или иной степени несущие психологическое содержание, т. е. отражающие всевозможные социально-психологические характеристики человека: черты характера, психические процессы и состояния, типы людей, социальные стереотипы, статусно-ролевые позиции, поведенческие характеристики (межличностные воздействия и предметные действия). В эту категорию не включались слова, характеризующие человека как биологический объект.

Перейдем к результатам анализа. В русском словаре оказалось 11 024 (41% от объема всего словаря) слов психологического содержания, в мордовском (эрзянском) – 9 876 (37%). Такое широкое психологическое содержание словарей дает нам повод предположить, что психологическая культура очень важна для обеих национальностей. И здесь нет никакой зависимости от этноса.

Рассмотрим этнические особенности психологического содержания словарей эрзянского и русского языков. В этом отношении эрзянский словарь уступает русскому. Для большей точности мы подсчитали в словаре мордвы количество слов психологического содержания, заимствованных из русского языка. Их оказалось 2067 (8%). Без учета заимствований в мордовском словаре насчитывается 7809 (29%) исконно мордовских (эрзянских) слов, имеющих психологическое содержание. Как видим, мордовский словарь содержит значительно меньшее количество таких слов. Дальнейший анализ показал, что психологические словари русского и мордовского народов отличаются также в структурно-содержательном плане. Например, в словаре русского языка насчитывается примерно 760 слов, характеризующих межличностные отношения, в то время как в словаре мордвы их только 300. Следовательно, содержание и структура психологического опыта этих народов отличаются между собой.

Психологическое содержание языка представляет только потенциальную возможность для усвоения соответствующих понятий. В реальности человек усваивает их значительно меньше. Для проверки этого предположения было организовано психологическое исследование с помощью методики «Свободная актуализация словаря личностных черт». Испытуемым предлагалось написать все знакомые им слова, которые можно использовать для психологической характеристики человека. При этом не делалось ни временных, ни содержательных, ни стиливых ограничений. В исследование приняли участие две группы студентов университета. В первую группу были включены студенты 2 курса филологического факультета специальности мордовский язык и литература — этнические мордва: эрзя и

мокша в количестве 50 человек. Представители этой группы были воспитаны в традиционной для этнической мордвы языковой среде, где преобладал родной язык, и продолжили свое образование на соответствующем факультете. Вместе с тем они были выпускниками школ, где преподавание велось на русском языке, т. е. они хорошо владели русским языком. В инструкции к экспериментальному заданию им предлагалось включать в список только мордовские слова. Вторая группа испытуемых была этнически неоднородной: 60 человек - русские, 18 - мордва, 2 человека - татары (всего 80 человек). Следует отметить, что входящие в эту группу мордва и татары воспитывались преимущественно в русской языковой среде, хотя в той или иной степени знали родной язык. В инструкции им не говорилось, на каком языке выполнять задание. Они выполняли его на привычном для них русском языке.

Важнейшей характеристикой индивидуального словаря личностных черт является его объем, который измеряется количеством слов. Его можно рассматривать как один из показателей уровня развития психологической компетентности: психологических знаний, психологического мышления и когнитивной сложности в области межличностного познания. Чем выше значение этого показателя, тем выше уровень развития когнитивных возможностей человека.

Рассмотрим результаты исследования. Средний показатель когнитивной сложности студентов первой группы равен 14 единицам. Для оценки сравним его с количеством слов, обозначающих психические свойства, выделенных в эрзянском словаре (3258). Если этот словарный показатель принять за эталонный, то по отношению к нему уровень когнитивной сложности студентов данной группы соответствует 0,43%. Это говорит о том, что на базе своего родного языка студенты могут выделить в человеке очень ограниченное количество личностных черт (не более 14 единиц).

Средний показатель когнитивной сложности у студентов второй экспериментальной группы равен 115 единицам, что составляет 4,8% по отношению к теоретически возможному (2378 единиц). Как видим, представители этой группы, существенно отличаются в данном отношении от испытуемых первой группы. Их когнитивная система, построенная на базе русского языка, является более сложной и обладает более высоким познавательным потенциалом. Это не значит, что студенты первой группы хуже понимают других людей. Они достаточно хорошо знакомы с соответствующими русскими словами. Скорее всего, их когнитивный аппарат построен на базе русского языка и по уровню развития он вряд ли уступает возможностям когнитивного аппарата этнических русских. В данном случае можно говорить о компенсаторной функции понятий, сформированных на базе русского языка, поскольку они как бы дополняют когнитивный аппарат носителей мордовского языка. Однако понятия, усвоенные на основе родного языка, занимают особое положение в когнитивном аппарате этнической мордвы. Они являются наиболее устойчивыми, функционально определяющими и приоритетными при решении задач, связанных с пониманием других людей и самопознанием. В этом и выражается его специфика.

Объем словарей личностных черт является очень индивидуальным в обеих экспериментальных группах: в первой группе он варьирует от 6 до 29, во второй группе от 46 до 224. Широкие индивидуальные вариации этого показателя свидетельствует о том, что процесс усвоения соответствующих понятий является стихийным. Он зависит от множества факторов, в том числе и от уровня образования.

На основе полученного эмпирического факта можно сделать вывод о том, что существующая в национальных школах система образования почти не оказывает никакого влияния на формирование понятийного аппарата этнической мордвы, на базе которого осуществляется понимание других людей и самопонимание. Этот процесс идет стихийно. Гораздо большее влияние на него оказывает изучение русского языка и русской литературы. Надо сказать, что стихийность процесса формирования психологической компетентности характерна и для системы обучения и воспитания в русских школах. Как показывает анализ образовательных программ, там нет такого учебного предмета как «Психология». Поэтому

основным фактором формирования психологической компетентности учащихся является личный опыт общения с людьми, изучение литературы и просмотр художественных фильмов и определенных телепередач.

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ДОВЕРИЯ, СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МОЛОДЕЖИ

Троицкая Е.А. (Москва)

В условиях глобализации одним из наиболее значимых качеств человека является то, насколько он способен доверять как своим близким, так и людям, которых он встречает впервые. Доверие представляет собой одно из основных условий общения, следовательно, особенности доверия к партнеру по общению определяют качество межличностных отношений [4]. Однако многими исследователями отмечается снижение уровня доверия в современном обществе [5]. Как отмечает И.В. Антоненко, эксперты называют сложившуюся в мире ситуацию «кризисом доверия» - никто не верит никому [1]. На наш взгляд, наиболее актуальным является исследование особенностей доверия у молодежи, так как психологическая зрелость личности характеризуется развитием социальных отношений и принятием гражданской ответственности.

Доверие понимается как специфическое отношение, представляющее собой ценностное переживание актуальной значимости и априорной безопасности объекта взаимодействия [3]. Поскольку безопасность является одной из базовых потребностей личности, недоверие и связанное с ним чувство опасности может приводить не только к нежеланию поддерживать межличностные отношения, но и к проявлениям агрессии, что может иметь негативные последствия особенно на уровне межнационального общения. При этом ряд исследователей разделяют страны по уровню доверия, основываясь на индивидуалистическом / коллективистическом типе культуры и на ценностных ориентациях, разделяемых населением [5]. С другой стороны, по мнению А.Б. Купрейченко, доверие включает интерес и уважение к партнеру; представление о потребностях, которые могут быть удовлетворены в результате взаимодействия с ним; эмоции от предвкушения их удовлетворения и позитивные эмоциональные оценки партнера; безусловную готовность проявлять по отношению к нему добрую волю [2]. Доверие взаимосвязано с субъективным благополучием личности, уровень которого также различается в разных странах [6, 7]. Таким образом, целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи доверия с субъективным благополучием и ценностными ориентациями у жителей России, Китая и США юношеского возраста.

В результате анализа социально-психологической литературы по проблеме исследования нами был выдвинут ряд гипотез: 1) уровень доверия различается у жителей России, Китая и США юношеского возраста; 2) доверие взаимосвязано с субъективным благополучием у юношей и девушек, причем специфика этой взаимосвязи различается у россиян, китайцев и американцев; 3) доверие взаимосвязано с ценностными ориентациями у юношей и девушек, причем специфика этой взаимосвязи различается у россиян, китайцев и американцев.

Для проверки выдвинутых гипотез использовались материалы Всемирного исследования ценностей [8]. В рамках 6-ой волны исследования, проводившейся в 2010-2014 годах были опрошены жители России, Китая и США в возрасте от 18 до 91 лет. В соответствии с целями нашего исследования нами была сформирована выборка из молодых людей 18–21 лет, включавшая 165 россиян (97 юношей и 68 девушек), 106 китайцев (59 юношей и 47 девушек) и 122 американца (67 юношей и 55 девушек).

В качестве показателей доверия выступали ответы респондентов на вопросы № 24 (доверие к большинству людей), № 102 (доверие к своей семье), № 103 (доверие к своим соседям), № 104 (к людям, с которым Вы лично знакомы), № 105 (к людям, с которыми Вы впервые встретились), № 106 (к людям другой религии), № 107 (к людям другой национальности). Субъективное благополучие оценивалось по ответам на вопросы: № 10 (счастье), № 11 (субъективное здоровье), № 23 (удовлетворенность жизнью), № 59 (удовлетворенность финансовым положением). Для диагностики ценностных ориентаций респондентов использовались ответы на вопросы: № 4 (семья), № 5 (друзья), № 6 (свободное время), № 7 (политика), № 8 (работа), № 9 (религия), № 70 (творчество), № 71 (богатство), № 72 (безопасность), № 73 (развлечения), № 74 (доброта), № 75 (успех), № 76 (приключения и риск), № 77 (конформность), № 78 (окружающая среда), № 79 (традиции).

Статистическая обработка проводилась посредством критерия хи-квадрат Пирсона, теста Колмогорова-Смирнова, критерия Манна-Уитни, критерия Уилкоксона, критерия Краскала-Уоллеса, коэффициента корреляции Спирмена.

На первом этапе исследования проверялась гипотеза о различии уровня доверия у жителей России, Китая и США. По критерию хи-квадрат Пирсона были выявлены значимые различия между жителями всех трех стран по показателю доверия к большинству людей ($p = 0,001$). Причем в Китае по сравнению с Россией и США значимо больше респондентов считают, что большинству людей можно доверять ($p = 0,001$). По критерию Краскала-Уоллеса ($p = 0,005$) были выявлены значимые различия по всем остальным показателям доверия (доверие к своей семье; к своим соседям; к людям, с которым Вы лично знакомы; к людям, с которыми Вы впервые встретились; к людям другой религии; к людям другой национальности). Детальный анализ по критерию Манна-Уитни показал, что россияне значимо меньше доверяют своим соседям по сравнению с китайцами ($p = 0,002$), а по сравнению с американцами россияне значимо меньше доверяют людям, с которым лично знакомы, людям, с которыми встретились впервые, людям другой религии и людям другой национальности ($p = 0,006$), но значимо больше доверяют своей семье ($p = 0,005$). Американцы по сравнению с китайцами значимо меньше доверяют своей семье и своим соседям ($p = 0,001$), но значимо больше доверяют людям, с которым лично знакомы, людям, с которыми встретились впервые, людям другой религии и людям другой национальности ($p = 0,008$). Анализ данных в связанных выборках по критерию Уилкоксона ($p = 0,05$) для каждой страны отдельно показал, что у россиян нет значимых различий между показателями доверия к людям другой религии и к людям другой национальности. У китайцев нет значимых различий между показателями доверия к соседям и к людям, с которыми лично знакомы; показателями доверия к людям, с которыми впервые встретились, и к людям другой религии; показателями доверия к людям другой религии и к людям другой национальности. У американцев нет значимых различий между показателями доверия к соседям, доверия к людям другой религии и к людям другой национальности.

Кроме того, нами были выявлены взаимосвязи между доверием к большинству людей и доверием к конкретным категориям лиц (доверие к своей семье; к своим соседям; к людям, с которым лично знакомы; к людям, с которыми впервые встретились; к людям другой религии; к людям другой национальности) у жителей России, Китая и США юношеского возраста. По критерию Манна-Уитни было показано, что у россиян, доверяющих большинству людей, по сравнению с россиянами, не доверяющими большинству, значимо выше уровень доверия к людям, с которыми они знакомы лично ($p = 0,034$), к людям, с которыми впервые встретились ($p = 0,001$), к людям другой религии ($p = 0,015$), к людям другой национальности ($p = 0,014$). Американцы, доверяющие большинству людей, по сравнению с американцами, не доверяющими большинству, значимо больше доверяют своим соседям ($p = 0,009$), людям, с которым лично знакомы ($p = 0,001$), людям, с которыми впервые встретились ($p = 0,001$), людям другой религии ($p = 0,049$) и людям другой национальности ($p = 0,001$). В китайской выборке значимых различий выявлено не было.

Второй этап исследования был посвящен изучению взаимосвязи субъективного

благополучия и доверия у жителей России, Китая и США. При сравнении по критерию Манна-Уитни групп респондентов, которые доверяют большинству людей и не доверяют, были обнаружены значимые различия по показателю субъективного здоровья ($p = 0,001$) у россиян (показатель субъективного здоровья выше у группы, которая доверяет); по показателям удовлетворенности жизнью ($p = 0,001$; больше удовлетворена группа, которая доверяет) и удовлетворенности финансовым положением ($p = 0,002$; больше удовлетворена группа, которая не доверяет) у американцев. У китайцев значимых различий обнаружено не было.

На третьем этапе исследования выявлялись взаимосвязи доверия и ценностных ориентаций. Статистический анализ по критерию Манна-Уитни показал, что группа респондентов из России, доверяющая большинству людей, по сравнению с группой, не доверяющей большинству, меньше ценит семью ($p = 0,036$) и больше ценит религию ($p = 0,047$). Китайцы, доверяющие большинству людей, больше ценят богатство ($p = 0,038$) по сравнению с теми, кто не доверяет большинству. Американцы, доверяющие большинству людей, больше ценят работу ($p = 0,007$) и богатство ($p = 0,021$) по сравнению с теми, кто не доверяет большинству.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод, что существуют значимые различия в уровне доверия как к большинству людей, так и к отдельным категориям лиц у юношей и девушек из России, Китая и США. Доверие у юношей и девушек взаимосвязано с субъективным благополучием и с ценностными ориентациями, специфика взаимосвязи различается у россиян, китайцев и американцев.

Литература

1. Антоненко И.В. Социальная психология доверия: дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2006. - 498 с.
2. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - 571 с.
3. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. - 600 с.
4. Скрипкина Т.П. Психология доверия. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
5. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. - 730 с.
6. Diener, E. The science of well-being: The collected works of Ed. Diener. – New York: Springer, 2009. - 284 pp.
7. Helliwell, J.F., Wang, S. Trust and wellbeing // International Journal of Wellbeing. – 2011. – Vol. 1. – No. 1. – P. 42–78.
8. WORLD VALUES SURVEY Wave 6 2010-2014 OFFICIAL AGGREGATE v.20140429. World Values Survey Association (www.worldvaluessurvey.org). Aggregate File Producer: Asep/JDS, Madrid SPAIN.

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СФЕРЫ УВЛЕЧЕНИЙ В СИСТЕМЕ ЗНАЧЕНИЙ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ

Тушнова Ю.А. (Ростов-на-Дону)

На сегодняшний день, поликультурность является неотъемлемой характеристикой образования. Это проявляется не только в том, что в образовательный процесс включены представители разных культур и этносов, но и в самом содержании образования. Так, в поликультурной образовательной среде в содержании образования в полной мере

воспроизводится культурная специфика того сообщества, где находится образовательное учреждение, а также активно включаются культурные особенности иностранных обучающихся, с целью повышения качества образования и эффективности адаптационных процессов.

Интеграция в поликультурную образовательную среду неизбежно приводит к изменению периферических структур образа мира в ходе присвоения субъектами межкультурного взаимодействия новых качеств психологической ситуации. Речь идет о двух иерархизированных системных (психологических) качествах: смысле, как значимости системы жизненных отношений, и ценности, как возможности организовать эту значимость [1,2,3]. В данной статье мы рассматриваем результаты исследования предметного слоя образа мира, отражающие специфику репрезентации сферы увлечений в поле значений студентов разных национальностей Юга России. В процессе персонификации, понятия, обозначающие предметы в конкретной культуре, становятся системой значений человека, образуя предметный слой образа мира [3]. Предметный слой образа мира выступает как базовый, первичный, как в плане формирования, так и в трансформации. Исследуя систему значений, наполняющих предметный слой образа мира, мы неизбежно выходим на проблему понятийного мышления, мыслительных конструктов, концепта. М.А. Холодная трактует понятийное мышление как высшую форму интеллекта, являющуюся результатом интеграции более ранних форм познавательной деятельности [6]. Образ мира непрерывно трансформируется в результате познавательной деятельности, формирование понятийного мышления приводит к появлению новых механизмов познавательной деятельности, которые, в свою очередь, опять будут изменять образ мира.

Студенческий возраст характеризуется сложностью формирования личностных черт и совпадает с поздней юностью или началом зрелости (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский). На данном этапе образ жизни определяется параметрами многомерного мира и его образом, чтобы в дальнейшем, с развитием сознательной регуляции поведения, задавать основные параметры образа мира [2]. Формообразующим фактором студенческого возраста является принятие новой социальной роли студента и профессиональный выбор [4]. В связи с этим приоритетными сферами жизнедеятельности студентов, конечно, будут выступать сфера образования и профессиональная сфера. Однако современная концепция высшего образования предполагает высокую социальную активность студентов, что обуславливает интерес к особенностям репрезентации сферы увлечений. Выявление сходств и различий поля значений данной сферы студентов разных национальностей интересно, как с точки зрения изучения культурных ассимилятивных процессов, исследования различного рода смысловых трансформаций, так и с точки зрения оптимизации взаимодействия субъектов образовательного процесса, изучения специфики образа жизни иностранных студентов в ходе русскоязычного обучения.

Целью исследования являлось изучение особенностей репрезентации сферы увлечений в предметном слое образа мира студентов разных национальностей Юга России. В качестве объекта исследования выступал предметный слой образа мира. Предметом исследования являлась специфика репрезентации сферы увлечений в предметном слое образа мира студентами разных национальностей Юга России. Основным методом исследования выступил свободный ассоциативный эксперимент (САЭ). Предварительно нами был проведен статистический анализ представленности жизненных сфер у студентов разных национальностей по результатам методики И.Г. Сенина «ОТЕЦ», который показал, что существуют значимые различия по шкале «сфера увлечений» ($\chi^2=54,399$ при $p=0.000$) у представителей русской, армянской и арабской национальности. Наибольшая выраженность данной сферы представлена в группе респондентов русской национальности ($r_{\text{ср.}}=57,3$), высокий средний ранг наблюдается у арабов – 50. У представителей армянской национальности ($r_{\text{ср.}}=36,3$) баллы по данной шкале низкие. Это актуализировало необходимость дальнейшего анализа данной сферы.

При участии 3-х экспертов к сфере увлечений были подобраны 25 слов-стимулов. Проверка степени согласованности мнений экспертов при помощи коэффициента конкордации Кендалла показала, что при малом значении самого коэффициента $W=0,219$, проверка значимости при помощи $\chi^2=54,672$ показала высокий уровень значимости $p=0,000$. Следовательно, оценки экспертов не случайны, то есть, на основании полученных экспертных оценок правомерно использование подобранных стимулов. Доверительный интервал стимулов сферы увлечений составил $3,09 > x_{cp} > 3,7$, следовательно стимулы со средней экспертной оценкой меньше 3,09 в исследование не включались. Таким образом, сфера увлечений представлена 19 словами-стимулами, которые условно можно разделить на две группы: абстрактные понятия (развлечение, удовольствие, занятие, интерес, гармония, страсти, мироощущение, досуг, друг); конкретные понятия, отражающие организационные досуговые формы, (хобби, праздник, музыка, галерея, напиток, кино, Интернет, танец, парк, игра).

Респондентам в устной форме последовательно предъявлялись слова-стимулы, на которые они в специальные бланки должны были записать первые пришедшие на ум слова (реакции). Использовалась групповая форма САЭ. Всего в исследовании приняло участие 112 студентов русской, армянской и арабской национальности в возрасте от 15 до 23 лет.

Результаты САЭ показали, что частота реакций на стимулы абстрактного и конкретного содержания у студентов русской, армянской и арабской национальности различается. Студенты русской национальности продуцируют в среднем наибольшее количество реакций на один стимул сферы увлечений ($x_{cp}=30$), в отличие от студентов армянской ($x_{cp}=17,8$) и арабской ($x_{cp}=18,8$) национальности. Наибольшее количество реакций у русских студентов в среднем возникает на стимулы конкретного содержания, отражающие различные досуговые формы ($x_{cp}=32,3$), среднее количество реакций на абстрактные символы равно 27,3. У студентов-арабов наблюдается такая же тенденция к преобладанию реакций на конкретные стимулы ($x_{cp}=23,5$). Однако разрыв в количестве реакций к абстрактным стимулам гораздо больше ($x_{cp}=15,7$), разница составляет 7,8 стимула. Это свидетельствует о том, что сфера увлечений студентов арабской национальности более опредмечена, чем у русских студентов, и характеризуется в большей мере конкретными формами развлечений, а не общим образом жизни. У студентов армянской национальности данная сфера по количеству реакций представлена менее, чем в двух других группах ($x_{cp}=17,8$). Причем как абстрактные, так и конкретные понятия представлены в равной мере, $x_{cp}=17,8$ и $x_{cp}=17,7$ соответственно. Мы, таким образом, можем предположить, что наиболее доминантной сфера «досуг» является для студентов русской национальности, репрезентированная как в конкретных, так и в абстрактных понятиях. У студентов армянской национальности эта сфера выражена менее всего, где абстрактные и конкретные понятия представлены в равной мере. Студенты-арабы репрезентируют данную сферу через конкретные понятия.

Некоторые реакции исследуемых групп заслуживают отдельного рассмотрения. Так, стимул «удовольствие» у студентов разных национальностей представлен кардинально отлично. Русские студенты характеризовали удовольствие как сладость, наслаждение, блаженство, секс. Студенты армянской национальности указали одну прямую интерпретацию удовольствия – сладость, описали его как уединение и давали характеристику «настоящее», а также давали понятие-антоним «неудовольствие». Студенты-арабы к данному стимулу дали лишь одну реакцию – «плохо», что наверняка детерминируется культурными особенностями данной группы. Стимул праздник у русских и армянских студентов вызвал схожие реакции с разной частотностью: день рождения, новый год, веселье, радость. У студентов арабской национальности самой частотной реакцией было название религиозного праздника «Рамазан», также они называли новый год. Интересны реакции к стимулу «мировоззрение». Студенты-арабы дали одну характеристику к этому стимулу – «красота». Русские студенты ассоциировали мировоззрение с процессами восприятия, ощущения, познания, знания. Студенты армянской национальности давали

реакции: мое, душа, любовь, запах, восприятие. То есть, арабы называют принцип мировоззрения, русские четко определяют его в рамках познания, а армяне указывают личную отнесенность, процессы восприятия и терминальные ценности. Сходными для всех трех групп ассоциатами являются реакции увлечение, танец, чтение/книга, жизнь.

Качественный анализ поля значений сферы увлечений позволил выделить типичные значения по категориям, сформулированным Н.В. Уфимцевой при исследовании результатов массовых ассоциативных экспериментов, а именно, «реалии», «оценки», «качества» и «действия», нами была добавлена категория «персоналии».

Типичными реалиями сферы увлечений представителей русской национальности выступают отдых (22), увлечение (18), друзья (7), развлечения (24), любовь (15). Оценки отсутствуют, качества же представлены многочисленно. Так, обозначаются качества принадлежности (любимый (3), свое (3)) и абстрактные (классическая (5), холодная (2), красивое (2), живой (2)). Действия в данной сфере у представителей русской национальности представлены в наибольшем количестве в сравнении с другими сферами. В основном это действия, обозначающие движение (гулять (7), петь (6)), созерцание (смотреть (12), сидеть (10)). Персоналии в сфере увлечений русских абстрактные (друзья (7), дети (5)).

Доминирующими реалиями сферы увлечений студентов армянской национальности являются веселье (21), музыка (14), танцы (13). Оценки и персоналии в данной сфере у представителей армянской национальности отсутствуют. Качества указывают на принадлежность (армянский (9), мое (7), любимый (4)), а так же обозначают характеристики предметов (романтичный (4), безалкогольный (2)). Действия сферы увлечений армян представлены глаголом гулять (5), который являлся единственным глаголом среди всех значений данной сферы.

В сфере увлечений представителей арабской национальности доминирующими являются реалии жизнь (16), кино (6), красота (15). Оценки представлены в паре хороший (21) – плохой (14), так же оценкой количества (много (2)). Среди действий типичными являются гулять (18), рисовать (7), спасть (2), что характеризует непосредственное указание на времяпрепровождение. Качества в данной сфере не представлены. Это может свидетельствовать о направленности арабов в данной сфере непосредственно на сам процесс и результат (действия, оценки). Персоналии в данной сфере у арабов представлены абстрактные (друзья (4), человек (2)).

Таким образом, реалии сферы увлечений разнообразно представлены у всех исследуемых групп, действия преобладают у русских и арабов, при этом у первых отсутствуют оценки, но многообразно представлены качества, у вторых – наоборот. У русских и арабов также репрезентированы абстрактные персоналии, у студентов армянской национальности данная категория отсутствует.

Литература

1. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. – Ростов н/Д, 2002. – 360с.
2. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал (Томск), 1998, выпуск 8. - С. 8-10.
3. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под редакцией Г.В. Залевского. - Томск: Издательство Томского университета, 1999. - 154 с.
4. Мананикова Е.Н. Педагогическая психология. – М., 2010. – 224 с.
5. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. - М., 1985. – 231с.
6. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. – М., 2012. – 288 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ЮНОШЕСТВА

Фомина Ю.И. (Тула)

Специфика функционирования и проявления национально-психологических особенностей людей формировалась и закреплялась в процессе развития этнической общности, деятельности и межэтнического общения. Межэтническое общение — это определенные коммуникативные взаимосвязи и взаимоотношения, в процессе которых люди, принадлежащие к разным национальным общностям, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями, чувствами. Взаимодействуя, представители различных этнических общностей, с одной стороны, изменяют свои собственные черты и качества, делая их несколько иными, непохожими на прежние, а с другой, — превращают некоторые уникальные особенности каждого из них в нечто общее, в совместное достояние.

Достаточно актуальным межнациональное общение будет в юношеском возрасте, что объясняется теми особенностями, которые происходят в развитии в целом, а также в этническом развитии на данном возрастном этапе. На данном этапе укрепляется осознание своей этнической принадлежности, определяется мотивация выбора своей национальности, конструируется этническое мировоззрение. В старшем школьном возрасте на формирование этнического самосознания детей наибольшее воздействие оказывает школа, целенаправленно влияющая на процесс развития самосознания личности, его этнической направленности. В этот период этническая самоидентификация формируется по принципу: «Я — представитель своего народа».

В проведенном нами исследовании приняло участие 120 человек в возрасте от 14-15 до 18 лет. Для исследования были использованы следующие методики: 1. «Типы этнической идентичности (Солдатова Г.У., Рыжова С.В.)»; 2. «Шкала социальной дистанции Е.Богардуса» - модифицированный вариант; 3. Авторская методика «Типы этнической толерантности-интолерантности». Данная методика содержит 35 открытых вопросов, позволяющих респондентам наиболее полно выразить свое отношение к другим этническим группам, проследить отдельные ситуации взаимодействия испытуемых с представителями других национальностей.

Анализ показал, что юноши, имеющие опыт непосредственного межэтнического взаимодействия, демонстрируют такие типы этнической идентичности как позитивная этническая идентичность (58%) и этноэгоизм (42%). В группе юношей, характеризующихся только опосредованными межнациональными отношениями, типы этнической идентичности более разнообразны: там можно встретить все выделенные типы идентичности. К рассмотренным выше позитивной этнической идентичности (15%) и этноэгоизму (24%) можно добавить: этнофанатизм (12%), этноизоляционизм (8%), этническую индифферентность (20%), этнонигилизм (21%).

Если проанализировать процентные показатели в обеих подгруппах, то можно обнаружить, что межэтническое взаимодействие приводит к актуализации национальности и делает ее существенным показателем общения, в силу этого, в первой подгруппе можно обнаружить как толерантную стратегию взаимодействия с представителями других этносов, так и прямо противоположную позицию. При этом, неизбежно происходит как актуализация этничности партнера по общению, так и своей собственной национальной принадлежности. Что же касается юношей из второй подгруппы, то для них в большей степени оказывается характерна нетолерантная ориентация в оценке иноэтнического окружения или неактуальность этничности в целом. Поскольку межнациональное общение в опыте юношей данной подгруппы отсутствует, то это не способствует актуализации и собственной этничности, ведь общение проходит именно среди представителей своего народа.

В целом, анализируя данные этой методики можно разделить испытуемых на три группы: 1) юноши, считающие этничность неактуальной (20,5%); 2) юноши, принимающие

собственную этничность и этничность других людей (37%); 3) юноши, считающие значимой собственную этничность и отрицающие ценность этничности других людей (42,5%).

Существенные различия в позициях выделенных подгрупп испытуемых обнаруживают себя и при анализе социальной дистанции между своими и чужими этническими группами, выявленной по шкале Е. Богардуса. В подгруппе юношей, имеющих опыт непосредственного межэтнического взаимодействия, предложенные для анализа этносы оказались расположены следующим образом: 1. Русские. 2. Другие славянские этносы. 3. Этносы стран Балтии. 4. Евреи. 5. Этносы Европы. 6. Этносы Дальнего Востока. 7. Этносы Африки. 8. Этносы Латинской Америки. 9. Этносы стран Кавказа. 10. Этносы Ближнего Востока. 11. Этносы стран Средней Азии. 12. Цыгане.

Большинство этносов располагаются на довольно близких социальных дистанциях – от дистанции родственников до дистанции коллег по работе. Однако, даже в данной подгруппе испытуемых ряд этносов, к которым в обществе сформировано устойчиво негативное отношение, расположены на последних местах. Среди этносов, с которыми испытуемые взаимодействовали, были названы этносы Кавказа, Средней Азии, стран Балтии, Дальнего Востока, Европы, Африки, а также евреи. Испытуемые данной подгруппы отмечали, что многие стереотипы относительно других народов разрушаются при личном общении, что заставляет воспринимать эти народы несколько иначе и заставляет задумываться о том, на чем основываются взгляды иностранцев относительно русских.

Однако, несмотря на то, что испытуемые с нормативной позитивной идентичностью в данной подгруппе составляют большинство и демонстрируют позитивный опыт общения с иностранцами, он бывает таковым далеко не всегда. Это отражается во взглядах испытуемых с этноэгоизмом. Они располагают предложенные для анализа этносы следующим образом: 1. Русские. 2. Другие славянские этносы. 3. Этносы Европы. 4. Этносы стран Балтии. 5. Этносы Дальнего Востока. 6. Этносы Латинской Америки. 7. Этносы Африки. 8. Этносы Ближнего Востока. 9. Этносы стран Кавказа. 10. Евреи. 11. Этносы стран Средней Азии. 12. Цыгане. В данном случае можно увидеть практически первую зоны (родственник), а также самые отдаленные зоны (граждане и туристы). Из этносов, опыт общения с которыми имел место у испытуемых, могут быть названы этносы Кавказа, Средней Азии, стран Балтии, а также евреи.

Полученные ряды статистически достоверно различаются (достоверность различий доказывалась с помощью t-критерия Стьюдента), при этом показатель связи с типичным для русских перечнем этносов в группе с этноэгоизмом больше, чем в группе толерантных юношей за счет более близкого общения с большинством национальных групп в последнем случае (согласованность рядов была оценена с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена).

Что касается подгруппы выборки, не имеющей опыта межнационального общения, то испытуемые с позитивной этнической идентичностью практически полностью повторяют перечень, созданный респондентами с таким же типом этнической идентичности из предыдущей подгруппы, однако вместо четырех зон социальной дистанции он охватывает пять зон (добавляется зона гражданства): 1. Русские. 2. Другие славянские этносы. 3. Этносы стран Балтии. 4. Этносы Европы. 5. Этносы Дальнего Востока. 6. Евреи. 7. Этносы Латинской Америки. 8. Этносы Африки. 9. Этносы стран Кавказа. 10. Этносы Ближнего Востока. 11. Этносы стран Средней Азии. 12. Цыгане. Перечень, созданный в данной подгруппе испытуемых, в наибольшей степени соответствует типичному для русских перечню этносов (согласованность рядов была оценена с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена). Можно сказать, что образы представителей иных народов у испытуемых данной подгруппы будут именно такими, какими они существуют в конкретном обществе, без изменений и трансформаций.

Испытуемые, характеризующиеся неактуальностью этничности, расположили предложенные для анализа этносы следующим образом: 1. Русские. 2. Этносы Ближнего Востока. 3. Этносы стран Средней Азии. 4. Цыгане. 5. Другие славянские этносы. 6. Этносы

стран Балтии. 7. Евреи. 8. Этносы Европы. 9. Этносы Дальнего Востока. 10. Этносы Африки. 11. Этносы Латинской Америки. 12. Этносы стран Кавказа. Составленный перечень охватывает только первые три зоны (родственники, близкие друзья, соседи по дому). Данный перечень имеет наименьшее сходство с типичным для русских перечнем этносов (согласованность рядов была оценена с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена). В данном перечне этносы перечислены в разброс, и в большей степени перечень будет отражать не столько близость других этносов по отношению к своему народу, сколько определенный объем знаний респондентов о каждом из них.

Что касается подгруппы нетолерантных испытуемых, то созданный ими перечень имеет следующий вид: 1. Русские. 2. Другие славянские этносы. 3. Этносы Дальнего Востока. 4. Этносы Европы. 5. Этносы Латинской Америки. 6. Этносы Африки. 7. Этносы стран Балтии. 8. Этносы Ближнего Востока. 9. Этносы стран Кавказа. 10. Цыгане. 11. Евреи. 12. Этносы стран Средней Азии. Данный перечень охватывает только первую дистанцию (родственник), а также три самые последние зоны (граждане, туристы и зона нежелания видеть представителей конкретного этноса в своей стране). Необходимо отметить, что испытуемые в данной подгруппе демонстрируют наиболее яркие формы этнической нетерпимости; в предыдущей подгруппе этнически нетерпимые юноши характеризуются гораздо более мягкими формами неприятия иностранцев.

Полученные ряды также статистически достоверно различаются (достоверность различий доказывалась с помощью t-критерия Стьюдента).

Расхождения во взглядах достаточно ярко также обнаруживают себя и при анализе последней методики, посвященной анализу типов толерантности - интолерантности в отношении иных национальных групп. В целом, можно отметить присутствие 2 основных стратегий этнической толерантности – пассивной и активной, а также этнически нетолерантной стратегии восприятия представителей чужих этносов. При этом, этнически толерантные юноши характеризуются ярко выраженной активной толерантностью; юноши, характеризующиеся неактуальностью этничности, выбирают пассивный тип толерантности; юноши этнически нетерпимые характеризуются категорическим неприятием иностранцев. При этом, необходимо отметить, что в группе респондентов, имеющих опыт общения с иностранцами, описывается их реальное поведение в ситуациях взаимодействия в представителями других народов; а в группе, не имеющих подобного опыта, выделяемые стратегии поведения носят в большей степени гипотетический характер. Ситуации, предложенные для анализа испытуемым можно разбить на следующие группы.

Значимые различия в проявлении различных типов этнической толерантности статистически доказываются с помощью критерия согласия χ^2 .

Таким образом, можно отметить, что наличие опыта межнационального общения создает основу для толерантного восприятия представителей иных национальных групп, что можно объяснить тем, что при подобном общении появляются возможности трансформации существующих в обществе этнических стереотипов. Однако, необходимо отметить, что только наличие факта межнационального общения еще нельзя рассматривать как единственный фактор формирования этнической толерантности – опыт межнационального общения не всегда бывает положительным. Но даже в этом случае проявления этнической нетерпимости будут носить наиболее мягкий характер и будут менее выраженными по сравнению с толерантной позицией.

**ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ»: ГАРМОНИЗАЦИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
Фомичева А.Е., Хухлаев О.Е. (Москва)**

Традиционно метод сотрудничества применялся как технология сплочения команды. Каждому из участников давалась часть информации, необходимой для того, чтобы решить

проблему. Участники должны были действовать сообща, чтобы найти решение. Данный принцип лег в основу обучения в сотрудничестве и одним из первых был адаптирован к учебному процессу известным социальным психологом Э. Аронсоном и его коллегами школе г.Остен (штат Техас, США) в 1971 году (Aronson, Patnoe, 2011). Аронсон и его команда были приглашены в школу со смешанным этническим составом учащихся по запросу снижения межгрупповой враждебности и предубеждений. В то время во многих школах имелаась существенная проблема – ребята объединялись в группы по расовому признаку и отношения между разными группами были напряженными. У них не было желания и причины общаться друг с другом. Это мешало не только развитию межличностных отношений, но и процессу обучения.

Аронсон и его коллеги не ставили перед собой задачи изобрести новый метод обучения, им нужно было найти выход из конкретной ситуации. Для этого необходимо было понять, какие условия можно изменить, чтобы преодолеть различия между этническими группами и чтобы их члены начали воспринимать друг друга в более положительном ключе. Понадобилось поставить перед учениками общую значимую цель и дать такое задание, которое невозможно было бы выполнить в одиночку.

Работая в этой школе, команда социальных психологов создавала смешанные (по половому и этническому составу, уровню успеваемости) группы, и подготавливала учебный материал таким образом, что каждый ученик получал только часть, в то время как должен был выучить его целиком. Другие части материала были у других членов группы. Поэтому учащиеся вынуждены были взаимодействовать друг с другом, чтобы получить всю необходимую информацию и выполнить задание.

Авторы методики выбрали в качестве материала для работы биографию знаменитого ученого. Текст разделили на 6 логических частей (описывающих детство, юность, первые труды, основные достижения и т.д.). Класс поделили на группы («Мозаичные», основные) по 6 человек, и каждый член группы получил свою часть текста биографии. Ученикам давалось задание внимательно изучить свою часть, уметь пересказать её, быть способным ответить на вопросы.

После этого учащиеся из разных групп, получившие одинаковые задания, объединялись во временные группы, чтобы вместе обсудить проблему и спланировать свои выступления перед членами их основных групп. На обсуждение давалось 10-15 минут. Во временных группах более «слабые» ученики могли получить помощь от более «сильных», таким образом, чтобы вне зависимости от уровня знаний и умений, ученик мог рассказать свою часть другим. Такие группы получили название «экспертных», поскольку каждый из учеников после обсуждения становился «экспертом» в своей части материала.

Затем ученики возвращались в основные группы, куда их изначально распределил учитель. В этих группах ученики должны были рассказать каждый свою часть материала другим ученикам. К концу урока каждый член группы должен был иметь представление о полной биографии ученого, об основных событиях, достижениях в его жизни. Данный процесс напоминал складывание мозаики: сначала было много отдельных маленьких кусочков, но, соединяя их друг с другом, можно было получить целую картину. Именно поэтому метод был назван «Мозаичный класс» (также в педагогической литературе используется название «Пила» (Полат, 2002).

Оказалось, что взаимодействие, которое происходило в процессе работы над общим заданием, способствует развитию симпатии и позитивных межэтнических отношений. Но, помимо этого оказалось, что применение данной формы работы ведет к большому числу положительных преобразований, как в межличностных, так и в межгрупповых отношениях.

Работа в смешанных группах позволяет учащимся лучше узнать друг друга, они начинают понимать друг друга, меньше полагаются на этнические стереотипы и больше рассматривают каждого человека, как индивидуальность. Причём положительный эффект такого обучения на межэтнические отношения проявляется уже в первые недели

использования методики кооперативного обучения. И это позитивное отношение сохраняется в дальнейшем.

Исследователи связывают это с процессом категоризации и изменением когнитивных категорий. В конкурентной среде у ребят, принадлежащих к различным этническим группам, нет необходимости взаимодействовать. Поэтому они склонны замыкаться в рамках своей этнической группы и воспринимают всех остальных как «других», причем часто это именно негативное восприятие.

Что происходит в «Мозаичном классе» (или при применении иного метода «обучения в сотрудничестве»)? Во время взаимодействия с другими, мы перестаем воспринимать их как «чужих», появляется общее «мы». Если «мы» – группа и должны вместе выполнить определенное задание, при этом справиться с ним успешно и, желательно, лучше других групп, то перестает иметь значение, кто мы по национальности, какие различия есть между нами. Механизм категоризации уже не играет такой важной роли, как раньше, поскольку мы начинаем оценивать людей исходя из их поступков, личностных особенностей, умений, а не принадлежности к той или иной группе. Члены группы начинают рассматривать друг друга прежде всего с точки зрения того, чему они могут научиться, какими полезными навыками обладает тот или иной член, чтобы справиться с поставленной задачей.

Помимо этого, обучение в сотрудничестве развивает эмпатию. Приведем в пример эксперимент Д.Бриджман (Aronson, Patnoe, 2011). Она показывала несколько мультфильмов детям в возрасте 10 лет, половина из которых к тому времени 8 недель обучалась по методике «обучение в сотрудничестве». Мультфильмы были подобраны таким образом, чтобы измерить способность детей к эмпатии. Ученикам показывались отрывки мультфильмов, где герои испытывали различные эмоции. Ученики должны были объяснить эмоциональное состояние героя фильма, а также как им кажется, чем оно вызвано. Те кто учился с использованием технологии «обучение в сотрудничестве» справились с этим заданием лучше остальных учеников. Они более точно описали и переживания героя, и причины, вызвавшие такое состояние.

Важно отметить, что метод обучения в не является панацеей. Он не может стать тем единственным способом, который будет работать постоянно, вне зависимости от условий и особенностей класса. Следует помнить, что обучение – уникальный процесс, который зависит от совокупности факторов, особенностей класса, особенностей педагога, взаимоотношений между ними.

При этом эффективность технологии подтверждается многочисленными исследованиями. Так по данным обзора методов снижения предубежденности, больше всего исследований эффективности технологий профилактики межэтнической напряженности связаны именно с «обучением в сотрудничестве», при этом данные подтверждают стойкий эффект улучшения взаимоотношений внутри учебных групп (Paluck E.L, Green, 2009).

При этом в России данная технология не получила широкого распространения. Несмотря на то, что ее изучение зачастую входит в программу подготовки педагога (Полат, 2002), материалы, свидетельствующие об ее успешном применении, крайне редки (например: Родкина, 2013).

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С.Полат. М.,2002
2. Родкина Н.В. Обучение в сотрудничестве на уроках русского языка и во внеурочное время // Современная педагогика. – Январь 2013. - № 1 .
3. Aronson, E., Patnoe, S. Cooperation in the classroom: The Jigsaw method (3 ed.). - New York: Pinter & Martin, 2011. - 160 p.
4. Paluck E.L, Green D. P Prejudice Reduction:What Works? A Review and Assessment of Research and Practice // Annu. Rev. Psychol. 2009. 60:339–67.

ФЕНОМЕН ДОВЕРИЯ В ПОНИМАНИИ ПСИХОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО УКРАИНСКО-РОССИЙСКОГО КРИЗИСА

Шапиро А.З. (г. Москва)

Начиная с весны этого года мне пришлось неоднократно участвовать в обсуждении современного украинско-российского кризиса с профессионально-психологических позиций. Это были как интеллектуальные обсуждения, так и личностно-ориентированные (моя заметка по украинско-российскому кризису, опубликованная на сайте Института Кеннана, Центр Вудро Вильсона в Вашингтоне [2], ее обсуждение на моей странице в социальной сети фейсбук[3], на моей мастерской, проведенной в рамках встречи Международной психологической группы «Системы в развитии» в Сан-Поле, Австрия, в мае 2014г. [4], на моей мастерской в рамках III Международной конференции Общества Человеко-Центрированного Подхода (RCPA): «человеко-центрированный подход: психологическая практика и научные исследования» 25-27 сентября, 2014 года [4]. . Общим моментом всех этих мероприятий как раз оказался феномен доверия.

В связи с вышесказанным можно полагать, что любые разумные попытки изучения современного украинско-российского кризиса с точки зрения психологии общения и доверия, так как, очевидно, что у психологов, занимающихся этой проблематикой, должна здесь существовать собственная перспектива в дополнение к оказанию содействия междисциплинарным дискуссиям в смежных областях. Существенную помощь в этом контексте могут оказать осмысление межкультурных исследований и практик Карла Роджерса и Вирджинии Сатир, которые отнюдь не ограничивали сферу своей профессиональной деятельности психологической лабораторией или психотерапевтическим кабинетом, но смело и успешно выходили в острые социально-политические реалии, такие как межкультурные взаимоотношения в Южной Африке, Центральной Америке, Северной Ирландии и т.д. В частности, опыт К.Роджерса и В.Сатир представляется значимым в контексте важности услышать голоса всех «действующих лиц» («актеров») современного украинско-российского кризиса.

Кроме того, важно получить ответы на следующие вопросы. Что может послужить психологической основой для взаимопонимания между различными сторонами конфликта? Что мы, как психологи, можем сделать, для предотвращения дальнейшего ухудшения ситуации в этом кризисе, вплоть до кровопролития? Каковы психологические причины повсеместно происходящих сейчас на разных социо-политических уровнях украинско-российского кризиса случаев непонимания, неправильного толкования и взаимной дезинформации?

Нам представляется, что теории и практики семейной психологии и семейной психотерапии, наряду с другими подходами современной психологии, могут помочь поиску возможных способов реагирования в данной сложной ситуации, поскольку «семья» может оказаться хорошей метафорой и для социально-политических кризисов. Вот почему я вижу перспективу психологического изучения психологии современного российско-украинского кризиса в использовании понятия «кризис семьи». Кроме того, опыт мировой психотерапии терапии эффективно учит нас, как реагировать на различия. В семье, люди часто живут, по сути, в разных мирах и при этом хорошо понимают друг друга. Семейная терапия подчеркивает важность выслушивания мнений всех в семье, в том числе детей и пожилых людей. Напряженность и конфликты здесь возможны; но есть и другие виды взаимодействия – принятие, доверие и поддержка, последние помогают людям переносить конфликты и напряженность как жизненных реалий, а не бояться их.

Литература

1. Шапиро А.З. Современный украинско-российский кризис «глазами» и «ушами» психологов (в память межкультурных исследований и практик Карла Роджерса).

Сборник материалов конференции. III Международная конференция Общества Человеко-Центрированного Подхода (RCPCHA): «человеко-центрированный подход: психологическая практика и научные исследования» 25-27 сентября, 2014 года НИУ-ВШЭ, Москва ISBN 978-5-4253-0760-6.

2. Shapiro A. The Psychological Contradictions in the Modern Russian-Ukrainian Conflict: How Can Contemporary Psychology Help? <http://www.wilsoncenter.org/article/the-psychological-contradictions-the-modern-russian-ukrainian-conflict-how-can-contem>, 2014.

3. Shapiro A. Discussion of A.Shapiro's article "The Psychological Contradictions in the Modern Russian-Ukrainian Conflict: How Can Contemporary Psychology Help?" <http://www.facebook.com/alexander.shapiro.393>

4. Shapiro A. The main psychological contradiction in the modern Russian-Ukrainian Conflict: being honest or being polite? How can we as psychologists help? Essay for 2014 SIT IWM. Berlin-St.Polten, Reader 23rd International Working Meeting, May 28th – June 1st, 2014 с.36-38.

13. ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В СМИ, ПОЛИТИКЕ И РЕКЛАМЕ

ОБРАЗ ВЕДУЩЕГО РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫХ ИГРОВЫХ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ И ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ Аникеева Т.Я. (Москва)

При анализе телевизионной коммуникации наряду с изучением зрительской аудитории и телевизионных передач как коммуникативных посланий внимание исследователей уделяется анализу особенностей восприятия зрителями образа телекоммуникатора как телевизионного партнера по общению. В настоящее время наиболее актуальной является проблема доверия аудитории СМИ к авторам телепередач, а также к телевизионным ведущим как трансляторам авторской позиции.

Изучение восприятия телезрителями коммуникативных стилей телеведущих (Матвеева, Аникеева, Мочалова, 2000, 2004) показало, что факторы, выделенные при анализе восприятия зрителями телевизионного партнера по общению (а именно, «уверенность в себе, сила «эго»; «дружелюбие, общительность»; «активность, эмоциональная выразительность»; «деловитость, контроль над «эго»; «интеллектуальное лидерство в общении») сопоставимы с теми факторами, которые были выделены Л. Гольдбергом в системе категорий «Big Five» и адаптированы А.Г. Шмелевым на российской популяции при анализе восприятия человека человеком в межличностном общении. Данный факт свидетельствует в пользу предположения о том, что эффективная телевизионная коммуникация подчиняется основным закономерностям, присущим непосредственному межличностному общению, и кроме того, в структуре телекоммуникации заложены принципы субъект – субъектного взаимодействия, или общения в строгом смысле слова. Этим объясняется тот факт, что абсолютное большинство телезрителей видит в человеке на экране, передающем какое-либо сообщение, т.е. в коммуникаторе, не просто источник информации, а общающуюся с аудиторией личность, реального партнера по общению.

Значимость фактора доверия / недоверия телеаудитории к ведущим телевизионных программ изучалась на примере развлекательных игровых телепередач («Кто хочет стать миллионером?», «Своя игра», «Сто к одному», «Поле чудес»), поскольку в данных программах, выполненных в жанре «азартная интеллектуальная игра» (выигрыш – денежный приз), степень доверия/недоверия к ведущему может не только стимулировать зрительскую мотивацию, но и определять желание зрителей стать в дальнейшем непосредственными участниками программы.

Для исследования коммуникативных установок и ожиданий зрителей по отношению к телеведущим проводилась оценка зрителями экранных образов ведущих с использованием метода психосемантического шкалирования (семантический дифференциал). В исследовании принимало участие 58 человек, 22 мужчин и 36 женщин в возрасте от 28 до 49 лет, различного образовательного уровня, социальной принадлежности и профессионального состава, являющихся постоянными зрителями перечисленных телепередач (как минимум одной из них). Для более подробного знакомства с телеведущими остальных передач испытуемым предъявлялись видеозаписи.

Для оценки экранных образов телеведущих использовалась ранее разработанная биполярная шкала, состоящая из противоположных по значению прилагательных, описывающих стереотип межличностного восприятия друг друга партнерами по общению, деловые качества человека, психологическое состояние ведущего во время работы в прямом эфире, включенность невербального канала общения в телевизионное взаимодействие ведущего со зрителями, уровень профессионализма тележурналистов, впечатление от личности публично выступающего человека и т.д. - всего 40 шкал. Для проверки гипотезы о значимости фактора доверия / недоверия зрителей по отношению к ведущему в шкалу была добавлена характеристика «вызывающий доверие ведущий – не вызывающий доверия».

Результаты шкалирования подвергались математической обработке (факторный анализ, метод главных компонент, программа SPSS). Факторизация результатов шкалирования выявила шесть значимых факторов, объясняющих около 60% общей дисперсии данных.

Первый фактор (11.5% общей дисперсии данных) включает следующие шкалы:

- 1) симпатичный – отталкивающий;
- 2) красивый – некрасивый;
- 3) душевный – черствый;
- 4) сексуальный – несексуальный;
- 5) приятный – неприятный
- 6) яркий – ординарный.

Фактор может быть проинтерпретирован как «внешняя и внутренняя привлекательность образа ведущего, его обаяние, «харизма» или же «лидерство в общении» (Goldberg (1990) трактует «харизму» как «лидерство, вытекающее из личности»).

Второй фактор (10.7% общей дисперсии данных) включает следующие шкалы:

- 1) мужественный – женственный;
- 2) убедительный – неубедительный;
- 3) раскрепощенный – напряженный;
- 4) сильный – слабый;
- 5) решительный – нерешительный;
- 6) артистичный - неартистичный

Фактор может быть проинтерпретирован как «уверенность в себе, сила «эго», выраженность гендерной роли».

Третий фактор (10.3% общей дисперсии данных) включает следующие шкалы:

- 1) вежливый – грубый;
- 2) интеллигентный – неинтеллигентный;
- 3) добрый – злой;
- 4) дружественный – враждебный;
- 5) безопасный – опасный;
- 6) деликатный – бесцеремонный.

Фактор может быть проинтерпретирован как «коммуникативная и нравственная позиция в общении, соблюдение психологической дистанции и культурных норм в общении».

Четвертый фактор (9.5% общей дисперсии данных) включает следующие шкалы:

- 1) эмоциональный – рациональный;
- 2) энергичный – вялый;

3) увлеченный – равнодушный.

Фактор может быть проинтерпретирован как «азартность, вовлеченность ведущего в процесс игры».

Пятый фактор (9.3% общей дисперсии данных) включает следующие шкалы:

- 1) активный – пассивный;
- 2) организованный – неорганизованный;
- 3) хитрый – бесхитростный.

Фактор может быть проинтерпретирован как «активность в организации игрового процесса / пассивность, подчиненность».

Шестой фактор (8.6% общей дисперсии данных) является дополнительным, включает шкалу «принципиальный – непринципиальный» и может быть проинтерпретирован как фактор «внутренней честности ведущего».

Для нас важно, что шкала «ведущий, вызывающей доверие – ведущий, не вызывающий доверия» входит в первый фактор, однако с минимальной нагрузкой, что позволяет интерпретировать зависимость доверия от внешней и внутренней привлекательности образа ведущего в целом, от его обаяния и «харизмы» только на уровне тенденции, а также свидетельствует о том, что данный параметр не является для зрителей определяющим по отношению к образу ведущего развлекательной игровой телевизионной программы.

В выделенные факторы не вошли также шкалы интеллектуальной оценки образа ведущего («умный - глупый», «остроумный – неостроумный»), его творческого потенциала («творческий - банальный», «талантливый – посредственный») и позиции по отношению к материальному вознаграждению участников игры («справедливый – предвзятый», «щедрый - скупой»), что свидетельствует в пользу незначимости этих параметров при формировании отношения зрительской аудитории к ведущим игровых развлекательных телепередач.

В целом полученные результаты позволяют оценить отношение параметра доверие / недоверие в телевизионной коммуникации развлекательного типа для зрителей игровых телепередач при оценке ими экранных образов ведущих. Для более обобщенных выводов необходимо дополнительное исследование (в первую очередь, влияния этого параметра на формирование отношения зрителей к информационным передачам, соотношения доверия/недоверия к ведущим этих передач с оценкой аудиторией правдивости предъявляемой информации).

ОБЩИЙ ЯЗЫК ДОВЕРИЯ. РАСПОЗНАВАНИЕ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЕ

Борисова Е.Г., Дондо С.А. (Москва)

Информационная война – активность в инфосфере, направленная на формирование необходимых представлений у определенной целевой аудитории. В России информационные войны достигали особенно большого накала в конце 80ых – начале 90ых годов («демократы» против «противников перестройки»), в 1993 году (противостояние «Президент - Парламент», в 1996 году «Президентские выборы»). В дальнейшем можно вспомнить 1999-2000 годы («Вторая чеченская»), 8.08.2008 (военные действия в Южной Осетии), события вокруг Украины (2005, 2013-14гг.) и ряд других. В настоящей работе мы используем опыт участия в некоторых из них и наблюдения, сделанные во время этих событий.

В рамках акций информвойны возможны следующие позиции: «заявитель положения», «поддерживающий эмоционально», «поддерживающий рационально», «противник открытый», «противник умеренный», «флеймер (разигающий страсти)», «флудер (уводящий в сторону)». Эта классификация разработана для Интернет-составляющей войн, однако анализ событий 80-90ых годов позволяют обнаружить схожие роли в устных дискуссиях, в листовочной войне (надписи на листовках и плакатах противника), а частично

и в прессе, и на радио (ТВ представляло практически одну точку зрения и ее участие имеет свою специфику, требующую отдельного рассмотрения).

В ходе дискуссий – «сражений информационной войны» большую роль играет позиционирование «своих» и «чужих». Участник ориентируется на высказанную аргументацию и в зависимости от развития дискуссии присоединяется к точке зрения, поддерживает ее или опровергает.

Адресаты обычно стремятся найти своих «авторитетов мнений» и придерживаться их точки зрения. Эта тактика поведения отражена в известном диалоге из фильма «Чапаев»: «Ты за коммунистов али за большевиков? – А Владимир Ильич за кого?». Такое же присоединение к мнению авторитета было широко распространено на последнем этапе перестройки: сторонники «демократизации» на своих листовках приписывали имена тех, кто поддержал митинг, на который листовки приглашали. Эта технология потом еще долго сохранялась во время избирательных кампаний, когда на листовке или плакате продвигаемого оппонента писали: «Его поддерживает Ельцин (иногда Гавриил Попов или другие известные демократы)»

Взгляды противников воспринимались как вообще не заслуживающие рассмотрения. В противниках оказывались «партократы», а также «националисты» (фашисты). Что касается первых, то бытовало мнение, что сторонники КПСС или даже вообще социализма стоят на своих позициях из меркантильных соображений: «не хотят расставаться с кормушкой».

Поэтому очень важным моментом всех политических сообщений и тогда, и потом оказывались признаки, которые помогали распознать своих («демократов»), за которыми следовало повторять призывы и идеи. Не менее важным оказывалось и распознавание врага (противники перестройки, затем красно-коричневые, коммуняки, затем путинисты). В нашем распоряжении имеются листовки, на которых есть надписи: «Это говорят партократы», «Фашистка» (о кандидате в депутаты, о которой рассказывалось в листовке).

В распоряжении жителей имеется большой набор различных средств распознавания врага и своих, начиная от ресурса (СМИ, Интернет-ресурс) и заканчивая материалом листовки и способом печати (актуально в конце 80-ых – начале 90-ых, когда типографские средства были доступны только сторонникам тогдашней советской власти). Важную роль, как и в коммуникации в целом, играет распознавание «свой - чужой» по особенностям типа политического дискурса: лексике, упоминаемым ценностям, культурным персоналиям и т.п.

Одним из важнейших и довольно легко отслеживаемых факторов оказывается так называемая манифестативная лексика, т.е. слова, которые употребляются только сторонниками определенных сил. В 1990-91 годах такими словами, выдающими авторство «партократов», было «пролетариат», «трудящиеся», «социалистическая система», «социализм» и даже, как ни парадоксально, «капитализм».

Противоположная сторона отличалась скорее отсутствием этих слов, чем собственными особенностями. Достаточно долго употреблялись и штампы советской эпохи. В одной из листовок «демократов» 1989 года встретилось даже «отряды трудящихся» - выражение, впоследствии ставшее манифестативным для коммунистов. Однако постепенно сложился и свой массив манифестативной лексики («права человека», «общечеловеческие ценности», «цивилизованные страны», «рыночная экономика» и др.), и риторические особенности, культурные реалии, являющиеся знаковыми для определения «демократического дискурса». В это время тактикой противников «демократов» было избегать способов, по которым могли опознать «коммуниста» или «патриота». В дальнейшем все эти проявления дискурса стали более открытыми. Исключение составляют тексты представителей власти («властный дискурс»), в которых скорее избегались слова, являющиеся манифестативными для тех или иных политических сил, хотя в дальнейшем и там сформировались свои признаки: лексика, штампы (крепкий хозяйственник, курс реформ и т.п.).

В целом последние пятнадцать лет в политическом общении в России происходил ряд изменений, приведший к сближению ряда особенностей таких типов дискурса, как властный,

патриотический и «левый», что свидетельствует о снижении накала информационной войны (или даже выход из нее).

В то же время разворачиваются новые информационные войны, самой серьезной из которых можно считать войну на пространстве СНГ вокруг госпереворота 22 февраля 2014г. в Киеве. Накал связан, с одной стороны, из-за особо серьезной роли пропаганды в подобных событиях («бархатные революции», «арабская весна» и т.п.), а с другой – из-за затрагивания глубинных представлений основных участников событий: русских на всем постсоветском пространстве, а также украинцев на Украине и в России. Схватки происходят как на уровне высокопоставленных лиц, выступлений на ТВ и с высоких трибун, так и на уровне межличностного общения в Интернет. Впрочем, в последнем случае это общение часто имитируется профессионалами: факты перепоста специально разосланных готовых текстов неоднократно отмечались, подобные деятели получили обозначение «самаякрымчанка ядочьюфицера» в связи с содержанием одного такого поста, который был размещен человеком с мужским ником и аватаром. Широко используются соцсети и различными деятелями руководства Украины.

Внешние признаки принадлежности к той или иной стороне связаны даже с грамматикой: вскоре после начала Майдана российские СМИ стали употреблять предлог НА по отношению к Украине. Частично лексика отражает картину мира той или иной стороны: хунта, оккупация, агрессия в Крыму vs возвращение Крыма, ополченцы vs террористы и т.п. Огромную роль играют оскорбительные именованья противоборствующей стороны, что выдаёт флейминг как основную тактику информвойны со стороны Украины, т.к. именно с этой стороны происходит постоянное обновление номинации противников (сначала «титушки», потом «ватники», «сепоры» и т.п.). С противоположной используются практически одни и те же названия (майдауны, бандерлоги, о ВСУ «укропы»). Добавились только клички новых политических персон (возможно, существовавшие раньше, но неизвестные в России): Яйценюх, Каломойша и т.п.

Мало-мальски продуктивное общение между сторонами, дискуссии и т.п. практически невозможны, но они и не используются или встречаются крайне редко. В целом итогом этой информвойны оказывается достаточно высокий накал ненависти, трансформация представлений о реальности до полной неузнаваемости. Всё это можно рассматривать как эффективное использование средств опознавания «свой – «чужой» для ведения уже не только информационной, но и психологической войны.

Литература

1. Дондо С.А. Лексика СМИ как показатель принадлежности к политическому дискурсу Понимание в коммуникации: Человек в информационном пространстве : сборник научных трудов / Под общ. ред. Е.Г. Борисовой, Н.В. Аниськиной. В 3 тт.-Ярославль ; Москва : Изд-во ЯГПУ, 2012. - Т. 3. - с.17-21.
2. Borisova E. Opposition discourse in Russia: Political Pamphlets 1989-91 // Political Discourse in Transition in Europe 1989-91.- Amsterdam-Philadelphia. 1998. p. 111-130.

КОММУНИКАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ В ПРАВОВОЙ СФЕРЕ (АНАЛИЗ МЕДИАСИСТЕМЫ БЕЛАРУСИ)

Венидиктов С.В. (Могилев)

Коммуникационные барьеры – внешние и внутренние факторы, препятствующие налаживанию эффективной коммуникации или блокирующие ее – в информационном обществе зачастую являются отражением противоречий между СМИ и аудиторией. Возникновение коммуникационных барьеров в медиасфере обусловлено политическими, социальными, культурными, экономическими, технологическими, терминологическими, лингвистическими, психологическими и иными факторами, что связано с созданием в СМИ

неадекватной информационной матрицы происходящих в социуме процессов, а также ее конфликтным характером.

Примером коммуникационного барьера может являться сформированный в медиасфере Республики Беларусь противоречивый имидж сотрудников милиции. Согласно данным социологических опросов, полное доверие к органам внутренних дел выражают около 35 % граждан, в полной безопасности принадлежащего им имущества убеждено около 40 % населения. Более 50 % граждан доверяет милиции, но в то же время критически относится к некоторым аспектам ее деятельности. Учитывая, что значительная часть жителей республики непосредственно с работой сотрудников правоохранительных структур не сталкивалась, однако имеет весьма устойчивое о них мнение, можно предположить, что основным источником имиджа правовой системы является информация в СМИ, а точнее – трактовка этой информации как журналистами, так и реципиентами. В этой связи необходимо отметить спекулятивный характер подачи новостей о преступлениях и происшествиях, излишнюю драматизацию, использование в медиа иных форм психологического воздействия, направленных на привлечение внимания аудитории.

Среди основных причин популярности программ, предлагающих негативную информацию, необходимо назвать их резонансный характер, подсознательную потребность аудитории в психоэмоциональном возбуждении и т. н. «комплекс телезрителя» (удовольствие от осознания собственной безопасности во время просмотра сцен происшествий и катастроф). Обратной стороной высоких рейтингов проектов конфликтно-правового содержания является формирование в обществе неадекватного мнения относительно уровня социальной напряженности, распространения преступности, состояния общественной безопасности – т. е. сфер, непосредственно связанных с работой милиции. Еще одно несколько парадоксальное противоречие – эффект «обратной профилактики». Суть его в том, что информация о преступлениях, размещаемая в СМИ, воспринимается гражданами как существующая в некоей параллельной закрытой «медиа вселенной» и не имеющая отношения к повседневным практикам. Отстранение от информации приводит к дистанцированию от поднимаемых проблем по принципу «это не со мной – это меня не касается – этого не может случиться в моем окружении». В результате аудитория не вносит коррективы в свои привычные действия, не становится более бдительной, не повышает уровень правовой культуры. Причин этому можно назвать несколько: смещение в восприятии реципиентов СМИ информационных и развлекательных форматов, переизбыток аудиовизуальной информации, вызывающий снижение эмоциональной восприимчивости аудитории, потеря СМИ (в особенности, экранными) своего «полусакрального» характера и снижение уровня доверия к ним, общий низкий уровень медиаграмотности населения. Не менее острой проблемой является отсутствие критического восприятия массовой информации, обусловленное устоявшейся культурной традицией относительно недавнего советского прошлого («пишут в газетах, говорят по телевидению – значит, так и есть»).

Указанные коммуникационные барьеры базируются также на преобладающей позиции средств массовой информации, для которых типичны чрезмерная фрагментация информации, ритуализация освещения событий (особенно в правовой сфере), неоправданная идеологизация сообщений (как отмечает Д. Мэтьюз, «когда связь между тем, что волнует людей, и тем, как это освещается в прессе, утрачивается, люди перестают интересоваться новостями» [2, с. 28]). Идеализация образа сотрудников органов внутренних дел в СМИ, которая вступает в противоречие с распространенными убеждениями и опытом аудитории, способна вызывать резко негативную реакцию.

Следуя упомянутому «комплексу телезрителя», СМИ особое внимание уделяют подробному показу фабулы преступлений, их шокирующих и нестандартных деталей, упуская из виду анализ социальных предпосылок распространения тех или иных форм криминального поведения. Отслеживание цепочки правоохранительной деятельности в правовых проектах чаще всего обрывается у дверей суда, репортажи откуда появляются в Беларуси весьма нечасто (преимущественно в связи с резонансными преступлениями). Как

результат, в сознании аудитории складывается гипертрофированный образ криминальной среды («преступление без последующего осуждения»), неотвратимость наказания за противоправные деяния не воспринимается как норма [см. 1].

Можно ли в подобной ситуации говорить о проблеме утраты доверия белорусской аудитории к правовому содержанию СМИ и к массовой информации как таковой? На наш взгляд, уместной будет несколько иная постановка проблемы, учитывающая изменения в системе взаимоотношений «индивид – массовая информация», их коммерциализацию. Медиафера не является более областью, где наличие доверия и авторитета обеспечивает устойчивость и выживаемость акторов. Аудиторные рейтинги все больше зависят от иных категорий: введенный в заблуждение зритель / читатель перестает себя считать обманутым, как только начинает получать удовольствие от просмотра / прочтения. На этом фоне происходит обесценивание действительно значимой в социальном отношении информации, т. к. отсутствие субъективных информационных фильтров (базового инструментария медийной грамотности) не позволяет аудитории производить сознательный анализ медиаконтента. Правовая сфера и ее отражение в СМИ дают возможность проследить эту тенденцию наиболее зримо.

Проблемы коммуникации в правовой сфере ощутимы и в связи с тем, что информация о деятельности правоохранительных органов является основой развития правосознания и гражданской морали – «иммунной системы» гражданского общества. В данной сфере (в идеале) «формируется картина социальной конфликтности, выясняются причины социальных проблем. Противоречия правовой системы и актуальных девиаций социума, актуализированные в СМИ, способны выступать стимулом для оптимизации общественных отношений (изменение или принятие законов, пересмотр принципов права, традиционных отношений на межсубъектном уровне и т. д.) Проекты конфликтного содержания способны оказывать двойное влияние на аудиторию: с одной стороны, они могут поощрять развитие девиантных форм социальной активности, с другой – поддерживать развитие правовой культуры аудитории. Демонстрация социальных норм и последствий отклонения от них является наиболее доступной для СМИ формой содействия правовой социализации аудитории» [1, с. 18].

Ответ на вопрос, что могут сделать средства массовой информации, чтобы преодолеть коммуникационные барьеры, не настолько прост, как может показаться. Очевидно, что в первую очередь должна решаться задача формирования информационной грамотности, позволяющей индивидам самостоятельно интерпретировать и декодировать сообщения (это задача, в том числе, образовательной среды). Однако для эффективной коммуникации в медиафере необходим более высокий уровень – уровень активной реакции на СМИ, адекватных гражданских действий и оценок. Необходимо учитывать и то, что социальное взаимодействие приобретает все более дистантный характер, реализуясь через медиаферу (медиатексты и медиасообщения). Поэтому барьеры, создаваемые СМИ, становятся препятствием для гражданской коммуникации в целом и могут быть преодолены лишь при должном уровне гражданской культуры аудитории. Это задача не только информационная и образовательная (т. е. решаемая в рамках медиапространства и с участием академической среды), но и в определенной степени политическая.

Литература

1. Вендиктов, С.В. Отражение функционирования правовой сферы в телерадиоэфире Республики Беларусь / С.В. Вендиктов // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – Екатеринбург, 2013. – № 3. – С. 17–24.
2. Мэтьюз, Дэвид. Политика для народа: Граждане в поисках своего места в политике / Дэвид Мэтьюз. – Москва: Пресс ЛТД Сыновья и дочери, 1995. – 255 с.

МЕДИАДИСКУРС: ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ

Григорьева А. А., Павлова Н.Д. (Москва)

Несмотря на обилие работ и богатый фактический материал, касающийся механизмов и принципов воздействия, используемых коммуникантами приемов и тактик, в психологической литературе практически отсутствуют данные, касающиеся специфики средств оказания воздействия в различных коммуникативных контекстах (видах дискурса) и обуславливающих эту специфику психологических факторов [3]. В этом связи актуальность приобретает подход к изучению используемых коммуникантами приемов воздействия с позиций представлений об интенциональных основаниях речи и дискурса. Интенции субъектов общения, тесно связанные как с личностной сферой, так и с коммуникативной ситуацией, составляют психологическую основу дискурса и во многом определяют, как протекает взаимодействие с собеседником или аудиторией [1,2].

С целью изучения интенциональных оснований выбора субъектом средств оказания воздействия осуществлено сравнительное эмпирическое исследование диалоговых видов масс-медийного дискурса – предвыборные дебаты, телебеседы, ток-шоу. Согласно выдвинутой общей гипотезе различные виды дискурса, формирующиеся в своеобразном коммуникативном контексте, имеют определенные, присущие им интенциональные характеристики, опосредствующие использование коммуникантами тех или иных приемов оказания воздействия. Были сформулированы следующие эмпирические гипотезы: 1.существует специфика интенциональной структуры разных видов дискурса, проявляющаяся в выраженности основных интенциональных направленностей субъектов общения и составе наполняющих их конкретных интенций; 2.существует специфика приемов воздействия в разных видах дискурса, проявляющаяся в частоте их применения, а также в наборе приемов, являющихся наиболее употребительными; 3.существует связь между интенциональными характеристиками дискурса и используемыми в нем приемами речевого воздействия: при наличии интенции или определенной их совокупности с высокой вероятностью реализуется конкретный риторический прием.

Для выявления интенций субъектов общения применялся метод интент-анализа, разрабатываемый в лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН. Приемы речевого воздействия выявлялись с помощью контент-анализа. Математическая обработка данных проводилась с использованием Difference test из пакета Statistica 6.0 и алгоритмов ограниченного перебора (Data Mining), представленных программой WizWhy.

По результатам исследования интенциональную структуру медиадискурса определяют четыре основных направленности субъектов общения: на себя, на ситуацию, на зрителя и на героя передачи. Каждая из этих направленностей представлена совокупностью конкретных интенций – осуществить самопрезентацию, привлечь внимание, проявить отношение, побудить к действиям и др. Исследуемые виды дискурса различаются по выраженности основных интенциональных направленностей, набору наполняющих их интенций, а также наличию факультативных интенциональных направленностей — направленности на ведущего и на регуляцию разговора.

Для предвыборных дебатов наиболее характерна направленность коммуникантов на себя, проявляющаяся преимущественно в интенциях позитивной самопрезентации, а также нацеленность на сближение с аудиторией и привлечение ее на свою сторону: показательна выраженность провокативных интенций (вызвать у зрителей определенные чувства и эмоции) и стремление побудить их к действиям. В телебеседах превалирует направленность на ситуацию и обнаруживается не характерная для других видов дискурса направленность на ведущего, специфичны также «самоохранительные» интенции: самооправдание, демонстрация собственной невиновности, избегание ответственности. Ток-шоу отличает выраженная направленность коммуникантов не только на ситуацию, но и на героя передачи,

при этом помимо интенций негативной заряженности (критика, обвинение) проявляются и другие интенции – одобрение, побуждение героя к действиям, стремление рассказать о нем.

Наряду с различиями в интенциональной структуре, исследуемые виды телевизионного дискурса обнаруживают специфику средств оказания психологического воздействия, что проявляется в частоте их применения, а также в наборе приемов, являющихся наиболее востребованными. Наиболее часто приемы оказания воздействия реализуются в предвыборных дебатах, в которых преобладают приемы выбора информации и сообщения позитивных/ негативных фактов, а также использования экспрессивных слов и эмоционального заражения. В телебеседах приемы воздействия используются реже, причем набор наиболее востребованных дополняют особый жаргон, детализация описания и представленный главным образом именно в этом виде дискурса прием ссылки на очевидцев. Для ток-шоу, помимо в целом существенно более низкой представленности приемов воздействия, показательно достаточно частое использование коммуникантами детализации описания и максимизации.

Выявлена связь между интенциональными характеристиками дискурса и реализуемыми в нем приемами оказания воздействия. Эта связь, как правило, имеет вероятностный характер, то есть при наличии интенции или определенной их совокупности с высокой вероятностью реализуется конкретный прием психологического воздействия. Впервые описаны интенциональные паттерны, сопряженные с использованием конкретных приемов воздействия и охарактеризована вероятность их применения. Показано, что приемы выбора информации и сообщения позитивных/негативных фактов обнаруживают связь с большим количеством разнообразных интенций и интенциональных комплексов. Их реализация при наличии релевантных интенций субъекта общения осуществляется с такой регулярностью, что можно говорить об их автоматическом использовании. В большинстве случаев прием воздействия (экспрессивные слова, эмоциональное заражение, особый жаргон и др.) сопряжен с определенным интенциональным комплексом, и вероятность его реализации растет с увеличением числа интенциональных переменных.

Выполненный цикл исследований позволяет продвинуться в разработке проблемы психологической детерминации выбора субъектом средств оказания воздействия в дискурсе и может способствовать созданию их психологической типологии. Полученные данные о специфике приемов речевого воздействия в разных видах дискурса существенны для психологии воздействия, одной из перспективных задач которой выступает изучение особенностей оказания воздействия в разных коммуникативных контекстах.

Литература

1. Павлова Н.Д. Интент-анализ дискурса // Коммуникативные исследования / Под ред. И.А.Стернина. Воронеж: Истоки, 2003. С.19-25.
2. Павлова Н.Д. Интенциональные основания вербальной коммуникации // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2004. №3. С.187-198.
3. Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия. Под ред. А.Л.Журавлева, Н.Д.Павловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

ВЛИЯНИЕ ВИДЕОРЕКЛАМЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОДУКТОВ НА СУБЪЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ И ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА Грязева-Добшинская В.Г., Лымарь Е.Н. (Челябинск)

В современных условиях достижение цели устойчивого долгосрочного развития страны связывается с переходом российской экономики на инновационную социально-ориентированную модель функционирования. Существует ряд проблем, связанных с

продуцированием и продвижением инновационных продуктов, что определяет специфику маркетинговых коммуникаций в сфере инноватики. Прежде всего, это барьеры восприятия новинок потенциальными потребителями, которых в процессе общения необходимо убедить в целесообразности приобретения именно инновационного продукта. Инновационные продукты имеют «низкую степень осязаемости», поскольку до момента их использования «не ощущаются» заложенные в них качества и выгоды, затрудняется оценка их эффективности, что требует при продвижении новинок использования привлекательных образов, моделей. Покупателями инновационных продуктов чаще становятся профессионалы, в процессе коммуникации с которыми также важен язык общения.

Успешность инновационных процессов в значительной степени детерминирована эффективностью маркетинговых коммуникаций, которые могут значительно повысить показатели внедрения инновационного продукта.

Актуальность темы исследования определяется слабой изученностью социально-психологических факторов воздействия при продвижении инновационного продукта, а также отсутствием методики исследования специфики эффектов влияния этих факторов на разные типы потенциальных покупателей.

Целью исследования было выявить социально-психологических факторы, опосредующие эффекты влияния видеорекламы инновационных продуктов на субъектов. Гипотетически в эти факторы были включены: особенности социальной идентичности (подтверждено многочисленными исследованиями в русле теории модификации поведения), тип личностного выбора и особенности контроля эмоций (неисследованные, но возможные факторы, опосредующие поведение потребителя как субъекта деятельности).

В задачи исследования входило: 1. Сравнительное исследование привлекательности видеорекламы инновационных продуктов в группах субъектов как потенциальных потребителей с различными характеристиками социальной идентичности. 2. Сравнительное исследование эффектов влияния видеорекламы на субъектов с различными типами выбора жизненного пути и уровнем эмоционального интеллекта. 3. Апробация методик психологической диагностики динамики личности в рамках психологических исследований маркетинговых коммуникаций.

Основная гипотеза эмпирического исследования: влияние видеорекламы инновационного продукта на субъектов опосредовано несколькими социально-психологическими факторами: идентификацией, установками выбора и контролем эмоций в межличностном общении.

Методики эмпирического исследования. 1. Семантический дифференциал Ч. Осгуда для исследования специфики идентификации субъектов с персонажами роликов видеорекламы. 2. Опросник «Типологии личностного выбора жизненного пути» (ТЛВ-тест) В.Г. Грязевой_Добшинской, А.С. Мальцевой для определения особенностей установок личностного выбора («реалистический выбор», «гедонистический выбор», «творческий выбор», «ценностный выбор»). 3. Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» Д.В. Люсина для выявления уровня контроля эмоций субъектов. 4. «Психологическая топология личности» В.Г. Грязевой-Добшинской для исследования изменений рефлекслируемых компонентов образа «Я» субъектов как эффектов влияния видеорекламы.

Для проведения исследования были отобраны ролики телерекламы двух компаний, предоставляющих услуги сотовой связи: ОАО «Мегафон» и ОАО «Вымпелком» с его брендом «Билайн». Персонажи рекламы «Мегафона» воплощали архетип Героя, персонажи рекламы «Билайна» – архетип Дитя.

Выборка исследования. В эмпирическом исследовании принимали участие 90 человек в возрасте от 17 до 45 лет: 30 студентов в возрасте 17-18 лет (экономический факультет Челябинского государственного университета); 42 студента в возрасте 19-35 лет (кафедра менеджмента Российской академии предпринимательства); 18 студентов в возрасте 35-45 лет (кафедра экономики Российской академии предпринимательства).

В исследовании получены следующие результаты.

Восприятие персонажей видеорекламы инновационных продуктов специфичны в группах потенциальных потребителей с разными характеристиками идентификации, типа выбора и уровнем эмоционального интеллекта.

По результатам корреляционного анализа данных семантического дифференциала Ч. Осгуда выявлены взаимосвязи самооценок личностных свойств респондентов и оценок персонажей видеороликов рекламы «Мегафона» и «Билайна». С персонажами видеорекламы «Мегафона» идентифицируют 42,22% респондентов (значение r от 0,5 до 0,9). С персонажами видеорекламы «Билайна» идентифицируют 25,56% респондентов (значение r от 0,5 до 0,9). Не идентифицируют себя с персонажами видеорекламы 32,22% респондентов, (значение r отрицательные или меньше 0,5). Дальнейшее исследование проводилось на выборке респондентов, идентифицирующих себя с персонажами видеорекламы инновационных продуктов (61 человек), в которую вошли участники всех трех исходных академических групп.

В группе испытуемых, идентифицирующих себя с персонажами видеорекламы Билайн статистически значимо больше субъектов с установками на гедонистический тип выбора; в группе испытуемых, идентифицирующих себя с персонажами видеорекламы Мегафон статистически значимо больше субъектов с установкой на реалистический выбор (по критерию χ^2 Пирсона, на уровне $p < 0.01$).

Сравнение показателей эмоционального интеллекта (EQ) и показателей идентификации субъектов с персонажами видеорекламы инновационного продукта выявило следующее. По уровню общего эмоционального интеллекта выше показатели в группе субъектов, идентифицирующих себя с видеороликами компании «Мегафон», чем в группе субъектов, идентифицирующих себя с видеороликами компании «Билайн» (статистически значимые результаты по критерию U Манна-Уитни, на уровне $p < 0.01$). Субъекты, проявляющие более высокий уровень понимания эмоций других людей и управления ими, а так же понимания собственных эмоций и управления ими, идентифицируют себя с видеорекламой компании «Мегафон».

Получены следующие результаты сопряжения особенностей воздействия видеорекламы с типом личностного выбора субъектов. Результаты получены на основе сопоставления частоты встречаемости признаков эффектов влияния (по показателям «Психологической топологии личности») в двух группах субъектов, различающихся по типу личностного выбора, определенного по ТЛВ-тесту.

Статистически значимые эффекты влияния были отмечены по трем биполярным показателям «Психологической топологии личности»: «радость–страдание», «притягательность–отторжение» и «динамика деятельности–стабилизация деятельности».

После просмотра видеорекламы инновационного продукта «Билайн» у субъектов с установкой на реалистический тип выбора уменьшается рефлексия эмоциональных переживаний радости, гармонии и удовольствия, у субъектов с установкой на гедонистический тип выбора – увеличивается рефлексия эмоциональных переживаний от состояния спокойствия к состояниям радости, надежды и счастья (значимость по ϕ^* Фишера на уровне $p < 0,01$).

После просмотра видеорекламы инновационного продукта «Билайн» наблюдаются эффекты по параметру «притягательность–отторжение»: у субъектов с установкой на реалистический выбор уменьшается изначально частая рефлексия состояний комфорта и безопасности, в выборке респондентов с установкой на гедонистический тип выбора – проявляются эффекты по данному параметру от рефлексии стремления к избеганию неудачной ситуации к рефлексии увеличения притяжения к желаемому объекту (значимость по ϕ^* Фишера на уровне $p < 0,01$).

После просмотра видеорекламы инновационного продукта «Мегафон» у субъектов с установкой на реалистический тип выбора увеличивается рефлексия по показателю «динамика деятельности – стабилизация деятельности» от отсутствия рефлексии деятельности к рефлексии деятельности, задуманной субъектом с ожидаемым итогом. У

субъектов с установкой на гедонистический тип выбора рефлексия аспектов деятельности проявлялась в меньшей степени как до, так и после просмотра видеорекламы, при этом у них изначально чаще рефлексировалось состояние движения без цели или отсутствие движения, а после экспериментального воздействия они частота по этому показателю стала минимальной (значимость по ϕ^* Фишера на уровне $p < 0,01$).

Получены следующие результаты сопряжения особенностей воздействия видеорекламы с уровнем общего эмоционального интеллекта субъектов. Результаты получены на основе сопоставления частоты встречаемости признаков эффектов влияния (по показателям «Психологической топологии личности») в двух группах субъектов, различающихся по показателям эмоционального интеллекта (EQ): в группе с высоким показателем общего эмоционального интеллекта (≥ 92) и в группе с низким показателем общего эмоционального интеллекта (< 92).

После просмотра видеорекламы инновационного продукта «Мегафон» в группе субъектов с высоким эмоциональным интеллектом уменьшилась рефлексия коммуникаций «Я–Другие». В группе субъектов с низким уровнем общего эмоционального интеллекта – увеличилась рефлексия коммуникаций «Я–Другие», они стали чаще рефлексировать активное взаимодействие с другими людьми, единство переживаний и действий с ними (значимость по ϕ^* Фишера на уровне $p < 0,01$).

После просмотра видеорекламы инновационного продукта «Билайн» в группе субъектов с высоким эмоциональным интеллектом уменьшилась рефлексия по показателю «притягательность–отторжение». В группе субъектов с низким уровнем эмоционального интеллекта увеличилась рефлексия по данному параметру от состояния стремления избежать неудачную ситуацию, к усилению притяжения к желаемому объекту (значимость по ϕ^* Фишера на уровне $p < 0,01$).

Таким образом, эмпирическое исследование выявило социально-психологических факторы, опосредующие эффекты влияния видеорекламы инновационных продуктов на субъектов: особенности социальной идентичности, тип личностного выбора и уровень эмоционального интеллекта. Апробирована методика психологической диагностики динамики личности «Психологическая топология личности» в рамках психологических исследований маркетинговых коммуникаций для выявления специфики эффектов влияния видеорекламы инновационных продуктов.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НОВОСТНЫХ ПЕРЕДАЧ НА ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОПАСНОСТИ. Лаврова Е.В. (Москва)

Одной из важнейших функций средств массовой коммуникации является информирование о происходящем в стране и мире: телевидение, радио, пресса и интернет – это наиболее быстрые способы для получения сведений о событиях и явлениях. Информирование – становится главной функцией, если речь идет не о развлекательных, а о познавательных или новостных программах. Для оптимального исполнения этой функции необходимо доверие аудитории, если уровень доверия невысок, то рейтинг передачи падает. В условиях перенасыщенного информационного поля субъекты склонны выбирать один или несколько источников информации, которым они доверяют. В случае, если эти источники противоречат друг другу, привлекаются дополнительные источники. Опросы ВЦИОМ за 2012 год показывают, что телевидение по-прежнему является самым популярным каналом получения информации. При том, что доверие к нему снижается. Целью нашего исследования было установить влияние СМИ на эмоциональное состояние и представления об опасности у молодежной аудитории на фоне сниженного доверия к телевидению: в качестве респондентов были отобраны студенты, редко или совсем не

использующие новостные программы на ТВ для получения информации о текущих событиях.

Согласно А.А. Леонтьеву воздействие может иметь три формы последствий в картине мира человека: появление новых значений, при сообщении ранее неизвестной информации о новых объектах, изменение структуры поля значений при сообщении новой информации об уже известных элементах реальности и изменение отношения к миру – в случае, когда уже известная информация сообщается иначе, чем была усвоена субъектом ранее.

В нашем исследовании респонденты (53 человека – 30 девушек и 23 юноши) систематически на протяжении трех недель смотрели выпуски новостей на канале НТВ в одно и то же время каждый день. До начала участия в исследовании и каждую неделю респонденты заполняли опросник: «Оценка опасных ситуаций» - всего 4 среза. Опросник был создан специально для целей данного исследования, в нем перечислены 36 опасных ситуаций: и тех, которые наиболее часто упоминаются в СМИ, и тех, которые называли респонденты в качестве ответа на опрос: «Перечислите 5 опасных ситуаций, которые первыми придут Вам в голову». Кроме того, в конце опросника было отведено место для дописывания опасных ситуаций, не учтенных в опроснике, но важных, по мнению респондента.

Результаты обрабатывались с помощью критерия Фридмана в математической программе SPSS. Критерий Фридмана был выбран потому что, он позволяет сопоставить показатели, измеренные в трех или более условиях на одной и той же выборке, и установить, как величины показателей изменяются от условия к условию.

Наиболее опасные ситуации как до, так и после систематического просмотра новостей получали высокие оценки. Это ситуации: «узнать о болезни близкого человека», «потерять любимого человека», «узнать о начале войны», «заболеть опасной болезнью», «попасть в заложники». Все эти ситуации связаны с универсальным и самым большим страхом человека – смертью. Другие ситуации – изначально оцениваемые невысоко по шкале опасности, после трехнедельного просмотра новостных передач стали оцениваться как более опасные. Из 36 ситуаций – 17 демонстрировали значимый рост оценок. Появились и новые ситуации, например, после второй недели просмотра многие испытуемые дописывали в свободные окошки ситуацию «пожар». Таким образом, мы наблюдали две формы изменений, из перечисленных А.А. Леонтьевым – появление новых объектов в категории, а также изменение представлений об уже имеющихся объектах при относительно стабильной структуре представлений об опасности в целом. 65% респондентов в заключительной беседе говорили о том, что их главные страхи остались неизменными, но некоторые ситуации стали казаться более опасными, чем раньше. То есть, даже при сниженном уровне доверия к источнику, информация может в значительной степени влиять на представления об опасности. По-видимому, это можно связать с тем фактом, что опасность является базовой категорией в картине мира человека, она начинает формироваться в детстве и видоизменяется на протяжении всей жизни под влиянием различной информации.

Таблица 1.

Результаты опросника «Оценка опасных ситуаций» в 4-х срезах. Жирным шрифтом отмечены значимые (на уровне значимости 0,05) изменения.

Ситуация	До просмотра Mean Rank	1 неделя Mean Rank	2 неделя Mean Rank	3 неделя Mean Rank
Испытывать муки совести.	2,41	2,37	2,37	2,84
Испытывать ощущение ненужности.	2,35	2,23	2,58	2,38
Потерять большую сумму денег.	2,40	2,25	2,25	2,80
Разговаривать с начальником.	2,24	2,51	2,38	2,28
Ждать задержавшегося на работе родственника поздно вечером.	2,18	2,39	2,51	2,92
Ехать с превышением скорости.	2,30	2,55	2,26	2,89
Смотреть новости.	2,23	2,58	2,25	2,95
Оказаться внезапно в темноте.	2,12	2,57	2,37	2,94
Испытывать боль.	2,26	2,47	2,59	2,67
Узнать о начале войне.	2,71	2,58	2,34	2,38
Знакомиться с человеком противоположного пола.	2,21	2,45	2,49	2,85
Состариться.	2,24	2,38	2,55	2,84
Увидеть на небе комету.	1,95	2,64	2,49	2,92
Изменения во властных структурах.	1,92	2,71	2,56	2,82
Попасть в неловкое положение публично.	2,28	2,44	2,25	3,02
Думать об угрозе внезапной смерти.	2,17	2,58	2,38	2,87
Заболеть опасной болезнью.	2,62	2,34	2,44	2,59
Участвовать в соревнованиях.	2,13	2,42	2,42	3,03
Узнать о болезни близкого человека.	2,39	2,55	2,39	2,68
Увольнение с работы.	2,36	2,41	2,45	2,78
Услышать объявление о землетрясении.	2,36	2,36	2,55	2,74
Услышать предсказание несчастья.	2,52	2,32	2,52	2,64
Ходить к стоматологу.	2,55	2,32	2,35	2,74
Потерять любимого человека	2,58	2,46	2,42	2,53
Услышать предупреждение о начале грозы.	2,41	2,32	2,35	2,82
Идти на красный свет.	2,49	2,37	2,23	2,72
Попасть в заложники.	2,65	2,58	2,54	2,40
Идти по темной улице.	2,24	2,47	2,38	2,92
Трогать пауков, змей.	2,34	2,37	2,41	2,85
Ездить в метро.	2,18	2,56	2,42	2,85
Совершить плохой поступок.	2,48	2,54	2,30	2,68
Заниматься экстремальным спортом.	2,44	2,46	2,38	2,72
Летать на самолете.	2,28	2,41	2,48	2,83
Играть в казино.	2,48	2,39	2,42	2,71
Получить возмездие за грехи.	2,22	2,43	2,43	2,92
Заплывать далеко в море.	2,09	2,48	2,60	2,82

Литература

1. Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М., СПб., , 2004.
2. Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Психология телевизионной коммуникации. М., 2002.
3. Опрос ВЦИОМ от 02.08.2012.- [Электронный ресурс].- <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112941>
4. McLuhan. M. Understanding Media. -N.Y., 1964.

ОТ ПСИХОЛОГИИ МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ К МЕДИПСИХОЛОГИИ

Матвеева Л.В. (Москва)

Главным предметом изучения медиапсихологии как междисциплинарной отрасли познания является взаимодействие человека с искусственно созданной средой медиакоммуникации. Это новое направление в психологии, продолжающее направление исследование феноменов массовых коммуникаций, предметом которых является функционирование систем опосредованного общения, начиная с общения первобытных людей через зажженные костры и почтовых голубей и кончая функционированием интернет-сетей. Современная сетевая культура соединяет эти две отрасли знания, т.к. современный человек все более и более погружается в виртуальный мир и оказывается не только частью этой системы коммуникации, но и ее содержанием. Сетевая культура позволяет выходить на новый тип сотрудничества и связей, обладает колоссальным познавательным потенциалом, дает человеку возможность быть более независимым в пространстве и времени. Огромное количество креативных проектов рождается в сетевом сотрудничестве. Фактически это коллективное публичное пространство взаимодействия новых коллективных субъектов, объединенных по интересам.

В настоящее время можно говорить о формировании сетевой эры на земле, которая актуализирует понимание коммуникации как способа бытия человека. Человек рождается, развивается и становится значимой личностью именно в коммуникации как родовом свойстве своего происхождения, «по образу и подобию Предвечной Троицы».

На первый план выступает коллективный разум и интуиция, способность пользоваться ресурсом мудрости, накопленной в течение всего развития человечества, появляется новый тип отношений между людьми, опосредованных виртуальной реальностью, и новые формы индивидуальной активности.

Однако все эти гигантские возможности сопровождаются явлениями повышенного контроля над индивидуальным поведением и колоссальной возможностью медиабрендов управлять нашим поведением, также сужается интимное пространство личности до минимума. Появляются новые формы розыгрыша – вирусные технологии, позволяющие смешивать символы и образы профанного и сакрального пространств, визуализировать самые необычные фантазии человека. Человек приобретает потенциальную возможность бесконечно менять свой образ в виртуальном пространстве, и это не осознается субъектом как безнравственное поведение. Хотя по сути это настоящий обман. Таким образом виртуальная реальность освобождает человека от ответственности за свои действия. Эта иллюзия безответственности дает человеку безграничную свободу в манифестации своих самых низменных желаний и инстинктов.

Как предмет исследования современное отечественное медийное пространство по сравнению с международными стандартами менее регламентировано, более свободно для творчества с точки зрения представления авторской позиции и содержит различного рода феномены пограничных состояний нормы – как биологической и медицинской, так и психологической и социальной.

Предметом медиапсихологии могут являться основные черты, характеризующие существование человека в информационной «глобальной деревне»:

- Феномен дефицита полезной информации при изобилии ненужной информации;
- Перфомансность содержания медиаконтента;
- «Пуерилизм» по Хейзинга;
- Доминирование визуальной коммуникации;
- Размывание границы публичного-интимного;
- Динамика категорий гендерной идентичности: феминности и маскулинности;
- Феномен «гламурности»;
- Смещение культурных сценариев;

- Феномен отчуждения творца от продукта творчества.

В 21 веке происходит модификация функций массовой коммуникации. Так, согласно исследованиям Katz, Gurevitch и Naas (1973) можно выделить 35 потребностей, лежащих в основе обращения человека к СМК, которые могут быть объединены в пять категорий:

- Когнитивные потребности (в информации, знании, понимании).

- Аффективные потребности (эмоциональные и эстетические переживания, потребности в удовольствии).

- Потребности в личностной интеграции (усиление доверия, уверенности, стабильности личностного статуса).

- Потребности в социальной интеграции (усиление контактов с семьей, друзьями и др.).

- Потребности в уменьшении напряжения (избегание и отвлечение).

И важнейшими переменными, определяющими эффект воздействия СМК на человека, по мнению Е.Кatz, являются особенности селективного восприятия и межличностные отношения.

В настоящее время основными функциями СМИ специалистами по коммуникативистике выделяются информационная функция и функция развлечения.

Одной из важнейших задач исследования в области медиапсихологии может явиться описание уровней воздействия медийного пространства на индивидуальное и коллективное сознание человека, а также его поведение:

1. Биофизический: символы «внутренней освещенности» или ось свет – тьма.

2. Биохимический: символы уровня активации или ось эйфория – шок.

3. Психофизиологический: символы эмоциональных состояний или ось радость – страдание.

4. Психологический: символы чувств к другому человеку или любовь – агрессия.

5. Экзистенциальный: символы жизни и смерти или ось измененные состояния сознания – экстремальные состояния жизни.

6. Ценностно-смысловой: символы притягательности и отторжения целей или ось фиксации на настоящем – будущем

7. Динамический: символы динамики деятельности, ось изменяющаяся деятельность – стабильная деятельность.

8. Коммуникативный: символы взаимодействия с другими, ось диалог – манипуляция.

9. Культурологический: символы взаимодействия человека с природой и культурой, ось человек «дитя природы» – культурный человек.

10. Социальный: символы принадлежности человека к социальной иерархии, ось простой человек – элитарный человек.

11. Рефлексивный: символы физического пространства объектов и психологического пространства значений, ось материальное – идеальное.

12. Временной: символы времени человеческой жизни, ось историческое время – психологическое время.

Одной из важнейших проблем медиапсихологии в настоящее время является научная рефлексия этико-культурных составляющих медиаконтента.

Литература

1. Информационная и психологическая безопасность в СМИ: В 2-х т. Т. 1: Телевизионные и рекламные коммуникации / Под ред. А.И. Донцова, Я.Н. Засурского, Л.В. Матвеевой, А.И. Подольского – М.: Аспект Пресс, 2002. – 335 с.

2. DeFleur M.L., Boll-Rockeach S. Theories of mass Communication. 5th ed. N.Y., 1989.
3. McCombs M.E., Shaw D.L. Structuring the “Unseen Environment” // J. of Communication. 1976. Spring.

МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЕ РОЛЕВЫЕ ОНЛАЙН-ИГРЫ: ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЕНСАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ И ГРУППОВОМ ОБЩЕНИИ

Рюмшина Л.И. (Ростов на Дону)

К одной из отличительных черт современной культуры можно с полной уверенностью отнести Глобальную сеть Интернет. В ней не только отражаются проблемы современного общества, но и возникают новые социальные отношения, что изменяет привычные представления об общении.

Современный мир, из-за постоянно возрастающей стрессогенности окружающей среды, представляет угрозу для человека, в то время как виртуальное пространство, создаваемое Интернет, опасности не несет, не создает бесконечных проблем, а возможность общаться анонимно не требует обязательной ответственности за свои поступки и слова. Как отмечают многие пользователи Интернета, в виртуальном мире им легко и свободно, в нём стираются возрастные и статусные границы, можно с большей степенью вероятности удовлетворить свои желания и стремления, реализовать себя.

С другой стороны, Интернет как мозаичная система, предоставляя возможности многообразных отношений, придает им в тоже время характер фрагментарности, временности. Поэтому люди зачастую остаются, одинокими в многочисленных сообществах, с ощущением безнадежности и разочарования.

Одним из видов общения в Интернете является игровое общение. Согласно Й. Хейзингу, игра - это естественное состояние любого человека, однако ролевые онлайн игры для некоторых игроков начинают заменять реальный окружающий мир. Существуют различные виды Интернет-игр. Многопользовательские ролевые онлайн-игры - особая их разновидность, где сочетается игра и непосредственное общение. При этом большое количество игроков взаимодействуют друг с другом в виртуальном мире, который продолжает существовать и в их отсутствие.

В России область онлайн-игр практически не исследуется, и поэтому трудно говорить об однозначных критериях зависимости от них. Согласно Войскунскому А. Е. , например, многие игроки находятся под их влиянием, Авилов Г. М. и др. ученые считают, что в виртуальном пространстве удовлетворяются нереализованные в реальной жизни потребности человека. Учитывая дискуссионность вопроса о личности пользователей Интернет-общения и не изученность самого процесса общения в сети, мы провели исследование личностных особенностей и общения участников многопользовательской ролевой онлайн игры.

Во время исследования нами были рассмотрены несколько различных чатов игр класса MMORPG. При анализе сообщений чата использовался имеющаяся в игре способ регистрации всего игрового поля (автофотографирование) с целью последующего качественно-количественного анализа сообщений участников игры. При этом фиксировались коммуникатор, реципиент и содержание высказывания.

В основу категоризации отдельных сообщений чата было положено их целевое назначение. Единицей регистрации служило законченное высказывание, отличающееся от других по смыслу. Актом взаимодействия считалось однократное обращение к партнеру по игре в виде посланного в игровом чате сообщения и полученный ответ. По результатам таких диалогов подсчитывалось общее число обращений к каждому активному

пользователю. С целью применения метода социометрии сообщения, исходя из их эмоциональной нагрузки, оценивались нами как выбор или отвержение.

Для выяснения личностных характеристик участников игры использовался Опросник межличностных отношений (ОМО) В. Шутца, 16-ти факторный личностный опросник Кеттела, а также тест Т. Лири (ДМО). Опросник межличностных отношений и тест Лири респондентам предлагалось заполнить дважды. В первом случае исследовались представления о реальном, во втором – виртуальном взаимодействии.

Для сбора статистических данных о респондентах, участвовавших в эмпирическом исследовании (их возрасте, никнейме, времени, затрачиваемом на ролевые онлайн игры), проводился опрос. При обработке данных использовались методы математической статистики (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни, критерий Хи-квадрат).

В исследовании приняли участие 136 человек: 68 пользователей чатов многопользовательских ролевых онлайн игр, возраст от 18 до 34 лет и 68 человек, не являющихся участниками таких игр (контрольная группа), возраст от 19 до 24 лет.

В результате исследования общения пользователей чатов были составлены социоматрицы и социограммы. Благодаря этому удалось установить, что структура и содержание общения в чатах многопользовательской игры зависят от их специфических характеристик (количества участников, статусно-ролевых позиций, возможностей личностной самопрезентации, реализации межличностных отношений). Иными словами, в виртуальном пространстве групповые процессы развиваются по аналогии с реальным миром. В онлайн-мире также, как и в реальном, часто разворачиваются драматические ситуации, конфликты, происходит борьба за власть, приводящая к смене формальных и неформальных лидеров и т.д.

Игрока многопользовательской игры можно охарактеризовать как сдержанного, рассудительного в установлении межличностных контактов человека, активного в социальной сфере, но не обязательно лидера. Он не уверен в себе, стремится к самосовершенствованию. Негативизм переводит в вербальную агрессию. Он не стремится следовать за мнением большинства, в то же время проявляет энтузиазм и инициативу для достижений целей группы.

Представления респондентов о себе в виртуальном и реальном мире отличаются. В виртуальном мире респонденты стремятся к большей независимости, проявляют больше инициативы в достижении целей группы, чем в жизни. В нем они видят себя более дружелюбными и отзывчивыми, способными поступать, так как хотят, инициативными, независимыми. Являясь подозрительными и недоверчивыми в реальности, в виртуальном мире игроки чувствуют себя более свободно, они более доброжелательны и готовы к оказанию помощи другим.

В реальном мире и в виртуальном удовлетворение межличностных потребностей в общении у респондентов сходно. Большинство респондентов очень осторожны при выборе лиц, с которыми создают более глубокие эмоциональные и близкие отношения. Игроки чувствуют себя хорошо среди людей и стремятся к поиску отношений с ними, имеют сильную потребность в принадлежности к другим, быть принятыми остальными.

Согласно полученным результатам, мы можем заключить, что онлайн-игры предоставляют геймерам возможность для компенсации следующих качеств: самоуверенности, независимости, настойчивости, а также признания в любви. Скорее всего, трудности реализации этих качеств в реальной жизни приводит к поиску их удовлетворения в виртуальном мире, то есть «уход» в игру не является причиной, препятствующей их развитию, а наоборот – человек находит в игре возможность их удовлетворения.

Мы не можем однозначно говорить об Интернет-зависимости обследованных респондентов, однако, хотелось бы обратить внимание, что качества, компенсируемые в ролевой онлайн игре, крайне важны для реальной жизни. Если не будут созданы условия для их реализации в ней, это может привести к Интернет-зависимости.

Что касается группового онлайн-общения, то оно также выполняет функцию замещения, предоставляя возможность быстрого перехода в случае неудовлетворенности отношениями в одной группе, избегая разрешения сложившейся конфликтной ситуации, в другую. Наличие у каждого чата своего функционального предназначения открывает большие возможности выбора группового взаимодействия, чем в реальной жизни, где этот процесс усложняется необходимостью осмысления, взвешенности решений и принятия за них ответственности.

ВЛИЯНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ВЕДУЩИХ МОЛОДЕЖНЫХ ПРОГРАММ НА ПРОЦЕСС САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЮНОШЕЙ

Чернова К.Н. (Челябинск)

Актуальность феномена персонального имиджа во многом обусловлена мультимедийностью нынешней культуры и стремлением современных потребителей к зрелищности. Транслируемые СМИ и Интернетом огромные объемы наглядной информации формируют у массовой аудитории видимый образ реальности. Создаваемый образ отличается вариативностью, как следствием возникших переориентиров в восприятии действительности от трансформации геополитического пространства до изменения духовных ценностей. Производимый смысловой беспорядок вызывает в обществе массовое состояние неопределенности и растерянности. Тенденция к размыванию единой системы ценностных ориентиров создает особые трудности для молодежной социальной группы. Усложняется центральная задача юности – самоидентификация личности. Следовательно, в условиях информационного изобилия и ценностной дезориентации важным представляется выделить и охарактеризовать элементы, способные влиять на осуществление юношами самоидентификации.

Средства массовой коммуникации как один из наиболее весомых источников психологического воздействия оказывает большое влияние на молодежную аудиторию [2]. Эффективность подобного воздействия обусловлена во-первых, особенностями возрастного периода формирующихся юношей, во-вторых, технологическими возможностями СМИ, создающими «эффект присутствия», «эффект диалогичности» и «эффект доверительности» [4]. Перечень современных медиа-программ, адресованных молодежи сводится к реалити-шоу, играм и информационным сообщениям, посвященным субъектам сферы шоу-бизнеса. Подобная масс-медийная продукция способна оказывать влияние, как содержательной частью, так и привлекательной формой выражения информации. В связи с этим персональный имидж ведущих молодежных программ являясь визуально привлекательным информационным продуктом, становится весьма значимым элементом воздействия на аудиторию.

Социально-психологические особенности юношей обуславливают возможность этого воздействия на них. Процесс развития личности юношей сводится к двуединству потребностей в уподоблении и в обособлении. Уподобление или стремление к идентифицированию себя с другими людьми проявляется в подражании, как механизме развития и преобразовывания собственной личности по образцу. Потребность в обособлении выражается в ориентации на индивидуализацию, как возможности выстроить собственную идентичность [1].

Таким образом, персональные имиджи ведущих молодежных программ оказывают влияние на аудиторию посредством удовлетворения, во-первых, потребности в уподоблении привлекательному образцу, во-вторых, стремлении найти путь для выражения своей инаковости. Кроме того усиление влияния популярных имиджей на юношей осуществляется благодаря компетентному оформлению внешности ведущих. Внешность для молодежной

возрастной группы имеет особое значение в связи с формированием адекватной самооценки, на которую влияет эмоциональная оценка окружающих их наружности [1].

Анализируя современные популярные имиджы, которые могут оказывать влияние на молодежь необходимо обратиться к тем значениям, которые они несут. Персонализированные имиджы выстраиваются на основе глубинных структур – архетипов, оставляющих своеобразные отпечатки в психике реципиентов. Используя систему архетипов М. Марк, К. Пирсон можно отметить, что наиболее популярные имиджы ведущих молодежных программ приближаются по смысловому значению к архетипам «Любовника» и «Шута» [3].

Для имиджей ведущих, выстроенных на основе архетипа «Любовник», первоочередным является подчеркнутая гендерная основа и внешняя привлекательность. Созданные подобным образом имиджы, находятся в постоянном преобразовании облика для повышения уровня своей привлекательности.

Имиджы ведущих, выстроенные на основе архетипа «Шут» призваны выделить индивидуальные особенности личности, которые выражаются через посыл «оставаться самим собой». Одновременно в данных имиджах отмечается стремление к нарушению правил от оформления внешнего облика до представления о себе. Популярные имиджы ведущих, в основе которых лежит архетип «Шута» чаще всего транслируют легкомыслие, лень и склонность к поиску удовольствий.

Таким образом, среди имиджей ведущих молодежных программ преобладают те, которые выстроены на базе архетипов «Любовника» и «Шута». Особенности, подчеркиваемые смысловой основой данных архетипов могут свидетельствовать об их специфической направленности на молодежную аудиторию. Во-первых, юношеский возрастной период характеризуется физическим, психическим и социальным созреванием в отношении своего пола, что вызывает ярко выраженный интерес к подчеркнутому гендерному основанию в персональном имидже ведущих. Во-вторых, выраженная в юношеском возрасте потребность к индивидуализации может обуславливать внимание к имиджам ведущих, стремящихся выделить индивидуальные особенности своей личности.

Следовательно, персональные имиджы ведущих молодежных программ выстроены в соответствии с возрастными особенностями юношеской аудитории, что позволяет повысить популярность данной медийной продукции. Однако влияние, оказываемое СМИ на юношей в условиях ценностной дезориентации оказывается не способным решить основную возрастную задачу. Воздействуя на молодежную аудиторию, СМИ не выстраивают устойчивое целостное мировоззрение, которое впоследствии определяет процесс самоидентификации юношей. Таким образом, имиджы ведущих молодежных программ по своему значению символизируя процесс поиска смыслов и ценностей усугубляют кризисность самоидентификации юношей.

Литература

1. Донцов, Д.А., Донцова, М.В. Психологические особенности юношеского возраста // Образовательные технологии. 2013. №2. С. 34-42.
2. Ерохин, Д.О. Информационная среда как фактор формирования ценностей молодежи: Автореф. ...дис. канд. псих. наук. – М., 2011. – 29 с.
3. Марк, М., Пирсон, К. Герой и бунтарь. – Питер, 2005. – 336 с.
4. Шепель, В.М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния. – Феникс, 2005. – 480с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ТЕЛЕВИЗИОННЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ: В ПОИСКАХ ВЗАИМОСВЯЗИ Шариков А.В. (Москва)

В отечественных исследованиях феномена массовой коммуникации заметное место занимает проблематика влияния СМИ, в частности, телевидения на установки и ценностные ориентации населения (см. напр.: Алексеенко, 2011; Брик, 2011; Козубова и Москаленко, 2007 и др.). Принято считать, что телевизионные предпочтения разных людей различаются в зависимости от социально-демографических параметров. Однако если взять предельно однородную социальную страту, выделенную по совокупности социально-демографических оснований, это не гарантирует тождества телевизионных предпочтений. Такое исследование было проведено нами в 1997-1998 гг. на выборке студенток психолого-педагогических факультетов педагогических учебных заведений г. Москвы. Оказалось, что телевизионные предпочтения студенток одного курса с набором из шести одинаковых социально-демографических характеристик (равенство пола, возраста, уровня образования, социального статуса, материального положения, географии проживания) существенно различались между собой. При этом массово-коммуникационные предпочтения коррелировали с ценностными ориентациями испытуемых (Шариков и Баранова, 1999).

Данный факт хорошо соотносится с диспозиционной концепцией регуляции социального поведения личности В. А. Ядова (Ядов, 1975). Согласно данной концепции, в личностной структуре содержится четырехуровневая иерархия диспозиций: 1) элементарные фиксированные установки (сеты); 2) социальные фиксированные установки (аттитюды); 3) базовые социальные установки; 4) ценностные ориентации личности. Сеты представляют собой краткосрочные диспозиции, аттитюды имеют более развернутый во времени характер, а базовые социальные установки и ценностные ориентации «работают» в течение длительного времени.

В рамках этих представлений можно предложить иерархию личностных диспозиций, связанных с телевидением. Человек, имея собственный зрительский опыт, формирует краткосрочные установки на просмотр телевизионной продукции, которые объективируются через механизмы оценки того или иного конкретного выпуска передач, фильмов, сериалов. На их основе складываются предпочтения цикловых рубрик, а также сериальной продукции. Эти предпочтения уже носят характер аттитюдов – среднесрочных установок. И если задать человеку вопрос, какие телепередачи он предпочитает смотреть, то этот человек фактически зафиксирует свою установку на телесмотрение, обычно имея в виду не какой-то конкретный выпуск телепередачи, а развернутую во времени цикловую рубрику или сериал. Совокупность такого рода установок, которая связывается с каналом распространения данной телепродукции, формирует отношение к телеканалам – это, по сути, иная модальность среднесрочной установки-аттитюда, а она, как следует из диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности В. А. Ядова, в конечном счете обусловлена ценностными ориентациями.

На основе приведенных выше соображений в 2013 году было проведено специальное исследование в рамках НИР «Социокультурная роль российского ТВ в национальном информационном пространстве» (отчет по выполнению в соответствии с условиями Государственного контракта № 19/21-13 от «10» июня 2013 года научно-исследовательской работы «Социокультурная роль российского ТВ в национальном информационном пространстве».- М., 2013). Заказчик – Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям (Роспечать), исполнитель – Академия медиаиндустрии. Одна из целей данного исследования – выявить, существует ли связь между ценностными ориентациями россиян и их телевизионными предпочтениями.

Методика. Для достижения поставленной цели был проведен специальный всероссийский опрос населения, в котором, с одной стороны, выявлялись ценностные ориентации россиян, а с другой стороны, - предпочтение телевизионных каналов. Полевую

фазу исследования было поручено провести Всероссийскому центру изучения общественного мнения (ВЦИОМ) среди населения Российской Федерации в возрасте от 18 лет и старше на репрезентативной выборке 1600 человек.

Для выявления ценностных ориентаций использовалась модифицированная методика М. Рокича (см., напр., Леонтьев, 1992). Согласно Рокичу, ценностные ориентации личности делятся на две группы - терминальные (ценности-цели человека) и инструментальные (ценности-средства достижения целей). Рокич выделил по 18 наиболее часто встречающихся (т.е. значимых) ценностей для каждой из двух групп. В стандартизированной методике происходит выявление индивидуальных ценностных ориентаций через процедуру ранжирования каждым респондентом отдельно терминальных, отдельно инструментальных ценностей. В описываемом исследовании модификация методики Рокича состояла в том, что было решено ограничиться изучением только терминальных ценностей и вместо ранжирования респондентам предлагалось выбрать из рокичевского списка не более пяти наиболее значимых ценностей.

Для выявления предпочтения телеканалов задавался вопрос: «Скажите, пожалуйста, какие каналы Вы предпочитаете смотреть?» Респондентам предлагалось отметить телеканалы из заданного списка из 19 каналов, вошедших в 1-й и 2-й мультиплексы цифрового вещания, которые в обозримом будущем будут доступны в бесплатном режиме всему населению России.

Результаты. Чаще всего респонденты выбирали ценности «здоровье» (76,1%) и «счастливая семейная жизнь» (54,1%). Далее идут «материально обеспеченная жизнь» (49,6%), «наличие хороших и верных друзей» (41,7%), «интересная работа» (40,0%), «любовь», понимаемая как духовная и физическая близость с любимым человеком (33,0%). Остальные ценности расположились в следующем порядке: «жизненная мудрость» (24,1%), «активная, деятельная жизнь» (23,9%), «уверенность в себе» (17,3%), «свобода» (13,6%), «продуктивная жизнь» (12,3%), «общественное признание» (11,7%), «развитие» (11,6%), «красота природы и искусства» (11,1%), «счастье других людей» (9,6%), «познание» (8,1%), «развлечения» (5,1%), «творчество» (4,1%).

Первую тройку наиболее предпочитаемых телеканалов составили «Первый канал» (53,8%), «Россия 1» (49,6%) и НТВ (48,8%). Далее идут: СТС (29,2%), ТНТ (29,1%), «Россия 2» (27,8%), «Рен ТВ» (20,6%), «Домашний» (19,7%), «Пятый канал» (19,4%), «Россия 24» (16,5%), «Спорт» (14,5%), «Звезда» (13,9%), «Муз ТВ» (10,1%), «ТВ Центр» (9,9%), ОТР (7,2%), «Карусель» (4,6%), «Мир» (3,8%), «Спорт плюс» (3,3%), «Спас» (1,4%).

Для выявления связи между предпочтениями телеканалов и значимостью терминальных рокичевских ценностей были рассчитаны коэффициенты Крамера на множестве ответов респондентов. Для каждой из 18 ценностей вычислялось значение данного коэффициента по каждому из 19 телеканалов.

Оказалось, что предпочтения различных телеканалов по-разному связаны с рокичевскими терминальными ценностями. Так, наибольшее количество статистически значимых коэффициентов Крамера (не ниже 0,05) зафиксировано у «Первого канала» (7) и телеканала «Россия 1» (7). Предпочтение «Первого канала» на статистически значимом уровне коррелирует со следующим ценностным набором: «здоровье» (0,130), «развлечения» (0,086), «творчество» (0,082), «счастливая семейная жизнь» (0,076), «материально обеспеченная жизнь» (0,073), «продуктивная жизнь» (0,061), «интересная работа» (0,059). Для предпочитающих телеканал «Россия 1» значимая корреляция наблюдается с несколькими ценностями: «счастливая семейная жизнь» (0,085), «любовь» (0,074), «здоровье» (0,066), «развлечения» (0,066), «жизненная мудрость» (0,066), «свобода» (0,055), «материально обеспеченная жизнь» (0,050). Респонденты, предпочитающие телеканал НТВ, на статистически значимом уровне обнаруживают связь с ориентацией лишь на одну ценность – это «материально обеспеченная жизнь» (0,077).

На основе полученных данных можно утверждать, что предпочтения телевизионных каналов связаны с ценностями телезрителей. В самом деле, в группах респондентов,

предпочитающих смотреть тот или иной телеканал, обнаружена хотя бы одна статистически значимая рокичевская терминальная ценность. Исключение из данного ряда – телеканал «Карусель», для которого не обнаружено статистически значимой связи с какими-либо рокичевскими терминальными ценностями. Однако он ориентирован на детскую аудиторию, которая не была представлена в выборке респондентов, и потому данный случай не нарушает полученную картину.

В исследовании также проверялась рабочая гипотеза, согласно которой: чем выше представленность значимых ценностей в содержании телеканала, тем больше зрителей предпочитают смотреть данный канал. Методическое решение для проверки данной гипотезы основывалось на следующем допущении. Каждый из рассчитанных коэффициентов Крамера для пары «телеканал – ценность», по сути, отражает количественную представленность данной ценности на данном канале. Если сложить все коэффициенты Крамера по 18 терминальным рокичевским ценностям для конкретного телеканала, то получится суммарная представленность терминальных рокичевских ценностей на данном канале в массовом сознании телезрителей. Чем выше величина этой суммы, тем сильнее данный конкретный телеканал «нагружен» совокупностью рассматриваемых ценностей.

Такой методический прием позволил выявить искомую связь между суммарным коэффициентом Крамера и предпочтениями телеканалов респондентами. Расчет коэффициента Пирсона привел к значению 0,407 ($p \geq 0, 95\%$ на основе критерия Стьюдента). Следовательно, вероятностью не ниже 95% можно утверждать, что представленность значимых ценностей в содержании телеканалов, находится в прямой связи с предпочтениями телеканалов. Вместе с тем выявленная связь, согласно принятой интерпретации значений коэффициента Пирсона, обычно трактуется, как средняя по интенсивности. В данном случае следует учесть, что численная величина предпочтений телеканалов обусловлена не только диспозиционными причинами, но также зависит, по меньшей мере, от знания зрителями телеканалов, опыта обращения к ним. Чем меньше техническое распространение некоторого канала, возможности его приема, тем меньше вероятность, что респонденты имеют о нем хоть какое-то представление, а значит, индивидуальная установка на его восприятие не сформирована вообще или сформирована недостаточно.

Кроме того, следует учитывать и аксиологическую ограниченность самой методики Рокича, где не представлены некоторые важные ценности, на которые ориентированы россияне (например, безопасность, справедливость, стабильность и др.). Учет последних мог бы несколько изменить полученную картину.

Итак, специальное эмпирическое исследование позволило выявить следующие моменты:

1. Разные телеканалы по-разному «нагружены» рокичевскими терминальными ценностями. Наиболее «нагруженными» оказались «Первый канал» и «Россия 1». Они же занимают, соответственно, первое и второе место в предпочтениях респондентов.

2. С достаточно высокой вероятностью (95%) выявлена прямая связь между зрительскими предпочтениями телевизионных каналов и представленностью значимых ценностей в содержании этих каналов.

Литература

1. Алексеенко О. В. Особенности трансформации ценностных ориентаций россиян в условиях вестернизации отечественного телевидения. – М.: Проспект, 2011.
2. Брик Л. В. Средства массовой информации в формировании ценностных ориентаций молодежи. - Мурманск: Изд-во МГТУ, 2011.
3. Козубова Г. А., Москаленко О. В. Эффективность психологического воздействия социальной рекламы на ценности молодежи. - Астрахань: изд-во АсФ КрУ МВД России, 2007.
4. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992.

5. Шариков А.В., Баранова Э.А. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентаций. // Психологический журнал. Т.20 №3, май-июнь 1999. – С.28-47.
6. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.

14. ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В КИБЕР-ПРОСТРАНСТВЕ

САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ ПРИ ЗНАКОМСТВЕ В ИНТЕРНЕТЕ И РЕАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

Баранова В.А., Кукаркина А.В. (Москва)

Проблемы доверия к информации являются актуальными для интернет-общения. С недавнего времени способ знакомства на сайтах знакомств в целях романтических отношений стал легким и социально приемлемым. Системы онлайн знакомств позволяют пользователям искать партнеров для потенциальных свиданий по определенным параметрам и связываться с ними посредством систем частных сообщений. [Fiore, A.T., 2008]. Такие системы обычно включают в себя такие данные, как местонахождение, пол, возраст, физические качества, привычки, самописание и предпочтения относительно качеств потенциального партнера. [Fiore, A.T., and J.S. Donath, 2004].

В нашем эмпирическом исследовании были определены и сравнивались тактики и стратегии самопредъявления и степень самораскрытия юношей и девушек (18-30 лет, учащиеся (ВУЗы) или работающие (31 юноша и 30 девушек) в г. Ташкенте) при знакомстве, посредством интернета (сайты знакомств) и при непосредственном знакомстве.

В исследовании использовались классификация стратегий самопредъявления Ю.П. Кошелевой и вербальных тактик самопредъявления А.И. Дубских. [Кошелева 2002, Дубских, 2008]. Для выявления стратегий и тактик самопредъявления молодежи в интернете (на сайтах знакомств изучались активные анкеты с популярного бесплатного сайта знакомств Mamba) использовался контент-анализ. [Социальная психология: практикум, 2006]. Для анализа степени самораскрытия – «Опросник уровня самораскрытия С. Джуларда» в модификации Н.В.Амяги. и «Дружба и поверхностное знакомство с человеком через призму опросника самораскрытия» Н.В. Амяги.. [Амяга, 1996].

Сравнительный анализ результатов, полученных при анализе анкет с сайтов знакомств и опросников, выявляющих специфику знакомств в реальном времени, показал, что:

- при знакомстве посредством интернета молодежь предпочитает прямые тактики, заключающиеся в сообщении информации непосредственно о себе (объективной фактической информации о себе и тактику передачи субъективной (оценочной) информации о себе и жизненных ситуациях).

-наиболее предпочитаемой стратегией самопредъявления при знакомстве в интернете у молодежи является стратегия самоподачи – акцент на информации, значимой для Другого и самописание.

Стратегия самоподачи является наиболее предпочитаемой и при реальном знакомстве, а так же «атрибутивная» стратегия, относящаяся к стратегии самораскрытия, в рамках которой человек создает и поддерживает собственную организованную модель мира.

Широта самораскрытия при знакомстве посредством интернета и непосредственном знакомстве значимо не различается (19 и 23 категории для самораскрытия соответственно).

При этом в интернете молодежь больше прибегает к описанию своих внешних характеристик, затрагивает личностные особенности, указывает точные анкетные данные, а в реальном знакомстве чаще говорит о взглядах на жизнь, предпочтениях, поверхностно

касаются особенностей взаимоотношений. К тому же, тема секса, которая практически не представлена в реальном общении, в общении, посредством интернета является наиболее обсуждаемой мужчинами.

Определились основные цели знакомства молодежи в интернете: поиск друзей, общение и переписка, а так же любовь и романтические отношения. Кроме того, мужчины в качестве цели указали поиск партнера, для удовлетворения сексуальных потребностей.

Можно отметить определенные гендерные различия при выборе тем для самопредъявления как при интернет общении, так и при непосредственном. Так, наряду с самописанием внешности и предоставлением реальных анкетных данных, мужчины в интернете говорят на тему секса, указывая некоторые свои предпочтения в интимной жизни и ее приоритетность. Девушки, описывая свою внешность и указывая анкетные данные, предпочитают говорить о своих увлечениях, интересах и хобби. Наименее предпочитаемые темы у мужчин и девушек при общении в интернете совпадают: информация о своих неудачах и достижениях, а так же чувствах и переживаниях. Мужчины так же предпочитают не говорить о своих мечтах и желаниях.

Что касается реального общения, как юноши, так и девушки предпочитают говорить о своих увлечениях и хобби, упоминать свои представления о жизни, описывать собственное восприятие ситуаций (в том числе, связанных с взаимоотношениями) и типичных реакций на них. Однако, помимо этого, популярной темой в реальном общении у мужчин является упоминание об их достижениях.

Наименее употребляемые темы в реальной жизни у молодежи касаются глубинных переживаний, личной жизни и взаимоотношений. При этом только у девушек тема секса попала в число непопулярных тем, что связано с нормами поведения и правилами коммуникации в социуме.

Т.о. общение в интернете накладывает свой отпечаток на самопредъявление молодежи. Имея одинаковую степень самораскрытия как в реальности, так и в интернете, мужчины и девушки стремятся уменьшить степень анонимности, раскрывая о себе в виртуальных анкетах те сведения, которые, зачастую, не приходится оглашать при знакомстве в реальном общении (самописание внешности и личных характеристик). В реальном знакомстве молодежь переходит сразу к описанию особенности своей жизнедеятельности, взглядов на жизнь и определенных ожиданий. Вероятно, что после определенной «фильтрации», выбрав наиболее интересных потенциальных собеседников (так же по их анкетам), уже в рамках частного общения человек описывает эти особенности своей личности. Таким образом, можно предположить, что, указывая определенную информацию о себе в анкете, человек опирается на свои ожидания увидеть в анкетах потенциальных партнеров по общению.

Несомненно, определенный отпечаток на стратегии самопредъявления в интернете накладывает и реальная жизнь, а именно социальные нормы и запреты. Темы, которые не принято обсуждать в обществе, не обсуждаются и в рамках виртуальной коммуникации, несмотря на анонимность и «невидимость». Так же, видимо, есть потребность в обсуждении темы секса и сексуальности (в частности у мужчин), которую они удовлетворяют в виртуальном общении.

В целом в интернет-общении молодежь рассчитывает на построение долгосрочных приятельских, дружеских или романтических отношений, а виртуальное пространство является для юношей и девушек своеобразным аналогом реальной коммуникации.

Литература

1.Амяга А.В. Измерение личностной представленности человека в общении //Журнал практического психолога, №2, 1996.

2.Дубских А. И. Средства реализации коммуникативной стратегии самопрезентации личности в массово-информационном дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Выпуск 26. - Челябинск, 2008. - С. 54-58.

3. Кошелева Ю.П. Стратегии самопредъявления одиноких людей в ситуации знакомства: Автореф. дисс... канд. психол. наук.- М., 2002.
4. Социальная психология: Практикум. Под ред. Фоломеевой Т.В. М., 2006.
5. Fiore, A.T. "Self-presentation and Deception in Online Dating." // Workshop position paper, Secrets and Lies Workshop. CHI 2008, Florence, Italy.
6. Fiore, A.T., and J.S. Donath. "Online Personals: An Overview." // Short paper, ACM Computer-Human Interaction. 2004, Vienna, Austria.

ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ И ДОВЕРИЯ В КИБЕР-ПРОСТРАНСТВЕ: РИСКИ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

Бугаева Н.Б. (Киев)

Глобализация охватывает все сферы жизни современного общества. Интернет, с одной стороны, является результатом общеглобализационного процесса, проявляющегося наиболее ярко в сфере виртуального пространства, с другой стороны, цифровые технологии, сами по себе, являются средством глобализации мирового сообщества.

Интернет открывает перед пользователями неограниченное информационное поле, предоставляя виртуальную свободу и широкие коммуникативные возможности. Однако киберпространство нельзя считать всего лишь виртуальной альтернативой реальности или неким параллельным пространством, поскольку оно давно стало полноправной частью реального мира, расширившего границы существования современного общества.

Сегодня, наравне с привычными составляющими каждого реального общества, существуют виртуальные сообщества, личности, учебные заведения, исследовательские научные лаборатории, консультационные и информационные центры, культурно-просветительские и развлекательные учреждения (виртуальные музеи, туристические маршруты, по которым можно совершить 3D прогулку, виртуальные кинотеатры, площадки для индивидуальных или сетевых игр, виртуальные казино и т.д.), виртуальное творчество (например, потоковый векторный рекордер), виртуальный рынок (товаров, недвижимости, труда), виртуальная валюта, виртуальные города и «населяющие» их виртуальные люди или фантастические существа, создающие уникальные социальные сообщества, развивающиеся по собственным законам и правилам.

Не смотря на неоспоримые позитивные стороны интернета, широкое распространение цифровых технологий явилось причиной возникновения рисков, связанных с психологической безопасностью кибер-среды. Несформированность в обществе культуры пользования современными техническими средствами коммуникаций и несоблюдение элементарных правил безопасной работы в Сети интернет, создают ряд проблем психологического, социального и правового характера. Анонимность, виртуальная свобода (трансформация образа) и специфическая безопасность киберпространства (использование ников и наличие возможности мгновенного прерывания контакта по желанию пользователя), оказывают существенное влияние на особенности формирования коммуникативной составляющей сетевого сообщества.

Взаимопроникновение двух реальностей явилось причиной возникновения рисков, связанных с психологической безопасностью. К таким рискам относятся:

- нежелательный контент (отсутствие контроля за данными, размещаемыми в Глобальной сети, содержащими материалы дезинформационной, агрессивной или противозаконной направленности). Пользователи интернета не всегда способны оценить уровень достоверности и безопасности информации, размещённой в цифровом пространстве. В настоящее время актуализировались информационные войны, глобальным оружием которых выступает дезинформация или искажение реальных данных. Психологическое воздействие на человека осуществляется, при этом, как на фоне информационного шума, так

и в условиях информационного вакуума. Жертвами информационной войны становятся, прежде всего, мирные жители, которым, в результате профессионально организованной информационной атаки, наносится глубокая психологическая травма.

Нежелательный контент, также содержат:

- ресурсы агрессивной направленности (пропагандирующие насилие, экстремизм, терроризм, ксенофобию, национальную, классовую, социальную нетерпимость и неравенство):

- агрессия в сети (сетевые оскорбления и клевета, например, против известных людей – артистов, политиков и др.);

- кибербуллинг – травля человека с использованием цифровых технологий, для чего создаются специальные сайты, где преследователи размещают материалы неправдивого характера и прошедшие цифровую обработку изображения, компрометирующие и оскорбляющие жертву. Сложность фильтрации сообщений, регулярность атак и анонимность преследователей наносят серьёзную психологическую травму жертве;

- гриферы – интернет-хулиганы, создающие невыносимые условия командам сетевых игроков или отдельным игрокам (в особенности начинающим), повреждая персонажей, блокируя функции и т.д.).

Показ сцен пыток, издевательств и убийств в интернете и на телеэкранах может провоцировать вспышку насилия в реальной жизни. Так, казнь Саддама Хусейна, широко освещаемая в СМИ, вызвала серию насильственных действий и смертей по неосторожности среди детей и подростков, игравших в Саддама. Существует феномен хэппислеппинг (Happy slapping – радостное похлопывание), возникший в Великобритании и получивший широкое распространение в молодёжной среде разных стран (хулиганское развлечение тинэйджеров, совершающих насильственные действия в отношении соучеников или случайных прохожих, снимающие их на видеокамеру и размещающие сцены издевательств в Интернете).

- ресурсы пропагандирующие асоциальное поведение, ненадлежащую рекламу, нездоровый образ жизни (наркотики, алкоголь, психотропные вещества) и информационные материалы, способные причинить вред здоровью (например, цифровые наркотики (аудионаркотики) – аудиофайлы, содержащие бинауральные стереоволны или же видеофайлы, вызывающие изменённое состояние сознания, способны оказывать негативное влияние на людей с неустойчивой психикой или страдающих эпилепсией); опасные развлечения, распространяемые через интернет (проглатывание молотой корицы без воды, втягивание презерватива носом, трейнсерфинг, ружфайдинг – езда на крышах поездов и электричек (ружфайдеры стремятся совершить как можно большее число прыжков между вагонами движущихся товарных поездов и электричек. Наивысшей степенью мастерства считается научиться перепрыгивать с одного поезда на другой в момент достижения составом наибольшей скорости). Общение с единомышленниками происходит в социальных сетях, где экстремалы охотно делятся опытом). Видеоотчёты опасных экспериментов выкладываются в интернет-пространстве.

- ресурсы, содержащие порнографию, пропагандирующие промискуитет и небезопасный секс (например, знакомства через интернет с целью поиска партнёра на одну ночь – «On Night Stand»; кибер дейтинг (от англ. дейтинг, свидание) – популярностью пользуется анонимный геолокационный кибер спид-дейтинг (когда пользователь, с целью быстрого знакомства, отмечает на интерактивной карте своё местонахождение, ища, таким образом «анонов» – анонимных партнёров, находящихся территориально рядом); киберсекс с несовершеннолетними и т.д.

- ресурсы аутоагрессивной направленности (игры с асфиксией или «собачий кайф»; самоповреждения (Self-injury – самоущерб или self-harm – самовред) – наиболее распространены у подростков); киберсуицид – разновидность группового или индивидуального самоубийства, совершаемого в результате использования интернет-

ресурсов: коммуникативный киберсуицид (сетевое общение суицидально настроенных лиц, ранее не знакомых между собой и объединяющихся с целью совершения коллективного самоубийства после заключения между ними договора через интернет), киберсуицид (совершение суицида с использованием полученных с помощью интернета сведений о способах и средствах самоубийства), аддиктивный киберсуицид (совершение аутоагрессивных действий, спровоцированных интернет-зависимостью: он-лайн гемблингом, он-лайн лудоманией, киберсексуальной или киберкоммуникативной зависимостью и т.д.), он-лайн киберсуицид (совершение самоубийства в реальном времени, перед web-камерой или обсуждение в чате процесса самоубийства, совершаемого пользователем ПК).

- раскрытие конфиденциальной информации в Социальных сетях – сообщение своего имени и имен членов семьи, адреса проживания и учёбы своих близких, номера телефонов, места прогулок и время возвращения домой, время отсутствия взрослых дома, планов на отпуск и т.д. Следует учитывать, что фотографии со страниц с закрытым доступом могут стать достоянием общей Сети, а личная информация, размещённая на страницах пользователей, попасть в руки злоумышленников.

Секстинг (от англ. sexting) – пересылка собственных фотографий и сообщений интимного содержания своим друзьям посредством сотовых телефонов, через социальные сети интернета и электронную почту;

Виртуальные романы – раскрытие конфиденциальной информации вследствие чрезмерного доверия партнёру по.

- опасность перевода отношений из виртуального общения в реал – вовлечение через Сеть интернет в деятельность, носящую противозаконный и противоправный характер, высока вероятность стать жертвой преступника; кибергруминг – вовлечение несовершеннолетних в сексуальные отношения.

- аддиктивное (зависимое) поведение:

- веб-сёрфинг (навязчивое блуждание по сети, новостная зависимость, информационный поиск в удалённых базах данных);

- гиперувлечённость индивидуальными или сетевыми играми (компьютерный гемблинг). Компьютерные игры, содержащие агрессивные сюжеты могут вызывать перенесение агрессии из виртуального мира в реальный, что может проявляться в агрессии и аутоагрессии (из-за виртуализации в киберпространстве снимаются запреты и ограничения морально-этического и социального планов (происходит детабуирование насилия, убийства, разрушения, перестают действовать общественные и правовые законы);

- он-лайн лудомания (патологическая склонность к азартным играм в виртуальных казино);

- киберкоммуникативная зависимость (чрезмерное общение в чатах и участие в телеконференциях);

- киберсексуальная зависимость (непреодолимое влечение к обсуждению сексуальных тем на эротических чатах и телеконференциях, посещению порнографических сайтов и занятий киберсексом);

- аддиктивный фанатизм (музыкальный, спортивный; религиозный и т.д.) и др.

- мошенничество с использованием цифровых технологий:

- интернет мошенничество (продажа несуществующего продукта, фишинг – технология интернет-мошенничества с целью кражи конфиденциальной информации (имён и паролей доступа, данных кредитных карт, интернет-кошельков и т.д.), фарминг – перенаправление трафика с загружаемого пользователем веб-узла на фальшивый клон сайта и др.).

- мошенничество, совершаемое скаммерами (мошенниками, знакомящимися через интернет с целью получения денег обманным путём (для выяснения в процессе общения, финансовых возможностей жертвы, используются онлайн-чаты или интернет-переписка).

- мобильное мошенничество (с использованием мобильных средств коммуникации – сотовых телефонов, смартфонов, коммуникаторов и т.д.).

Не смотря на существующие в настоящее время общие нормы сетевого этикета, касающиеся, в основном, поведения на форумах и в чатах и правил обмена информацией, границы вседозволенности в интернет-пространстве ещё достаточно широки. Этому способствует отсутствие чётко выработанных программ по обеспечению общественной безопасности и созданию механизмов эффективного контроля в Сети, препятствующих проникновению в информационное пространство материалов дезинформационной, агрессивной или противозаконной направленности, легкая доступность сайтов, имеющих возрастные ограничения и отсутствие законов, позволяющих эффективно бороться с лицами, чья деятельность в киберпространстве носит противоправный и антиобщественный характер.

Для обеспечения информационной и психологической безопасности, работа в Сети должна включать различные уровни:

- технический (совершенствование технологий с целью уменьшения неблагоприятного влияния технических информационно-коммуникационных средств на организм пользователя);

- программный (использование средств для защиты от программных интернет-угроз – вирусов, программ-шпионов, фишинг-атак, фарминга и других способов хищения идентификационных данных; применение программ фильтрации, блокировки и родительского контроля);

- контентный (недопущение попадания в информационное пространство материалов антиобщественной, противозаконной, агрессивной или аутоагрессивной направленности, данных, содержащих личную информацию о пользователях со страниц с закрытым доступом);

- медицинский (превенция и лечение нарушений, вызванных неблагоприятным влиянием информационно-коммуникационных технических устройств на организм человека);

- психолого-педагогический (повышение самоконтроля, самосознания и социальной адаптации, разработку норм и правил поведения в Сетевом сообществе, профилактику противоправного и аддиктивного поведения, формирование навыков безопасной работы в Сети);

- социальный (повышение информационной культуры пользователей, проведение образовательной и просветительской работы среди всех возрастных групп населения);

- административно-правовой (создание и изменение законопроектов, направленных на регулирование вопросов информационной и общественной безопасности, борьбу с экономическими и программно-техническими угрозами и преступлениями).

Внедрение новейших научных разработок и технологий, позволяющих создать уникальный эффект присутствия в киберпространстве, неизбежно приведут к его максимальной реалистичности, поскольку задействуют все анализаторы восприятия человека. Для более эффективного использования информационных, коммуникативных и культурно-образовательных ресурсов, предоставляемых человеку современной интернет-средой, снижения рисков виртуального пространства и обеспечения психологической безопасности, необходимо повышать информационную культуру пользователей Интернета, формируя у них навыки безопасной работы в Глобальной сети, способствовать овладению правилами и нормами поведения в виртуальной коммуникативной среде, всё больше стирающей грань между двумя реальностями.

ВОЗДЕЙСТВИЕ ЦИФРОВЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ НА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

Войскунский А.Е.(Москва)

Опирающиеся на применение Интернета многочисленные сервисы (предназначенные для общения, познания, игры и развлечений, покупок и т.п. – иначе, Интернет-сервисы) и мобильная связь активно и последовательно воздействуют на содержание и форму, теорию и практику общения между людьми. Об этом не стоит забывать. Ниже перечислены и кратко прокомментированы несколько направлений подобного воздействия.

1. В связи с практикой компании GOOGLE, заключающейся в оцифровке библиотечных и архивных печатных источников на множестве языков и расширением базы «таблиц переводов» (последние применяются в системах машинного перевода, в настоящее время далеких от высокого качества, однако нередко предлагающих сносное для технического перевода качество), возможно постепенное приближение к определению границ «повседневной креативности» в представлении Н.Хомского (высказано, к примеру, в широко известной полемике с Б.Скиннером и впоследствии с М.Фуко), или к обоснованию факта, согласно которому таковое приближение не имеет места. Последнее представляется более вероятным, однако это не отменяет перспективы эмпирической проверки гипотезы Н.Хомского. Иначе говоря: не может ли стать, что некая актуально произносимая нами фраза или осмысленная часть фразы уже когда-то кем-то произносилась, а потому оказалась зафиксирована в печатных/рукописных текстах и уже переведена на разные языки, или хотя бы на какие-то из признанных ООН основными шести мировых языков? Практика – пусть несколько гипотетическая – приближает нас к возможности обсуждать на уровне реальной эмпирики сугубо теоретическое положение, чрезвычайно существенное для психологии и других наук.

2. Современные технологии, в особенности электронные, активнейшим образом расширяют словарный состав современных языков. Для разговора о компьютерных технологиях – не только бытового, но и профессионального – нужна соответствующая терминология. Широко известны названия фирм-брендов и их наиболее значимых и модных продуктов. Значительную роль играет служба локализации «Микрософта», занимающаяся переводами руководств по применению новых только что разработанных систем и сервисов и отыскивающая наименования для них на множестве языков. Эти наименования моментально входят в корпус языковых выражений и активно применяются, причем зачастую – в адаптированном каждой речевой средой виде, а в русскоязычной среде – еще и в шуточной, местами грубой форме. Так или иначе, практически все производители смартфонов, платформ, прошивок, гаджетов, аппов (apps) и девайсов, в том числе «Микрософт», постоянно и существенно обогащают – или во всяком случае расширяют – терминологический состав речи, причем сразу и одновременно почти на всех языках мира. В некотором смысле, именно в этом состоит одна из целей их работы.

3. Для более чем половины повседневно общающихся на английском языке людей данный язык не является родным. Интернет интенсифицирует взаимодействия между людьми, а люди облегчают себе задачу, приспособив общение к степени своего незнания. Развиваются языки-посредники – и глобальные, и локальные. Так ранее развивались «колониальные» языки-посредники, ставшие впоследствии даже государственными языками освободившихся от колониального господства стран и получивших свободу народов. Наряду с этим в России, к примеру, получают развитие нарочито отказывающиеся от школьной академической грамматики языки типа «олбанского». Формируются самостоятельные подязыки рассылки SMS и твитов, причем во многих странах для этого пользуются английским языком из-за краткости многих употребительных английских слов. Тем самым английский язык укрепляет выполнение своей функции языка межнационального общения в условиях развития и расширения электронных технологий. То же самое может быть сказано

– пусть в меньшем масштабе – относительно испанского, русского и некоторых других языков.

4. Активным образом ведется разработка компьютерных программ, понимающих письменную и/или звучащую речь. Никого не удивляют компьютерные и смартфонные программы-подсказчики, программы-корректоры опечаток. IBM Watson разработала программу-эрудита, опередившую экспертов-знатоков в телевизионной игре Jeopardy!: для этого программу оборудовали интерфейсом, обеспечившим понимание разговорного английского языка, на котором задавали вопросы знатокам. В университете Токио ведется разработка системы «искусственного интеллекта», которая сумела бы сдать вступительный экзамен в университет (как утверждает, вступительные экзамены в токийский университет – одни из самых трудных в мире); для этого требуются не только знания в объеме средней школы, но и способность понимать вопросы, генерировать ответы из фрагментов имеющихся знаний. Apple разработала речевую программу SIRI и обеспечила покупателей «Айфона» сервисом голосового общения и получения ответов смартфона на заданные вопросы. С учетом недостатков имеющейся речевой программы, подготовлена новая версия (VIV), она проходит этапы технической проверки.

5. Вопреки распространенному мнению, возрастает ценность грамотности (не только компьютерной, но и традиционной), получают развитие относительно новые формы риторики. Они предназначены для создания наиболее убедительных форм дискурса и применяются прежде всего в рекламе, а также для усиления доказательной силы аргументов при проведении разнообразных переговоров. Не зря все более частыми становятся ситуации, когда выступающим запрещается прибегать к компьютерным презентациям: следует, как считается, уметь выстраивать аргументы привычным способом, не пытаясь заменить отсутствие таких аргументов красиво выполненными визуальными образами. Современным литературным талантам типа «Сирано де Бержерак» не нужно вкладывать свои слова в уста других людей: новые технологии оказались гуманны к жителям «медвежьих углов», инвалидам и др. – если они достаточно компетентны, то их голос, например, в виде блога, будет услышан и воспринят. Примерами могут служить физик С. Хокинг, психолог А.В. Суворов.

6. Психологические исследования невербальных форм общения оказались недостаточно убедительными для специалистов по разработке компьютерных виртуальных реальностей и опосредствованного аватарами взаимодействия. Возможно, они прошли мимо психолингвистических работ, в которых обосновывается значимость невербальных форм общения. Во всяком случае, такого рода исследования в настоящее время повторяются заново, причем на довольно совершенном технологическом уровне. Вскрылись и новые факты. К примеру, утверждается эффективность повтора (с эмпирически установленным временем задержки – лагтаймом) слушателем невербальных движений говорящего – человека, аватара или коммуникативного бота – для риторической убедительности процесса аргументации. Вносят свою специфику и групповые (в малых и больших группах) формы дистантного общения. В частности, в «коммуникативно богатом» виртуальном общении в рамках компьютерных видеоаудио конференций в качестве эквивалента указательных местоимений разрабатываются т.н. подсистемы, «внимательные к вниманию»: а именно, подсвечиваются либо как-то иначе выделяются те элементы общего для всей группы зрительного поля, на которые обращено внимание говорящего. Это выполняется посредством ай-трекеров, фиксирующих направленность взгляда говорящего. Такого рода системы также следует отнести к маркерам невербальных форм общения.

7. Социальные сети привлекли внимание к специфическому элементу общения: социальной перцепции. Лихорадочно развиваются новые формы восприятия других людей, дополнения имеющихся знаний о своих знакомых, наконец – и это главное – новые способы самопрезентации, или самопредъявления. Впервые в истории оказалось возможным с легкостью предстать кем-то другим – без шпионской подготовки, без гормональной терапии и хирургии смены пола. Способы самопрезентации в больших и очень больших, массовых

группах – ранее не очень нужные людям непубличного склада и потому относительно мало известные – проходят в настоящее время «обкатку» у десятков миллионов участников социальных сетей. Современные исследователи эмпирически обосновывают мнение, согласно которому у все большего количества людей их «профиль» в социальной сети есть продолжение их реальной идентичности. При этом не учитывается наличие у многих людей т.н. «альтернативных идентичностей», в том числе множественных (по некоторым данным, отдельные участники социальных сетей имеют до 20 различающихся между собой идентичностей). Предположительно, опыт выстраивания собственной сетевой идентичности заставляет пользователей социальных сетей задумываться об их «истинной» идентичности в реальной жизни, т.е. имеет место взаимопроникновение реальной и виртуальной идентичностей.

8. Сформулировав практический тест, позволяющий установить наличие «мыслящей машины», А.Тьюринг задал конкретный контекст работ в области моделирования процессов общения (но не мышления, как ему думалось). Он предложил (в частности, в «тесте Тьюринга», или «игре в имитацию») логическую процедуру обращения к людям – экспертам и не экспертам – для проверки высказываемых весьма нетривиальных гипотез. Ему представлялось, что описанная им процедура относится к мыслительной деятельности, однако «игра в имитацию» оказала немедленный эффект на процессы общения, вовсе не мышления. Сама гипотетическая процедура – весьма креативная, не случайно ею воспользовался Р. Сирль при описании процедуры, получившей наименование «китайской комнаты». Да и К. Шеннон по сути обратился к опыту эксперта (впрочем, рядового носителя языка) при определении энтропии, или избыточности букв английского алфавита. Тем самым А.Тьюринг неожиданно для самого себя задал конкретный контекст работ в области моделирования процессов общения.

Вопреки ожиданиям самого А. Тьюринга, «охота» специалистов по искусственному интеллекту на «тест Тьюринга» началась уже через полтора десятка лет после выдвижения процедуры «игры в имитацию». Первоначально больших успехов добился Дж. Вейценбаум с программой «Элиза» (или «Доктор»). Беседы с «Элизой» в 1960-е годы превратились в американских университетах в нечто вроде «общенациональной игры». Впоследствии Дж. Вейценбаум разработал немецкоязычную версию данной программы (немецкий язык был для него родным), однако популярности она не сыскала. Программа «Элиза» не более чем переводила предложенную человеком фразу в грамматически правильное вопросительное предложение, воспроизводила стандартные внесенные в ее память высказывания, особенно при встречаемости т.н. «стоп-слов» (напр., обозначения членов семьи или слов, относящихся к разговорам о погоде и т.п.). В таком же контексте выполнена и работа К. Колби (программа-параноик «Пэрри»). Вероятно, именно она вместе с разработкой Дж. Вейценбаума «Элиза» в разное время преодолели «тест Тьюринга».

В настоящее время результаты такого же или более высокого качества демонстрируют способные вести непрекращающуюся беседу коммуникативные боты (типа постоянно присутствующего в Интернете сервиса «Алисы/Alice») и, наконец, разработка Е.Веселова и его сотрудников «Евгений Густман/Eugene Goostman» (princetonai.com/bot). На приуроченном к столетию со дня рождения А.Тьюринга фестивале была реализована обширная проверка целого ряда коммуникативных программ, способных вести беседу на естественном языке, на предмет преодоления ими «критерия Тьюринга»: сделанная в Принстоне российско-белорусской командой разработчиков программа, моделирующая речевые реакции (письменная речь) 13-летнего мальчика-эмигранта из Одессы («Евгений Густман/Eugene Goostman») признана безусловным победителем. Данное обстоятельство опять-таки заставляет задуматься, насколько шаблонными могут оказаться многие разговоры, которые с видимым удовольствием ведут между собой люди. Высказанный аргумент побуждает вернуться к рассмотрению пункта 1.

СОЦИАЛЬНОЕ ПРИСУТСТВИЕ В ВИРТУАЛЬНОМ ОКРУЖЕНИИ

Войскунский А.Е., Кукшинов Е.Ю. (Москва)

Подготовлено при поддержке РГНФ, проект № 14-06-00740а

Общение между людьми все чаще осуществляется дистанционно посредством информационных и коммуникационных технологий. Развитие таких технологий означает расширение проблемной области, которой профессионально занимаются специалисты по психологии опосредствованного общения, социальным медиа, коммуникативистике. Среди проблемных областей, общих для всех этих академических направлений, все более заметное место занимает феномен «присутствия» (Presence) – ощущения присутствия предметов или субъектов, на самом деле отсутствующих. Причем речь не идет об измененных состояниях сознания: как правило, субъект полностью осознает, что ощущаемая им реальность создана искусственно, однако при этом она ощущается им полноценно. «Эффект присутствия» знаком кинозрителям и читателям увлекательных книг, геймерам и участникам социальных сетей; чаще он возникает при использовании очков и шлемов виртуальной реальности вместе со специальным оборудованием для дополнительной перцептивной стимуляции, например, для создания ощущения движения, гаптических (тактильных) и/или ольфакторных (обонятельных) ощущений: «присутствие – это психологическое состояние, в котором виртуальность опыта не замечена» [Lee, 2004].

Ряд основных положений и классификационных схем данного направления исследований был представлен нами ранее [Войскунский, Селисская 2005]. В рамках данной области знаний вырабатываются теоретические подходы и методические средства для охвата многочисленных коммуникативных ситуаций – от sms-общения до высокотехнологичных «удаленных присутствий». В 2002 г. организовано международное научное общество International Society for Presence Research с аббревиатурой ISPR (<http://ispr.info>), оно проводит ежегодные конференции и координирует выполнение научных проектов. Издательство Массачусетского технологического института (MIT) начиная с 1992 года выпускает (6 раз в год) научный журнал *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. Проблематика Presence частично рассматривалась также на проходившей в нашей стране конференции (Präsens, 2012).

Часто выделяются следующие разновидности PRESENCE и «эффекта присутствия» [Войскунский, Селисская 2005; Войскунский 2010]:

(1) коммуникативная насыщенность: восприятие пребывания в искусственно созданном пространстве совместно с другим индивидом или целой группой;

(2) перемещение, переживаемое как условный «перенос» в дополнительную реальность («я там, где хочу быть», или «ты там, где я хочу, чтоб ты был(а)» или «мы вместе там, где хотим быть»);

(3) погружение (для усиления часто именуется также иммерсивным погружением) в собственно виртуальную реальность – последняя реализована исключительно техническими средствами;

(4) контакт с реально отсутствующим, лишь телекоммуникационно связанным партнером или с партнером/партнерами паракommunikативными – например, с программно реализованными «коммуникативными агентами» (аватарами или ботами).

К.М. Ли сгруппировал все виды присутствия, свел их социальному и физическому [Lee, 2004]. Физическое, или пространственное (spatial) присутствие реализуется в «физическом пространстве» (space) опосредствованной среды, отражающей геометрию, пространственные конфигурации, относительное положение объектов; социальное присутствие осуществляется в «человеческом пространстве» (space) опосредствованной среды с ее аффективными и социокультурными аспектами, подразумевающими восприятие социального взаимодействия [Reno, 2005].

Все разновидности «эффекта присутствия» требуют выполнения условий синхронии и (теле)синтопии. Поскольку критичны точность и своевременность передачи элементов коммуникативного и паракommunikативного поведения, включая качество звука, направление взгляда, фиксацию взгляда и «контакт глаз», необходимы широкополосные телекоммуникации. Примером может служить организация «коммуникативно насыщенных» Интернет-конференций – международные корпорации, имеющие команды исполнителей в разных географических точках, систематически организуют подобные рабочие совещания. Для успеха технологий «погружения» блокируется восприятие сигналов, которые могли бы поступать на перцептивные органы из «реальной» реальности, для чего применяются очки или шлемы с микродисплеями и наушниками, на которые поступают генерированные средствами компьютерной графики зрительные и слуховые сигналы [Архитектура... 2009]. Безусловно, не только технология должна быть готова к синхронной и качественной передаче сообщений, но и сам актер коммуникативного процесса.

Не следует полагать, что создание «эффекта присутствия» требует невероятных затрат на самую современную технику презентации сигналов перцептивным органам. Данный эффект в той или иной мере доступен активному блоггеру, опытному геймеру, да и попросту человеку, который увлеченно разговаривает по телефону. Приборное наполнение феноменов presence также может заметно различаться.

«Виртуальная реальность» - так обычно именуется всякая онлайн-активность. Компьютерное же понимание виртуальной реальности отвечает такой разновидности presence, как «иммерсивное» взаимодействие с виртуальной средой, т.е. «погружение». Это связано с применением компьютерных моделей среды, в которой оперирует человек, экипированный 3D очками или шлемом (разработаны также имитирующие мышечные усилия перчатки и костюмы – экзоскелеты, скафандры и др.). Модель среды конструируется таким образом, чтобы у воспринимающего сигналы человека складывался привычный ему трехмерный образ мира. При изменении положения тела – и особенно головы – изображение реалистичным образом меняется, это достигается посредством фиксации изменений и сигнализации управляющему компьютеру о необходимости видоизменить изображение в реальном времени. Правильным будет утверждение, согласно которому виртуальная реальность – продукт компьютерных и в равной мере психологических технологий.

Таким образом, виртуальная реальность – это искусственная среда для осуществления когнитивной и сенсомоторной активности в реализованном цифровым образом искусственном мире, который может, в частности, представлять собой симулированные аспекты реального мира [Fuchs, Moreau, Guitton, 2011]. Виртуализированная социальная активность распространена [Архитектура..., 2009; Войскунский, 2010] как:

- Обыденная коммуникация в социальных медиа, телефонных разговорах, групповых видео-чатах и пр.;
- Построение тренажеров и симуляторов для обучения опасным профессиям, работе в нестандартных ситуациях и т.п.;
- Развлечения, игры, шоу-бизнес, туризм;
- Медицина, обучение медицине, реабилитация пациентов;
- Конструирование в промышленности, архитектуре, дизайне, градостроительстве;
- Организация заочных совещаний, дистантного обучения, электронных справочников;
- Психология, психологическая реабилитация, психотерапия.

Социальное присутствие характерно для сенсорного погружения в медиа, обеспечивающие общение между индивидами. Это «чувство осуществляемого взаимодействия» может возникнуть в результате того, что мы перестаем воспринимать роль технологии [Horvath, Lombard, 2010]. Так, например, при разговоре по телефону мы почти забываем, что между нами и собеседником имеется физическая дистанция.

Чувство «взаимодействия там» может проявляться посредством коммуникации через текст (e-mail, чаты и пр.), звук (телефон, рация и пр.), видео и прочий контент. Чем больше характерных для общения аспектов социального взаимодействия симулировано, тем сильнее ощущается «присутствие» в этой коммуникативной среде [Cummings, Bailenson, Fidler, 2012]. Основным требованием является наличие «человеческого пространства», т.е. «Другого», или чувство социального контакта [Lowenthal, 2009]. При односторонней коммуникации чувство социального присутствия образоваться не может.

Экспериментируя с «чувством телесности», специалисты [Kilteni, Groten, Slater, 2012] выделяют три критерия полного погружения в рамках физического присутствия. Это чувство Я-локации, чувство осуществляемого действия и чувство, что ваше тело вам принадлежит. Нам представляется возможным применить данный подход и в социальном контексте. Так, чувство локации подразумевает понимание того, где находится ваше социальное тело, будь то символическая репрезентация (аватар) или реальное отображение (видеоформат); чувство действия возникает в ходе коммуникации при должном качестве и скорости передачи сообщений; чувство наличия в социальной среде – это реакция «Другого», ибо отсутствие ответа от собеседника означает, что социального другого нет, и тогда вы тоже не существуете с социальной точки зрения.

Отметим социальные медиа, которые являются формой виртуальной реальности в киберпространстве, где пользователи могут устанавливать различные идентичности для друзей, знакомых или более широкой публики [Noor Al-Deen, Hedricks, 2011]. Данная область виртуальной реальности позволяет не только общаться с индивидами, группами или публикой, но и экспериментировать со своим социальным телом, социальным «Я». Относительно «публичного» общения, многие пользователи Твиттера признают, что когда объект общения не определен, они на самом деле пишут сами для самих себя [Marwick, boyd, 2010, p. 118]: пусть в качестве дневника или записной книжки, но они общаются сами с собой. Т.о. образом данная форма общения также может рассматриваться с точки зрения социального присутствия.

Социальное присутствие возникает при использовании технологий, обеспечивающих общение в виртуальной среде. Развитие подобных технологий направлено на симуляцию элементов реального общения. В иммерсивных формах симуляции общения наиболее существенный признак – это отсутствие тела. Помимо замещения социального опыта на виртуальный, общение может протекать еще и вне общепринятых закономерностей социального поведения, особенно если моделируется незначительная область социальной действительности, обеспечивающая анонимность. Антисоциальное поведение может выражаться в агрессивности, нарциссизме, демонстрации деструктивных или манипулятивных наклонностей, «кибер-пресследовании» («буллинге»). Следует признать, что виртуальное общение является неотъемлемой областью современной жизни, однако оно должно не замещать, но дополнять его реальный аналог.

Литература

1. Архитектура виртуальных миров / Под научной редакцией М. Б. Игнатьева, А. В. Никитина, А. Е. Войскунского. – СПб., 2009
2. Войскунский А. Е., Селисская М. А. Система реальностей: психология и технология // Вопросы философии, № 11, 2005, С. 119—130.
3. Войскунский А.Е. Психология и Интернет – М.:2010 – 439 С.
4. Cummings, J.J., Bailenson, J.N., & Fidler, M.J. How immersive is enough? A foundation for a meta-analysis of the effect of immersive technology on measured presence // Proceedings of the International Society for Presence Research Annual Conference. October 24-26, (2012). Philadelphia, Penn.
5. Fuchs P., Moreau G., Guitton P. Virtual Reality: Concepts and Technologies, 2011. CRC Press.

6. Horvath K., Lombard M. Social and spatial presence: An application to optimize human-computer interaction // PsychNology, 2010. № 8.
7. Kilteni K., Groten R. and Slater M. The Sense of Embodiment in Virtual Reality // Presence, 2012. Vol. 21(4).
8. Lee K. M. Presence, explicated // Communication Theory, 2004. № 14.
9. Lowenthal P. R. The evolution and influence of social presence theory on online learning // T. T. Kidd (Ed.). Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices. Hershey, PA: IGI Global, 2009
10. Marwick A., boyd d. I Tweet Honestly, I Tweet Passionately: Twitter Users, Context Collapse, and the Imagined Audience // New Media and Society, 2011. Vol. 13(1).
11. Noor Al-Deen H.S., Hendricks J.A. Social Media: Usage and Impact. Lexington Books, 2011
12. Präsens: сборник научных трудов / Под общей редакцией Е.И.Пивовара; отв. ред. В.И.Заботкина. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2012.
13. Reno L.A. Presence and Mediated Spaces: a Review // PsychNology Journal, 2005. Vol. 3(2).

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В СИТУАЦИИ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

By А.Т.Ч., Каяшева О.И. (Москва)

В настоящее время одной из важных особенностей современности является быстрое проникновение информационных и коммуникационных технологий в разнообразные сферы человеческой деятельности. Ю.М. Кузнецова и Н.В. Чудова предполагают, что уникальные свойства Интернет-среды накладывают свой отпечаток на агрессивность людей, вовлечённых в сетевую активность, авторами было выяснено, что нормы агрессивности в среде носителей Интернет-культуры в среднем ниже, чем в современном российском обществе в целом. Вербальная агрессия определяется нами как речевое действие, содержащее вербально выраженную агрессию говорящего, направленную на адресата либо третье лицо. Вербальная агрессия в сети может нанести ощутимый вред психологическому здоровью личности.

Согласно Дж. Сулеру (J.Suler) выделяются следующие особенности Интернет-общения [4, 11, 12]:

1. Диссоциативная анонимность (dissociative anonymity) – в большинстве случаев один пользователь знает о другом только то, что тот о себе расскажет. Находясь в сети, человек может не брать на себя ответственность за свои слова и действия и не признавать их своими, они выпадают из контекста его цельного самовосприятия.
2. Невидимость (invisibility). Тот факт, что пользователи не могут видеть друг друга во время коммуникации через сеть также является фактором онлайн-расторженности, даже если при этом отсутствует анонимность. Дж. Сулер сравнивает это с тем эффектом, который производит психотерапевт во время психотерапевтического анализа, сядя таким образом, чтобы клиент не мог его видеть. Таким образом, не имея обратной связи в виде невербальных реакций собеседника, человек чувствует себя менее скованным.
3. Асинхронность (asynchronicity). Онлайн-расторженности способствует также отсутствие необходимости иметь дело с немедленным ответом собеседника, а также возможность вернуться к общению в любое удобное время. Асинхронность коммуникации характерна, например, для электронной почты.
4. Солипсическая интроекция (solipsistic introjection). Невозможность взаимодействовать с собеседником в сети физически даёт возможность дотраивать его образ по собственному желанию в гораздо большей степени, чем вне Интернет. Дж. Сулер отмечает, что это способствует восприятию собеседника как выдуманного и, таким образом,

делает разговор с ним похожим на разговор с самим собой.

5. Диссоциативное воображение (dissociative imagination). Лёгкость ухода из неприятной ситуации в сети, невозможность непосредственного контакта между пользователями и анонимность делают возможным для пользователя создать виртуальную личность - намеренно созданную, отличающуюся от реальной личности самопрезентацию в сети. Ситуация общения в сети при этом, по мнению Дж. Сулера, воспринимается как игра, не имеющая отношения к действительности. Это даёт не брать на себя ответственность за свои слова и поступки в сети.

6. Минимизация влияния статуса и авторитета. Дж. Сулер отмечает, что многие показатели социального статуса, будучи невербальными, недоступны непосредственному восприятию при общении в сети. Если пользователь обладает высоким статусом и его собеседники знают об этом, его влияние всё равно может быть невелико, поскольку отношения между участниками общения в сети определяются другими факторами, чем вне её. Среди них Сулер выделяет коммуникативные способности, упорство, качество идей и технические знания.

А.Е.Жичкина указывает, что Интернет - не безличная информационная, а социальная среда, процессы, типичные для опосредованной компьютером коммуникации, имеют больше общего с межличностным общением, чем с процедурами, которые не воспроизводят отношения «человек-человек». Отмечаются некоторые особенности интернет-общения: внешность человека чаще всего неизвестна; анонимность; отсутствие чётких поведенческих норм, которым нужно следовать; уйти из нежелательной ситуации в сети легче, чем в реальной жизни, что способствует возникновению чувства субъективной безопасности; переживание ответственности за результаты своих действий имеет меньшую интенсивность при взаимодействии в сети; отмечается разнообразие сред общения и способов самопрезентации в сети [4].

Можно заключить, что ситуация Интернет-общения, с одной стороны, благоприятствует агрессивным проявлениям, так и препятствует им. С одной стороны, анонимность, невозможность непосредственного взаимодействия, ограниченность санкций и отсутствие чётких социальных норм делают применение агрессивных форм поведения менее опасными для агрессора. С другой стороны, анонимность и физическая непредставленность пользователей, а также преимущественно текстовый формат коммуникации ограничивают способы и формы проявления агрессии. В ситуации Интернет-общения, где обмен информацией между людьми осуществляется главным образом посредством текста, вербальная форма агрессии является основной. Невербальные элементы проявлений вербальной агрессии (интонация, высота и громкость голоса) в ситуации общения в сети либо не передаются, либо могут передаваться посредством сочетаний букв и типографских знаков, означающих то или иное эмоциональное состояние, а также определённым форматированием текста (сюда относится, например, написание тех или иных фраз прописными буквами) и описаний эмоционального компонента словами. Учитывая особенности ситуации общения, опосредованного сетью Интернет, вербальную агрессию применительно к Интернет-общению можно определить как речевое действие, содержащее вербально выраженную агрессию говорящего, направленную на адресата либо третье лицо [4, 6, 7].

Юноши агрессивнее девушек и более склонны к прямой, физической и инструментальной формам агрессии, чем последние. Применительно к ситуации Интернет-общения, где применение физической агрессии невозможно, можно предположить, что юноши больше склонны к прямой вербальной агрессии, в то время как девушки - к косвенной вербальной агрессии. Большая роль в принятии юношей или девушкой решения о том, производить ли агрессивные действия, и в какой форме, принадлежит полоролевым стереотипам.

Мы предполагаем, что особенности содержания агрессивных сообщений могут быть связаны с гендерной принадлежностью агрессора. С целью выявления гендерных

особенностей в проявлениях вербальной агрессии в юношеском возрасте в ситуации Интернет-общения нами применялись следующие методы исследования: метод теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования, метод анкетирования, метод контент-анализа, метод тестирования (методика «Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки»). Полученные результаты обрабатывались методами математической статистики: критерий Манна-Уитни U, коэффициент ранговой корреляции Спирмена r_s , критерий φ^* – угловое преобразование Фишера. Исследование проводилось с сентября 2012 по апрель 2013 г. в Москве, на базе Университета Российской Академии Образования среди юношей и девушек в возрасте от 17 до 23 лет.

В результате анализа полученных данных нами было установлено, что среди Интернет-пользователей - юношей уровень вербальной агрессии выше, чем у девушек. Было выявлено, что порицание, т. е. указание на несоответствие ожиданиям или принятым социальным нормам, чаще обнаруживается в агрессивных сообщениях, авторами которых являются юноши.

Установлено, что в ситуации Интернет-общения в агрессивных сообщениях девушек чаще встречается косвенная агрессия и выражение негативных эмоций. Вербальная агрессия юношей чаще имеет функцию удовлетворения в потребности в самоутверждении и самореализации, в то же время агрессия девушек чаще имеет защитную функцию. Это подтверждается тем, что показатель по критерию «ответ на агрессию» преобладает у девушек над показателем «оценка собеседника» и преобладающей, в отличие от юношей, частотой встречаемости в ответах на вопрос о реагировании на оскорбление указаний на изменение эмоционального состояния.

Отметим, что в данной работе нами были выявлены только некоторые аспекты вербальной агрессии юношей и девушек в ситуации Интернет-общения, что, безусловно, требует продолжения исследования по выбранному направлению.

Литература

1. Арестова О.Н., Войскунский А.Е. Гендерные аспекты деятельности в Интернете. // Гуманитарные исследования в Интернете. – Под ред. А.Е.Войскунского. – М.: Terra-Можайск, 2000. – с. 290-313.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
3. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб.: Питер, 1998. – 336 с.
4. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста.: дис...канд. пс. наук. – Москва, 2001. – 199 с.
5. Сидорова Е. Ю. Вербальная агрессия как коммуникативно-прагматическое явление // Вестник Томского государственного университета. – №319 – 2009. – с. 28-31.
6. Черемошкина Л.В. Влияние Интернет-деятельности на коммуникативные и когнитивные процессы субъекта / Под ред. Барабанщикова С.А., Самойленко С.Е. // Познание в структуре общения – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 363 с.
7. Шабшин И. О. О психологических особенности общения в интернете / И. О. Шабшин // Московский психотерапевтический журнал. – № 1. – 2000. – с.158-182.
8. Щербинина. В. Вербальная агрессия. Изд. 2-е., – М.: ЛКИ, 2008. – 360 с.
9. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия в школьной речевой среде: дис... кандидата педагогических наук. – Москва, 2001. – 300 с.
10. Якимова Н. С. Вербальная Агрессия как актуальный феномен современного общества // Вестник Кемеровского государственного университета. – № 1 (45). – 2011. – с. 184-188.
11. Suler J. Psychology of Cyberspace // <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html> (дата обращения 20.02.2013)
12. Suler, J.R. The online disinhibition effect // CyberPsychology and Behavior. – vol. 7, № 3. – 2004. – pp. 321-326.

СЕЛФИ КАК ЭЛЕМЕНТ ОБЩЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ Гринькова Е.А., Погонцева Д.В. (Ростов-на-Дону)

В современном мире наблюдается активное развитие информационных технологий, которое приводит к формированию новых технических и психологических феноменов. В тоже время, как отмечает С.Н. Хуторной «интернет стал не только каналом связи, но и новой социальной средой, которая откладывает отпечаток на все стороны жизни, в том числе и на процесс общения». А возникновение интернета как средства общения – стало причиной возникновения новых способов организации общения. Одними из первых появились смайлики и другие картинки (криптограммы, иконки ит.д.), выражающие эмоциональное состояние говорящего, а современные средства связи позволяют делать портреты и в частности селфи (это автопортрет выполненный на камеру мобильного телефона с расстояния вытянутой руки или через отражение в зеркале) и пересылать говорящему сопровождая текстовое сообщение. Данный термин (селфи) был введен в оксфордский словарь в 2013 году, и является специфическим видом экспресс-презентации в виртуальном пространстве. Такого рода портреты помогают отразить ситуацию здесь и сейчас и сопроводить текст визуальным отображением эмоционального состояния собеседника и средством самопрезентации. Обращение современной молодежи к самопрезентации через интернет предполагает сформированный процесс направленный на создание определенного впечатления о себе и его внешнем облике у аудитории, в качестве которой может выступать как отдельный человек, так и группа людей, способствующий ее успешности. Как отмечают Н.С. Козлова, И.Р. Сушков, что потребность личности в публичности и самопрезентации реализуется у современной молодежи в интернет пространстве, а в частности через социальные сети.

Как отмечает В.А. Лабунская, «внешний облик человека становится способом визуальной коммуникации и стратификации». И в том случае, когда мы создаем виртуальный образ, он создан, прежде всего, как «Я-для-Другого» и наполняется за счет различного рода вербальной и невербальной информацией о личности. А также как составляющая «фотовизуализации жизненных событий», которая дает возможность создания «визуальной социально-психологической» истории отдельного человека. Е.В. Белугина отмечает что, внешний облик формирует образ гендерной идентичности партнера по общению, конструирует гендерную идентичность субъекта вовне, выступает регулятором гендерных отношений в общении, является репрезентацией социальных конструктов маскулинности – фемининности.

В целом можно отметить, что в зарубежных исследованиях проблема внешнего облика и его роли во взаимодействии имеет долгую историю изучения, в то время как в рамках российской психологии этот аспект является малоизученным. Однако можно отметить, что существуют предпосылки для изучения данного феномена, это работы А.А. Бодалева, В.Н. Панферова, В.А. Лабунской, В.В. Барабанщикова и других, посвященные общению и роли внешности в различных аспектах жизни.

Анализ социально-психологической литературы показал, что вопросы связанные с представлением личности рассматривались исследователями в контексте непосредственно, самопрезентации (И. Гоффман, Дж. Тедеси и М.Риеса и др.). Одной из фундаментальных работ, стала ролевая теория самопрезентаций И. Гоффмана, которая стала парадигмальной для дальнейших изучений самопрезентации для западных работ. Начиная с 90х годов самопрезентация стала активно исследоваться отечественными авторами (Н.В. Амяга, Ю.М. Жуков, Е.В. Михайлова и др.). Различными авторами осуществляются исследования самопрезентации в виртуальной среде (Н.С. Козлова, И.Р. Сушков и др.), однако формирование виртуальной самопрезентации по-прежнему является малоизученной проблемой, что обуславливает ее особую актуальность.

Говоря о профессиональной деятельности музыканта, следует отметить, что в своей повседневной жизни ему приходится часто выступать на концертах и мероприятиях. Вопросы подготовки будущего артиста эстрады к концертно-исполнительской деятельности как комплекса эффективных условий для профессионального и духовного становления личности изучались следующими авторами Э.Ф.Зеер, О.В. Козловский, Е.И. Рогов и др.

Основываясь на теоретическом анализе, мы предполагаем, что концерты, как специфическая деятельность и форма самовыражения музыкантов, в которой они презентуют себя через музыку и непосредственно своим внешним обликом, реализует их потребность в самопрезентации и потребности в публичности. Следовательно, мы предполагаем, что особенности презентации будут различаться у музыкантов и не музыкантов. Что бы проверить выдвинутую гипотезу, мы провели анализ 200 анкет– 100 мужских анкет (50 музыкантов, 50 не музыкантов) и 100 женских анкет (50 музыкантов, 50 не музыкантов), представленных в пространстве социальной сети vk.com, возраст респондентов от 19 до 24 лет (средний возраст 22 года). На первом этапе мы проанализировали количество фотографий в целом, количество портретов и портретов-селфи. В среднем на страницах социальных сетей размещено 330 фотографий, из них 133 портрета и 43 селфи-портрета (среднее по всей выборке).

На первом этапе нами был проведен корреляционный анализ, который показал прямую корреляционную связь между возрастом и количеством портретов ($r=0,145$; при $p < 0,05$), Кроме того имеется прямая корреляционная связь между количеством фотографий и количеством портретов ($r=0,61$; при $p < 0,05$), количеством фотографий и селфи ($r=0,63$; при $p < 0,05$), а также количеством портретов и селфи ($r=0,48$; при $p < 0,05$). Исходя из этого, мы можем говорить, что чем больше фотографий на странице пользователя, тем больше у него портретов и селфи-фотографий. Кроме того мы можем говорить о том, что чем старше пользователь, тем больше у него фотографий с его изображением, но не фотографий в целом или селфи-портретов.

Далее мы провели анализ по Т-критерию Стьюдента, однако нами не было выявлено значимых различий в самопредъявлении мужчин и женщин. Мы также сравнили группу музыкантов и не музыкантов при помощи Т-критерия Стьюдента и выявили, что существуют значимые различия в количестве портретов, размещенных на страницах в социальных сетях ($t=2,56$; при $p < 0,05$) при этом у не музыкантов значительно больше портретов, чем у музыкантов. На следующем этапе мы сравнили данные в группе девушек музыкантов и не музыкантов и не обнаружили значимых различий. В тоже время, при анализе группы мужчин музыкантов и не музыкантов нами были получены значимые различия. Так нами было выявлено, что у мужчин не музыкантов значимо больше фотографий, чем у мужчин-музыкантов ($t=2,18$; при $p < 0,05$), а также значимо больше селфи-портретов ($t=2,28$; при $p < 0,05$). Таким образом, у не музыкантов мужчин больше портретов и селфи, чем у мужчин музыкантов.

Проанализировав полученные данные, мы частично подтвердили нашу гипотезу и выявили, что мужчины не музыканты размещают больше портретов и селфи-портретов, чем мужчины музыканты. И чем больше фотографий в целом размещено на странице в социальных сетях, тем больше у него размещено портретов и селфи-портретов.

Основываясь на теоретическом и практическом анализе проблемы, в дальнейшем мы планируем более подробно проработать данный аспект, как с позиции теоретического анализа в российской и зарубежной психологии, так и провести эмпирическое исследование, включающие различные социально-психологические аспекты презентации в интернет пространстве.

БОЕВОЙ PR В ИНТЕРНЕТЕ

Калмыков А.А. (Москва)

При входе на сайт одной ссылочной биржи можно прочитать следующий слоган «статейный маркетинг необходим для Пиара. А PR – это влияние на интернет-общественность».

Можно сказать, что такое представление о PR несколько устарело, поскольку PR это не влияние, а взаимовлияние, и даже взаимодействие, но когда речь идет о войне...

Где-то в интернете попала мне статья в которой e-PR разделялся на три вида:

Net PR, то есть, пресс-релизы, чаты и форумы, использующиеся для распространения информации.

Online PR, в рамках которого пользователи получают доступ в сети Интернет к офлайновым данным, например, сайты, предоставляющие информацию целевой (таргетированной) аудитории.

Web PR: веб-конференции, веб-презентации, социальные сети и т.п.

Основа различия: NET (рыбачья сеть) – Online (на связи) – WEB (паучья сеть). В этой последовательности отражена эволюция самого пиара.

Вот такая получается формула: N-O-W или У-П-В

Действительно: в начале Уловление, затем Приручение через декларируемую прозрачность и доверие, и наконец Вовлечение (вербовка). Здесь узнается и технология брендинга.

Такова главная стратегема боевого ПР: Пришел – Покрасовался – Победил.

Плацдарм, на котором разворачиваются боевые действия понятен – это интегрированное информационно-коммуникативное пространство, состоящее из локальных информационно-коммуникативных пространств различных общественных групп и индивидов.

Первой тактической задачей является проникновение в локальные информационные пространства, то есть в реальности индивидов и социумов. Попросту говоря, в начале нужно чтобы в их реальностях мы заняли свое место, причем не важно какое. Чтобы о нашем существовании просто узнали. Это то, что делает информация в журналистском понимании.

Однако этого не достаточно. Ведь нужно чтобы нас прописали в своих реальностях именно такими какими мы есть или, в крайнем случае, такими какими хотим казаться. Искажения образов возникают там не только естественным путем, но и стараниями доброхотов-конкурентов. Ковровые информационные бомбардировки, на которых держится реклама, помогут лишь на первое время. Следовательно, нужно чтобы нас узнали лучше, нужно ненавязчиво дать возможность желающим узнавать о нас больше, и в наиболее удобной форме. Этому и служат всякого рода пресс-релизы, подписки и информационные сайты. Нужно быть не просто узнаваемым, а знакомым, коммуникация с которым обыденная и повседневная. Это вторая тактическая задача.

Лишь после этого возможно решение третьей главной задачи – сократить дистанцию до такой степени, когда можно будет использовать термины: «свой», «друг», «соратник» как по отношению к себе у них, так и по отношению их у себя. А это есть не что иное, как расширение своей информационно-коммуникативной телесности. Иными словами – цель не оккупация информационно-коммуникативного пространства, а освоение его, адаптация в нем как в своей ойкумене (жизненном мире). Тут и приходят на помощь форумы, блоги и социальные сети, предоставляющие возможность живого общения, то есть соучастия и сосуществования.

Плацдарм определен, стратегия выстроена, но кто же противник, с кем воюем?

На первый взгляд кажется, что ответ очевиден – конкуренты. Экономические, политические, геополитические, социокультурные, этнопсихологические и т.д. и т.п. Однако война с конкурентами ведется в рамках совсем другого ПР. Его ошибочно называют черным, хотя правильнее называть негативным. Черный ПР это тот, который осуществляется вне

Закона. Например, оплата журналисту в конверте за размещение ПР-статьи в своем издании – черный ПР, не смотря на то, что в статье нет ни слова лжи и носит она вполне позитивный характер. Негативный ПР вполне легитимен, если не содержит откровенной лжи и клеветы. Но задачи его, в рамках рассматриваемой стратегемы, прямо противоположны:

1. Замалчивание присутствия конкурента в информационно-коммуникативных пространствах целевых аудиторий и искажение его имиджа.

2. Блокировка или зашумление информационных каналов конкурента. Например «забалтывание» актуальных тем, инициированных конкурентом, выступления с целью дискредитировать не сколько конкурента, а сколько информации им предоставляемой, и/либо переключить внимание на себя.

3. Перевербовка. Тут вроде все ясно – есть задача сделать “своего” для конкурента «своим» для себя. Особо показательна ситуация на политической арене, где в одном и том же послании содержится позитивный ПР для своего и ничейного (за него главная борьба) электората, и негативный для чужого электората.

Парадокс, для чего и за что воюем – знаем, а с кем нет. Остается предположить, что противник не кто, а что. То есть, природа социокультурных отношений современной цивилизации. Так может быть цивилизация и есть главный супостат, или, напротив культура, ведь ПР это скорее цивилизационное образование? Неожиданный разворот получается, не правда ли? Он заставляет задуматься: а что мы делаем на этой войне?

ПРОБЛЕМЫ КИБЕРКОММУНИКАТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Черная А.В., Погорелова Е.И. (Ростов-на-Дону)

Одна из особенностей нашего времени - освоение подростками киберпространства. Интернет, как социальная среда предоставляет возможность молодым людям опосредованно взаимодействовать со сверстниками, осваивая социальные нормы и ролевые требования, существующие в виртуальных сетевых сообществах и в социальной общности киберпространства в целом. Расширяется сфера социализации подростков, что позволяет ознакомиться с различными социальными средами и способствует более полноценному развитию личностных качеств.

В свое время Л.С. Выготский взаимодействие ребенка со средой рассматривал как специфическое, своеобразное для конкретного возраста и неповторимое. Он выдвинул идею о сензитивных периодах в развитии всякого человека и отмечал, что каждый возрастной период сензитивен к развитию определенных психических качеств, а также к определенному типу воздействия и называл эту «связку» социальной ситуацией развития. Основу социальной ситуации развития составляют переживания ребенка [5].

Переживаниям Л.С. Выготский придает существенное значение, именно через переживания ребенок познает мир и развивается. При этом, позитивные переживания способствуют развитию психологически здоровой и гармоничной личности, в то время как негативные переживания не способствуют развитию личности в среде, где они возникают. Подросток вследствие своей мобильности ищет новые ситуации, где его переживания окрашены положительными эмоциями.

Говоря о подростковом и юношеском возрасте, необходимо отметить, что активность в этом возрасте приобретает социальную направленность. В контакте со сверстниками происходит значительная часть социального обучения, формирование моделей эффективных стилей мышления и поведения, в том числе общение осуществляется и в киберпространстве.

Однако, проблема психологической безопасности подростков в киберпространстве в настоящее время недостаточно изучена и остается актуальной, поскольку интернет как социальная среда обладает специфическим языком взаимодействия, специфическими нормами взаимодействия и способствует избирательной трансляции социальных стандартов.

Акторами социализации в сети Интернет являются не люди, а виртуальные образы, созданные реальными людьми. Многочисленные исследования в этой области [К. Янг, Д. Гринфилд, К. Сурратт, Е. Войскунский, И. В. Чудова и др] показали, что доминирующее использование киберпространства как социальной среды приводит к деформированному развитию эмоционального компонента общения у подростков. Снижается способность улавливать эмоциональные состояния партнера, снижается активность защитных механизмов личности, происходит снижение социальных мотивов, способствующих ориентации на внешнюю оценку и социальные нормы. Вследствие этого в общении преобладающими становятся личностно-интимные факторы. Перестраивается сфера восприятия и мышления. Возникает опасность появления киберкоммуникативной зависимости.

Е. Войсконский, анализируя проблемы киберкоммуникативной зависимости, отмечает, что выбор подростка, имеющего трудности в реальной жизни, «состоит в отторжении многого из того, что традиционно относится к социальной сфере ... интересы перемещаются в ту область, которая дается легче и приводит к прогнозируемым позитивным результатам» [3].

Таким образом, у этого подростка нет выбора, какой мир осваивать, реальный - либо виртуальный? Социальная ситуация развития направляет его в более безопасное для него пространство виртуального мира. Если при этом Интернет становится доминирующей средой удовлетворения позитивных потребностей для подростка, эта среда станет базой для развития аддиктивного поведения. Это будет проявляться в непреодолимом желании пользоваться Интернетом, что будет выражаться в поглощенности деятельностью, «в такие моменты сознание наполнено переживаниями, которые находятся в гармонии друг с другом» [9, с. 38].

Область субъективного опыта человека - феномен поглощенности деятельностью (М. Чиксентмихайи, Х. Хекхаузен) относится к внутренней мотивации субъекта и характеризуется погруженностью в деятельность, наслаждением от деятельности. Чиксентмихайи назвал этот феномен опытом потока и отмечал, что «в состоянии потока ситуация переживается субъектом как проблематичная, бросающая ему определенный вызов и, в тоже время, как разрешимая, поскольку он знает, что располагает определенными силами и умениями» [6, с. 251].

В настоящее время все больше внимания уделяется исследованиям, направленным на изучение опыта «потока» в деятельности, опосредованной интернетом, (А.Е. Войскунский, О.Е. Смылова, Ю.Б. Дормашев, Ш.Л. Ван, А.Г. Макалатия, А.А. Аветисова, Дж. Репман, М. Массимини, Д.Хоффман, К.Мак-Кенн, Т. Новак, М. Чиксентмихайи и др.).

Организация и методы исследования.

Целью нашей работы явилось изучение опыта потока как внутренней мотивации у подростков, склонных к интернет-зависимости. Работа осуществлялась совместно с магистранткой 1 года обучения Ю.А. Василенко в рамках нашего научного направления [2, 8]. Объектом исследования выступили 120 подростков в возрасте 14-16 лет. Предметом исследования явилось выявление и изучение различий в структуре взаимосвязей между компонентами опыта потока у подростков с различным уровнем интернет-зависимости.

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули идею о том, что элементы потока и их структурные взаимосвязи у подростков, склонных к интернет-аддикции, более согласованы как опыт потока.

В качестве диагностического инструментария в соответствии с целями были подобраны следующие методики: 1) «Шкала интернет-зависимости Чена», адаптированная К.А. Феклисовой. 2) Опросник «Киберкоммуникативная зависимость» А.В. Тончевой. 3) Для выявления опыта потока подростками мы использовали опросник, состоящий из 11 вопросов, направленных на установление силы переживания того или иного элемента потока (адаптация опросника М.В. Чиксентмихайи). Для подтверждения результатов исследования был использован статистический критерий U Манна-Уитни, а также факторный анализ.

Анализ результатов исследования.

На первом этапе исследования подростки были распределены на три группы по уровню их склонности к возникновению интернет-зависимого поведения. В группу с низким уровнем интернет-зависимого поведения вошли 56% подростков, в группу со средним уровнем интернет-зависимого поведения вошли 37% подростков, и в группу с высоким уровнем интернет-зависимого поведения вошли 7% подростков. Учитывая незначительную выборку подростков, имеющих высокий уровень интернет-зависимого поведения, мы объединили две группы испытуемых – со средним уровнем и высоким уровнем интернет-зависимого поведения.

На втором этапе исследования мы осуществили факторный анализ по элементам опыта потока по каждой группе. В результате в группе испытуемых с низким уровнем интернет-зависимого поведения по F1 выявлены значимые взаимосвязанные переменные «сосредоточенность во время взаимодействия в социальных сетях» ($r = -0,74$); «я чувствую себя владеющим ситуацией» ($r = -0,70$); «чувство поддержки и ощущения успешности своих действий от других» ($r = -0,86$). По F2 выявлена значимая переменная «время движется быстрее» ($r = -0,77$). В группе испытуемых со средним уровнем интернет-зависимого поведения по F2 выявлены значимые взаимосвязанные переменные «в процессе общения в сетях не испытываю скуку» ($r = 0,74$); «сосредоточенность во время взаимодействия в социальных сетях» ($r = 0,56$); «получаю удовольствие от деятельности в социальных сетях» ($r = 0,60$).

Таким образом, мы установили, что группа подростков, предрасположенных к интернет-зависимому поведению, имеет более согласованные структурные взаимосвязи элементов потока, которые проявляются в сосредоточенности на деятельности в социальных сетях, в получении удовольствия от деятельности, а также проявляются в интересе и возбуждении от работы в Интернете. В то время, как подростки с низким уровнем интернет-зависимого поведения не проявляют большого интереса к деятельности в социальных сетях.

Литература

1. Ван Ш.Л., Войскунский А.Е., Митина О.В. Связь опыта потока с психологической зависимостью от компьютерных игр. // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2011, Т.8, с.73-101.
2. Василенко Ю.А. Опыт потока у подростков, склонных к интернет-зависимости // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2014» / Отв. ред. А.И. Андреев, Е.А. Антипов, М.В. Чистякова.- [Электронный ресурс]. - М.: МАКС Пресс, 2014.
3. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал, №1, 2004.
4. Войскунский А.Е. Исследование интернета в психологии // Интернет и российское общество/ Под ред. И. Семенова. – М.: Гендальф, 2002, с. 235-250.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.,: Эксмо. 2005.
6. Дормашев Ю.Б. Романов В.Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1995.
7. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.
8. Черная А. В., Погорелова Е. И. Психологические особенности взаимодействия в интернет-среде в подростковом возрасте // Педагогическое образование в России - 2013. № 4. – С. 113-119.
9. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2013.
10. Griffiths M. Internet addiction: does it really exist? // Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications / J. Gackenbach. San Diego, CA, Academic Press. 1998. P. 61-75.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО ПРОБЛЕММЕ БУЛЛИНГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Баранова Ю. Г., Серафимович И.В.(Ярославль)

Изменяется система образования, в связи с этим меняются приоритеты в деятельности психологической службы, расставляются новые акценты. Написание данной статьи продиктовано в первую очередь наблюдением над реалиями современного образования, вернее его практической составляющей и возникновению и функционированию явлений, носящих негативный характер, разрушающих конструктивное общение, нарушающих доверительные отношения между различными субъектами образовательного процесса.

Последнее время, в своей практике психологи школ, все чаще сталкиваются с переживаниями педагогов, классных руководителей по поводу некоторой коммуникативной беспомощности перед лицом происходящего насилия в курируемом классе, направленном учениками данного класса как друг на друга, так и в агрессии родителей, направленной на школу в целом, и самих учителей в частности. Требования вполне законны и оправданы, они подразумевают, что педагоги и психологическая служба школы с помощью психолого-педагогических методов конструктивного общения должны остановить негативные проявления против личности в виде вербальных высказываний (обзываний, обидных слов, нетактичных эпитетов) психологической «травли», порчи имущества, физических повреждений по отношению к их детям. Сказать, что эти негативные формы деструктивного общения появились в российских школах относительно недавно, нельзя, правильнее отметить, что произошло обострение, что вызвало соответствующий и отклик в психологических публикациях (И.С. Бердышев, М.Г. Нечаева. 2005., Кон И.С. 2009, С.В.Кривцова, 2011, Э.Руланн, 2012). Но говорить о системности, структурированности и апробированности предлагаемых подходов и вариантов решений пока рано. С какими политико-экономическими реалиями оно связано в данной статье нами не рассматривается, в виду его широты и полинаучности, нам важно ответить на другой не менее интересный вопрос. С каким явлением мы сталкиваемся, и как давно имеет место данный феномен? Насколько психологическая наука готова и должна дать ответ на злободневный вопрос страждущих педагогов и родителей: «Сделайте что-нибудь! И вообще, что-то можно сделать?». Таким образом, перед нами встает, как минимум три вопроса: о детерминантах подобного рода поведения и, следовательно, способах профилактики, средствах и методах позволяющих превратить его в конструктивную направленность, т.е. о возможности коррекции, и о технологии оперативного реагирования в подобной ситуации для локализации конфликтных отношений.

Эмпирический анализ фактов и сведений, запросов, поступающих на психологические консультации, позволяют говорить о явлении, получившем несколько англоязычных названий «буллинг».

Исследователи обычно определяют буллинг (можно перевести как «травля») как повторяющееся враждебное поведение, имеющее целью причинить ущерб кому-то физически или психологически более слабому. Различают прямой, открытый (например, нападение), и опосредованный (например, исключение из общения) буллинг, а также целенаправленный, сознательный, буллинг и реактивный буллинг, мотивированный чувством гнева (Кон И.С. 2009). Конкретные формы и способы буллинга постоянно меняются. Новейшее «достижение» в этой области – так называемый *кибербуллинг*, то есть буллинг, осуществляемый с помощью электронных средств коммуникации.

Каковы же причины такого деструктивного общения? Иницируется буллинг учениками, которые не понимают «по-хорошему», снова и снова нарушают правила, используют насилие и подавление других учеников, для утверждения своего авторитета, извлечения выгоды или как способ развлечься. С.В.Кривцова (2011) выделяет четыре мотива-цели: привлечение внимания, власть, месть, избегание неудачи. С ней соглашается и

И.С. Кон. Мы считаем, что именно эти четыре мотива группируют все возможные причины буллинга.

Ответ на второй вопрос является составной частью третьего. И сделав эмпирический анализ совместной внутришкольной работы педагогического коллектива, администрации учебного заведения и психологической службы в течение нескольких лет, нам представляется важным выделить некоторые узловые моменты:

1) Выявление факта нарушения форм конструктивного общения (встает вопрос кто, как и насколько быстро будет реагировать?).

2) Анализ общения (поведения) «зачинщиков» и «жертвы».

а. Выявление зачинщиков, наблюдение за их поведением далее, описание (устная, письменная форма) особенностей проблемного поведения участников неконструктивного общения со всех сторон.

б. Анализ причин деструктивного поведения обучающихся класса с выяснением истинных мотивов и потребностей каждого, замешанных в происшедшем.

с. Определение времени, пространства и других условий для буллинга (когда происходит начало проблемного поведения: на перемене, после занятий, на уроках; где: санитарные комнаты, столовая, раздевалка и т.п.) с целью локализации возможности для агрессивного поведения.

д. Какие меры дисциплинарного пресечения должны осуществляться в случае первичного проступка, что делать далее, если факты продолжают накапливаться?

3) Разработка стратегии поддержки учеников, со стороны всех участников образовательного процесса (психолога, классного руководителя, администрации и родителей).

Таким образом, нами предлагаются три основных шага по преобразованию деструктивной формы общения – буллинга в конструктивную. Рассмотрим более подробно некоторые практические рекомендации.

Шаг 1. Выявление факта нарушения форм конструктивного общения.

На этом, в принципе простом шаге, проявляется реакция замалчивания – «не выносить мусор из избы». Попробуем выделить несколько возможных мотивов, препятствующих осознанию педагогом необходимости сразу заметить проблемное общение внутри класса и найти союзников для его разрешения. Во-первых – имидж успешного педагога, страх показать себя некомпетентным, слабовольным педагогом, у которого в классе «бог знает что происходит...»; во-вторых, такие данные могут испортить статистику по школе, в-третьих, материальное поощрение за «проблемные зоны» в классе не предусмотрено. В результате, когда проблема буллинга становится достоянием психолога, «ком» неконструктивного общения достаточно велик. Иногда и родители (как зачинщика, так и «психологической жертвы») в этой ситуации выступают санкционирующей силой и предъявляют учителю законные претензии «а почему мы ничего не знали?».

Можно понять и психологию обучающихся (в основном подросткового возраста), ограждающих свой мир от влияния взрослых, и решающих свои проблемы «доступными и внешне простыми» способами, заимствованными из современных средств массовой информации, культуры, а иногда и общения внутри семьи.

Преодоление проблем 1 шага: Профилактическая работа психолога по проблеме насилия в среде школьников разных возрастов и работа по формированию организационной культуры учреждения по грамотному реагированию в таких ситуациях. Создание атмосферы поддержки педагога, сотрудничества и участия. Распределение ролей и определение порядка действий на общешкольном уровне в случае буллинга. Объяснение родителям сути данного явления и обращение к ним за помощью и оказание поддержки семье, в случае такого происшествия с её членами.

Шаг 2. Анализ общения (поведения) «зачинщиков» и «жертвы».

На этапе происходит выявление зачинщиков и разрешение конфликтной ситуации, главное не искать в поступке ученика злой умысел, а посмотреть на проблему глазами

учеников. Принципиально важно уметь слушать и слышать. Этот этап решения проблемы очень ответственный, т.к. необходимо проводить беседу о происшедшем непосредственно сразу после случившегося или, в крайнем случае, на другой день. Почему? Информация забывается или участники намеренно договариваются о её искажении. Принцип работы обязательно «по горячим следам». Итак, назван виновный, далее происходит «дознание» или беседа с элементами допроса. Оказывается, что любой факт такого поведения состоит из нескольких составляющих: прямая вина агрессора и косвенная вина жертвы или «наблюдающих». Часто в конфликте можно выделить сторону, которая первой начала конфликтные действия. Бывает очень трудно определить начало конфликтных действий и установить мотивы. Мотивы в конфликте - это побуждения к вступлению в конфликт, связанные с удовлетворением потребностей участника, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих конфликтную активность субъекта. Часто дети врут, сваливают вину на других или молчат.

При анализе причин, следует собрать всевозможные данные о ситуации, выявить главные и сопутствующие противоречия, поставить воспитательные цели, определить последовательность действий. Противоборствующие стороны - ключевое звено любого конфликта. Когда одна из сторон уходит из конфликта, то он прекращается. При анализе причин, мотивов конфликта следует учитывать любую полученную информацию. Трудности данного этапа: не встать на позицию одной из сторон, провозгласив её правой. В таком случае конфликтная ситуация упрощается, сложные или неясные моменты отбрасываются, упускаются, не анализируются. Восприятие ситуации происходит в полярных оценках по типу «прав – виноват».

Как правило, на практике, до третьего этапа дело не доходит. Что этому причины: недостаток понимания и психологических знаний этапов протекания конфликта, или излишняя загруженность администрации, педагогов и родителей? Правильное начало конструктивного взаимодействия в общении и разрешении конфликтов заканчивается взаимными извинениями, иницируемыми взрослыми. Однако шаг 3 видится решающим в профилактике деструктивного поведения.

Шаг 3. Разработка стратегии поддержки учеников, со стороны всех участников образовательного процесса (психолога, классного руководителя, администрации и родителей). Понимание взрослыми участниками образовательного процесса, что следует сказать (информация, слова), как сказать (эмоции), когда сказать, чтобы достигнуть цели обращенной к обучающемуся речи (время и место), и зачем сказать. Главная проблема этого этапа - ответ на вопрос «что делать дальше?».

Можно использовать технику «открытого разговора» (Ю.Е.Алешина), которая заключается в следующем: заявить, что конфликт невыгоден обоим; предложить конфликт прекратить; признать свои ошибки, уже сделанные в конфликте. Спокойно, без негативных эмоций обсудить взаимные уступки, предложить взаимовыгодные варианты. Также учителя и родители могут договориться о: волевом прекращении конфликта; разведении конфликтующих сторон; блокировании борьбы; применении санкций к сторонам; содействии нормализации отношений; оказание помощи в организации общения; контроль за выполнением соглашения. Остается определиться какова роль каждого в этом взаимодействии и как определить эффективность проводимых мероприятий.

Таким образом, мы постарались обозначить несколько важных моментов, не решив которые мы не сможем помочь наладить общение среди школьников подросткового возраста, а значит, общение, как основной вид деятельности этого возраста, в котором развиваются не только психические процессы, но и важные качества личности, будет содействовать не конструктивному, а деструктивному развитию субъекта.

Литература:

1. Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики// Практическое пособие

для врачей и социальных работников. - Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья», 2005. - 23с.

2. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М.: Издательство: Время. – 2009.- 425с.
3. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
4. Кривцова С.В. Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. М.: Федеральный институт развития образования, 2011. -109 с.
5. Руланн Э. Как остановить травлю в школе. М.: Генезис, 2012. -261с.
6. Фруммин И.Д. Тайны школы. - М., 2000 г. - 290 с.

Круглый стол **РЕЧЬ В ОБЩЕНИИ: НОРМА, ОТКЛОНЕНИЯ, КОРРЕКЦИЯ**

Памяти Николая Ивановича Жинкина (1893-1979)
и Юлии Борисовна Некрасовой (1931-2004)

ЧАСТЬ I. ИДЕИ Н.И.ЖИНКИНА И Ю.Б.НЕКРАСОВОЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

ПАМЯТИ НИКОЛАЯ ИВАНОВИЧА ЖИНКИНА **Зимняя И.А. (Москва)**

Н.И. Жинкин – признанный мировой общественностью авторитет в области исследования языковых систем, речевой коммуникации, механизмов речи. Проблема языка, его роли в становлении и функционировании интеллекта человека, во взаимодействии людей была центром научного творчества Н.И. Жинкина.

В отечественной психологии, начиная с 1955 г., работами Н.И. Жинкина было представлено новое глобальное направление исследований звучащей речи, текста. основополагающим для теоретических и экспериментальных работ в этой области оказалось сформулированное в работе «Развитие письменной речи учащихся V – VIII классов» (1956) положение Н.И. Жинкина о тексте как системе предикатов и специфике субъектно-предикатных отношений в тексте. Анализ текста был направлен Н.И. Жинкиным на выявление того «первоначального образа», того реального явления, которое выражено словами, и что позднее сам Н.И. Жинкиным, а затем его ученики А.И.Новиков и Г.Д.Чистякова назовут денотатной картой (графом) высказывания.

Работа Н.И. Жинкина «Развитие письменной речи у учащихся V – VIII классов», будучи продолжением проводившихся ранее в Психологическом институте исследований, стала новым шагом в анализе письменной речи учащихся на основе письменных сочинений.

В обобщающем целый ряд предыдущих исследований фундаментальном труде «Механизмы речи (1958) Н.И. Жинкин последовательно развивает мысль о том, что психология должна изучать человека говорящего, т.е. не только homo sapiens, но, что очень важно, homo allalus. Впервые в мировой науке Н.И. Жинкин выдвигает понятие речевдвигательного анализатора как многоуровневого механизма речи в противовес бытующему понятию «органы речи».

При изучении этой проблемы, как подчеркивал Н.И. Жинкин, во-первых, надо учесть весь состав речевдвигательного анализаторов – как его начальную, периферическую часть, так

и центральные уровни и приспособления для регулировки речедвижений. Во-вторых, нельзя упустить из виду, что выдача речи невозможна, если нет приема, так как правила управления могут быть накоплены лишь через прием и контроль выдачи. Это значит, что речедвигательный анализатор должен изучаться как слухо-речедвигательный. И, наконец, если не приурочить аналитико-синтетическую системность к определенному нервному субстрату, то она «повиснет в воздухе». Совершенно очевидна методологическая значимость такой постановки проблемы, предполагающей замену периферической концепции «органов речи» центральной теорией речедвигательного анализатора.

В работе «Механизмы речи» Н.И. Жинкиным сформулированы основные положения механизма голосообразования, концепция глоточного образования слога, раскрыт парадокс речевого дыхания и разногромкости гласных, определен характер управления сегментным и суперсегментным (просодическим) рядами, объяснен механизм заикания и многие другие явления речепорождения. В это время Н.И. Жинкин разрабатывает комплексную методику процесса речепроизводства, включающую рентгенокимографию, рентгеносхемы, спектральный анализ. В рентгенографических исследованиях, проводимых с участием В.Г. Гинзбурга, Н.И. Жинкин сам выступал и в качестве испытуемого. При всех мерах предосторожности в условиях жесткого рентгеноизлучения и многократности проб и повторов это исследование требовало от человека беззаветного служения науке. Н.И. Жинкин служил ей без колебания. Научный подвиг Н.И. Жинкина в деле установления механизмов речепроизводства, сопоставим с подвигом Пастера. В результате этих исследований были установлены уникальные и до сих пор во всей полноте не оцененные научные эмпирические факты.

В 1960-70 гг. внимание Н.И. Жинкина опять обращено на проблему смысла. Особый интерес в этом плане представляет работа «Четыре коммуникативные системы и четыре языка» (1962), в которой определяется смысл имени – «того, что передается в сообщении как информация», а также характера коммуникативной системы и используемого в ней алфавита знаков (символов), связи между ними (синтаксиса) и перевода с языка на язык.

Продолжая разработку проблемы смысла, Н.И. Жинкин в работе «Грамматика и смысл» (1970) подчеркивает, что «смысл – это код, минимальная единица смысла перекодируется в два слова, про которые говорят, что они связаны по смыслу». Это положение Н.И. Жинкина позволяет более точно развести понятия «значение» и «смысл». Используя метод анализа речевой патологии в ситуации проводившегося им изучения семантической афазии он показывает, как формируются смысловые ряды, и приходит к одному из центральных для всего направления его исследований выводу: смысл формируется в процессе коммуникации. Развитие речи, по Н.И. Жинкину, - это процесс осмысления бессмысленного.

Большой научной заслугой Н.И. Жинкина явилось то, что каждое его исследование было комплексным, включающим в себя фонетический, физиологический, акустический и собственно психологический аспекты изучаемого явления. «Надо преодолеть разобщенность наук, часто мешающую правильно видеть простые явления, сопоставить то, что разобщено в разных дисциплинах», призывал Н.И. Жинкин. И он сам, неустанно сопоставлял данные, полученные им в норме и патологии, в знаковой системе человека и обезьян.

Основные труды Н.И. Жинкина широко известны в нашей стране и за рубежом. Они переводились на английский, немецкий, французский языки и публиковались в таких изданиях как “Word”, “Semiotica”, “Linguistics”.

Многие годы как не звучит голос Н.И. Жинкина, но не перестают звучать и быть востребованными его научные идеи.

Спасибо Вам, Николай Иванович, за все.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ТЕКСТА В ТЕОРИИ Н.И.ЖИНКИНА

Чистякова Г.Д. (Москва)

Одной из центральных в кругу широких научных интересов Н.И. Жинкина являлась проблема взаимосвязи языка, речи и мышления. Эта проблема рассматривается ученым глобально, включая анализ семиотических отношений знак/обозначаемое/значение, соотношения значения и смысла языковых выражений, психологической природы смысла. Кардинальным моментом является осуществленное Н.И. Жинкиным исследование перехода от внешней словесной формы речи (текста) к ее содержанию, проведенное с позиций функционирования языкового знака в качестве средства речемыслительной деятельности при ведущей роли интеллекта.

Введение текста, как продукта устной и письменной речи, в парадигму общения (коммуникации) дало возможность рассмотреть языковые и речевые явления в условиях проявления их взаимосвязи: при порождении текста, определяемого замыслом автора, целями и условиями коммуникации, и при его понимании, когда осуществляется переход от слов к содержанию текста. Коммуникативный подход позволил применить единое основание для анализа языковых выражений любой величины - от словосочетания до всего текста.

Было показано, что реализация фундаментальных функций языка человека - служить средством мышления и общения, – обеспечивается возможностью свободного комбинирования языковых знаков, которую контролирует требование осмысленности получаемого сочетания слов. Тем самым значение слова приобретает свою конкретность в речи (тексте). Речь предметна и требует понимания, которое не сводимо к языковому знанию и опирается на знание описываемой действительности, реальной или мыслимой.

Переход от языковых выражений к обозначаемой ими действительности осуществляется на основе смысла, выступающего в роли механизма этого перехода, и опирается на речевой опыт использования языковых средств.

Смысл указывает на предметную отнесенность языкового выражения: выражение признается осмысленным, если оно служит обозначением некоторого предметно целого фрагмента действительности. В качестве смысловой структуры текста выступает его предметная структура, раскрывающая основной предмет сообщения – тему. Предметная структура допускает различные синонимичные способы ее языкового выражения. Установление содержания текста и выделение его смысловой структуры происходит в результате понимания

В отличие от обычного для психологии различения значения и смысла как различения предметного плана и значимости образующих этот план предметов и явлений для личности, в теории текста Н.И. Жинкина понятия значения и смысла рассматриваются применительно к собственно предметному плану и его словесной форме представления. Это позволяет выделить смысловую структуру текста, проведя предметно-тематический анализ его содержания. Смысл текста в целом определяет тему, которая раскрывается во взаимосвязи ее подтем, а те во взаимосвязи своих и т.д.

Как продукт речемыслительной деятельности текст создается с целью оказания определенного воздействия, отвечающего замыслу автора текста. Замысел предопределяет выбор темы сообщения и ее развитие вплоть до отбора и распределения конкретных слов, передающих его смысл. Любой текст при этом всегда ориентирован на его некоего принимающего, читателя или слушателя, учитывает его возможные знания и опыт, стоящие цели и задачи. Знания, предполагаемые известными будущему читателю, слушателю, опускаются.

Смысл является категорией речи, т.к. речевой опыт формируется в общении и обратной связью, сигнализирующей об истинности выявленного смысла, служит пониманию. Данный Н.И. Жинкиным анализ осмысления бессмысленного показал, что осмысление языковых выражений требует расширения контекста, т.е. более полного знания описываемой действительности. Это означает что, кроме непосредственно выраженной словами

информации, в содержание текста входит и информация, имеющаяся в опыте субъекта, на основе которой это содержание может быть осмыслено как предметно целое. Смысл всегда устанавливается на основе совокупной информации - непосредственно сообщаемых сведений и привлекаемых личностью знаний, которые образуют в мышлении как бы "внутренний текст", позволяющий домыслить содержание сообщаемой информации и преодолеть ее неполноту, т.е. заполнить смысловые "скважины", образуемые этими подразумеваемыми знаниями.

Принципиально новым в теории Н.И. Жинкина является понимание текста как образования, имеющего психологическую природу и функционирующего в системе общения. Из этого вытекают следующие фундаментальные положения:

- предметность содержания текста,
- опора на целостность содержания языковых выражений любой величины – от словосочетания до самого текста – при выделении их значения,
- принадлежность смысла категории речи,
- роль речевого опыта в формировании механизма смысла, осуществляющего переход от словесных структур к их содержанию,
- включение "внутреннего текста", актуализируемого читателем и слушателем, в содержание текста.

На основе этой теории строились исследования понимания текста, проводившиеся Г.Д. Чистяковой. Проблема понимания выступила как проблема соотношения "внутреннего текста", определяемого субъективным опытом человека, и сообщаемой информации. В исследовании использовались учебные и научно-популярные тексты, позволяющие в явном виде проследить связь понимания со смысловой структурой текста, представленной описываемыми в тексте предметными отношениями.

Проведенные исследования, в которых принимали участие учащиеся разных возрастов (младшего, среднего, старшего) и студенты, показывают, что процесс понимания протекает как активное взаимодействие сообщаемой информации с имеющимися в индивидуальном опыте знаниями. Развитие осмысления связано с направленностью процесса на воссоздание контекста, дающего целостное представление об описываемых явлениях, ситуации. Этот процесс требует восполнения недостающей информации, раскрытия предполагаемых, но явно не выраженных отношений, выдвижения догадок и их проверки. Протекает ли понимание как пассивное присвоение сообщаемой информации или как ее осознанная переработка зависят от проявляемой личностью активности в процессе осмысления текста.

Существует соответствие между используемой человеком информацией и выделяемым смыслом текста – добавление или исключение каких-либо сведений влечет за собой изменение смысла целого, который представляет собой содержательное обобщение, имплицитно включающее в себя все раскрывающие его предметные отношения.

Полученные данные свидетельствуют о том, что смысловая структура текста может практически использоваться с целью управления доступностью учебного материала и подробностью раскрываемых понятий, вводить проблемность в его изложение, обеспечивать определенный уровень понимания, а также оценивать достигаемые адекватность и глубину понимания. Было показано, что актуализируемые в процессе понимания знания или обеспечивают полноту информации, необходимую для адекватного определения ее смысла, или являются недостаточными и могут вызвать как искажение смысла, так и осознание неполноты информации, вызывающей непонимание и вопросы.

Характер понимания прямо не вытекает из наличия или отсутствия в индивидуальном опыте соответствующих знаний, а зависит от проявляемой личностью познавательной активности: развернутого поиска смысловых связей в тексте, полноты использования имеющихся сведений, направленности на создание целостного представления об описываемой действительности. Адекватность осмысления определяется полнотой воссоздаваемого контекста.

Неадекватное понимание бывает вызвано субъективной ориентацией на знакомые по прежнему опыту сведения, ограниченностью осмысления текста явно выраженными,

обозначенными в тексте отношениями, почти не вызывающими актуализации прежних знаний, которые, если и воспроизводятся, то механически, без оценки того, насколько они согласуются с содержащейся в тексте информацией. Складывающееся в результате понимания представление об описываемой действительности также не соотносится со смыслом всего текста. В силу этого распространенным является частичное осмысление, при котором, как правило, учитывается только знакомая часть информации, а другая часть опускается.

Недостаток в индивидуальном опыте знаний о каком-либо явлении, объекте может являться одной из главных предпосылок для использования усвоенных стереотипов, приводящих к искаженному пониманию текста. Возникший стереотип вызывает частичную потерю информации и ведет к избирательному учету только той информации, которая с этим стереотипом согласуется. При последовательном, «пошаговом», осмыслении, учитывающем только поступающую информацию без попытки охватить описываемую ситуацию в целом, также возникают искажения ее смысла.

Наиболее существенным для развития понимания является направленность на целостное осмысление текста и его частей, обеспечивающее их взаимосвязь. Направленность на целостность понимания непосредственно требует активного характера самого процесса понимания. Такая направленность должна специально формироваться у учащихся. Целостность понимания опирается на осмысление широкого контекста, выходящего за пределы сообщаемых сведений. В связи с этим особую значимость приобретает культурная среда, в которой проходит развитие личности и развитие ее кругозора.

Результаты исследования показывают, что в роли мотивационной основы процесса понимания выступает познавательный интерес, стимулирующий активность личности. Факты свидетельствуют о положительном влиянии широты познавательных интересов учащихся не только на разносторонность знаний, но и на формирование структуры процесса понимания и мыслительных умений.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Холод М.Т. (Москва)

Современная психология, базируясь на широком использовании деятельностной парадигмы, рассматривает процесс становления детской речи, прежде всего, как «развитие способа общения» [2]. Ориентируясь на специфику онтогенеза речи, возрастные уровни развития речевой коммуникации, механизмы языковых операций, управляющих данным процессом, мы получаем возможность связать нарушения определенных языковых норм у детей с недоразвитием речи с отсутствием конкретных операциональных структур, определяющих качество их речевого общения.

Основой коммуникации как речемыслительного процесса следует считать оперирование значениями, причем процесс общения становится все более сложным и динамичным по мере того, как значения абстрагируются от предметов. Ребенок свободно оперирует единицами лексической сферы языка в процессе реализации коммуникативного акта лишь при условии того, что данное слово представлено в его ментальном лексиконе, иначе говоря, имеет определенный набор связей с другими единицами лексикона. Есть основания считать, что в онтогенезе формирование подобных связей происходит постепенно (по мере освоения слов), и семантическая структура каждой отдельной лексической единицы, ее внешние и внутренние семантические связи далеко не тождественны на разных этапах овладения языком.

Обучаясь языку, ребенок усваивает первичные значения слов и выражений, наблюдая, как взрослые называют окружающие его предметы и действия, и стремясь подражать им. К

трем-четырем годам он практически овладевает основными средствами языка. Согласно концепции А.Д. Кошелева, именно в этот период в его сознании возникает «сеть референциальных значений, которые на всю жизнь задают основу языковой классификации действительности». В последующие годы, по мнению автора, «референциальная функция языка отступает на второй план, оттесняемая более осознанными языковыми операциями: порождением и пониманием текстов... Однако не следует забывать, что сложившаяся к этому времени у человека разветвленная система языковых значений базируется на сети тех референциальных значений, которые сформировались в первые годы жизни».

Нынешний этап развития психологии речи и познавательных процессов выдвигает на передний план вопрос изучения онтогенетического формирования отношений ребенка с миром, постулируя при этом чрезвычайную важность процессов понимания речи для развития его речевого общения.

Различные периоды вербальной биографии личности имеют свои кризисы и доминанты. В науке существует достаточное количество данных, свидетельствующих в пользу того, что значимая часть основных фактов речевого развития относится в большей степени к раннему, так называемому дословесному периоду, протяженность которого измеряется промежутком времени от рождения до года. В дальнейшие четыре-пять лет своей жизни ребенок, по свидетельству многих специалистов, овладевает речью по принципу самонаучения.

Анализ истории психологических исследований Л.С. Выготского, описавшего путь от мысли к слову, позволяет понять, что ключевым моментом развития ребенка является соединение процесса становления его языковой способности с практической деятельностью, которая в свою очередь служит основой для генерализации и формирования представлений маленького человека о предметной и языковой действительности. Наиболее продуктивной для объяснения процесса понимания речи детьми нам представляется разработанная им модель поэтапного овладения словом, как семантическим знаком языка, демонстрирующим собой единство обобщения и общения, коммуникации и мышления [1, 2].

Согласно концепции Л.С. Выготского, как значение слова, так и его психологическое строение в процессе развития ребенка постоянно изменяются. На каждом этапе онтогенеза слово, сохраняя одну и ту же предметную отнесенность, приобретает новую смысловую структуру, меняя и обогащая, тем самым, систему стоящих за ним связей и обобщений. При этом постулируется существование того факта, что за значением слова всякий раз стоят совершенно различные психологические процессы.

Психологический статус значения, как показывает научно-экспериментальный опыт ведущих специалистов в области речевого онтогенеза, состоит в том, что оно занимает промежуточное положение между мыслью и внешней формой слова. В связи с данным обстоятельством особый интерес для нашего исследования представляют процессы вхождения ребенка в «номинативное пространство языка», являющееся универсальным способом закрепления результатов его познания [1]. Усваивая значение, ребенок овладевает «связью означенного и знаковой формы, но в каждом конкретном случае деятельности он овладевает смыслом» [4]. Усвоение значения, таким образом, возможно лишь на базе относительной инвариантности его смыслов. Обозревая некоторое «смысловое поле» языкового знака, ребенок переходит от него к значению данного знака, иначе говоря, от системы субъективных связей - к объективным [4].

К началу школьного детства он выходит на новый уровень познания окружающего мира, основным способом постижения которого является речь, "вербально-логический вид научения" [3]. Ведущим механизмом познания на данном этапе речевого онтогенеза становится язык, а главным приобретением ребенка - возможность не только моделировать, но и понимать различные речевые произведения. В школьном возрасте продолжается совершенствование лексико-семантической системы языка, осваивается его метафорическое и идеоматическое пространство: в активное употребление школьника попадает все большее число фразеологических оборотов, языковых метафор, образных выражений.

Референциальная функция начинает отступать на второй план, оттесняемая более осознанными речевыми операциями, связанными с кодированием и декодированием текстов, с формированием "концептосферы" взрослеющей личности, углублением "базовых в отражении окружающего мира концептов" [3].

Что касается трудностей обучения языку, выступающих в качестве неизбежной составляющей данного периода, то они, по-мнению Н.И. Жинкина, «возникают в значительной мере оттого, что в науке еще не достаточно ясно раскрыта структура языка и интеллекта. В постановке и решении этих проблем немалую роль играют исследования речевой патологии. В особенности существен учет семантического поля речи» [3]. В специальной научной литературе накоплен достаточно разнообразный, хотя и весьма разрозненный, экспериментальный материал, раскрывающий закономерности понимания речи детьми, имеющими речевые нарушения. Свойственный данной части детской популяции симптомокомплекс речевых расстройств, демонстрируемый на начальных этапах овладения языком, оказывает отрицательное влияние на развитие и актуализацию семантического компонента языковой способности, затрагивая при этом не только речевое развитие ребенка, но и отдельные стороны его коммуникативного поведения. На основе проведенного нами экспериментального исследования, направленного на изучение коммуникативно-познавательной сферы младших школьников с недоразвитием речи удалось установить, что важнейшей предпосылкой формирования у детей смыслообразующего механизма коммуникативной деятельности является наличие в их речевом сознании когнитивно-семантической основы речи, организующей смысл и осуществляющей прием, семантическую обработку и трансляцию различной по степени сложности вербальной информации.

На уровне конкретных экспериментальных фактов обнаружены отличия в развитии процесса понимания речи у детей в норме и в условиях ее недоразвития; выявлены особенности функционирования когнитивно-семантических процессов, детерминирующих становление коммуникативной деятельности учащихся с речевой патологией; определена типология присущих им особенностей понимания речи, проявляющаяся на всех уровнях организации коммуникативного акта.

Изучение глубины понимания детьми данного контингента словесных значений обнаружило у большинства из них преобладание денотативного компонента значения над сигнификативным, наличие недостаточной включенности слова в систему семантических связей, что приводит к нарушениям использования в речи вербальных средств, заметно снижает ценностный ранг лексического знака.

Экспериментальным путем установлено, что дефицит понимания речи у детей влечет за собой трудности осмысления речевой информации, имплицитно представленной в семантически деформированных текстах, способствует их поверхностному «прочтению», снижению продуктивности декодирования текстового сообщения как сложного, концептуально организованного семантического целого. В ходе проведенного исследования получила подтверждение гипотеза о том, что нарушения процесса понимания речи у младших школьников с речевой недостаточностью обусловлены не только особенностями их речевого дефекта, но и своеобразием когнитивного развития, ограничивающим поле языковых и коммуникативных возможностей учащихся.

В целом, изучение психологической природы процесса понимания речи у младших школьников с речевым недоразвитием и разработка комплекса диагностических заданий, ориентированных на исследование его базовой составляющей, позволяют оптимизировать процесс выявления имеющихся у них семантических нарушений, подойти к определению новых перспектив изучения коммуникативных процессов в условиях дизонтогенеза речи.

Литература

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Жинкин, Н.И. Интеллект, язык и речь / Н.И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1972. – С. 9-31.
4. Кошелев, А.Д. Референциальный подход к анализу языковых значений / А.Д. Кошелев // Московский лингвистический альманах, выпуск 1. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 82-194.
5. Кубрякова, Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С. Кубрякова. – 3-е изд. – М.: Либроком, 2010. – 160 с.
6. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / Леонтьев А.А. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с. Седов, К.Ф. Нейропсихоллингвистика / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2007. – 224 с.
7. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психоллингвистики. Лексика. Семантика. Грамматика / А.М. Шахнарович. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1999. – 165 с.

Н.И. ЖИНКИН И Ю.Б. НЕКРАСОВА О ПРОБЛЕМЕ НАРУШЕННОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Н.Л. Карпова (Москва)

Николай Иванович Жинкин (1893–1979) и Юлия Борисовна Некрасова (1931-2004) – одни из самых известных научных сотрудников Психологического института. Вся жизнь каждого из них была связана с Москвой. Но если Жинкин начал работать в Психологическом институте с 1914 года, ещё будучи студентом МГУ, и был его сотрудником более 50 лет, то Некрасова пришла в институт в 1976 году уже сложившимся специалистом-логопедом и проработала там около 30 лет.

Н.И. Жинкин известен как специалист в области психоллингвистики, психологии мышления и речи, психологии искусств (кинематографии). Проводил исследования речи учащихся, процессов коммуникаций человека и животных, психологических аспектов программированного обучения, процессов восприятия, понимания и порождения текста. Ю.Б. Некрасова известна, прежде всего, как создатель оригинального метода групповой логопсихотерапии – лечение тяжелых случаев заикания у подростков и взрослых. И Н.И. Жинкин был в 1968 г. первым официальным оппонентом на защите ее кандидатской диссертации по специальной педагогике «Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых». В данной работе по логопсихотерапии психолога Жинкина привлекло, конечно, большое и убедительное исследование, проведенное Некрасовой с группами заикающихся в течение 12 лет в речевом кабинете Главной поликлиники МПС, и на кафедре физиологии высшей нервной деятельности МГУ им. М.В. Ломоносова с 1962 по 1968 гг. (О данной работе под руководством профессора Л.Г. Воронина, совместно с доцентом В.М. Васильевой (было проведено электрофизиологическое исследование заикающихся, в котором осуществлялась полиграфическая регистрация биоэлектрических, вегетативных и акустических компонентов речевого процесса) подробно написала в своих воспоминаниях «О научном сотрудничестве с Ю.Б. Некрасовой в 60-е годы» сама В.М. Васильева [см.: 8].

Как пишет профессор И.А. Зимняя, «для Н.И. Жинкина интерес и вкус к эксперименталистике сохранился на всю жизнь. Так, в 50–60-е гг. он разрабатывает комплексную методику изучения процесса речепроизводства, включающую рентгенокимографию, рентгеносхемы, спектральный анализ... В результате этих исследований были установлены уникальные и до сих пор во всей полноте не оцененные научные эмпирические факты» [3, с. 182, 183]. Эти работы, а также участие в работе комиссии при Государственной Академии художественных наук (ГАХН) по проблеме художественной форме определили два основных направления его дальнейших научных

исследований – «Образ в кино» и «Слово в речи» [там же, с. 185]. При этом, как замечает И.А. Зимняя, «проблема языка, его роли в становлении и функционировании интеллекта человека, во взаимодействии людей была центром научного творчества Н.И. Жинкина, какой бы проблемой он ни занимался» [там же, с. 186-187]. (См. также статью 5.)

В 1947 г. Н.И. Жинкин защитил в Психологическом институте кандидатскую диссертацию «Интонация речи в связи с общими проблемами экспрессии», в 1959 г. – докторскую диссертацию «Механизмы речи». В этом фундаментальном труде впервые в мировой науке дается понятие речедвигательного анализатора как многоуровневого механизма речи в противовес бытующему понятию «органы речи». Н.И. Жинкин одним из первых не только поставил, но и реализовал задачу исследования текста как целого, как самостоятельной единицы психологического и лингвистического анализа. Исследуя механизмы нормально развитой речи, автор уделяет большое внимание и характеристике механизмов различных видов патологии речи: афазии, глухонемоты и заикания, что представляет наибольший интерес для практической работы по преодолению этих речевых недугов.

Для Юлии Борисовны книга «Механизмы речи» была настольной: красным карандашом в Предисловии подчеркнуты предложения: «Вопросы о том, как образуются звуки речи, вырабатываются слоги, формируются слова и фразы, является исходным и первоначальным в проблеме механизма речи», и «Если механизм данного явления изучен, возникает возможность и перспектива овладения им» (!) [1; с. 5]; «Речевой процесс – это динамическая смена элементов» [там же] и др.

Во многих своих статьях, опубликованных в журнале «Вопросы психологии» в 1980-е гг. она цитировала высказывания Н.И. Жинкина из этой монографии. Например, в статье «Динамика психических состояний заикающихся при логопсихотерапии» (1985, № 2): «У заики вполне исправен, даже более того, обострен слуховой контроль, он приходит в тем большее беспокойство, чем более дефектна воспринимаемая им собственная речь» [1; 79]. В статьях «Сеанс психотерапевтического воздействия и некоторые психические состояния заикающихся» (1980, № 5) и «Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психических состояний заикающихся» (1984, № 2) приводятся слова Н.И. Жинкина об «угашении патологического речевого рефлекса на основе положительного подкрепления при слуховом приеме» [1].

В статье «Основные принципы коррекции нарушения речевого общения» (1985, № 5) при описании приемов кинезитерапии Некрасова, подчеркивая мысль о том, что речевой акт относится к произвольно управляемым системам, а физические действия управляются произвольно, апеллирует к Н.И. Жинкину, который пишет: «Разрушенный в части произвольно управляемой системы речевой стереотип будет усилен нормально действующим произвольно управляемым движением скелетной мускулатуры. Это внесет не только общее, но и нужное специфическое для речи упреждение» [1]. Впереди надо пустить силу, которая, как на буксире, потянет за собой переменное упреждение. В дальнейшем «буксир» можно ослабить и в конце вовсе убрать. Физические действия и являются таким буксиром [там же]. И дает свой комментарий к этим словам: «после введения игровых ситуаций занятие обычно заканчивается облегченной, спонтанной речью с шутками и смехом».

В защищенной в 1992 г. докторской диссертации «Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся» Ю.Б. Некрасова среди теоретических основ своей работы называет коммуникативную теорию речи Н.И. Жинкина и также неоднократно приводит цитаты из его работы в подтверждение своим выводам. К его книге она обращается и в своей монографии «Лечение творчеством», где есть и большой портрет Николая Ивановича. Она пишет о продолжении его идеи о заикании как нарушении коммуникативной функции речи и подчеркивает: «Диалогическое взаимодействие – главный путь решения коммуникативных проблем заикающихся, реализация провозглашенного еще Н.И. Жинкиным принципа «восстановление нарушенной коммуникации через коммуникацию же» [7, с. 28, 32].

Говоря о многоплановости научных исследований Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой, отметим еще два момента.

В 2013 г. сотрудниками Психологического института была подготовленная Хрестоматия «Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет», где представлен богатейший арсенал психолого-педагогических исследований, практических разработок и учебно-методического материала по проблемам чтения и грамотности [4]. В данную Хрестоматию вошли фрагменты работы Н.И.Жинкина «Психологические основы развития речи» (1966), где он дал такое определение речи: «Это процесс применения языка, который вырабатывается усилиями множества людей, обслуживает общество и является общественным достоянием». Он подчеркнул, что «речь должна быть не просто правильной, а и совершенной по содержанию и форме», и что «сложная задача выработки таких умений возлагается преимущественно на школу», где, к сожалению, «в области развития речи очень большие резервы остаются еще не использованными» [цит. по: 4]. Здесь также представлены фрагменты статьи Ю.Б. Некрасовой, которая в 1980-е годы начала в Психологическом институте новое направление в исследовании психологии чтения, введя в свою систему групповой логопсихотерапии *метод библиотерапии* – лечение направленным чтением. Идею данной методики как сложного сочетания книговедения, психологии и психотерапии Ю.Б. Некрасова почерпнула в работах А.М. Миллер и И.З. Вельвовского и на этой основе создала лично ориентированную систему подбора книг для чтения и анализа специально для заикающихся. Ею были найдены приемы обучения работе с книгой пациентов разных возрастов. В ряде своих статей, в частности «Библиотерапия на подготовительном этапе социальной реабилитации» (1992), она показала основные функции библиотерапии и ее роль на подготовительном этапе лечения. (Данная работа была продолжена в 1990-е гг. Н.Л. Карповой с учениками и сотрудниками, в 2000-е годы А.А. Голзицкой, которая провела ряд исследований проективной функции библиотерапии [9].

Как исследователь и теоретик кино Н.И. Жинкин был избран членом Союза кинематографистов СССР, участвовал в создании нескольких научно-популярных фильмов, а за фильм «В глубину живого» (1966) удостоен звания лауреата Государственной премии РСФСР. Анализируя психологический, педагогический и психотерапевтический аспекты воздействия кино на зрителя [6], мы также обращались к работам Н.И. Жинкина. В 1971 г. в сборнике статей «Кинематограф сегодня» была опубликована его большая статья «Психология киновосприятия», посвященная не столько вопросу о том, как разные группы и категории людей воспринимают тот или другой фильм, сколько аналитической проблеме *механизма самого восприятия кинофильма*. «Восприятие, – писал Н.И. Жинкин, – это неповторимый конкретный процесс, зависящий всякий раз от воспринимаемого предмета и ситуации. Вариантов восприятия столько, сколько жизненных встреч в человеческой деятельности. Очевидно, что особая специфическая группа возникает в том случае, когда объектом восприятия становится произведение искусства... И хотя восприятие не единственный компонент искусства, искусство во всех его видах начинается с восприятия» [2, с. 85]. В своей статье, которую автор считал наброском представления об иерархических уровнях кинокартины, он ставил целью показать возможность и целесообразность постановки таких исследований, а также сформулировал целый ряд положений по анализу кино как динамической системы зрительных и слуховых образов и их восприятия. Можно сказать, что все последующие исследования в области психологии кино продолжали начинания Н.И. Жинкина.

Психология кино – предмет междисциплинарного исследования. Рассматривая проблему использования кино в образовании и различных психотерапевтических направлениях, мы также исследовали специфику кинотерапии в системе семейной групповой логопсихотерапии. С 1986 г. кино используется в авторской методике групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – коррекционной работе с заикающимися подростками и взрослыми [8; 9]. О работе групп Ю.Б. Некрасовой сняты научно-документальные фильмы

«Человек может все» (1986, т/о «Экран», реж. А. Шувиков), «Я, конечно, вернусь...», и «Наташа» (1988, т/о «Экран», реж. А.Гарибян), в каждом из которых она также была соавтором сценария, а фильм «Человек может все» в 1987 г. получил Гран-При на международном фестивале документальных фильмов во Франции (Полезо).

Таким образом, можно сказать, что Ю.Б. Некрасова в своей теоретической и практической работе продолжила линию Н.И. Жинкина в исследовании проблемы восстановления нарушенного речевого общения и в использовании возможностей кино в психотерапии.

Литература:

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958. – 460.
2. Жинкин Н.И. Психология кино // Кинематограф сегодня / Под общ. ред. В.Н. Ждана / сост. Л.А. Звонникова. М.: Искусство, 1971. С. 84–154.
3. Зимняя И.А. Николай Иванович Жинкин. Ведущий исследователь общения, текста, механизмов речи // Выдающиеся психологи Москвы / Под общей ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. Изд. 2-е. – М.: Психологический институт РАО, Московский городской психолого-педагогический университет, 2007. – с. 181-192.
4. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет. Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – 416 с.
5. Кабардов М.К., Зимняя И.А., Ушакова Т.Н. Язык и речь // Московская психологическая школа: История и современность. В 3 тт. / Под ред. действит. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. Т. I. Кн. 1. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – с. 347-397.
6. Карпова Н.Л., Данина М.М., Кисельникова Н.В., Шувиков А.И. Психологический, педагогический и психотерапевтический аспекты воздействия кино на зрителя // Вопр. психол., № 4, 2011. – С. 87-97.
7. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. М.: Смысл, 2006.
8. Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании: Материалы Н-П конференции памяти Ю.Б.Некрасовой (Москва, ПИ РАО, 14 октября 2006 г.) /Ред. С.Н.Шаховская, В.И.Селиверстов, Н.Л.Карпова. – М.-Самара: изд-во «НТЦ», 2006. – 305 с.
9. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. М.; СПб.: Нестор-История, 2011.

ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОЙ ПЛАВНОСТИ НА ХАРАКТЕР ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ Рау Е.Ю., Голубина А.А. (Москва)

Известно, что заикание рассматривается как нарушение темпа, ритма и плавности экспрессивной речи с преимущественным поражением ее коммуникативной функции. При заикании нарушается, так называемая, непрерывность (плавность) речевого потока, что обусловлено наличием судорожных спазмов в разных отделах речевой мускулатуры (дыхательном, голосовом, артикуляционном).

Понятия темпа, ритма, плавности речи рассматриваются в работах Н.И. Жинкина, при этом темп речи определяется как скорость протекания речи во времени, её ускорение или замедление, обуславливающее степень её артикуляторной напряжённости и слуховой отчётливости. Ритм речи представляется как упорядоченность звукового, словесного и синтаксического состава речи, определённый её смысловым значением, чередованием

ударных и безударных слогов, сходных и соизмеримых речевых единиц. Плавность речи характеризуется единым артикуляционным комплексом произнесения синтагмы на одном речевом выдохе. По мнению Е.Ю. Рау и Е.С. Казбановой, понятие плавности речи возможно определить и через понятие её неплавности, которая проявляется в таких показателях, как восклицания, повторение звуков и слогов, повторение слов, фраз, речевая редакция, неполные фразы, прерывисто произносимые слова, пролонгированные звуки. Перечисленные виды неплавности речи являются, так называемыми, «некоммуникативными элементами», нарушающими речевой ритм и темп.

Темпо-ритмическая организация – необходимый компонент речевой просодии, которая при заикании нарушается и характеризуется вышеперечисленными параметрами неплавности, следствием чего, по данным Власовой Н.А., Рау Е.Ф., являются нарушения темпа, ритма, плавности, экспрессивной речи, преимущественно проявляющихся в процессе общения.

Важно отметить, что изменения темпа и ритма устной речи не судорожного характера могут наблюдаться и у лиц, не страдающих заиканием. У взрослых, по данным психолога Носенко Э.Л., темпо-ритмическая дезорганизация речи может возникнуть при общении в условиях повышенной ответственности и значимости (например, у студентов во время сдачи экзаменов), на фоне эмоционального напряжения и волнения, что автоматически приводит к ускорению темпа речи, искажению тембральных параметров голоса, к явлениям речевой дизритмии и, как следствие, к затруднениям связности высказывания и недостаткам в реализации коммуникативного сообщения в целом.

У детей, страдающих заиканием, явления темпо-ритмической дезорганизации речи связаны с недостаточной сформированностью процессов координации смысловых, произносительных и эмоционально-регуляторных механизмов в процессе общения (Белякова Л.И., Казбанова Е.С., Левина Р.Е., Рау Е.Ю. и др.).

В исследованиях, посвященных изучению темпо-ритмических речевых процессов у заикающихся (Некрасова Ю.Б., Павалаки И.Ф., Рау Е.Ю., Филатова Ю.О. и др.), отмечается ряд показателей неплавности речи, встречающихся как у детей, так и у взрослых. Это – повторы одного и того же элемента (звука, слога, слова), связанные с клоническим компонентом речевой судорожности, а также задержки, остановки при произнесении, обусловленные тоническим компонентом речевой судорожности; непреднамеренные паузы, искажения паузирования в целом, эмболофразические вставки, речевые уловки и другие.

Явления речевой неплавности, обусловленные речевой судорожностью проявляются непостоянно у каждого заикающегося. Как правило, возникают и усиливаются у заикающихся детей при определенных условиях общения, вызывающих эмоциональное напряжение (речь в незнакомой ситуации, в игре с детьми, требующей быстрой речевой реакции), при использовании ребенком в общении, сложных по степени самостоятельности видов речи (рассказ, пересказ, ответы на вопросы); ослабевают и исчезают – в других речевых ситуациях (в условиях эмоционального комфорта, при общении с игрушками и пр.), а также при использовании легких, требующих меньшей самостоятельности видах речи (произнесение автоматизированных рядов, рассказывание стихотворений наизусть, в сопряжено-отраженных элементах). Малейшее эмоциональное напряжение оказывает влияние на речевую плавность и провоцирует явления заикания, которое закрепляется по механизму патологического условного рефлекса (Некрасова Ю.Б., Рау Е.Ю.), преобразуясь в устойчивое патологическое состояние (Арутюнян Л.З.)

Возникая в сензитивный период развития, заикание ограничивает коммуникативные возможности ребенка, искажает развитие личностных качеств, затрудняет его социальную адаптацию, вызывая и усиливая болезненные переживания и фиксацию на дефекте речи.

Начиная с середины 60-х годов XX века, утверждается взгляд на заикание как на нарушение коммуникативной функции речи (Р. Е. Левина, Е.Ю. Рау, Л.З. Арутюнян, И. Ю. Абелева, Н. А. Чевелева, С. А. Миронова, А. В. Ястребова). Проявление заикания изучаются в тесной связи с особенностями коммуникативной ситуации и реакции на нее ребенка,

которые определяют его речевое поведение. Особенности произвольной деятельности, повышенная возбудимость, лабильность нервных процессов или их заторможенность, неустойчивость и истощаемость психических процессов у заикающихся неблагоприятны для овладения различными формами речевой коммуникации. Н.А.Власова, Е.Ф. Рау, Н.А. Чевелева выделяют формы или условия речевого общения, в которых речь заикающихся протекает по-разному, в зависимости от степени сложности речевого высказывания. По мнению Р.Е. Левиной, усложнение способов речевого общения сопровождается эмоциональным напряжением, связанным с переживанием его содержания, трудностями планирования схемы высказывания. Левина Р.Е. говорит о важной роли нормализации психологических механизмов коммуникативной деятельности детей с заиканием.

Согласно мнению Арутюнян Л.З., с возникновением заикания нарушается психологическое и синтагматическое паузирование. Внутренняя закрепощенность заикающегося влияет на интонацию, позу, взгляд, темп речи, содержание высказывания. Одновременно с речевыми нарушениями большинство исследователей детей с заиканием отмечают и специфические затруднения неречевого характера: некоммуникабельность, негативизм, раздражительность (Левина Р.Е., Селиверстов В.В., Чевелева Н.А., Ястребова А.В. и др.).

Рау Е.Ю., Казбанова Е.С. выделяют ряд предпосылок в возникновении заикания у дошкольников. Эти факторы риска могут объединять генетически и социально обусловленные показатели предрасположенности в функционировании высшей нервной деятельности:

- дезорганизация темпо-ритмических моторно-речевых процессов, связанных с преобладанием свойств особой подвижности и возбудимости;
- повышенная эмоциональная реактивность, пролонгированная готовность ребенка к яркому выражению своих невротических реакций в общении с окружающими;
- развитие черт импульсивного речевого поведения в процессе общения, слабая способность речевого самоконтроля;
- специфические условия коммуникативно-языковой среды воспитания ребенка, которые способствуют развитию и автоматизации рефлекса речевой тревоги, связанного с активизацией показателей речевой неплавности.

Н. Н. Станишевская, указывает на нарушение синхронности вербальной (словесной) и невербальной (двигательной), эмоциональной, интонационной, жестовой коммуникации, что отражается на способностях передачи и восприятия информации, приводит к отчуждению, ослаблению взаимопонимания с окружающими и становится барьером, препятствующим процессу общения. В случаях хронификации заикания, по мнению Е.Ю. Рау, с возрастом у детей формируются патологические стереотипы общения, в виде защитно-уловочных, пассивно-оборонительных, неадаптивных форм, препятствующих полноценному развитию их коммуникации и социализации в различных сферах

Таким образом, становится очевидным влияние нарушений речевой плавности заикающихся дошкольников на характер их общения, что необходимо учитывать в системе коррекционно-логопедической работы, осуществляя интеграцию процессов формирования речевой плавности и развития коммуникативных навыков, так как изменение качества речи заикающихся на занятиях, с использованием известных логопедических технологий, не распространяется на более сложные уровни их общения и теряется в повседневных коммуникативных ситуациях.

Литература

1. Арутюнян Л.З. Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи – М.: Эльбрус, 2011.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия». - М.: В. Секачев, 2001.
3. Жинкин Н.И. Механизм заикания // Вопросы патологии речи, т. XXXII (81). – Харьков, 1959.

4. Левина Р.Е. Преодоление заикания у детей. – М.: 1979. – с. 65.
5. Некрасова Ю.Б. Основные принципы коррекции нарушения речевого общения // Вопросы психологии. – 1986. - №5, с.90.
6. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. – автореф. докт. дисс., – М., 1992
7. Носенко Э. Л., Ельчанинов П. Е, Крылова Н В., Петрухин Е. В. О возможности оценки эмоциональной устойчивости человека по характеристикам его речи // Вопросы психологии. - 1998. - № 3. - С. 46- 56.
8. Павалаки И.Ф. Темпо-ритмическая организация движений и речи заикающихся дошкольников, дис. канд. пед. наук. – М., 1996.
9. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. Селивёрстова В.И. – М., 1997
10. Рау Е.Ю, Казбанова Е.С. Нарушение темпоритмической организации речи дошкольников и младших школьников как фактор риска появления заикания. – Журн. «Логопед» № 6, 2004.
11. Рау Е.Ю. Динамика некоторых характеристик личности в процессе психотерапии заикающихся // Вопросы психологии. – 1984. - №3 С. 62-72.
12. Селиверстов В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., доп. – М.: Гуманит. изд. Центр Владос, 2004.
13. Сикорский И.А. О заикании. – Спб., 1889.
14. Филатова Ю.О. Психолого-педагогические критерии выявления клаттеринга у школьников, дис. канд. пед. наук. – М., 2002.
15. Чевелева Н.А. Исправление речи у заикающихся школьников. – М.: Просвещение, 1978.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ВЗРОСЛЫХ ЗАИКАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ КОМПЛЕКСА ТЕХНИЧЕСКИХ И ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПСИХОКОРРЕКЦИЙ

Гусаров С.В., Рау Е.Ю. (Москва)

Известно, что заикание, являясь судорожным нарушением речи, относится к наиболее тяжелым формам речевой патологии, так как с трудом поддается стойкой коррекции, имеет тенденцию к рецидивам, особенно в подростковом возрасте и у взрослых. Согласно данным ряда отечественных и зарубежных авторов, заиканием страдают около двух-трех процентов всего населения детей и взрослых (...В.И.Селиверстов, Адамчук)

Многие авторы (Арутюнян Л.З., Белякова Л.И., Жинкин Н.И. Левина Р.Е., Некрасова Ю.Б., Неткачев Г.Д., Рау Е.Ю., Хватцев М.Е., Чевелёва Н.А. и др.) отмечают в структуре заикания как речевые, так и неречевые проявления.

Основными показателями речевых проявлений в структуре заикания являются судорожные спазмы, возникающие в разных отделах периферического речевого аппарата (дыхательном, голосовом и артикуляционном), как физиологического целого (Сикорский И.А.), с преобладанием клонического или тонического компонента (Э.Фрешельс). По мнению Казбановой Е.С. и Рау Е.Ю., речевая судорожность существенно нарушает речевую плавность и непрерывность, оказывая влияние на дезорганизацию темпо-ритмической стороны устной речи заикающихся в виде запинок судорожного характера, провоцирующих неуместные паузы, повторы, персеверации с использованием слов-эмболов, элементы речевой редакции, обедняющей речевое высказывание в целом, что, безусловно, затрудняет у них процесс общения с людьми. Все эти явления подкрепляются и усиливаются,

посредством проявления коммуникативно-психологических особенностей, что в структуре заикания подростков и взрослых становится доминирующим. Основным психоэмоциональным состоянием заикающихся становится разная степень выраженности логофобии, обусловленная ситуационно-коммуникативной зависимостью, что сопровождается разнообразными вегетативными реакциями, двигательными уловками (ритуальными действиями), напряжением разнообразных мышц, не принимающих участие в речевом акте. Частое повторение речевых неудач приводит к формированию, так называемого «уловочно-коммуникативного поведения», направленного на избегание проблемных ситуаций общения, сужение круга контактов с людьми, что в последствии снижает социальную адаптацию заикающихся в целом в разных сферах межличностного общения (Глоzman Ж.М., Рау Е.Ю., Шкловский В.М.).

Таким образом, заикание представляет собой сложную комбинированную структуру дефекта, а его устранение предполагает комплексное психолого-педагогическое воздействие. Современный подход к устранению заикания у подростков и взрослых позволяет выделить, как наиболее эффективное, логопсихокоррекционное направление, в рамках которого реализуется ряд самых ярких авторских методик (Арутюнян Л.З., Некрасова Ю.Б., Рау Е.Ю.). В рамках этих методик применяются, как логопедические, так и психокоррекционные технологии.

Логопедические технологии направлены на выработку автоматизированных навыков речевой саморегуляции («рефлекса речевого спокойствия»), в основе которых использование ритмики для развития и тренировки координированного функционирования различных отделов речевого аппарата. Это различные приемы ритмизации речи: замедленное проговаривание с сохранением привычной слоговой редукции и ударности; ритмизованная речь; послоговое проговаривание, синхронизация речи с движениями пальцев ведущей руки, определяющая ритмо-интонационный рисунок фразы; скандированная речь с равноударными слогами; речь-дирижирование; полный стиль произношения и другие.

Психокоррекционные приёмы направлены на коррекцию психоэмоциональной составляющей в структуре заикания, «воспитание личности», посредством применения ряда психолого-педагогических технологий, опосредованно влияющих на качество речи: директивное групповое воздействие наяву Дубровского К. М., сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии Ю.Б. Некрасовой, Е.Ю. Рау., императивное внушение наяву на фоне сильного эмоционального напряжения при заикании по Шкловскому В.М., логоритмика (В.А.Гринер, Н.С.Самойленко, Е.В.Оганесян, Л.И.Белякова, Г.А.Волкова и др.), аутогенная тренировка (Ю.Б. Некрасова, Е. Ю. Рау, А.И.Лубенская, Б.З.Драпкин, Е.Л.Пеллингер, Л.П.Выгодская, Л.П.Успенская и др.), массаж (Е.А.Дьякова, И.А.Поварова, Е.Е.Шевцова и др.), пантомима, психогимнастика (А.В.Крапухин, Е.В.Харитонов, Л.М.Кроль, Е.Л.Михайлова, В.М.Шкловский и др.); арттерапевтических методов в системе устранения заикания (библио-, символотерапия (Г.Д. Неткачев, И.З.Вельвовский, Ю.Б. Некрасова), сказкотерапия (Е.Ю.Рау), игротерапия (В.И. Добридень, Е.Н.Садовникова), музыкотерапия (З.Матейова, С.Машура), кинезитерапия, включая разнообразные двигательные и танцевальные техники (Ю.Б.Некрасова, Е. Ю. Рау, О. А. Беглова, Л.З.Арутюнян, М.Б.Соколова, Е.Н.Сметанина, В.Д.Колодко).

Вместе с тем, известно использование приемов коррекции темпо-ритмической организации речи с использованием технических и программных средств (Монолог, Золотой голос, BreathMaker, Speech Easy, Speech-fluency-droid, Cure the Stuttering, DAF Assistant, DAF Professional, DAF/FAF Aid и др.) основанных на известных принципах изменения акустических характеристик речи (звукозаглушение, звукоусиление, ритмизация, Delayed audio feedback, Frequency-shifting auditory feedback) которые, применяясь преимущественно обособленно, вне комплексной логопедической и психокоррекционной работы, по нашим наблюдениям, не приносят пролонгированного результата. В тоже время, представляются актуальными психолого-педагогические условия и возможности применения технических и программных средств, как способа устранения не только речевых, но и коммуникативно-

психологических проявлений в структуре данного нарушения, в составе комплексной системы логопсихокоррекции Ю. Б. Некрасовой, Е. Ю. Рау, реализующейся посредством последовательного прохождения основных четырех этапов:

1-пропедевтического (психолого-педагогическая диагностика);

2- сеанса эмоционально-стрессовой терапии;

3-основного (активной логопсихокоррекции, направленной на формирование навыков речевой, психической и мышечной саморегуляции);

4-контрольно-поддерживающей логопсихокоррекции, направленной на автоматизацию навыков речевой, психической и мышечной саморегуляции.

С целью выявления наиболее адекватных для применения приёмов, используемых в технических средствах, для коррекции темпо-ритмической организации речи, опираясь на данные, полученные различными исследователями (Armson, Brenaut 1995г. Webster 1991г., Kalinowsli 1993г., Sark 1996г., Zimmerman 1997г., Stager 1997г., Hardgrave, Stuart, Ingham, Howell и др.) для некоторых акустических параметров (см. Таблицы 1, 2) на этапе активной логопсихокоррекции нами использовались речевые задания разной степени сложности: сопряженная, отраженная речь, вопросно-ответная форма речи, пересказ прочитанного с опорой на текст, составление самостоятельного рассказа на заданную тему, спонтанная речь в виде естественного речевого общения (экспромт). Каждое речевое задание выполнялось с помощью следующих приёмов воспитания речевой плавности: «Метроном», «Эхо», «Звукоусиление», «Звукозаглушение», «DAF», «FAF», после чего пациентам предлагалось субъективно оценить степень собственного (психологического) комфорта при выполнении заданий с помощью того или иного приёма, по оценочной шкале от 0 до 10, где «0» и «10» - минимальная и максимальная степень комфорта, соответственно. Данные подвергались количественному анализу путем нахождения среднего балла, с округлением до целого, по каждому методу из выставленных пациентами оценок. Наиболее комфортными при подстройке и адаптации оказались методы «Эхо» - 9 баллов и «Метроном» - 8; Далее: «Звукоусиление» - 6; «Звукозаглушение» - 4; Наименее комфортным, по оценке пациентов, оказался метод «FAF» - 2 балла.

Исследование	Задача	n	Время	4 мс	25 мс	50 мс	75 мс	195 мс
Webster, 1991	Чтение	9	1	28%				
Kalinowsli, 1993	Чтение	9	1			55%		
	Чтение, быстрое	9	1			83%		
Sark, 1996	Чтение	14	3		50%	71%	75%	
	Чтение, быстрое	14	3		50%	76%	76%	
Brenaut, 1995	Телефонный разговор	7	4				34%	
Zimmerman, 1997	Телефонный разговор	9	2				62%	
Stager, 1997	Чтение, медленное	10	2					85%
Усредненно	Все	55	4	28%	50%	71%	62%	85%
Усредненно	Чтение	39	4	28%	50%	71%	76%	85%
Усредненно	Телефон	16					48%	

Таблица 1. Задержка акустической обратной связи «Delayed auditory feedback»

Исследование	Задача	n	Время	4 мс	25 мс	50 мс	75 мс	195 мс
Webster, 1991	Чтение	9	1	28%				
Kalinowski, 1993	Чтение	9	1			55%		
	Чтение, быстрое	9	1			83%		
Sark, 1996	Чтение	14	3		50%	71%	75%	
	Чтение, быстрое	14	3		50%	76%	76%	
Brenaut, 1995	Телефонный разговор	7	4				34%	
Zimmerman, 1997	Телефонный разговор	9	2				62%	
Stager, 1997	Чтение, медленное	10	2					85%
Усредненно	Все	55	4	28%	50%	71%	62%	85%
Усредненно	Чтение	39	4	28%	50%	71%	76%	85%
Усредненно	Телефон	16					48%	

Таблица 2. Изменение частоты обратной связи «Frequency-shifted auditory feedback»

Для изучения возможности применения технических средств, как вспомогательного средства в коррекции коммуникативно-психологических проявлений заикающихся мы применяли функциональные тренировки в реальных условиях коммуникации. В качестве тренинга, пациентам предлагалось вступать в коммуникацию с незнакомыми людьми, используя технические средства как «буксир», который не даёт сбиться с нужного темпа и ритма: диалоги на улице, в магазине, метро и т.д. Коммуникативно-психологическая динамика пациентов подвергалась качественному анализу, посредством изучения самоотчётов пациентов. Конкретные технические средства были выбраны на основании их удобства в применении, при этом, важными факторами являлись малые габариты, вес технического устройства, его функциональность. Такими устройствами оказались аппараты «Монолог» и «Золотой голос».

С целью адаптации пациентов к работе с выбранными устройствами, на этапе активной логопсихокоррекции нами были разработаны следующие шаги:

1. Демонстрация. На данном этапе мы показывали работу приборов на личном примере, объясняли их функции, основные приемы и принципы работы. Демонстрировали образцы собственной речи, последовательно измененной с помощью методов: «Метроном», «Эхо», «Звукозаглушение», «Звукоусиление», «FAF».

2. Невербальные и вербальные тренировки. Данный этап, - этап адаптации к устройству, его функциям, коррекционным приёмам, чувству ритма, трансформации собственной речи.

А) Пациенты учились управлять различными функциями технических устройств, такими как: понижение-повышение громкости, подключение одновременно двух функций: «Эхо» + «Метроном».

Б) Происходила апробация собственной спонтанной речи с помощью метода «Эхо», с различной степенью задержки сигнала, испытуемые учились чувствовать ритм, посредством приёма «Метроном» с помощью невербальных и вербальных приёмов, таких как: перебрасывание мяча друг другу в определенном ритме, движения под метроном различными частями своего тела: голова, плечи, руки (хлопки), бедра, ноги.

В) Далее пациенты учились ритмизировать собственную речь, с использованием приёма «Метроном», посредством речевых упражнений.

С целью изучения возможности применения технических средств для коррекции коммуникативно-психологических проявлений в структуре заикания, мы использовали приём «Функциональных тренировок», который проводился на этапах активной

логопсихотерапии, контрольно-поддерживающей логопсихокоррекции и включал следующие этапы и приёмы:

1. Демонстрация. На данном этапе логопед, совместно с пациентами выходил на улицу и задавал вопрос в необходимом (замедленном) темпе и ритме, поддерживаемым с помощью технического устройства, первому встретившемуся человеку.

2. Настрой на контакт с собеседником. Логопед указывает взглядом, на собеседника которому необходимо задать вопрос.

3. Диалог с собеседником, осуществляемый пациентом самостоятельно в реальной коммуникативной ситуации.

4. Развернутый диалог с собеседником посредством творческого моделирования конкретной речевой ситуации.

5. Адаптация пациентов к спонтанному диалогу без технической поддержки, для развития навыков речевой, психической и мышечной саморегуляции.

Данные о динамике изменений коммуникативно-психологических проявлений пациентов подвергались качественному анализу, посредством анализа «самоотчетов», которые наглядно иллюстрировали их переживания. Качественный анализ самоотчетов пациентов позволил отметить положительную динамику коммуникативно-психологических проявлений пациентов.

Выписки из самоотчетов пациентов:

С.: «Было очень трудно подойти к незнакомому человеку, хорошо, что был наушник, я сосредоточилась на нём и не запнулась».

Д.: Вначале было очень дискомфортно подстраиваться, хотелось говорить быстрее, а когда ускорялся... сразу эхо! Это вызывало раздражение поначалу, а когда привык, даже понравилось «никуда не спешить».

Р.: «Тренируя речь на улице важно понимать для чего это делаешь, понимать, что людям, которых ты так боишься, в общем-то всё равно; я для себя это делаю, я хочу свою жизнь изменить».

А.: «Первый раз думал, что не смогу, Вы помогли своим примером и я смог также, я это сделал! Сейчас уже намного легче, разговоры с людьми начинают доставлять мне удовольствие».

И.: «Тренирую свою речь везде, со знакомыми, соседями, в транспорте! Прибор очень помогает не сбиться с нужного темпа, уже жду, когда можно будет попробовать без него».

В.: «Самое замечательное, что постепенно исчезает не только страх говорить, но и растёт уверенность и стремление к изменениям, к победе, в других областях жизни».

Качественный анализ проведенного эксперимента подтверждает целесообразность применения технических и программных средств, в системе комплексного логопедического воздействия в качестве интегративных логопсихокоррекционных технологий, направленных как на коррекцию речи заикающихся подростков и взрослых, так и на формирование позитивных и значимых в структуре личности, коммуникативно-психологических аспектов. Вместе с тем актуальна необходимость дальнейших детальных исследований в данном направлении, связанном с поиском наиболее эффективных путей преодоления коммуникативных нарушений в структуре заикания.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИАЛОГА С РАЗВИТИЕМ «ОБРАЗА Я» ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Большунова Н.Я., Устинова О.А. (Новосибирск)

Развитие диалоговой речи является одной из важнейших задач дошкольного возраста. Однако, как показывают наши исследования уровень развития диалога у дошкольников (примерно у 75% детей) недостаточен: дети с трудом вступают в диалог, или не поддерживают его вовсе, пассивны, общение носит односторонний характер. Причины

низкого уровня развития диалога обыкновенно связывают с недостаточным развитием мышления (непонимание ситуации взаимодействия), общения (неумение видеть и слышать собеседника, несформированность мотивации и коммуникативного намерения), несформированностью внутренней речи (недостаточное развитие различных этапов речепорождения) [5; 9]. Поэтому рекомендации в отношении способов и методик речевого развития дошкольников (связной диалоговой речи) обычно касаются умения детей выстраивать диалог детей в контексте определенной ситуации, используя разнообразные и соответствующие этой ситуации, возрасту языковые средства, развития способности слушать и слышать собеседника, формулировать высказывания в контексте ситуации и речи партнера по общению.

Мы полагаем, что важным фактором эволюции диалога у дошкольника является развитие «образа - Я» ребенка, поскольку субъектом высказывания, в конечном итоге является носитель языка [8], человек, реализующий его замысел и смысловую канву [6] и понимать надо не речь, а действительность» [5, с.92]. Диалогические отношения предполагают, пишет Н.И. Жинкин, что «в тексте содержится не только то, что сказано в данный момент, но и то, что сказано раньше и предполагается то, что следует сказать в дальнейшем» [5, с.94]. Иначе говоря, диалог доступен ребенку, имеющему достаточно высокий уровень самопонимания, самопереживания и понимания, переживания своих отношений с миром. В то же время сам «образ-Я» развивается в диалоге человека с собой, миром и другими.

Наше понимание диалога исходит из представлений о нем, развиваемых в работах М.М. Бахтина, Т.А. Флоренской, М.К. Кабардова, Н.И. Жинкина и др.

М.М. Бахтин описывает диалог как «многоголосье»: «Голос» не существует отдельно от других голосов. «Голос» находится в созвучье, диалоге с другими «голосами», «многоголосье». Это голос другого такого, как и ты может быть совершенно «неопределенным, неконкретизированным другим» [2, с.66]. «Голос» находится в позиции «напряженной» и любящей внеаходимости и неслиянности с другими «Я», с третьим; занимает ценностную позицию, проявляет себя не только в поступке, но и в каждом переживании и ощущении простейшем. Во внутренний мир другого «нельзя вчувствоваться», необходима «напряженная и любящая внеаходимость» [10, с.453]. Диалог – это «со - бытие», в котором «отношения между моим «Я», другими, и третьим реальны и целостны...» [2, с.187]. В «событийности» организующей силой является ценностная категория другого, отношение к другому (третьему), обогащенное ценностным избытком видения для трансгредивного завершения» [2, с.187]. Понимание как происходящее во взаимодействии «со-бытия» с «третьим», М.М. Бахтин связывает с готовностью «голоса» к ответным отношениям: «Всякое реальное целостное понимание активно ответно и является начальной подготовительной стадией ответа. Сам говорящий установлен на активно ответное понимание. Он ждет не пассивного понимания, дублирующего его мысль в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и т.д.» [2, с.247]. Отношения третьего «голоса» с «другими» - это отношения любящего к любимому, отношение немотивированной оценки к предмету (каков бы он ни был, я его люблю, а уж затем следует активная идеализация, дар формы), отношения утверждающего притяжения к утверждаемому, принимаемому, отношение дара к нужде, прощения к преступлению, благодати к грешнику» [2, с.78].

С точки зрения Т.А. Флоренской, «внеаходимость» по отношению к «Божественному, открывающемуся в душе, говорит о реальном диалоге наличного «Я» с духовным «Я» об их встрече» [10, с.28]. Этот диалог выстраивается в отношении к чему-то, к какой-то мере. Этой мерой выступают социокультурные образцы, с которыми соизмеряет человек свои переживания, мысли, действия. «Социокультурные образцы – система, композиция базовых человеческих ценностей (истина, правда, добро, красота) как таких мер, по отношению к которым человек выстраивает свой жизненный путь, с которыми соизмеряет свои действия, переживания, мысли» [3, с. 322]. На наш взгляд, в таком «событийном» диалоге

актуализируется переживание «себя» и «мира». Это переживание выступает как «ответчивость» на смыслы, представленные в Вечности. С точки зрения Н.Я. Большуновой, «ответчивость представляет собой отклик ребенка, его активное, самостоятельное, избирательное действие – ответ на обращения, на зов, на призыв» [4, с.9].

Человек с самых ранних лет вступает в диалог с миром. Ребенок, открывая мир для себя, обозначает «значимость своей субъективности и субъектности в художественном, образном, целостном понимании себя и мира» [4, с.6]. В качестве одного из основных механизмов построения отношений с миром выступает «ответчивость». Ребенок с самых первых моментов своей жизни «отвечает на «вызовы» мира» [4, с.14]. В связи с этим необходимо, чтобы в социокультурных обстоятельствах жизни ребенка присутствовали эти «вызовы». Организация диалога ребенка с миром возможна лишь в условии соответствующей возрасту ведущей деятельности, которой, как известно, является игра. Благодаря тому, что игра – свободная деятельность, которую ребенок – дошкольник осваивает со стороны ее процесса [4, с.10], в игре ребенок может не только воспроизводить взрослую деятельность и отношения в ней, но он также проявляет свои собственные желания и потребности. Потребность в игре есть потребность в реализации своих изначальных «сущностных потребностей».

На наш взгляд, в контекст воображаемой ситуации ребенок проецирует, прежде всего, свои переживания. При этом переживание понимается нами как форма осознания ребенком самого себя. Переживания ребенка в пространстве игры проявляются в выборе игрушек, сюжета, игрового содержания, в содержании высказываний. Причем, актуализация, открытие «себя» и «мира» через переживание происходит в процессе диалога, в условиях несоответствия внутренних переживаний ребенка социальным нормам и требованиям. Проецируя свои переживания «вовне», ребенок обнаруживает через них «себя» и «другого».

Социокультурный диалог в игре осуществляется посредством сказки. В сказке «представлены ценности и социокультурные образцы, а также архетипы культуры народа, она является эффективным средством развития деятельности ребенка, в сказке представлены знания о мире, специфическая картина мира, соответствующая специфике детской картины мира» [4, с.14]. Текст сказки диалогичен. Диалог реализуется на нескольких уровнях: психологическом, социальном и социокультурном. «Текст как явление культуры является тем самым «голосом», который говорит о «Горнем». Текст представляет собой такой голос, в котором отражен полюс «Горнего» в человеке» [3, с.7]. Текст выступает для ребенка посредником в его восхождении в культуру в том случае, если он одухотворен, «задает позицию из бесконечности» [3]. В сказке такой рефлексивный выход в бесконечность осуществляет сказочный герой.

Сказочный герой выступает тем образом, через который ребенок актуализирует свои «сущностные переживания». На наш взгляд, сказочный герой, актуализирует диалог между детской, взрослой и общечеловеческой культурами, так как, с одной стороны, он близок ребенку: он также как и ребенок является участником игры, осуществляет какую-либо

игровую роль, включен в сюжет и т.д.; с другой стороны, он «всерьез» принимается также и взрослым, играющим вместе с ребенком. Герой есть «третье» лицо, некий образ, который выстраивается в соавторстве взрослого с ребенком, он отвечает тайным желаниям ребенка быть услышанным и понятым другим.

Развивающая сила «героя» в том, что образ его полисемантичен, и когда ребенок встает в отношения к «герою», он наделяет его новыми неожиданными измерениями: образ «героя» преобразуется, довоображается, творится заново. Сказочный герой помогает ребенку осуществить рефлексивный выход в пространство бесконечности смыслов, посмотреть на себя со стороны, тем самым увидеть подлинность и ценностность «своего» «образа - Я» и «другого».

На основе рассмотренных нами теоретических положений нами была составлена программа «Открой себя», целью которой было развитие «образа - Я» (его составляющих: «внутреннего Я», «социального Я», «социокультурного Я») посредством диалога.

После проведения развивающего эксперимента мы обнаружили взаимосвязь развития у детей «образа - Я» его составляющих («внутреннего Я», «социального Я», «социокультурного Я») с развитием диалогической речи. В высказываниях детей появились выражения об их внутреннем мире (до занятий дети не понимали и не принимали вопрос о внутреннем мире), причем внутренний мир стал обозначаться и описываться детьми посредством отождествления его со своими любимыми игрушками, сказочными героями. Интересны в этом отношении следующие высказывания детей относительно своего внутреннего мира: «Внутри меня живет черепашка» (любимая игрушка ребенка), «Внутри меня живет телевизор, а внутри него человек. Он выбегает из телевизора, говорит всем «здравствуйте» и опять убегает». Описывая свой внутренний мир, дети стали соотносить его с социокультурными ценностями: «Внутри меня живет три совести: одна строгая, другая веселая и все время балуется. Когда веселая совесть балуется, строгая выходит и ругается на нее. А третья совесть – она моя».

Таким образом, развитие диалога и диалогической речи ребенка взаимосвязано с развитием представлений о себе, «образа - Я» и его основных составляющих.

Литература

1. Андреева С.М. Психолингвистические особенности обучения диалогическому взаимодействию// Современные наукоемкие технологии. – 2008. - № 3 – стр. 69 – 71
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
3. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – 545 с.
4. Большунова, Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 372 с.
5. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
6. Зимняя, И.А. Вербальное мышление (психологический аспект) // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985. – С. 51 – 72.
7. Линченко Н. Новые краски «Радуги». Альбом картинок с заданиями по развитию речи. Приложение к газете «Первое сентября» № 16 – 2003, с. 7-10, 15-18; № 17 – 2003, с. 11-14.
8. Русакова, М.В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М.: Языки славянской культуры, 2013. – 568 с.
9. Ушакова, Т.Н. Проблема внутренней речи // Вопросы психологии. 1985. №2. – С. 39 – 51.
10. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

КОММУНИКАТИВНО-ПРИСПОСОБИТЕЛЬНОЕ ПРОИСХОЖДЕНИЕ СИМПТОМОКОМПЛЕКСА ПРИ ЗАИКАНИИ

Садовникова Е.Н. (Москва)

Обращаясь к вопросу возникновения симптомокомплекса заикания, прежде всего подчеркнем, что это не чисто речевое нарушение. Так, Е.Ю. Рау [8] связывает два понятия: фрустрация и заикание. Человек с этой проблемой имеет не только речевые, но и личностно-коммуникативные, а также физиологические (прежде всего, нейродинамические) особенности. «Картина болезни», как говорила о симптомокомплексе заикания Ю.Б. Некрасова [7], может быть различной и очень вариативной, и вопрос о принадлежности неврозов к болезням является до сих пор спорным. Непример, К. Роджерс предпочитал

называть людей, нуждающихся в его помощи, клиентами. По теориям М. Эриксона [3, 9, 11] и С. Гиллигена [3] и их последователей (А.И. Захаров [4], Г.Л. Лендрет [6] и др.), невроз относится к приспособительным механизмам, которые, по сути, являются установками, не важно в итоге – полезными или вредными для личности. Данная теория, по нашему мнению, продуктивна. С опытом работы мы нашли определённые доказательства этому.

В начале XXI века большинство групп для заикающихся детей в ДООУ были расформированы. Без работы оказались как логопеды, так и заикающиеся дошкольники, для которых предназначалась наша система. Мы были вынуждены приспособить ее к условиям психолого-педагогического центра и также охватить ею детей младшего школьного возраста. Одним из условий приспособления было изменение блока логопсиходиагностических методик с целью улучшения процесса сбора личностно- и коммуникативно-значимых данных.

Логопсиходиагностика, в частности, была дополнена использованием теста Люшера [9], а также разработанной нами его модификации. Сам тест Люшера [10] позволяет судить в основном об эмоциональном состоянии клиента и только отчасти о характере его взаимоотношений с социумом и, прежде всего, с семьёй. Последние 4 года в НН КП «Зеркало» мы используем как сам тест, так и его потенциал - предпочтения в выборе цвета по ассоциации с определённым понятием. Этот приём позволяет глубже проникнуть в мир ребёнка и оценить его подсознательное восприятие некоторых процессов и явлений, уточнить отношение к членам семьи, коммуникации со сверстниками и др.

Методика работы с тестом. После классического выполнения теста Люшера все карточки с цветами перемешиваются и раскладываются на белом листе бумаги. Ребёнку даётся инструкция: «Я буду доставать листок с каким-то словом и буду тебе его читать. Ты должен внимательно выслушать меня, посмотреть на эти цвета и выбрать для этого слова цвет. Под каждую карточку мы можем положить сколько угодно разноцветных листов».

Затем демонстрируются 2-3 пробных примера. После предлагается целая подборка значимых для ребёнка слов с именами, понятиями, конкретными предметами и действиями. После выкладывания всех карточек (слова на них написаны прописью), нужно проанализировать получившиеся группы.

Мы обследовали с помощью данного метода 34 ребёнка в возрасте от 4.5 до 9-ти лет с различными клиническими формами эволюционного заикания. В итоге: карточки со словами «заикание» и «запинки» оказались в 68 % случаев в кучках под «положительными» цветами и/или в соседстве с дорогими сердцу ребёнка словами типа «дом», «мама», «папа», «защита», «спокойствие», «хорошие манеры». Получается, что заикание у большинства дошкольников и ряда младших школьников подсознательно воспринимается положительно.

Наш 20-летний опыт работы с использованием немедицинской психотерапии показывает, что сопутствующие движения и судороги у детей являются мышечной памятью о защитных реакциях, имевших место до возникновения заикания. Приведу примеры.

Миша Ч. (смешанная форма заикания средне-тяжёлой степени) демонстрировал верхнегубную судорогу, не описанную ранее А.И. Сикорским (1889 г.). Его рот плотно смыкался и принимал форму дуги, обращённой вниз. Верхняя губа натягивалась на верхние зубы и по углам опускалась вниз. Выяснилось, что ребёнка в младенчестве кормили с помощью зондов. Это была защитная и протестная реакция, отчасти защищающая десну (тогда у мальчика зубов ещё не было).

Марк П. (смешанная форма заикания средне-тяжёлой степени) в ходе транса вспомнил, что в год увидел паука, висевшего сверху на ветке, чуть выше глаз. Ребёнок тогда очень испугался, но объяснить испуг маме не мог. В симптомокомплексе заикания у мальчика присутствовало сопутствующее речи движение отклонения головы назад, судорога корня языка, вокальная судорога.

И таких примеров много: то девочке в 6 месяцев не давали пить, взрослые говорили между собой, держа бутылочку, а она чмокала губами, пытаясь привлечь их внимание — в

симптомокомплексе появилась тяжелейшая губно-губная судорога; то на ребёнка налетали куры — возникли соответствующие сопутствующие движения.

Заикание, на наш взгляд, является на ранней стадии попыткой организма приспособиться к условиям общения с окружающей, прежде всего социальной, средой через симуляцию нездоровья. Пожертвовать в общем-то маловажной в 2-4 года речевой функцией, чтобы получить хоть какую-то возможность воздействовать на ситуацию, для организма кажется приемлемым (это не движение, не питание и т.д.). Затем этот симптомокомплекс, на наш взгляд, вбирает в себя все приспособительные, но непродуктивные реакции защитного характера, оставшиеся в памяти на подсознательном уровне, т.к. существовать и развиваться он может только при поддержке основных анализаторных систем и их памяти. Зона, лежащая между корковыми представительствами анализаторов, где происходит, как утверждал А.Р. Лурия, синтез и вторичная обработка сигналов различной модальности, как раз и отвечает за мнестические процессы. Судороги и сопутствующие движения при заикании обычно не похожи на судороги при эпилепсии или гиперкинезы. Они, если разобраться, могут иметь естественное объяснение, связанное с обстоятельствами жизни ребёнка: малыш кричит от страха или разочарования — потом это может быть трансформировано в вокальную судорогу; от удивления раскрыл рот — затем может последовать судорожное раскрытие речевой полости; резко вздохнул от испуга или во время кашля — получилась инспираторная судорога; резались верхние резцы — упирал кончик языка вверх — спровоцировал появление через 1,5-2 года в симптомокомплексе судороги кончика языка.

Возникает установка — порочный круг: ребёнок испытывает фрустрацию при коммуникации — включаются защитные механизмы, а именно симптомокомплекс заикания. Результаты неправильного выполнения программы, как писал Н.И. Жинкин [5], воспринимаются анализаторными системами, причём не только аудиосистемой, но и на кинестетическом и визуальном уровне. Поскольку речевая программа реализована неправильно, ребёнок испытывает ещё большую фрустрацию и пытается воздействовать на речевой аппарат сознательно, но ожидает худшего и ещё более интенсивно включает патологический защитный механизм в виде заикания. Установка подкрепляется от раза к разу, и чем более дефект осознаётся, тем более закрепляется.

Таким образом, этот порочный круг нельзя разорвать, занимаясь коррекцией только речевых навыков и умений. Совершенно необходим логопсихотерапевтический подход, позволяющий изменить личностно-коммуникативную сферу, повысить стрессоустойчивость, помочь адаптировать ребёнка в семье и в кругу сверстников.

Литература

1. Глозман Ж.М., Вартанов А.В., Кисельников А.А., Карпова Н.Л. Мозговые механизмы восстановления речи при коррекции заикания / Материалы н/п конф. «Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании». – М.-Самара, 2006. – С.259-263.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Хрестоматия. – М. 2001. – 416с.
3. Гиллиген С. Терапевтические транссы. Руководство по эриксоновской гипнотерапии. —М.: «Класс», 1997.— 416с.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. - СПб.:«Союз», 1998.— 336с.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи.- М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958.—370с.
6. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений./Международная педагогическая академия.— М., 1994.— 368с.
7. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., ПИ РАО, 1992 .— 45с.
8. Рау Е.Ю. Психолого-педагогическая система адаптации взрослых заикающихся

к проблемным речевым ситуациям. Дисс. ...канд. пед. наук. М., МПГУ им В.И.Ленина, 1995.— 179с. и прил.

9. Семинар с доктором медицины Милтоном Г. Эриксоном / Ред. ДЖ. К. Зейга. - М.: «Класс», 1994.—336с.

10. Собчик Л.И. Методы психологической диагностики / вып. II. - М.: «Москва», 1990.—88с.

11. Хейли Д. Необычная психотерапия. В 2-х ч. — Нью-Йорк, Лондон. — 1986. — 171с.

БИБЛИОДИАГНОСТИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЕНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ

Голзицкая А.А (Москва)

В уникальной авторской системе логопсихотерапии, которую Ю.Б. Некрасова разрабатывала с начала 60-х годов XX века для тяжело заикающихся подростков и взрослых, библиотерапия и библиодиагностика играют важную роль. Ю.Б. Некрасовой был предложен особый способ компоновки текстов, подчиняющийся так называемым «сквозным темам», когда некоторые особенности заикающихся отражаются как в тестах, так и в письменных анализах художественных произведений, и вместе с тем происходит их отреагирование и переработка. В настоящее время методику в направлении семейной групповой логопсихотерапии развивает Н.Л. Карпова с сотрудниками, и в ней особый акцент в рамках диагностического этапа ставится на изучение детско-родительских отношений в семьях заикающихся, осуществляемое с помощью анализа отзывов пациентов и их родственников.

Говоря о диагностике детско-родительских отношений в целом необходимо отметить, что в настоящее время существует два пути их рассмотрения. Первый из них фокусируется на том, что может быть названо «аффективной движущей силой» - эмоциональные, коммуникативные процессы, имеющие место между родителями и детьми. Второй связан с «инвестиционной динамикой» - в функции родителей входит обеспечение потомства едой и защитой.

Исследование механизмов выделения взрослого как значимого лица и формирования привязанности к близкому взрослому получило свое наибольшее развитие в теории объектных отношений и теории привязанности (А.Фрейд, 1995; Д.Винникотт, 1995; Дж. Боулби, 2003; М. Эйнсворт 1989; К. и К. Е. Гроссман, 1976 и др.).

В отечественной психологии развитие привязанности изучалось в системе рассмотрения аффективно-личностных связей ребенка со взрослым (М.И.Лисина, 1997; С.В.Корницкая, 1975, С.Ю.Мещерякова, 1993; Е.О.Смирнова, 1995; Н.Н.Авдеева, 1993). Показана взаимосвязь между развитием «образа Я» у ребенка и его привязанностью к матери. В зависимости от особенностей нарушений в формировании привязанности показаны различные типы взаимодействия ребенка и родителя.

Существует связь родительского отношения к ребенку и родительского поведения по отношению к нему (О.Е.Смирнова, М.В.Быкова, 2000). Рассматривается проблема способов регуляции родителем поведения ребенка (Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, 1996). В исследовании детско-родительских отношений рассмотрены такие важнейшие аспекты как стиль семейного воспитания ребенка, родительская позиция, эмоциональный климат в семье, стиль общения с ребенком, особенности требований, запретов, санкций, родительские установки.

Диагностический инструментарий, применяемый для изучения детско-родительских отношений, включает в себя большое количество опросников, проективных и рисуночных тестов. Существуют исследования, вбирающие в себя анализ продуктов творчества детей, направленный на диагностику особенностей взаимодействия детей и родителей.

Семенова З.Ф., Кирдяшкина М.Л. (2007) выполнили исследование отношений дошкольников и их родителей на основе анализа сказок, сочиненных детьми. Для оценки детско-родительских отношений при анализе полученных текстов сказок был выделен комплекс показателей, включающий формальные и содержательные категории. В качестве формальных единиц анализа были взяты показатели предметного разнообразия текста и количество «приближающих», «удаляющих» и «нейтральных» глаголов, а в качестве содержательных были выделены следующие категории: «единение», «близость с матерью», «близость с отцом», «автономность», «значимость матери» и «значимость отца».

Еще одно исследование было посвящено изучению позиции родителей в детско-родительском взаимодействии и выполнено при помощи модифицированного варианта методики «Родительское сочинение», представленного в форме неоконченных предложений (Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. 2002; А.А. Шведовская, 2005). Модифицированная методика «Родительское сочинение» в форме неоконченных предложений (при использовании контент-анализа) позволила выявить такие черты родительской позиции как особенности образа ребенка, характер эмоционального принятия ребенка родителем и отношение к нему, когнитивный образ и переживание родителем характера своего взаимодействия с ребенком.

О сути динамической психотерапевтической диагностики в процессе социореабилитации Ю.Б. Некрасова писала в своей статье «Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушением речевого общения». Диагностический блок метода изначально выстроен так, чтобы выявить индивидуальность каждого субъекта лечебного процесса и особенности влияния дефекта на психику (2).

На первом этапе семейной групповой логопсихотерапии используется динамическая психотерапевтическая диагностика, основанная на нетрадиционном методе библиотерапии. Пациенты и их родители выполняют письменный анализ прочитанных литературных произведений, среди которых есть тексты, затрагивающие проблематику детско-родительских отношений (Г.-Х. Андерсен «Гадкий утенок», А. Маршалл «Я умею прыгать через лужи», Р. Бредбери «Вельд» и др.).

Наряду с библиодиагностикой происходит изучение личностных черт участников логопсихотерапевтического процесса и особенностей их взаимодействия с окружающими. Изучение детско-родительских отношений в семьях заикающихся осуществляется также с использованием стандартизованных методов, в число которых входят такие опросники, как «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (авторы Дж. Олсон, И. Лави, адаптирован М. Пере) и «Измерение родительских установок и реакций» (авторы Е. Шефери, К. Белл, первичная апробация на русском Т. Нещерет). Первый из перечисленных опросников направлен на выявление умеренных (сбалансированных), среднесбалансированных и крайних (экстремальных) уровней сплоченности и адаптации семей. Вторая методика предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к детям и к различным сторонам семейной жизни (семейным ролям). Выделяют демократичный стиль воспитания, авторитарный стиль и гиперопеку.

На основе анализа материалов московских групп семейной логопсихотерапии, проводившихся в 2012 и 2014 годах, было выявлено, что:

- 1) большинство пациентов и их родителей отнесли свои семьи по показателям «сплоченность – адаптация» к категории среднесбалансированных или не сбалансированных семейных систем;
- 2) матери заикающихся участников группы «Москва 2014г» продемонстрировали, в целом, средние показатели по выраженности трех главных стилей воспитания: гиперопекающего, демократического и авторитарного;
- 3) отдельные шкалы методики «Измерение родительских установок и реакций», характеризующие такие свойства, как отношение матери к детям, своей семейной роли, семейным конфликтам и т.п, дополнительно подтверждают результаты, полученные при исследовании уровней семейной сплоченности и адаптации;

4) участники исследования, которые оценили свою семейную систему как сбалансированную по параметрам сплоченности и адаптации, как правило, либо не обращаются к теме семейных отношений в анализах литературных произведений, либо обращаются к ней минимально;

5) члены семей, которые отнесли свою семью к категории среднесбалансированных или не сбалансированных, часто обращаются к теме детско-родительского взаимодействия в своих сочинениях, особенно акцентируют свое внимание на данной сфере матери заикающихся, отцы это делают значительно реже.

Таким образом, полученные результаты говорят о диагностическом потенциале использования письменных анализов литературных произведений, выполняемых пациентами семейной групповой логопсихотерапии и членами их семей. Помимо выстраивания «портрета неповторимости семьи» (1) с опорой на символику детских и родительских текстов, прослеживается возможность разработки инструментария для количественной и качественной оценки особенностей детско-родительских отношений в семьях заикающихся. Это, в свою очередь, позволит оптимизировать процесс выстраивания психотерапевтического воздействия на пациентов и членов их ближайшего окружения на последующих этапах семейной групповой логопсихотерапии.

Литература

1. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. Учебное пособие. - М.: Флинта, 1997, 2003.
2. Некрасова Ю.Б. Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушениями речевого общения // Вопросы психологии, 1991, № 5.
3. Семейная групповая логопсихотерапия: исследования заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. - М.- СПб.: Нестор-История, 2011.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб., 2000.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИЗУ КИНОФИЛЬМОВ Кисельникова Н.В. Данина М.М. (Москва)

В начале XX века кино рассматривалось как довольно примитивная форма рассказывания истории средствами изображения. Однако вскоре представители лингвистических и филологических направлений научного знания обратили внимание на кино как на новый тип коммуникации. Если принять то, что восприятие кинопроизведения – процесс двухуровневый, в структуру которого входит непосредственное восприятие зрителя и воображающее восприятие авторов, можно сказать, что кино коммуникативно по своей природе и обладает коммуникативным потенциалом.

В современном мире кино приобрело чрезвычайную популярность не только в индустрии развлечений, но и в образовании, социореабилитации, психотерапии. Накоплен значительный опыт использования кино как средства обучения и развития в коррекционной работе с заикающимися детьми, подростками и взрослыми. В системе семейной групповой логопсихотерапии, основанной на авторском методе Ю.Б. Некрасовой и развиваемой с конца 1990-х годов Н.Л. Карповой и ее сотрудниками и учениками, с 1995 г. обязательной стала работа с научно-документальными фильмами о логопсихотерапевтических группах Ю.Б. Некрасовой: «Человек может все» (реж. А.И. Шувиков, 1986), «Я, конечно, вернусь...» (реж. А. Гарибян, 1988). С 2001 г. также демонстрируется фильм о группах семейной логопсихотерапии Н.Л. Карповой «Человек может все – 2» (реж. А.И. Шувиков).

Анализ кино как динамической системы зрительных и слуховых образов и их восприятия в психологии выступает одним из активно разрабатываемых направлений (Жинкин, 1971; Петренко с соавт., 1982, 1988, 2005; Bordwell, Carroll, 1996; Anderson, 1996 и др.). «Восприятие, – писал Н.И. Жинкин, – это неповторимый конкретный процесс, зависящий всякий раз от воспринимаемого предмета и ситуации. Вариантов восприятия столько, сколько жизненных встреч в человеческой деятельности. Очевидно, что особая специфическая группа возникает в том случае, когда объектом восприятия становится произведение искусства... И хотя восприятие не единственный компонент искусства, искусство во всех его видах начинается с восприятия» (Жинкин, 1971, СС. 214-215). Также Н.И. Жинкин подчеркивает, что «...произведение искусства управляет психикой зрителя-слушателя» (там же, СС. 216).

Кинокартина является сложной информационной знаковой системой. В целом – это коммуникативная система, где в сообщении можно выделить элементы и способы их соединения. В кинокартине элементами являются отдельные изображения. Решая вопрос о природе киновысказывания, в содержании которого заключено особое обозначение, Н.И. Жинкин замечает: специфика фильма в том, что в нем «говорят» изображениями или при помощи изображений, поэтому, рассматривая те или другие компоненты кинофильма, следует искать соответствующие им моменты в структуре восприятия (там же. СС. 230-231). Можно считать, что все последующие отечественные исследования в области психологии кино продолжали начинания Н.И. Жинкина.

В зарубежной психологии были реализован исследовательский проект, посвященный пониманию кино (Understanding cinema). Пэр Перссон (Per Persson), автор проекта, пишет: «Зрители воспринимают, думают, расширяют знания, интерпретируют, чувствуют и делают выводы по поводу фильма. Используя методы психологии и антропологии, мы объясняем, как кинематографические приемы влияют на зрителей» (Persson, 2003, Р.4). Каждый из используемых приемов кино рассматривается как определенное поведение, имеющее антропологические аналоги. Например, приближение лица персонажа к лицу зрителя (крупный план) является синонимом сближения в пространстве и вызывает у зрителя чувства, схожие с теми, которые он испытывал бы в похожей ситуации в жизни.

В ходе работы групп семейной логопсихотерапии (система восстановления нарушенного речевого общения Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой) нами, с опорой на представленные выше идеи, была разработана технология обучения анализу фильмов с целью развития саногенного мышления (Данина, Кисельникова, 2012). Данная технология была верифицирована, а киноматериалом для ее разработки и верификации выступили научно-документальные фильмы «Человек может все» и «Человек может все-2» о работе логопсихотерапевтических групп. В результате этого исследования оформилась методология анализа киноматериала на предмет содержащихся в нем паттернов психотерапевтического общения, которые оказывают развивающий эффект на саногенное мышление зрителей и обучающихся. Согласно данному подходу, кино представляет собой вариант организованного текста (кинотекста), в котором коммуникативные компоненты представлены в особых художественных образах, составляющих киноязык. Вычленение из кинотекста необходимых для решения практических задач паттернов, обучение их обнаружению в кинотексте, а затем – в ситуациях реальной жизни, позволяют обучающимся легче усвоить данные паттерны и применять их для решения личных и профессиональных проблем.

Помимо использования указанной технологии в практике социореабилитации, актуальным, на наш взгляд, является ее применение в области психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Одна из задач такого сопровождения – повышение эффективности общения у педагогов и учеников – может быть реализована посредством обучения анализу кинофильмов на предмет содержащихся в них паттернов эффективного общения. Модификация технологии в целях решения этой задачи выступает предметом нашей работы в настоящее время.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме эффективности общения показал, что не существует универсальной модели, которая описывала бы условия, критерии и содержание эффективного общения. Сам термин «эффективное общение» по-разному понимается в разных концепциях, и связан, в первую очередь, с представлениями об общении как таковом. Наиболее четкое определение эффективного общения дал И.А. Стернин. Согласно его подходу, – это такое общение, которое ведет к достижению предметной или информационной цели и сохраняет равновесие отношений между коммуникантами (Стернин, 1989). Таким образом, И.А. Стернин выделяет три цели общения: 1) информационную – донести свою информацию до собеседника и получить подтверждение, что она получена; 2) предметную – что-либо получить, узнать, изменить в поведении собеседника; 3) коммуникативную – сформировать определенные отношения с собеседником. Эти три цели совпадают по смыслу со структурой общения, выделенной Г.М. Андреевой (2001). Таким образом, эффективность общения выступает мерой достижения участниками общения общих целей в зависимости от выбранной ими формы, типа и содержания общения путем реализации его функций.

Анализируя существующие на сегодняшний день классификации функций общения, мы сгруппировали их по трем компонентам структуры общения (Психология, 1990):

1. Коммуникация: информационная функция.

2. Интеракция: контактная, побудительная, координационная функции, установление отношений, оказание влияния.

3. Социальная перцепция: достижение взаимопонимания; эмотивная функция.

С опорой на методологию предыдущих исследований, нами был выделен перечень паттернов эффективного общения, соответствующих каждой группе функций коммуникационного и интерактивного компонентов.

1. Контактная и установление отношений: следование (присоединение к опыту, отражение текущего состояния клиента на всех уровнях – когниции, чувства, экспрессия и т.д.); «чтение мыслей» (указание на то, что один человек знает о том, что происходит с другим, не указывая на источник этой информации).

2. Побудительная и оказание влияния: директивное внушение (прямое внушение, многократное повторение мысли в директивной форме и т.д.); рефрейминг поведения и восприятия (помещение значимого содержания в иной контекст, выбор альтернативных путей удовлетворения потребностей); вербальные паттерны, способствующие процессу роста (пресуппозиции, связки, встроенные команды, специфическое использование обобщения); переход от текущего состояния к желаемому с помощью связок: простые связки, каузативные, причинно-следственные (вы ... и ...; если вы..., то ...; когда вы, то ...); номинализация (фиксация в статичной форме динамичного явления); опущение (пропуск значимого содержания); генеративные обобщения (пример: всё, все, всегда и т.п.); вовлечение клиента в поведение и др.

3. Координационная функция: сдвиг референтного индекса (изменение «субъекта действия: замена действующего лица, смена рассказчика, автора ситуации); идентификация возможностей – будущих ресурсов (нахождение возможных источников возможности изменения себя); идентификация проблемы (указание на проблему, обнаружение ее структуры – лиц, чувств, мыслей, поведения в проблемной ситуации); усиление авторитета; сдвиг временных предикатов (переход от одного времени события или процесса к другому).

Следующим шагом данной работы станет реализация программы обучения психологическому анализу специально подобранных кинофильмов, содержащих перечисленные паттерны, и оценка сдвигов в эффективности общения участников, прошедших такое обучение. Такая программа обучения состоит из ряда последовательных этапов.

1-й этап – ознакомительный. Цель: изменение привычного опыта просмотра кинофильмов как развлекательных, интеллектуальных и др., открытие возможности относиться к фильму как к элементу психологической работы.

Содержание: просмотр специально подобранных фильмов с последующим письменным отзывом.

Эффекты: эмоциональное «заражение»; объективация существующей проблемы на уровне самосознания; осмысление собственных возможностей, связанных с ее решением; возникновение специфической мотивации к работе над собой; обнаружение доверия к предлагаемой методике; моделирование поведения пациентов (клиентов) в дальнейшем процессе работы; самораскрытие в отзыве о фильме; появление нового смыслового пространства для общения с психологом (педагогом); косвенная коммуникация с героями фильма.

2-й этап – обучающий. Цель: обучение распознаванию паттернов эффективного общения на материале предложенных кинофильмов.

Содержание:

1. Представление подробного перечня паттернов эффективного общения, описание их критериев с приведением соответствующих примеров.

2. Отработка умения находить как можно больше примеров для каждого паттерна. Руководитель процесса корректирует и подтверждает групповые решения до тех пор, пока всеми участниками не усваивается схема работы того или иного паттерна.

3. Просмотр короткометражных фильмов или мультфильмов, содержащих не более 5 паттернов, во время которого каждым участником группы ведется индивидуальный протокол анализа фильма по авторской методике (М.М. Данина, Н.В. Кисельникова). Последующее групповое обсуждение позволяет дополнить индивидуальные протоколы.

Эффекты: децентрация, переключение внимания с узколичностных проблем, обучение схемам психотерапевтического анализа любых жизненных ситуаций, создание предпосылок к аутотерапии.

3-й этап – обобщающий. Цель: перенос усвоенных схем анализа и распознавания паттернов эффективного общения на события собственной жизни.

Содержание: перенос усвоенных знаний и навыков на собственную жизнь участников группы, что провоцирует множество инсайтов, открытий и решений проблем уже отработанными на предыдущем этапе способами.

Эффекты: формирование аутотерапевтической системы, которая может быть воспроизведена в приложении к любым ситуациям.

4-й этап – заключительный. Цель: Данный этап может быть проведен как итоговое занятие по просмотру нового специально выбранного фильма с его последующим анализом и обсуждением.

Содержание: просмотр специально выбранного фильма, его анализ и обсуждение.

Эффекты: аккумуляция и закрепление участниками усвоенных знаний и навыков, пролонгация развивающего эффекта.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. Данина М.М., Кисельникова Н.В. Технология обучения психологическому анализу научно-популярных кинофильмов как средство развития саногенного мышления // Вопросы психологии. 2012. №2. С.78-88.
3. Жинкин Н.И. Механизмы заикания // Вопросы психологии речи, Т. 81. – Харьков, 1959. – С. 173-179.
4. Жинкин Н.И. Психология киновосприятия / Кинематограф сегодня. Вып 2. – М.: Искусство, 1971. – С. 220-235.
5. Психология. Словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп.—М.: Политиздат, 1990.— 494 с.
6. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. Halle, 1989, P. 279-282.

7. Persson P. Understanding Cinema: A Psychological Theory of Moving. Cambridge University Press, Jul 28, 2003 - Performing Arts - 281 p.

РАЗНОВОЗРАСТНАЯ ГРУППА СЕМЕЙНОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ КАК ФАКТОР КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.Ю. Кругликова (Таганрог)

Общение является основным условием развития ребенка, важнейшим фактором формирования его личности и одним из главных видов деятельности, устремленным на познание и оценку других и самого себя. Общеметодологический подход к изучению общения как особой коммуникативной деятельности был заложен в трудах М.И. Лисиной, где рассмотрен онтогенез форм общения ребенка с взрослым и со сверстниками [5]. Автором доказано, что интерес к сверстникам и потребность с ними общаться проявляются у детей несколько позднее, чем интерес и потребность к общению с взрослым, выделены критерии проявления данной потребности, рассмотрена значимость общения со сверстниками для формирования личности ребенка.

Наиболее широкие возможности для взаимодействия детей, их коммуникативного и речевого развития предоставляет детский коллектив, обеспечивая многообразные формы общения и взаимодействия. В исследованиях В.С. Мухиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой описаны закономерности становления и развития детского коллектива, выделен ряд психологических особенностей взаимоотношений детей со сверстниками [7, 1, 5, 9].

На фоне научной разработанности проблемы отношений детей в коллективе сверстников по-прежнему остается малоизученной проблема разновозрастного коллектива и его влияния на развитие общения каждого ребенка [2, 3, 4]. В современных дошкольных учреждениях преобладающим принципом распределения детей по группам является одновозрастность, а принцип разновозрастности до сих пор реализуется чаще всего как мера вынужденная, обусловленная рядом обстоятельств. Отношение воспитателей и родителей к разновозрастным группам до сих пор является противоречивым. Это и составляет на сегодняшний день актуальную проблему.

Статья посвящена изучению специфики разновозрастных групп как фактора развития и коррекции речевого общения у заикающихся дошкольников. На протяжении более десяти лет в МБДОУ д/с «Здоровый ребенок» г. Таганрога осуществляется логопсихокоррекция заикания (логоневроза) у детей дошкольного возраста. Цель практической работы – формирование (а в ряде случаев восстановление) способности к полноценному общению, в том числе речевому посредством использования системы семейной групповой логопсихотерапии (Н.Л. Карпова) [2]. Отличительной особенностью системы является включение в процесс логопсихокоррекции совместно с детьми их родителей, родственников в качестве активных и равноправных участников, занимающих в этом процессе субъектную, то есть ответственную позицию. В соответствии с нормативными документами и спецификой речевого нарушения набор детей в такую группу изначально происходит по разновозрастному принципу. Поэтому вопросы формирования подобной группы и адаптации к ней не только детей, но и педагогов, а также родителей, требует усиленного внимания.

Исходными положениями для научного анализа преимуществ разновозрастной группы в коррекции речевого общения стали, с одной стороны, методологические подходы М.И. Лисиной, с другой, – методология семейной групповой логопсихотерапии, где разновозрастность рассматривается как один из принципов социальной реабилитации заикающихся подростков и взрослых (Ю.Б. Некрасова, Н.Л. Карпова) [8, 2]. Данный принцип

созвучен идеям «совместной педагогики» А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского [6, 10, т. 1]. Этому принципу мы следовали и при организации собственной логопсихотерапевтической работы (совместно с И.В. Янченко) с разновозрастными подростково-взрослыми группами. Полученный опыт был обобщен в диссертационном исследовании, где был осуществлен сравнительный анализ разновозрастного и одновозрастного коллективов, определены потенциальные возможности первого как важного фактора логопсихокоррекции у младших подростков [4]. Нам представляется, что это же справедливо и для социализации дошкольников.

Многолетнее наблюдение за свободным взаимодействием детей и общением их с взрослыми и сверстниками и последующий анализ позволяет сделать некоторые выводы.

1. Разновозрастная дошкольная группа семейной логопсихотерапии является особым пространством логопсихотерапевтического процесса в целях восстановления нарушенного речевого общения у заикающихся детей 3-х – 7-ми-лет, создавая совершенно особую ситуацию социально-личностного развития детей.

2. Гетерогенная по возрасту группа выступает как модель детского коллектива, объединяющего детей разного возраста с общим речевым нарушением, но с различиями в психофизических возможностях. В группе интегрированы две подсистемы: «подсистема младших» и «подсистема старших». Отношения между детьми из разных подсистем или между подсистемами определенным образом отличаются от отношений между детьми в гомогенных группах.

3. Специфика дошкольных групп семейной логопсихотерапии заключается в том, что состав детского коллектива является достаточно подвижным и сменяемым: в связи с выпуском старших детей по окончании курса реабилитации в школу, с приходом новичков разного возраста; с взрослением детей и переходом их из одной подсистемы в другую. Таким образом, в группе каждый раз возникает новая конфигурация подсистем. Динамика состава детей в каждой из подсистем и в детской группе в целом осуществляется на основе как внешних, так и внутренних причин, что нельзя не учитывать в процессе коррекции.

4. В силу подвижности и неустойчивости состава детской группы изменениям подвергается и социальный статус ребенка, который может определяться как по группе в целом, так и по каждой из подсистем. У разных детей смена социального статуса и адаптация к нему происходит по-разному, что усложняет работу педагогов с конкретным ребенком в адаптационный период.

5. В соответствии со сменой социального статуса ребенка по критерию «младший – старший» происходит и смена отношения родителей к фактору разновозрастности в группе. Родители, удовлетворенные ранее позицией ребенка как младшего, могут высказывать претензии и недовольство принципом разновозрастности, когда ребенок переходит в подсистему старших, особенно если число детей в этой подсистеме невелико.

6. Состав группы практически никогда не бывает полностью обновленным, и каждая его смена создает для общения детей совершенно новую социально-психологическую атмосферу. При этом факторами обновления выступают не только возраст, но и пол ребенка. Как известно, заиканием страдают преимущественно мальчики (соотношение 1:4), что создает в группе определенную дисгармонию взаимоотношений по гендерному признаку. Наиболее сложной является ситуация, когда оптимальное соотношение численности девочек и мальчиков крайне нарушается (1:10), и девочке сложно адаптироваться среди мальчиков и найти доступные сферы самореализации.

7. Разновозрастная группа предъявляет к воспитателю особые требования к организации совместной деятельности младших и старших детей, поскольку она является неким «силовым полем», в котором возникают и развиваются особые межличностные отношения. Именно совместная деятельность организует и сплачивает эти отношения. Внешняя структура, форма организации совместной деятельности является важным фактором опосредствования личностных отношений в детской группе. Чем выше степень

совместной деятельности в детской группе и внутри подсистем, тем интенсивнее протекают процессы коллективообразования, рельефнее проявляются отношения взаимной согласованности, соучастия и сотрудничества.

8. Развитие межличностных отношений и формирование личности ребенка опосредствуют и содержательные характеристики совместной деятельности детей в группе (то, ради чего, во имя каких ценностей она осуществляется). Совместная деятельность – «продукция» межличностных отношений – сама при этом является тем средством, с помощью которого межличностные отношения в детской группе могут изменяться.

9. Совместная жизнь и деятельность заикающихся детей в разновозрастной группе иногда выступает катализатором проблем личностного порядка, когда в межличностных отношениях проявляются тенденции доминирования, конкуренции, пренебрежения или игнорирования. Другим фактором опосредствования межличностных отношений выступает степень продвижения ребенка в коррекционном процессе (повышение коммуникативно-речевой компетентности), его речевые успехи.

10. В результате многогранной логопсихотерапевтической работы по преодолению заикания в разновозрастной группе на пересечении общения детского и родительского коллективов возникает подлинно развивающее пространство для проявления богатства человеческих чувств и отношений. Со временем в группе не оказывается «чужих детей» и «чужих родителей», каждый ребенок и каждый родитель в различных формах организованного и спонтанного общения проживают всю полноту отношений с Другим, не являющимся для него родным, но тем не менее близким.

Рассматривая специфику разновозрастной группы как фактора становления и развития полноценного общения, следует отметить, что в связи с этим разновозрастность является и пространством оптимальной логопсихокоррекции. Фактически речь идет о развитии коммуникативно-речевой компетентности, позволяющей заикающимся детям реализовать свои коммуникативные потребности. В связи с заиканием возможности речевого общения детей, как правило, снижены, что закладывает предпосылки к несоответствию уровня его сформированности возрастным нормативам. Это проявляется на коммуникативном, интерактивном и перцептивном уровне.

Вступая в мир взрослых, дети учатся взаимодействовать с социумом. В пространстве речевой группы возникают особые условия для поддержания освоенных навыков. Речевые образцы, эталоны различного коммуникативного поведения (приветствие, прощание, просьба, совет, выражение благодарности и пр.) в разновозрастной группе могут транслироваться не только по вертикали (от взрослых к детям), но и по горизонтали (от сверстника к сверстнику и от старших к младшим). Правильно выстроенный коррекционно-развивающий логопсихотерапевтический процесс позволяет перенести в плоскость детских взаимоотношений позиции «учитель-ученик» и «взрослый-взрослый», естественно через предварительное обучение детей в разнообразных ситуациях общения, которыми богато разновозрастное детско-взрослое сообщество.

В то же время следует отметить, что разновозрастность сама по себе не порождает беспроблемного и гармоничного общения детей и не оказывает безусловно позитивного влияния на их развитие. Становление различных форм общения и развитие коммуникативно-речевых навыков во многом определяется отношением и позицией воспитателя, стилем его педагогического общения и понимания специфики воспитательных и коррекционно-развивающих задач, которые он реализует в подобной группе. Немаловажной является и кропотливая целенаправленная работа с родителями, убеждающая их в педагогическом потенциале разновозрастной группы для коррекции речевого общения заикающихся дошкольников.

Как показывает достаточно широкий опыт, в результате логопсихотерапевтической работы в разновозрастной группе, осуществляемой воспитателями и группой специалистов (логопед, психолог, музыкальный руководитель, руководители по изобразительной деятельности и физической культуре) при активном

участии родительского коллектива, отмечается позитивная динамика коммуникативной деятельности детей. Уровни речевого общения (всего 4) отслеживаются по ряду критериев:

- легкость и свобода в общении – избегание или ограничение общения;
- способность проявления речевой инициативы – неспособность использовать речь в качестве начала контакта;
- разнообразие речевых средств для поддержания общения – недостаточность речевых средств для поддержания общения;
- умение позитивно влиять на партнера в общении – агрессивность, авторитаризм как стратегия влияния на собеседника;
- способность выражать в речи свое эмоциональное состояние – неспособность адекватно выражать свое эмоциональное состояние (плач, жалобы).

По результатам проведенных исследований установлено, что в течение реабилитационного периода происходят значимые изменения в овладении коммуникативно-речевыми навыками у заикающихся дошкольников разновозрастной группы: в его начале степень развития коммуникативно-речевых навыков является недостаточной (60% детей экспериментальной группы имеют II уровень развития коммуникативно-речевых навыков и 40% детей I – низкий – уровень). По окончании курса реабилитации уровень развития коммуникативно-речевых навыков повышается (30% детей из группы имеют IV – самый высокий уровень, 50% детей – III уровень, 20% детей – II уровень развития коммуникативно-речевых навыков).

Таким образом, разновозрастность дошкольной логопсихотерапевтической группы является важным фактором логопсихокоррекции детей с нарушенным речевым общением (логоневрозом). Опыт функционирования подобных групп позволяет осуществлять не только процесс восстановления полноценного общения, но и личностно развивать детей, как правило, имеющих широкий спектр психологических трудностей, так или иначе проявляющихся в общении и взаимодействии с другими детьми. Разновозрастный принцип может быть положен в основу психологической, коррекционной и реабилитационной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения психоречевой, эмоциональной и поведенческой сферы.

Литература

1. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной. М., 1981.
2. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. М.: МПСИ: Флинта, 2003.
3. Колпакова В.А., Едакова И.Б. Преимущества разновозрастной группы // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2004, № 2. С. 57-59.
4. Кругликова А.Ю. Психологические особенности личностного роста младших подростков в условиях разновозрастного коллектива (на примере групп семейной логопсихотерапии). Автореф. Дисс. ...канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2006.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психическое развитие ребёнка. /Под ред. А.Г. Рузской. М.-Воронеж, 1997.
6. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. М.: Политиздат, 1990.
7. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 1986.
8. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Дисс. в форме научн. докл. ... докт. психол. наук. М., 1992.
9. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 5-13.
10. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. / Под ред. А.Г. Дзеврина и др. Киев: Рад. школа, 1979.

ВОССТАНОВЛЕНИЕ НАРУШЕННОЙ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ПОЛНОГО СТИЛЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ

Янченко И.В. (Таганрог)

Заикание принято рассматривать в ряду нарушения темпа и ритма речи (М.Е.Хватцев, Р.Е.Левина, Л.И.Белякова, Е.А.Дьякова, И.А. Поварова). Темп относится к просодической стороне речи и может быть быстрый, медленный и прерывистый; он формируется одновременно со становлением речи на основе биологических (наследственных) и социальных (окружающая среда) факторов. Темп играет значительную роль в передаче эмоционально-модальной информации; его резкие отклонения от средних величин — как ускорение, так и замедление — мешают восприятию смысловой стороны высказывания.

Темп речи во многом определяет своеобразие другого параметра речи — ритма, который представляет собой звуковую организацию речи при помощи чередования ударных и безударных слогов. Основным свойством речевого ритма является регулярность. Метрические признаки ритма составляют его “скелет”, что отражено в метрических схемах (количество и порядок ударных и безударных слогов). Различают еще и неметрические признаки ритма, которые входят в понятие мелодики речи.

Темп и ритм находятся в сложной взаимосвязи; впервые данные понятия в одно — «темпо-ритм» — объединил К.С. Станиславский. Он советовал: «Берите за образец подлинных певцов и заимствуйте для своей речи их четкость, правильную размеренность и дисциплину в речи. Передавайте правильно длительность букв, слогов, слов, остроту ритма при сочетании их звуковых частиц, образуйте из фраз речевые такты, регулируйте ритмическое соотношение целых фраз между собой, любите правильные и четкие акцентуации (ударения), типичные для переживаемых чувств, страсти или для создаваемого образа» [10].

Действительно, *темпо-ритмическая организация устной речи* является тем стержнем, который объединяет и координирует все составляющие устной речи, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и весь комплекс просодических характеристик. В настоящее время специалисты говорят о таких понятиях, как темпо-ритмо-интонационное членение речи, которое возникает не в результате звуковой аранжировки, готовой лексико-синтаксической структуры высказывания, а в процессе текущего формирования мысли и ее вербализации. Темпо-ритмо-интонационное членение пронизывает все фазы построения высказывания, начиная от намерения говорящего (интенции) и включая лексико-синтаксическое структурирование, а также моторно-дыхательную ритмизацию речевого потока (артикуляция и дыхание).

Нормальная речь человека обеспечивается согласованной работой многих центральных образований. Для осуществления речевой функции необходима увязка во времени, в скоростях, в ритмах действия, причем этой взаимообусловленности подлежат не только высшие корковые отделы речевой функциональной системы, но и мозжечковые (установка мускулатуры гортани, головы, шеи, плеч), отделы, расположенные в продолговатом мозгу (регуляция дыхательной мускулатуры) и другие глубинные структуры. Значит, увязка во времени, скорости и ритме является обязательным условием для согласованной работы отдельных компонентов сложной функциональной речевой системы. Рассогласованность деятельности этих компонентов может явиться функциональной причиной нарушения речи.

Почему же нарушается темпо-ритм при заикании?

Под заиканием (в логопедическом контексте) мы понимаем нарушение темпо-ритмической организации устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата (В.И.Селиверстов).

Специалисты в области речи отмечают, что при данной патологии центральные нервные механизмы речи как бы испытывают потребность в датчике темпо-ритма, который бы поддерживал постоянный ритм в протекании нервных процессов. Это доказывают следующие наблюдения: при любом изменении ритма речи заикающегося (чтении, декламации, напевное произношение) заикание уменьшается; при отбивании такта рукой во время речи также снимается или уменьшается судорожность речи заикающегося; эффективным средством исправления речи у заикающегося является использование ритмического звучания метронома.

Выдающийся специалист в области механизмов речи Н.И. Жинкин путем тщательных наблюдений средствами рентгенографии заметил, что если двигательный слоговой стереотип словопроизнесения однороден по динамической конструкции и неизменен, то он может повторяться в этой форме без нарушений; при этом способность слогаобразования у заикающихся сохраняется. «Если же двигательные слоговые стереотипы произносимых слов неоднородны по динамической конструкции и происходит перемена мест сильных позиций от слова к слову и от синтагмы к синтагме, то слогаобразование у заикающегося нарушается. Он останавливается на одном из слогов или повторяет его несколько раз. Происходит разрушение динамической конструкции нормализованного во времени слогового стереотипа. В этом и состоит сущность заикания» [1, с.80].

На основании кросскорреляционного анализа И.В.Данилов и И.М.Черепанов делают вывод том, что у больных логоневрозом при речевой деятельности левое полушарие не может в полной мере осуществить свою ведущую (организационную) роль по отношению к процессам, имеющим место в правом полушарии. Приступ заикания развивается в том случае, когда поступающий в центральную нервную систему обратный речевой сигнал разойдется во времени в правом и левом полушарии [2].

Л.И.Белякова, Е.А.Дьякова отмечали, что при невротической форме заикания под влиянием патологической программы речевой функциональной системы возникают устойчивые изменения во взаимоотношениях коры больших полушарий и эмоциогенных структур, что является одним из механизмов генерализации патологического процесса. При неврозоподобной форме кора больших полушарий, в свою очередь, не управляет стриопаллидарной системой, отвечающей за перераспределение тонуса мышц [2].

Происхождение синдрома заикания специалисты Центра патологии и реабилитации речи (Лукашевич И.П., Мачинская Р.И., Фридман Т.В., Шкловский В.М.) видят в наследственной дефицитности вегетативной нервной системы и дисфункции гипоталамостволовых отделов мозга, развивающейся как следствие родовых осложнений. Ведущей причиной возникновения заикания при этом является стрессовая ситуация, которая из-за особенностей развития симпатoadреналовой и гормональной систем наиболее опасна для мальчиков в возрасте от 2 до 5 лет. Исследования К.В. Судакова говорят о нарушенном запуске при заикании так называемого пейсмекерного механизма; речь идет о наличии особого вида пластичности, который обнаруживают пейсмекерные нейроны, способные к генерации эндогенного ритма [4].

Специальное изучение психофизиологического и нейропсихологического характера А.А. Кисельникова у взрослых заикающихся показало, что патология речи связана с патологическим возбуждением лимбической системы и патологической деактивацией стволовых структур, левой лобной коры, левых базальных ядер и правой височной коры, а также с дополнительной активацией правой лобной коры. Данная симптоматика является следствием осложненного течения пренатального, натального и постнатального периодов. Наиболее дефектным процессом у заикающихся является подготовка к произнесению слова, психофизиологическим индикатором чего выступает изменение мозговой локализации потенциала речевой готовности [3].

В настоящее время разработано достаточно *логопедических технологий*, с помощью которых можно формировать или восстанавливать нарушенную темпо-ритмическую

сторону речи (Л.З.Андропова, Л.И.Белякова, В.М.Шкловский, Е.А.Дьякова, И.А.Поварова и др.). К эффективным технологиям специалисты-логопеды относят в том числе *полный стиль произношения* [5, 8, 12]. Он характеризуется четким проговариванием ударных и безударных слогов, а также отчетливым произнесением гласных звуков (Ю.Б.Некрасова, Н.Л.Карпова, И.В.Янченко). Однако его возможности в коррекции нарушений темпоритмической стороны речи исследованы недостаточно и требуют систематизации и обобщения.

Впервые использовать полный стиль произношения (ПСП) в работе с заиканием предложила Ю.Б. Некрасова, определив его как устную речь, исключаящую редукцию произношения для восстановления темпоритмоинтонационной стороны речи заикающихся. К сожалению, ею не оставлены разработки по овладению технологией достижения плавной речи средствами данной технологии. Поэтому данная методика собиралась нами долгие годы: мы изучали работы Юлии Борисовны, теоретико-методологические источники логопедической и сценической направленности, беседовали с выпускниками «некрасовских групп», анализировали собственный многолетний опыт.

Данная технология появилась во многом благодаря идеям Н.И. Жинкина – страницы экземпляра его книги «Механизмы речи», принадлежащей Юлии Борисовне, испещрены ее многократными пометками. Н.И. Жинкин подчеркивал, что заикающийся легко справляется с напевным и скандированным произнесением, но при переходе на разговорную речь заикание возобновляется с полной силой. Далее он обращал внимание на то, что многие заикающиеся в совершенстве владеют ритмом и являются прекрасными музыкантами или танцорами. «Внесение напевности и изменение темпоритма изменяет *систему слоگوотделения*; возникает однообразный и всегда постоянный *слоговой стереотип*, в котором одна сильная слоговая позиция отделяется от другой сильной позиции точным и постоянным промежутком времени» [1, с.83).

Однако в нашей разговорной речи выработаны иные правила для сочетания слогов в слово – каждое слово различно по метрическому строю, а текстовое сообщение, в свою очередь, распределяется по опять же разновеликим синтагмам. Таким образом, в живой речи все время происходят темпо-ритмические перебои и заикание возобновляется в случае разнометричности и неоднородности. В музыке равноритмический стиль можно сравнить с наличием четких метрических размеров, присущих, например, русской песне; разноритмический стиль в музыке и танцах напоминает мелодии фламенко, в которых одни метрические размеры накладываются на предыдущие.

Н.И. Жинкин также отмечает парадоксальность своего следующего утверждения. «Задача устранения заикания, - читаем мы, - сводится к вопросу саморегулировки произвольно не управляемой системы речи!»?! Для восстановления нормального разнометрического контура слов автор предлагает использовать временный «буксир», который будет «усиливать упреждение перехода от одного слога к другому» (1, с.346). В качестве такого буксира ученый предлагает отвлечение внимания от процесса говорения путем физических действий, жестов, мимики, сопутствующих сценической речи.

Ю.Б. Некрасова в качестве такого «буксира» (говоря современным языком, «*пейсмекерного механизма*») вводит равноритмичную речь, исключая редукцию гласных звуков путем введения нейтрального гласного в сочетания стечения согласных. И разноритмичное слово «Здравствуйте» временно превращается в равноритмичное «ЗэДэРАВэСэТэВУЙэТЕ». Все слоги получаются как одинаковые бусины на нити. Данный прием в абсолютном большинстве случаев блокирует появление речевых судорог и способствует угашению паталогического речедвигательного стереотипа. В дальнейшем же этот «буксир» становится минимальным благодаря введению правил полного стиля произношения и взаимодополнения его со стилем разговорным.

В словаре под редакцией Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской выделяются такие фонетические *стили произношения*, как полный и разговорный [6]. Полный стиль — это звуковая форма речи или ее отдельных отрезков (в зависимости от необходимости) в

несколько замедленном, тщательном произношении, но согласно правилам действующей литературной нормы. Полный стиль может колебаться от посложного произношения до обычного, но четкого, без выпадения безударных гласных, а также некоторых согласных и слияния их.

Полный стиль свойствен, в частности, публичной речи, когда слова произносятся «в их идеальном фонетическом составе», т. е. ясно и отчетливо. В повседневной речи мы произносим совершенно отчетливо (т. е. полным стилем) не всю нашу речь целиком, а либо отдельные фразы, либо отдельные слова, либо даже их части. Так бывает в тех случаях, когда мы употребляем редкое или малоизвестное для собеседника слово или когда говорим на расстоянии (по телефону, из другой комнаты, а также в случаях привлечения внимания к определенным элементам речи). В случае полного стиля проявляется так называемый идеальный фонетический состав слов, стирающийся в той или иной мере тогда, когда мы быстро (а тем более небрежно) произносим фразу.

Неполный (разговорный) стиль — звуковая форма речи, произнесенная в несколько убыстренном темпе при отсутствии ее четкости, что влечет за собой ряд изменений, но обязательно в пределах действующей литературной нормы. Характерными фонетическими особенностями неполного стиля (сравнительно с полным стилем) является большая редукция безударных гласных, доходящая в небрежной скороговорке до их полного выпадения, большая ассимиляция согласных и выпадение некоторых из них. Особенности неполного стиля касаются не только звукового состава речи, но и ее слогового строения и ритмики. Мелодика слова становится живой и разнообразной, но не выходит за пределы литературной нормы.

Впервые вопрос о стилях произношения (или *фонетических стилях*) был обозначен Л.В. Щербой в работе «О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слова», вышедшей в 1915 году в «Записках нефилологического общества» при Петроградском университете (вып. 8). Изначально лингвист ссылается на П. Пасси, который еще в 1887 году обращал внимание на различные стили говорения. Л.В.Щерба отмечает «объективно существующее в связной речи разнообразие произношений» и задумывается о том, «как относятся друг к другу объективно встречающиеся в разных условиях формы глагола «говорит»: [gʌvʌr'it, gəvʌr'it, gəvr'it, gər'it, gr'it]». Специалист в области языковедения называет данные формы «зародышами будущих языковых состояний» и объясняет их наличие психологическими причинами, ассимиляцией и вариативностью ударения [11].

Идеальный фонетический состав слов применяется, «когда мы употребляем редкое, для собеседника малоизвестное слово, когда говорим из другой комнаты, когда говорим занятому, рассеянному, тугоухому и т. п., когда поправляем детей, когда хотим привлечь внимание на то или другое слово или даже часть его (когда для понимания смысла фразы важен тот или другой морфологический элемент), когда тянем слова в недоумении или удивлении, когда говорим нараспев или попросту поем». В словарях предлагается принять за правило печатать всегда две транскрипции: одну — обнаруживающую идеальный фонетический состав слов, и другую — транскрипцию связной речи. Далее внимание лингвиста уделяется проблеме различения долготы и краткости гласных в разных языках. По его мнению, «для русского языка данное различие несвойственно, тогда как в немецком это факт капитальной важности» [11].

В настоящее время полный стиль произношения является ведущей технологией в системе семейной групповой логопсихотерапии (Н.Л. Карпова, И.В. Янченко, А.Ю. Кругликова, А.Д. Яковистенко, Е.З. Загородникова, В.В. Аксючиц, С.А. Гончаренко). Введение полного стиля произношения как основного средства восстановления нарушенной речевой функции при заикании способствует выработке саморегуляции темпо-ритмической стороной речи у заикающихся подростков [12]. Овладение данной технологией предполагает поэтапное формирование нового динамического стереотипа речи через

постепенное введение разнотемповости и разноритмичности, интонации и логического паузирования, что способствует достижению плавности речи.

На всех этапах автоматизация речевых правил происходит сразу как на материале «эталонных текстов» в речевых упражнениях, так и – это является принципиально важным – в непосредственных диалогах, игровом моделировании ситуаций общения, ролевых постановках, публичных выступлениях всех участников группы (как пациентов, так и родителей; как в организованном, так и в неорганизованном домашнем пространстве). Выделяются две формы речи: экспрессивная и речь в аутогенной тренировке. В ходе всего логопсихотерапевтического процесса осуществляется использование психотерапевтических бесед, метода «столотерапии», телесно-двигательных и логоритмических упражнений (в том числе как снимающих повышенный контроль за качеством речи в пользу смыслового содержания). Используемые методы распределяются от «сложного к простому» – все правила речи изначально предлагаются в ситуации максимально сложной – ситуации публичного выступления. Затем на групповых занятиях все техники подробно разбираются, автоматизируются и становятся доступными для самостоятельного закрепления. Функциональные речевые тренировки в реальных жизненных ситуациях проводятся с самого начала курса.

Эффективность использования данного метода подтверждалась диссертационными исследованиями Янченко И.В. (2006), Яковистенко А.Д. (2008) на материалах групп семейной логопсихотерапии гг. Таганрога, Самары, Москвы, Владивостока.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- полный стиль произношения является одной из основных логопедических технологий в методике семейной групповой логопсихотерапии;
- полный стиль произношения формирует стабильность темпо-ритмической стороны речи у заикающихся подростков и взрослых благодаря последовательной и поэтапной работе по овладению новым речевым навыком;
- овладение полным стилем произношения предполагает взаимопроникновение логопедических и психологических технологий;
- благодаря освоению нового речевого навыка патологическое состояние страха речи при заикании замещается на саногенные состояния речевого успеха и коммуникативного удовольствия.

Литература

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958.
2. Логопедия: Заикание: Хрестоматия / Сост. Л.И.Белякова, Е.А.Дьякова.- М.: Владос, 2000.
3. Кисельников А.А. Сочетание психофизиологического и нейропсихологического подходов в исследовании нейронных механизмов заикания // Отечественная психология в контексте мировой науки и практики: Материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «ЛОМОНОСОВ-2004». Секция «Психология» (Москва, 13-14 апреля 2004 г.) / Под. ред. А.И. Донцова, Т.Ю. Базарова – М.: Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – С. 61-69.
4. Лукашевич И.П., Шипкова К.М., Шкловский В.М. Структурный подход к представлению и анализу нейропсихологической информации // Медицинская техника. 1998. № 5. С.18-21.
5. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся: Автореф. дисс. ...д.психол.н. М., ПИ РАО, 1992.
6. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской, А. К. Михальской. М.: Флинта, 1998.

7. Поварова И.А. Заикание: диагностика и коррекция темпоритмических нарушений устной речи. Монография. СПб: речь, 2005.
8. Семейная групповая логопсихотерапия: исследования заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. - М.; СПб.: Нестор-История, 2011.
9. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса. М 1981.
10. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. СПб.: Азбука, 2013.
11. Щерба Л.В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слова / Избранные работы по русскому языку. М., 1957. - С. 21-25.
12. Янченко И.В. Полный стиль произношения как средство восстановления нарушенной темпо-ритмической стороны речи у заикающихся подростков // Вестник Таганрогского государственного педагогического. Гуманитарные науки. – Таганрог: Изд-во ТГПИ им. А.П. Чехова, 2014. № 2. - С.70-75.

ПОЛНЫЙ СТИЛЬ ПРОИЗНОШЕНИИ КАК СРЕДСТВО ВОССТАНОВЛЕНИЯ НАРУШЕННОЙ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ

Дорошенко А.В. (Таганрог)

Подростковый возраст занимает особое место в проблеме заикания. Именно в этом возрасте, заикание встречается чаще всего. Нарушение темпа-ритма является одним из ведущих компонентов в структуре заикания, характеризуется стойкостью и вариабельностью проявления (М.И. Буянов, Н.А. Власова Б.З. Драпкин). Особенности темпо-ритмических характеристик речи у заикающихся подростков зависят от формы речи, степени выраженности нарушения, индивидуального психологического статуса и проявляются в изменении длительности структурных сегментов речевого сигнала и коэффициента их вариации.

В настоящее время остается потребность в поиске эффективных способов восстановления нарушений темпо-ритмической стороны речи, в этом и состоит актуальность нашего исследования. К таким средствам, по мнению Ю.Б. Некрасовой, можно отнести полный стиль произношения.

Данный термин был обозначен лингвистом Л.В. Щербой, который обозначал полный стиль произношения как отчетливое и тщательное произношение речи. Ю.Б. Некрасова предложила использовать полный стиль произношения в работе с заиканием, определив его как устную речь с нередуцированным произнесением ударных и безударных гласных звуков.

Целью нашего научно-практического исследования стало изучение полного стиля произношения как средства восстановления нарушенной темпо-ритмической стороны речи у заикающихся подростков и взрослых. Мы предположили, что введение полного стиля произношения как основного средства восстановления нарушенной речевой функции при заикании может способствовать выработке саморегуляции темпо-ритмической стороной речи у заикающихся подростков и взрослых. Для доказательства данной гипотезы нами было проведено следующее экспериментальное исследование.

Летом 2012 года мы принимали активное участие в исследовании темпо-ритмической стороны речи, которое проводилось в процессе подготовки и организации работы экспериментальных групп семейной логопсихотерапии на базе Психологического Института РАО (Москва) под руководством Н.Л. Карповой. Экспериментальную группу составили заикающиеся подростки и взрослые в возрасте от 13 до 35 лет (10 человек); логопсихотерапевтического воздействия длилось две недели. В исследовании также принимали участие родители и родственники заикающихся, выпускники предыдущих логопсихотерапевтических групп.

В ходе нашей диагностики мы использовали следующие методы эмпирического исследования: а) изучение анамнестических данных; б) опросники «Речевой дневник» (Ю.Б.Некрасовой) и «Речевой дневник-2» (И.В.Янченко); в) методику «Определение уровня овладения новым речевым навыком в процессе логопсихотерапии» (Н.Л.Карпова, А.Д.Яковистенко); г) методику изучения саморегуляции навыка полного стиля произношения у заикающихся после логопсихотерапевтического воздействия в процессе публичного выступления и спонтанной речи (И.В.Янченко).

Остановимся поподробнее на нескольких методах нашего исследования.

Проанализировав дневники учащихся, можно сделать вывод о том, что после введения в речь полного стиля произношения у всех участников исчезли запинки в речи, речь стала более плавная, темп – замедленный.

На начальных этапах освоения полного стиля у участников возникали трудности, которые были связаны в невозможности удерживать полный стиль произношения в различных ситуациях общения с другими людьми, и в результате происходили затруднения в его удержании. Поэтому непроизвольно удерживать полный стиль произношения при общении удавалось только совместно с участниками группы, а при общении с незнакомыми людьми чаще всего приходится концентрировать свое внимание на речи.

К окончанию логопсихотерапевтической работы у большинства испытуемых формируется установка на положительный исход овладения новым речевым навыком («я хочу и могу говорить», «я скажу»), повышается речевая готовность. Они пишут в дневниках: *«Теперь я точно знаю с помощью каких упражнений, мне можно избавиться от заикания навсегда»* (В.А., 21 год). *«Чувство, что теперь ты можешь все»* (В.Е., 27 лет).

Результаты исследования по окончании курса показали, что динамика положительных изменений речевой готовности участников логопсихотерапевтических групп напрямую связана:

- с динамикой психических состояний, в частности - с формированием состояний успеха коммуникации, творчества и сотворчества, настроенности на саморазвитие, что подтвердило проведенное ранее исследование Н.Н. Скуратовской (1993), где было доказано, что при частых повторях и закреплении эти состояния ведут к положительной динамике как речевых, так и личностных изменений, связанных с речевым общением, в частности, меняют речевую установку «я не скажу» на установку «я могу и буду говорить по-новому»;

- со снижением (снятием) логофобии и общей речевой тревожности; с формированием речевой саморегуляции. В процессе логопсихотерапевтической работы заикавшиеся овладевают новой речевой техникой, «выравнивающей» речь, и отрабатывают ее применение в различных коммуникативных ситуациях, что позволяет им сформировать новую речевую установку: «я могу говорить в любой ситуации, т.к. знаю, как с ней справиться», и сознательно управлять своей коммуникативно-речевой деятельностью. Они пишут: *«Самое главное для меня – это, то, что я знаю теперь, как избавиться от напряжения в челюсти и говорить спокойно и плавно»* (О.О., 24 года). *«Полный стиль произношения позволяет мне справиться с моими запинками, теперь они мне не страшны»* (Г.А., 30 лет.).

Отдельно необходимо выделить состояние удовлетворенности от собственной «звучащей» речи, от собственного голоса: *«По сравнению с той речью, которая была, моя новая речь – это сказка, чудо!»* (К.Е., 16 лет). *«Сегодня, когда я дома читала на первом запасе прочности, мне понравилось слушать свою речь и свой голос»* (О.О. 24 года).

В результате определения уровня овладения новым речевым навыком (полным стилем произношения) мы пришли к выводу о том, что в конце первой недели 80% участников имели низкий уровень его освоения. Это проявлялось в том, что у пациентов отмечалось частичное осознание в обучении новой речью, т.е. желание изменить свою речь присутствовало, но оно носило неустойчивый характер. В конце второй недели у 80 % участников наблюдался уже третий уровень овладения новым речевым навыком, у

пациентов появилось осознание, для чего нужен новый речевой режим, но все-таки все правила речевого режима соблюдались только в пределах группы. И только у 20% отмечался высокий уровень – в процессе всей работы у них наблюдался устойчивый интерес и совершенствование полного стиля произношения не только в рамках группы, но и за ее пределами.

Анализируя данные о саморегуляции навыка полного стиля произношения у заикающихся после логопсихотерапевтического воздействия, мы пришли к выводу о том, что показатели его сформированности зависят от ситуации общения. В публичном выступлении большой контроль уделялся темпу речи, речевым паузам, четкому произношению, в результате этого речевых запинок становилось значительно меньше у всех участников. В спонтанной речи данный контроль был значительно ниже, в результате этого полный стиль произношения в общении не всегда удавалось соблюдать, темп речи становился более быстрым, ухудшался контроль за речевыми паузами, четкостью произношения, в следствии чего у учащихся вновь появлялись речевые запинки.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие *выводы*:

- полный стиль произношения является одной из основных логопедических технологий в методике семейной групповой логопсихотерапии;
- полный стиль произношения формирует стабильность темпо-ритмической стороны речи у заикающихся подростков и взрослых благодаря последовательной и поэтапной работе по овладению новым речевым навыком;
- овладение полным стилем произношения предполагает взаимопроникновение логопедических и психологических технологий;
- благодаря освоению нового речевого навыка патологическое состояние страха речи при заикании замещается на саногенные состояния речевого успеха и коммуникативного удовольствия.

ИДЕИ Н.И.ЖИНКИНА И Ю.Б.НЕКРАСОВОЙ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Яковистенко А.Д., Болясова Н.Н., Барановская Е.В. (Самара)

В марте 2010 года вступили в силу Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а с 01 января 2014 г. - Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), в котором обозначена приоритетная деятельность образовательного учреждения по обеспечению равных стартовых возможностей для всех категорий детей-воспитанников ДОУ, в том числе и для детей с особыми возможностями здоровья.

В настоящее время в силу ряда социально-экономических причин количество детей с ОВЗ неуклонно растет. В данную категорию детей попадают дети с системным нарушением речи, охватывающим все компоненты языковой системы, а именно – дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Из-за нехватки групп компенсирующего вида такие дети интегрируются в детские сады общеразвивающего вида, что делает особо актуальной проблему поиска новых эффективных форм оказания коррекционно-развивающей помощи детям с речевыми нарушениями в условиях массовых групп и обеспечения условий освоения детьми с такой речевой проблемой общеразвивающей программы ДОУ.

В связи с этим руководство МДОУ № 138 г.о. Самара вышло с инициативой проведения опытно-экспериментальной работы по теме «Дифференцированный подход к организации образовательной деятельности детей с ОНР в условиях группы общеразвивающего вида». Методологической основой экспериментальной работы стали

системно-деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативный подходы, и мы обратились к исследованиям *Николая Ивановича Жинкина и Юлии Борисовны Некрасовой*.

Общее недоразвитие речи есть системное нарушение речи, охватывающее все компоненты языковой системы, поэтому мы изучили психологические и психофизиологические механизмы порождения речевых высказываний, процессов восприятия, понимания и порождения текста, как целостного психолингвистического явления, по работам Н.И. Жинкина и его учеников. Разрабатывая психологические проблемы речевой коммуникации, понимания текста, развития речи, ученый заложил основы отечественной психолингвистики и стал одним из основоположников коммуникативного подхода к анализу речевой деятельности.

При разработке методологических основ эксперимента в ДОУ мы основывались на идее Н.И. Жинкина о том, что речевые процессы необходимо рассматривать не сами по себе, а в коммуникативном акте: только учет условий речевой коммуникации, ее целей и задач дает возможность во всей полноте и глубине понять природу речевого процесса [2]. Соответственно, невозможно корректировать, совершенствовать речь дошкольников вне связи с ее исходной коммуникативной функцией – функцией сообщения, адресованного реальному партнеру, заинтересованному в общем результате деятельности. Поэтому в практику ДОУ при организации образовательной деятельности детей с ОНР были введены групповые и коллективные формы работы: работа в парах, тройках, микрогруппах, группах сменного состава; командные формы работы с элементами соревнования и пр., а также организация различных мероприятий с демонстрацией достижений воспитанников, полученных на коррекционно-развивающих занятиях: выступления на праздниках, линейках, торжественных мероприятиях, тематических вечерах, детско-родительских встречах; в проектной деятельности.

Дети с ОНР участвуют в театрализованные представления, где для них подбирается доступный речевой материал, и они – главные говорящие действующие лица, а остальные дети групп участвуют в танцах и песнях. Подготовленные театрализованные постановки показываются в других группах. Таким образом, коммуникативный подход к организации коррекционно-развивающей работы для детей с ОНР стал основополагающим.

При разработке методологической основы эксперимента мы также опирались на идеи групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой [4] (системный подход к восстановлению нарушенного речевого общения у заикающихся), а также ее последователя Н.Л. Карповой, которая с конца 1980-х годов развивает систему логопсихотерапии в направлении семейной групповой логопсихотерапии [3]. Наше обращение к психологической школе Ю.Б. Некрасовой было вызвано и проблемами в организации взаимодействия специалистов в детских садах. Зачастую в практике работы ДОУ деятельность воспитателей, логопедов, психологов ведется «параллельно»: каждый специалист имеет свой план работы без учета деятельности коллег.

Изучив опыт работы групп семейной логопсихотерапии, мы утвердились в том, что системная работа с детьми с ОНР должна строиться в тесном *взаимодействии всех специалистов*, работающих с такими детьми, а также с активным привлечением родителей и родственников. Это должно отражаться и в мониторинге, и в планировании, и в методах, приемах работы. Данный подход мы и постарались реализовать в рамках экспериментальной работы. На первый план здесь выступает *взаимосогласованная и скоординированная работа* воспитателя, учителя-логопеда и педагога-психолога. Особая роль отводится воспитателю, который ежедневно и продолжительное время общается с детьми, знает их склонности, интересы и, следовательно, может определить оптимальные формы включения необходимых заданий коррекционной и развивающей направленности.

В ДОУ №138 функционирует медико-психолого-педагогический консилиум, который принимает коллективное решение о мерах психолого-педагогического и оздоровительного воздействия, а также осуществляет координацию деятельности всего коллектива по психолого-педагогическому сопровождению ребенка. Коллегиальное обсуждение

результатов обследования позволяет выработать единое представление о характере и особенностях развития ребенка; определить общий прогноз его развития; определить комплекс коррекционно-развивающих мероприятий; выбрать образовательный маршрут. Родители ребенка обязательно знакомятся с данным заключением.

Результаты обследований, проведенных воспитателями, педагогом-психологом и учителем-логопедом были сведены в разработанную нами диагностическую карту трудностей в освоении основной общеобразовательной программы, которая заполняется индивидуально на каждого ребенка. Диагностическая карта также заведена на каждую группу, чтобы воспитатели при планировании ежедневной работы видели, какие трудности при освоении основной общеобразовательной программы выявлены у детей с ОНР, и решали их в ежедневной деятельности (совместно с другими специалистами и самостоятельно).

Учителем-логопедом и педагогом-психологом была разработана Картотека игр и упражнений для преодоления трудностей при освоении основной общеобразовательной программы, из которой воспитатели при составлении плана, опираясь на трудности каждого ребенка с ОНР, выбирают игры и упражнения. По этой же картотеке и диагностической карте с каждым ребенком работают учитель-логопед и педагог-психолог. Вышеназванный опыт работы представлен в методическом пособии [1].

В 2014 году детский сад № 138 стал городской экспериментальной площадкой по теме «Дифференцированный подход в организации образовательной деятельности детей с ОНР», на которой проходят повышение квалификации 63 педагога Самары (воспитатели, логопеды, психологи), а значит, идеи Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой будут теоретической основой практики педагогов, психологов и логопедов и впредь.

Светлая память нашим Учителям!

Литература

1. Дифференцированный подход к организации образовательной деятельности детей с ОНР в условиях группы общеразвивающего вида: Методическое пособие / Сост. Н.Н. Болясова, Е.В. Барановская, А.Д. Яковистенко и др. – Самара: РСПЦ, 2013. – 122 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 370 с.
3. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие.- 2-е изд., испр. и доп. - М.: МПСИ, Флинта, 2003. – 200 с.
4. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. - М.: Смысл, 2006. – 223 с.

II. Проблемы речевого общения в норме и при нарушениях

НАРУШЕНИЕ РЕЧИ КАК ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР В ПРОЦЕССЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Барabanов Р.Е. (Москва)

В вопросе о межкультурной коммуникации особое значение имеет сохранная речезыковая активность субъектов общения. Для успешной речевой коммуникации, особенно в сфере межнациональных отношений, отсутствие речевых нарушений является определяющим фактором, обеспечивающим нормальное взаимодействие различных этнографических языковых систем. Участвовавшие случаи межкультурного взаимодействия, при котором одна из сторон имеет речевое нарушение, обуславливают актуальность темы, которая значима и для предмета "Русский язык как неродной", а также для специалистов-логопедов.

Решая четко обозначить границы негативного влияния речевого нарушения на

процесс осуществления межкультурной коммуникации, мы выбрали объектом исследования речевую патологию внутри межкультурной коммуникационной структуры. Предметом исследования стала специфика осуществления межкультурной коммуникации между людьми, страдающими речевыми отклонениями. В процессе исследования мы хотели: 1. *Выявить основные патологические речезыковые характеристики, затрудняющие процесс осуществления межкультурной коммуникации.* 2. *Определить степень тяжести культурно-коммуникативного взаимодействия.*

Для этого была отобрана экспериментальная русскоязычная группа со знанием немецкого языка, состоящая из 10 человек обоего пола возрастом 15-16 лет. Пятеро из них имели логопедическое заключение о наличии заикания (трое юношей в возрасте 15 лет и двое в возрасте 16 лет). Остальные же 5 (две девушки 15 лет и трое юношей 16 лет) в детском возрасте имели заключение логопеда о наличии ОНР III степени, но проходили курс логопедической коррекции длительностью в целом около трех лет.

Изучение иностранного языка и у первой, и у второй группы началось с 5 класса. Все они были помещены в непринужденные бытовые условия и должны были общаться с носителями немецкого языка сначала на русском, а затем и на немецком языке с учетом культурно-речевых норм каждого из языков. Причем уровень владения языком с одной и с другой стороны согласно общеевропейской компетенции владения иностранным языком соответствовал критериям В2. Это означает, что коммуникатор может: а) понимать основное содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, а также ход дискуссии, связанной с его профессиональной деятельностью и общественной жизнью; б) говорить без подготовки и достаточно бегло, тем самым создавая условия для того, чтобы общение с носителем языка происходило без существенных затруднений с обеих сторон; в) ясно и подробно высказываться по широкому кругу тем, излагать свою точку зрения по актуальным вопросам; г) описывать потенциальные преимущества и недостатки разных вариантов предполагаемой деятельности.

Межкультурная коммуникация как таковая предполагает, что оба коммуникатора, осуществляющие общение между собой, являются билингвами. Билингвизм, как психолингвистический феномен, отличается от обычного процесса обмена информацией между представителями одной языковой группы тем, что сосредотачивает в себе сложный психофизиологический и лингвистический механизм. Поэтому, билингвизм, отягощенный речевой патологией одного из коммуникаторов, представляет собой искаженную модель речезыкового общения и коммуникативного программирования.

Как известно, коммуникативное влияние возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию - коммуникатор, и человек, принимающий ее - реципиент, обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. Несомненно, у билингвов с отсутствующей речевой патологией наблюдается общая культурно-кодификационная и культурно-декодификационная речевая программа. Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Поэтому при наличии речевого нарушения с какой-то одной коммуникативной стороны мы можем заметить неверное употребление или выделение лексических и грамматических языковых норм, что порождает различную интерпретацию (истолкование) тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации.

В ходе исследования нами было выявлено, что при осуществлении коммуникации сначала на русском языке группой с ОНР, система русского языка была ведущей и достаточно сформированной, состояние вербальной коммуникации достаточно развито.

Далее при общении на немецком языке, группа с ОНР проявляла следующие коммуникативные признаки: в некоторых случаях присутствовали фонетические искажения, замен и смешений звуков не наблюдалось, испытуемые владели навыками звукового анализа и синтеза слов. В связи с фактором постпатологического билингвизма в речи испытуемых отмечались редкие специфические ошибки в виде нарушения согласования, словообразования; понимание речи было развито достаточно хорошо, лексический запас - в

пределах необходимой нормы. Данная коммуникативная характеристика в меньшей степени была присуща речи испытуемых на русском языке и в большей - на немецком языке.

Хочется отметить, что при осуществлении коммуникации понимание речи на немецком и родном языках было в пределах коммуникативной нормы. Лексический запас в целом достаточен: испытуемые, общаясь на немецком, за редким исключением затруднялись в определении качеств предмета, старались употреблять в речи отвлеченные понятия, причастия, сложные предлоги, иногда ошибочно использовали навыки словоизменения и словообразования. Фразовая речь в единичных случаях была аграмматична и состояла из простых распространенных предложений.

По результатам исследования были выявлены лишь незначительные особенности в формировании вербальных коммуникативных способностей. Речевая система немецкого языка сформирована достаточно хорошо. Наличие ОНР в детском возрасте давало о себе знать только в виде редких аграмматизмов, трудностях словообразования. В целом, прошлые речевые нарушения были выражены неярко или совсем не выражены. Смещение систем русского и немецкого языков проявлялось главным образом в фонетическом оформлении речи.

Что касается группы заикающихся, то заикающиеся испытуемые иногда могли произносить слова и целые фразы без всякого заикания. В этот момент у них почему-то координация речевых органов так же была сохранна, как и все остальное.

Ярче всего в речи заикающейся группы проявлялись нарушения, связанные с паузированием. Как известно, паузы могут быть более длительными и менее длительными. Более длительные паузы бывают в конце предложения. Более короткие паузы бывают между группами слов, связанными между собой синтаксически. Внутри же синтаксической группы пауза недопустима. Так, испытуемые в потоке речи отделяли паузой артикль, указательное и притяжательное местоимение или предлог от существительного, а также предлог от артикля. Всю синтаксическую группу они не могли произносить одним выдохом, делая паузы в различных местах. Судорожные нарушения, которые оказывали влияние на понимание обращенной речи, возникали в большинстве случаев на уровне слога и сопровождали все фразовое высказывание как на русском, так и на немецком языках. В остальных же случаях, что касается фонетической, морфологической сторон речи, то ярких нарушений речевой системы здесь не наблюдалось. Прием и переработка информации осуществлялись с малой задержкой.

В целом же, группа заикающихся могла понимать основные мысли высказывания на знакомую и абстрактную тему, связанную с профессиональной деятельностью, учебой, досугом и т.д. Испытуемые с трудом, но могли вполне хорошо объясняться на немецком и русском языке в различных ситуациях, возникающих во время пребывания в условиях эксперимента. Составлять связные сообщения на известные и интересующие их темы. Описывать впечатления, события, мечты, надежды, стремления, излагать взгляды, кратко обосновывать свое мнение и объяснять свою точку зрения. Группе заикающихся осуществление межкультурного взаимодействия давалось несколько проще, чем группе с ОНР. Это обусловлено, прежде всего, тем, что при заикании речевая система как таковая не страдает. Параллельно существуют и включаются в работу две системы: нормальная и патологическая, при чем, каждая из них попеременно выходит на первый план в процессе осуществления речевой коммуникации. Изучение иностранного языка заикающимися вводит новую функциональную речевую систему, которая накладывается на две предшествующие и дает толчок к компенсирующему развитию речевых средств без присутствия какой-либо неврологической симптоматики.

Межкультурное общение является одним из основных условий развития интегрированных межнациональных отношений, важнейшим компонентом формирования которых является способность безупречного языкового анализа и синтеза на когнитивном уровне. Восприятие информации, языковой анализ и синтез должны обеспечиваться понятийным аппаратом при помощи сложных психолингвистических механизмов,

включающих в свою функциональную основу внутреннюю и внешнюю семантическую запись, работа которых направлена на познание и оценку коммуникативной ситуации. В процессе межкультурного общения создается сложная коммуникативная система речи. Главными коммуникативными качествами речи на внешнем реализационном (вербальном) уровне принято считать: правильность, чистоту, точность, логичность, выразительность и уместность.

В условиях осуществления межкультурных отношений возрастает значимость изучения коммуникативных возможностей людей с речевой патологией, а также вопросов, связанных с готовностью людей-билингвов с нарушениями речи к осуществлению этой коммуникации.

Изучение людей с различными нарушениями речи выявило наличие трудностей при построении процессов межкультурного коммуникативного взаимодействия, переживаний людей, связанных с нереализованной потребностью свободного речевого общения. У людей с нарушениями речи навыки восприятия, языкового анализа и синтеза, ответного программирования, а соответственно и межкультурного общения спонтанно не образуются. Безусловно, осуществлять в этом случае коммуникацию таким людям весьма проблематично, причем как внутри своей языковой группы с носителями своего языка, так и в случае общения с представителями другой этнографической группы. В случае невозможности или сложности осуществления межкультурной коммуникации с лицами, страдающими речевыми нарушениями должны работать специалисты-дефектологи, в частности учителя-логопеды. Суть логопедического воздействия в данном случае заключается в направленном формировании коммуникативных умений и навыков (с опорой на осознание и на образец, создаваемый специалистом-логопедом). Одним из основных направлений коррекционной логопедической работы должно стать формирование коммуникативной компетентности, которая, являясь базовым пластом речевой интенции, создаст благоприятную основу для осуществления межнациональных отношений. При этом понятие «коммуникативная компетентность» включает в себя знания о способах ориентации в различных ситуациях, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения. Люди, участвующие в межкультурной коммуникации должны демонстрировать свободное владение вербальными и невербальными средствами общения, позволяющими реализовать свой замысел во взаимодействии субъектов общения в различных коммуникативных ситуациях. Имея речевое нарушение, обучаться всем тонкостям коммуникации необходимо под пристальным контролем и при непосредственном участии логопеда-дефектолога.

Разработка проблемы готовности людей-билингвов с речевой патологией к полноценной межкультурной коммуникации позволит дифференцировать речевые и коммуникативные особенности, а также явится основой для разработки приемов коррекционного воздействия, конкретно адресованных для решения как теоретических, так и практических вопросов этой проблемы. Несмотря на важность и актуальность данного направления, в литературе оно освещено крайне недостаточно.

Социальная значимость, недостаточная теоретическая и практическая разработанность данной проблемы обусловили актуальность исследования в настоящий момент и важность курса «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности».

ЯВЛЯЕТСЯ ЛИ РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ НОРМОЙ ОБЩЕНИЯ?

Н.И. Миронова (Москва)

Насколько грубость, речевая агрессия стала нормой общения? Известно, что выбор коммуникативных средств, особенно в конфликтной коммуникации, зависит от многих факторов коммуникативной ситуации, как объективных, связанных с ее различными параметрами, так и субъективных, связанных с физическими и психологическими

особенностями участников, их социальным статусом, возрастом, полом (гендером), с отношениями между коммуникантами и т.п. [Беликов, Крысин 2001; Миронова 2008; Седов 2002].

Мы поставили себе задачу выяснить, какую форму поведения в ответ на агрессивные действия партнера по коммуникации выбирают студенты московских вузов, как влияют на этот выбор параметры коммуникативной ситуации и действительно ли речевая агрессия является предпочтительной формой общения. За основу был взят эксперимент Харраса [Бэрон, Ричардсон 1997], в ходе которого «испытуемые подверглись прямому и сильному подстрекательству к агрессии».

Ниже представлены результаты пилотажного эксперимента, проведенного в 2013-2014 гг. Участниками эксперимента стали 100 студентов различных московских вузов, в основном разных факультетов МГУ (60 женского и 40 мужского пола) в возрасте от 17 до 26 лет. Все участники постоянно (или большую часть своей жизни) проживают на территории России, и русский язык для них является родным.

Респонденты отвечали на вопросы анкеты (она приведена ниже), в которой были отражены 6 стандартных ситуаций («Транспорт», «Столовая», «Пожилая женщина», «Гардеробщица», «Соцопрос», «Приятель»), различающихся параметрами коммуникативной ситуации; типом конфликтогенов (физические, психологические и их сочетание); характеристиками коммуникантов (выше – ниже – равны респонденту по социальному статусу, возрасту, полу; знакомы – не знакомы и др.).

Респондентам предлагалось пять вариантов ответа, аналогичных для каждой ситуации и составляющих своеобразную шкалу. На одном полюсе помещался отказ от коммуникации (вариант 1), на другом полюсе – агрессивное физическое действие (вариант 5). Между ними располагались: вежливый ответ (вариант 2) с формальным показателем вежливости – специальным языковым средством; нейтральный ответ (вариант 3); грубый ответ (вариант 4) с формальным показателем грубости – специальным языковым средством (инвективой) [Жельвис 2007].

Респонденты должны были выбрать вариант ответа, соответствующий их обычному, наиболее частому поведению в подобной ситуации (а не тому, который рекомендуется, считается приличным). Для того чтобы избежать влияния последнего фактора – социальной желательности ответов – соблюдалась анонимность.

АНКЕТА

Пол _____ возраст _____ соц. статус (студент, служащий, рабочий - подчеркнуть)
национальность _____
родной язык _____
Место _____ постоянного
проживания _____

Инструкция: Ниже представлены ситуации, с которыми вы часто сталкиваетесь. Как Вы ОБЫЧНО, ЧАЩЕ ВСЕГО реагируете на них? Пожалуйста, выберите один из вариантов ответа и поставьте галочку в соответствующем квадрате. На месте пометки «(инвектива)» подразумевается любое бранное слово (дурак, идиот, придурок, сволочь, хам и т.п.).

1. **Вас сильно толкнули в транспорте (метро, автобусе и т.д.).**

- Вы ничего не говорите (возможно, бросив на виновника презрительный взгляд или рассмеявшись).
- Вы говорите: «Нельзя ли поосторожнее?»
- Вы говорите: «Вы что толкаетесь?»
- Вы говорите: «Ну ты, (инвектива), спокойно стоять не можешь?»
- Толкаете человека в ответ (возможно, сопровождая это действие каким-либо высказыванием).

2. Вы стоите в очереди в столовой на перемене, времени у Вас мало, и Вы понимаете, что можете и не успеть пообедать. Вдруг к человеку, стоящему перед Вами, подходят три его приятеля и становятся перед Вами.

Вы ничего не говорите (возможно, бросив на них презрительный взгляд или рассмеявшись).

Вы говорите: «Пожалуйста, встаньте в конец очереди!»

Вы говорите: «Не нужно проходить без очереди!»

Вы говорите: «Послушайте, (инвектива), сейчас же убирайтесь отсюда! Я вас не собираюсь пропускать!»

Вы толкаете их из очереди (возможно, сопровождая это действие каким-либо высказыванием).

3. Вы идете по улице, вдруг идущая навстречу пожилая женщина останавливается, преграждает Вам путь и, указывая на Ваши модные рваные джинсы, начинает причитать: «Господи, срам-то какой, лучше бы совсем без штанов вышла/вышел!»

Вы ничего не говорите (возможно, бросив на нее презрительный взгляд или рассмеявшись).

Вы говорите: «Пожалуйста, оставьте меня в покое!»

Вы говорите: «Дайте мне пройти!»

Вы говорите: «Ну ты, (инвектива), тебе что, заняться больше нечем, только мои джинсы разглядывать?»

Отталкиваете ее (возможно, сопровождая это действие каким-либо высказыванием).

4. Вы заметили, что гардеробщица, неся Ваше дорогое пальто, волочит его по полу.

Вы ничего не говорите (возможно, бросив на нее презрительный взгляд).

Вы говорите: «Пожалуйста, пальто поднимите повыше!»

Вы говорите: «Не надо мое пальто по полу волочить!»

Вы говорите: «Эй ты, (инвектива), ты что моим пальто пол подметаешь?»

Грубо выхватываете у нее из рук пальто и тут же демонстративно его отряхиваете (возможно, сопровождая это действие каким-либо высказыванием).

5. Вам очень некогда, Вы уже опаздываете, каждая минута на счету. Вдруг звонит телефон, Вы берете трубку и слышите: «Здравствуйте, меня зовут ..., я хочу попросить Вас ответить на несколько вопросов, это займет немного времени ...».

Вы ничего не говорите и спокойно кладете трубку.

Вы говорите: «Извините, я сейчас очень спешу, позвоните мне позже».

Вы говорите: «Я спешу и не могу говорить».

Вы говорите: «Вы что, (инвектива), специально выбираете время, когда людям неудобно говорить?»

Вы с негодованием швыряете трубку (возможно, сопровождая это действие каким-либо высказыванием).

6. Вам с другом поручили подготовить презентацию. Вы разделили материал пополам и договорились в нужное время сделать совместный доклад, но друг на занятие не пришел, не предупредив Вас, и Вы получили неудовлетворительную оценку.

Вы ничего ему не говорите (возможно, бросив на него презрительный взгляд).

Вы говорите: «Пожалуйста, объясни, почему ты не пришел на занятие?»

Вы говорите: «Ты меня очень подвел, друзья так не поступают!»

Вы говорите: «Ты (инвектива), ну кто так делает, у меня теперь из-за тебя двойка!»

Прекращаете все отношения с ним (возможно, высказав ему все, что Вы о нем думаете).

Поскольку нашей задачей было показать, какой вариант реакции в конфликтогенной ситуации (агрессивный, способствующий эскалации конфликта, или неагрессивный),

преимущественно выбирают московские студенты, мы выделили в ответах две зоны: «зону вежливости» (ЗВ) и «зону грубости» (ЗГ).

В «зону вежливости» были включены варианты 2 и 3 ответа, поскольку именно они не ведут к дальнейшему развитию конфликта. Вариант 2 обязательно содержит специальные лексические или синтаксические средства выражения вежливой просьбы (*пожалуйста; извините; нельзя ли*). Вариант 3 имеет нейтральную форму выражения (*Дайте мне пройти!*). Вариант 1 ответа (*Вы ничего не говорите (возможно, бросив на них презрительный взгляд или рассмеявшись)*) не включается нами в зону вежливости, поскольку предполагает отказ от вербальной коммуникации, но не от невербальной, которая вполне может манифестировать агрессивное поведение).

В «зону грубости» вошли варианты 4 и 5 ответа, поскольку они способствуют развитию конфликта. Вариант 4 включает специальные языковые средства вербальной агрессии (инвективы), а вариант 5 подразумевает агрессию физическую.

В целом можно сделать вывод, что студенты обоего пола чаще выбирают уход от конфликта, независимо от особенностей ситуации (отношений с участниками, знакомства с ними, отношений превосходства – подчиненности и т.д.) Процентное соотношение ответов в ЗВ и ЗГ составляет 57.9% к 14.0%, т.е. в 4.1 раза чаще современные студенты не реагируют на конфликтогены и стремятся погасить конфликт. При этом студентки более миролюбивы, чем студенты: Ж: 61.8% - 9.3%; отношение 6.6. М: 49.1% - 22.7%; отношение 2.2

Можно отметить и другие гендерные особенности. У студенток не бывает таких ситуаций, когда количество ответов в ЗВ меньше, чем ответов в ЗГ, а у студентов – бывают (ситуация «Приятель»). Хотя количество ответов в ЗГ и у студенток довольно велико (по сравнению с другими ситуациями), все-таки только у студентов количество ответов в ЗГ превышает количество ответов в ЗВ: Ж: 75.0% - 21.2%. М: 29.6% - 66.3%. Общее: 60.2% - 37.2%

В основном, такой высокий показатель связан с вариантом 4 ответа, который предполагает использование инвективы. Но мы не можем только на основе одного этого факта сделать вывод о том, что студенты значительно более агрессивны, чем студентки, поскольку чаще используют инвективы. Дело в том, что функции лексических единиц, относящихся к категории инвектив, очень разнообразны: это и установление/ поддержание контакта, и манифестация отношения «свой» из категории «свой-чужой», и многие другие [Жельвис. 2007]. При этом результат нам кажется интересным. Кроме того, данная ситуация отличается от 5-и предыдущих тем, что участники коммуникации хорошо знакомы между собой, что предполагает дальнейшие контакты; правда, это обстоятельство является общим для студенток и студентов, но только у молодых людей преобладают ответы в «зоне грубости».

Интересная ситуация сложилась с вариантом 1 ответа для всех ситуаций, который мы не можем однозначно включить в ЗВ или ЗГ, поскольку здесь часто используются невербальные средства коммуникации, которые мы не можем трактовать однозначно. Респонденты обоего пола демонстрируют довольно высокие показатели почти во всех ситуациях, кроме ситуаций 4 «Гардеробщица» и 6 «Приятель»: Ситуация 4: Ж: 7.7% – М: 3.7%. Ситуация 6: Ж: 3.8% – М: 0.

При этом средний показатель для женщин по всем другим ситуациям составляет 40.4%, а для мужчин – 38.9%. Такие результаты определяются особенностями ситуаций 4 и 6. Ситуация 4 связана с возможным нанесением ущерба вещи, важной для респондента (пальто, куртки), причем этот процесс разворачивается на его глазах, давая возможность повлиять на него, изменить положение в лучшую сторону. Поэтому отказ от коммуникации и использование невербальных средств будут малоэффективны; гардеробщице потребуется больше времени на их дешифровку, расстояние между ней и респондентом может не позволить их быстро идентифицировать. Кроме того, респондент уверен, что гардеробщица делает это не сознательно, поэтому его замечание будет принято к сведению. Ситуация 6 отличается от всех остальных тем, что респондент хорошо знаком с инициатором конфликта,

но не понимает его причин, поэтому должен их выяснить. Вербальная коммуникация здесь необходима.

Надо отметить, что респонденты обоего пола довольно редко выбирали 5-ый вариант ответа на все вопросы, связанный с физической агрессией или прекращением отношений с партнером по коммуникации. У студенток процент таких ответов по соотношению с другими вариантами составил в среднем по всем ситуациям 4.2%, а у студентов – 6.7%.

ВЫВОДЫ: Наше пилотажное исследование показало, что московские студенты в ответ на агрессию чаще выбирают неагрессивную модель поведения, т.е. нельзя считать, что агрессия, в том числе и речевая, для них является нормой. Реакция в форме физической агрессии для них не характерна. При этом ясно, что на выбор формы реакции влияют не только личностные качества респондента, но и особенности коммуникативной ситуации, ожидания (прогнозы поведения партнера, его дальнейших действий) и дальнейших отношений с ним.

Можно отметить единодушие студентов обоего пола в выборе определенного варианта ответа на вопросы. Конечно, мы не можем утверждать, что социальная желательность ответа никак не повлияла на результаты. Но влияние это не было абсолютным, поскольку далеко не на все вопросы количество ответов в зоне ЗВ сильно превышало количество ответов в зоне ЗГ, иногда это количество было сопоставимо (в ситуации «Пожилая женщина», например, у студенток соотношение ЗВ : ЗГ составило 23.1% – 17.3%). И кроме того, в некоторых случаях ответов в зоне ЗВ было меньше, чем в зоне ЗГ (в ситуации «Приятель» в ответах студентов соотношение ЗВ : ЗГ составило 29.6% – 66.3%).

Конечно, проблема анализа конфликта многогранна и требует междисциплинарного подхода. Есть здесь место и для лингвистики. Невозможно вычленив из поведения, в том числе в потенциально конфликтной ситуации, такую его составляющую, как вербальные и невербальные средства общения, поскольку все аспекты поведения личности мотивированы. Лингвистический анализ вербальных и невербальных компонентов коммуникации имеет большой потенциал, он позволяет не только идентифицировать лингвистические средства, используемые в коммуникации, но и понять причину их использования и их функции в конкретной коммуникативной ситуации.

Литература

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика. М.: Рос. Гос. Гуманит. Ун-т, 2001. – 439 с.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
3. Жельвис В.И. Инвективная агрессия в ряду эмотивных средств // Социальная психоллингвистика. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 278-334.
4. Миронова Н.И. Отражение характеристик коммуниканта в речевом поведении (когнитивный анализ). – М: Флинта: Наука, 2008. – 312 с.
5. Седов К.Ф. Языковая личность в аспекте психоллингвистической конфликтологии // Материалы международной конференции «Диалог 2002». Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/materials/archive>

ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОНИМАНИЯ

К. М. Романов (Саранск)

Исходным условием эффективного общения людей является понимание ими друг друга. Причины ошибок и дефектов общения следует искать в неадекватности представлений участников общения друг о друге. Это положение является достаточно хорошо доказанным многочисленными исследованиями А.А. Бодалева и его учеников. Одним из основных инструментов межличностного понимания является система понятий,

отражающих различные психологические характеристики человека: черты характера, интересы, способности, психические состояния, чувства и т. п. Учитывая содержательную специфику этих понятий их можно назвать психологическими. Усваивая их, ребенок овладевает инструментами понимания других людей и самого себя. Широта соответствующего понятийного аппарата, его содержание и уровень владения понятиями определяют когнитивные возможности человека в данной области.

Усвоение психологических понятий в большинстве случаев происходит стихийно, поскольку современная система образования не предусматривает формирование у учащихся психологической культуры. Поэтому имеющиеся у людей психологические понятия являются не научными, а житейскими со всеми имеющимися у них недостатками (Л. С. Выготский). Тем не менее, ребенок не изобретает психологические понятия, а усваивает их вместе с усвоением родного языка. В любом языке содержится определенное количество соответствующих слов, в которых зафиксирован психологический опыт этноса. Следовательно, есть основания считать, что межличностное понимание характеризуется этническими особенностями. Можно предположить что, чем богаче психологический опыт этноса, тем больше в его языке соответствующих слов, а значит и более объемным является его психологический словарь. Содержательный анализ психологического словаря позволяет установить, что именно и в какой степени представлено в нем: психические свойства, познавательные процессы, эмоции и т. п. Значительный интерес представляет анализ происхождения слов.

В качестве объекта анализа мы взяли два словаря: толковый словарь русского языка под редакцией Ожегова С.И., Шведовой Н.Ю. (27 000 слов) и мордовский (эрзянско-русский) словарь под редакцией академика Б.А. Серебренникова, докторов филологических наук Р.Н. Бузаковой, М.В. Мосина (около 27000 слов). На первом этапе исследования были выделены слова, в той или иной степени несущие психологическое содержание, т. е. отражающие всевозможные социально-психологические характеристики человека: черты характера, психические процессы и состояния, типы людей, социальные стереотипы, статусно-ролевые позиции, поведенческие характеристики (межличностные воздействия и предметные действия). В эту категорию не включались слова, характеризующие человека как биологический объект.

Перейдем к результатам анализа. В русском словаре оказалось 11 024 (41% от объема всего словаря) слов психологического содержания, в мордовском (эрзянском) – 9 876 (37%). Такое широкое психологическое содержание словарей дает нам повод предположить, что психологическая культура очень важна для обеих национальностей. И здесь нет никакой зависимости от этноса.

Рассмотрим этнические особенности психологического содержания словарей эрзянского и русского народов. В этом отношении эрзянский словарь уступает русскому. Для большей точности мы подсчитали в словаре мордвы количество слов психологического содержания, заимствованных из русского языка. Их оказалось 2067 (8%). Без учета заимствований в мордовском словаре насчитывается 7809 (29%) исконно мордовских (эрзянских) слов, имеющих психологическое содержание. Как видим, мордовский словарь содержит значительно меньшее количество таких слов. Дальнейший анализ показал, что психологические словари русского и мордовского народов отличаются также в структурно-содержательном плане. Например, в словаре русского языка насчитывается примерно 760 слов, характеризующих межличностные отношения, в то время как в словаре мордвы их только 300. Следовательно, содержание и структура психологического опыта этих народов отличаются между собой.

Психологическое содержание языка представляет только потенциальную возможность для усвоения соответствующих понятий. В реальности человек усваивает их значительно меньше. Для проверки этого предположения было организовано психологическое исследование с помощью методики «Свободная актуализация словаря личностных черт». Испытуемым предлагалось написать все знакомые им слова, которые можно использовать

для психологической характеристики человека. При этом не делалось ни временных, ни содержательных, ни стилевых ограничений. В исследование приняли участие две группы студентов университета. В первую группу были включены студенты 2 курса филологического факультета специальности мордовский язык и литература — этнические мордва: эрзя и мокша в количестве 50 человек. Представители этой группы были воспитаны в традиционной для этнической мордвы языковой среде, где преобладал родной язык, и продолжили свое образование на соответствующем факультете. Вместе с тем они были выпускниками школ, где преподавание велось на русском языке, т. е. они хорошо владели русским языком. В инструкции к экспериментальному заданию им предлагалось включать в список только мордовские слова. Вторая группа испытуемых была этнически неоднородной: 60 человек — русские, 18 — мордва, 2 человека — татары (всего 80 человек). Следует отметить, что входящие в эту группу мордва и татары воспитывались преимущественно в русской языковой среде, хотя в той или иной степени знали родной язык. В инструкции им не говорилось, на каком языке выполнять задание. Они выполняли его на привычном для них русском языке.

Важнейшей характеристикой индивидуального словаря личностных черт является его объем, который измеряется количеством слов. Его можно рассматривать как один из показателей уровня развития психологической компетентности: психологических знаний, психологического мышления и когнитивной сложности в области межличностного познания. Чем выше значение этого показателя, тем выше уровень развития когнитивных возможностей человека.

Рассмотрим результаты исследования. Средний показатель когнитивной сложности студентов первой группы равен 14 единицам. Для оценки сравним его с количеством слов, обозначающих психические свойства, выделенных в эрзянском словаре (3258). Если этот словарный показатель принять за эталонный, то по отношению к нему уровень когнитивной сложности студентов данной группы соответствует 0,43%. Это говорит о том, что на базе своего родного языка студенты могут выделить в человеке очень ограниченное количество личностных черт (не более 14 единиц).

Средний показатель когнитивной сложности у студентов второй экспериментальной группы равен 115 единицам, что составляет 4,8% по отношению к теоретически возможному (2378 единиц). Как видим, представители этой группы, существенно отличаются в данном отношении от испытуемых первой группы. Их когнитивная система, построенная на базе русского языка, является более сложной и обладает более высоким познавательным потенциалом. Это не значит, что студенты первой группы хуже понимают других людей. Они достаточно хорошо знакомы с соответствующими русскими словами. Скорее всего, их когнитивный аппарат построен на базе русского языка и по уровню развития он вряд ли уступает возможностям когнитивного аппарата этнических русских. В данном случае можно говорить о компенсаторной функции понятий, сформированных на базе русского языка, поскольку они как бы дополняют когнитивный аппарат носителей мордовского языка. Однако понятия, усвоенные на основе родного языка, занимают особое положение в когнитивном аппарате этнической мордвы. Они являются наиболее устойчивыми, функционально определяющими и приоритетными при решении задач, связанных с пониманием других людей и самопознанием. В этом и выражается его специфика.

Объем словарей личностных черт является очень индивидуальным в обеих экспериментальных группах: в первой группе он варьирует от 6 до 29, во второй группе от 46 до 224. Широкие индивидуальные вариации этого показателя свидетельствует о том, что процесс усвоения соответствующих понятий является стихийным. Он зависит от множества факторов, в том числе и от уровня образования.

На основе полученного эмпирического факта можно сделать вывод о том, что существующая в национальных школах система образования почти не оказывает никакого влияния на формирование понятийного аппарата этнической мордвы, на базе которого осуществляется понимание других людей и самопонимание. Этот процесс идет стихийно

Гораздо большее влияние на него оказывает изучение русского языка и русской литературы. Надо сказать, что стихийность процесса формирования психологической компетентности характерна и для системы обучения и воспитания в русских школах. Как показывает анализ образовательных программ, там нет такого учебного предмета как «Психология». Поэтому основным фактором формирования психологической компетентности учащихся является личный опыт общения с людьми, изучение литературы и просмотр художественных фильмов и определенных телепередач.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ **Шаховская С.Н., Пчелкина Т.А. (Москва)**

Общение является многоплановым процессом развития контактов между людьми, порождаемым потребностями совместной деятельности. Общение имеет большое значение для развития личности человека. В общении выражаются сопереживания (эмоцио), осознание (рацио), содействие (працио), доверие (интуицио), принятие позиции (экзистенцио). В начале обучения у каждого ребенка могут быть свои школьные проблемы, трудности, в том числе и недостатки коммуникативных навыков. Общение для ребенка – активные действия, с помощью которых он стремится передать другим и получить какую-то информацию, установить эмоциональные доверительные отношения и согласовать свои действия с окружающими.

Есть дети спокойные, уравновешенные, свободно вступающие в контакт со сверстниками и взрослыми на занятиях и вне их. Они могут быть активными в любом виде деятельности, доброжелательными, дружелюбными, с устойчивыми интересами.

Другие дети, наоборот, застенчивые, обидчивые, неуверенные, робкие, пассивные, конфликтные в играх, инертные, не владеющие подражательной деятельностью, с резкими колебаниями настроения, не заинтересованные в контактах, предпочитающие занимать позицию не лидерства, а подчинения, испытывающие трудности в установлении и поддержании контакта. Такие дети могут испытывать повышенное волнение в новых ситуациях, обнаруживать нарушение дистанции общения, отсутствие визуального контакта с собеседником и т.д. Они не умеют регулировать свое поведение и поведение партнера по общению, не понимают ситуацию, их коммуникативная деятельность ограничивается короткими и однообразными ответами на вопросы, они не могут развернуть сюжет, испытывают трудности в налаживании контакта, трудности понимания и номинации эмоциональных состояний. Обнаруживается нехватка лексико-грамматических средств, бедность эмоциональной выразительности, нарушение паузирования в речи, недостаточность интонационного оформления высказывания.

Не владея коммуникативными навыками, дети не могут выразить просьбу, желание, предъявить требования, дать осмысленный развернутый ответ на вопрос, прокомментировать ситуацию и дать доказательную оценку увиденного или услышанного.

Подобные личностные особенности младших школьников могут быть проявлением дисгармонии развития, соматического или нервно-психического состояния, недоразвития речи и познавательной деятельности, неблагоприятных условий семейного воспитания.

Бесспорно, существует взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений, хотя прямого совпадения между этими показателями – речепроизводством и коммуникативной деятельностью – нет: ребенок даже с существенным отставанием в развитии речи может достаточно активно общаться, используя при этом паралингвистические мимико-жестикulatoryные средства, а ребенок с благополучной речью может быть необщительным.

В диагностическом обследовании используются разные методы: беседы с ребенком и его родителями, свободное и направленное наблюдение, анкетирование, различные тестовые экспериментальные задания, наглядные, практические, словесные методы. Динамические

наблюдения в диагностическом обучении позволяют выявить недостатки речевых и коммуникативных умений или прогнозировать их с учетом определенных показателей.

Логопедическая работа направлена на развитие речевой, языковой и коммуникативной компетентности ребенка. На первых же занятиях в задачи логопеда входит установление эмоционального контакта с ребенком, организация системы взаимоотношений «педагог – ученик». Ребенок учится подчинять заданию учителя свои непосредственные желания и побуждения. Детей учат сдерживать негативные эмоции, они овладевают элементарными правилами вежливости, оценивают свое поведение и работу, оказывают зрительное и слуховое внимание собеседнику. Логопедический опыт показывает, что младшие школьники с нарушениями письменной речи даже если активны на уроках, то на контакт с учителем идут не всегда (О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина). В связи с этим в ходе коррекционных занятий необходимо использование дидактических игр, которые формируют у детей представления о нормах поведения, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

Параллельно применяются два типа дидактических игр и упражнений: невербальные и вербальные. Являясь многофункциональными, вербальные игры и упражнения не только формируют коммуникативные навыки, но и способствуют развитию речи. Приведем некоторые игры. Так, игра «Магазин» учит ребенка не только образовывать формы винительного падежа существительных, но и выражать свои желания в форме вежливой просьбы: «Дай, пожалуйста, торт», «Возьми, пожалуйста, покупку» и т.д. Игра «Идем в гости» формирует представления о посуде, закрепляет названия чайного сервиза, учит образовывать существительные с суффиксами -ниц-, -онк- и одновременно обучает столовому этикету. Важную роль в дидактической игре занимают правила, вырабатывающие у детей произвольность, необходимую в школьном обучении. За выполнением правил следит педагог и сами дети, поэтому каждый ребенок внимательно наблюдает за действиями окружающих и регулирует собственную деятельность. В игре «Добавь слово» ребенок, поймав мяч, определяет положение предмета, названного логопедом, относительно себя (справа/слева, спереди/сзади). Помимо развития ориентировки в пространстве дети учатся давать ответ по сигналу взрослого. Игра «Я – герой сказки» предполагает рассказ о событиях от лица одного из действующих персонажей и ответы на вопросы собеседников. Описывая сюжет от лица Маши из сказки «Три медведя», ребенок задумывается о мотивах героя, отвечая на каверзный вопрос: «Зачем ты сломала Мишуткин стул?». Упражнения тренировочного характера закрепляют коммуникативные умения: вести беседу, поддерживать диалог, имитировать разговор по телефону, ситуацию приема гостей и др.

Невербальные упражнения развивают моторику, в том числе и мелкую, и сходство с подвижными играми делает их наиболее привлекательными заданиями в младшей школе. В игре «Зеркало» ребенок-«человек» совершает движения, а ребенок-«отражение» зеркально их повторяет, затем они меняются ролями. Таким образом в каждой паре дети поочередно занимают и роль ведущего, и роль ведомого, а с приобретением опыта учатся предугадывать действия партнера, что необходимо при общении. Этюды по согласованным действиям «Совместный рисунок», «Гребля», «Пилка дров» и др. формируют совместные действия, способствуя лучшему пониманию друг друга. При этом целесообразно речью приобщать товарища к совместной деятельности и оценивать или направлять ее.

В ходе коррекционных занятий ребенок овладевает активной позицией в контакте со сверстниками и взрослыми, появляется заинтересованность в собеседнике, желание понять его эмоциональное состояние, намерение, умение слушать и вслушиваться, решать конфликтные ситуации, прогнозировать их появление и возможности преодоления. Развивается активность ребенка в принятии темы игры, распределении ролей, умении согласовывать свои действия с другими. Обговариваются, обыгрываются, моделируются разные коммуникативные ситуации.

Детей учат поддерживать продуктивное взаимодействие с позиции слушателя, разыгрывать попарные и групповые ролевые действия, соблюдать правила этикета,

подражательно воспроизводить коммуникативное поведение логопеда. Привлекая детей к обсуждению положительных и негативных проявлений героев литературных произведений, в т.ч. и фольклорных, дети оценивают их характеры и поступки, соотносят материал сказки с реальной ситуацией. Ребенок учится благодарить, высказывать желания, выражать одобрение, похвалу, у него развивается стремление к активности и самостоятельности. Такая работа наравне с нивелированием особенностей речевого развития обеспечивает развитие личности ребенка.

Понимая развитие как статусно-динамическую категорию, мы попытались показать состояние коммуникативной деятельности младших школьников и пути ее развития. К тому же полезно будет в ряде случаев проконсультироваться с неврологом и психологом.

Литература

1. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.
2. Ивановская О.Г., Л.Я. Гадасина и др. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки. – СПб.: КАРО, 2008, - 544 с.
3. Петровский А.В. Введение в психологию. – М.: «Академия», 1995. – 496 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебное пособие для высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2002. – 232 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИСПРАВЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ

Колодко В.Д. (Москва)

В центре коррекции заикания «Арлилия» я работаю с момента его основания в качестве телесноориентированного психотерапевта и провожу групповые занятия по Выразительному движению. С заикающимися работаю более 11 лет. За эти годы возникло понимание целей и задач работы и оформилась «Программа курса психотелесного развития». В своей работе я опираюсь на тот факт, что структура вербального и невербального общения одинакова, поэтому, улучшая невербальную составляющую общения на своих занятиях, параллельно с улучшением речи на логопедических занятиях и структуры речи в классе риторики, мы вместе формируем новое речевое поведение учеников центра «Арлилия».

Концепция курса сформирована в соответствии с методикой исправления заикания профессора Л.З.Арутюнян и опирается на принцип целостного подхода, при котором переформированию подвергается весь человек и его поведение, а не только его речь. Только в этом случае, как доказала профессор Л.З. Арутюнян, исправленная речь обретает устойчивость.

Чтобы понять, почему и как занятия по Выразительному движению помогают наладить речевое общение и сформировать новое речевое поведение, давайте посмотрим на особенности психофизического состояния заикающихся.

Кратко перечислю эти особенности:

- Сильный страх речевого общения, с которым заикающийся не может справиться.
- Замкнутость и закрытость, избегание ситуаций, связанных с общением, неумение устанавливать контакт.
- Низкая самооценка, зависимость от чужого мнения.
- Эмоциональная подавленность, тревожность или депрессивность, чувство одиночества.
- Телесная скованность.
- Нарушенная осанка (сколиозы, кифозы, лордозы).
- Слабое дыхание и, как следствие, слабый звук, тихая речь.

Из перечисленного видно, что для того чтобы освободить заикающегося от этих «пут», работать необходимо и с телом, и с эмоциями, и со стереотипами поведения.

Как мы это делаем? Работа проходит на групповом занятии. Мы все становимся в круг, чтобы хорошо видеть друг друга. Это важно еще и для того, чтобы у всех участников, включая инструктора, была равная позиция для взаимодействий. Основным приемом в работе над вниманием - это копирование движений, мимики и голоса ведущего. Сначала роль ведущего выполняет инструктор, но постепенно эту роль осваивают и ученики.

Задача инструктора – создать на занятии условия, в которых ученики смогут получить новый опыт более эффективного и успешного общения, осознать этот опыт и присвоить его.

Как и вербальное общение, общение без слов имеет общую структуру: один активно что-то сообщает, другой внимательно воспринимает сообщение, и в определенный момент они меняются ролями. В общении очень важно не потерять и не исказить получаемую информацию. Это может возникнуть из-за потери внимания. Поэтому, чтобы научиться эффективно общаться, очень важно научиться управлять своим вниманием, устойчиво удерживать его и уметь использовать обратную связь.

На занятии по выразительному движению для общения вместо слов используются движения. Ученикам дается задание внимательно наблюдать за ведущим и повторять его движения. Таким образом, осваивается позиция внимательного «слушателя». Необходимость повторять движения может вызывать страх ошибки и оценки, смущение или стыд. Но так как все находится в равных условиях, возникает солидарность и поддержка друг друга. Эта поддержка помогает справляться с мешающими эмоциями, успокаиваться, удерживать внимание на ведущем и выполнять задание. Когда это начинает получаться и ученик уверенно справляется с эмоциями в позиции ведомого, ему предлагается стать ведущим, т.е. начать осваивать позицию «говорящего». В этой позиции он находится в центре внимания, а для заикающихся внимание к себе часто вызывает эмоциональное напряжение и скованность, так начинается следующий этап освоения своих эмоций.

Тем, кто долго испытывал гнетущее недоверие к окружающим людям, порожденное страхом речи, нужно много любви, доброго внимания и заботы, чтобы их души постепенно оттаяли. Мастерство и творчество инструктора, ведущего занятие по Выразительному движению, направлено на создание и развитие такой атмосферы доверия и поддержки между учениками и на то, чтобы задания были посильны для учеников, а их новый опыт общения был успешным.

Описанная работа с вниманием позволяет расслабить телесные блоки и раскрепостить движения. Во многом наша скованность связана с гиперконтролем нашего ума за нашим поведением в сложной ситуации. В описанном процессе копирования интеллект начинает решать не простую, но посильную для него задачу восприятия и воспроизведения движений. Сосредоточившись на этой задаче, он успокаивается, и тело расслабляется. После занятия многие заикающиеся отмечают не только раскрепощенность тела, но и отсутствие навязчивых и мешающих мыслей. Так обретается опыт расслабления тела прямо в процессе движения и взаимодействия.

Кроме работы с вниманием для заикающихся, важна работа с эмоциями. Нужно научиться не только выдерживать сильные эмоции, но и уметь быстро изменять свое эмоциональное состояние. Освоить этот опыт помогает музыка. На занятиях звучат музыкальные композиции с разной эмоциональной окраской, и, выражая эти эмоции в движении, усиливая их до гротеска, ученики учатся не бояться сильных эмоций, а также их выражать. Важно научиться выражать разные эмоции в приемлемой для окружающих форме, а не сдерживать их в себе, превращая в психосоматические заболевания и неврозы, как это было при заикании.

Чувства и чувствительность - еще одна тема для работы над собой на занятиях по выразительному движению. Как она связана с речью и общением? Во-первых, чувствительность к своему телу помогает научиться расслаблять его во время речи. Кроме того, диалог требует чувствительности к моменту смены ролей говорящего и слушающего

(ведущего и ведомого). Это невозможно сделать по какому-то правилу или логически рассчитать. Определить эти моменты помогает чувство меры, чувство такта (тактичность), чувство времени. Сильные эмоции заглушают чувства. Переживая сильные эмоции и напряжения в процессе старой речи, заикающиеся имеют мало опыта использования своих чувств, особенно в общении. Получить такой опыт и развить свою чувствительность можно, исследуя свои чувства во всевозможных взаимодействиях: визуальных, тактильных и звуковых. Работа с чувствами может начинаться тогда, когда сильные эмоции выражены и в душе воцаряется покой. Это важно, потому что чувства «расцветают» и становятся хорошо осознаваемыми в спокойном состоянии.

На этих примерах можно понять, как работает принцип целостности. На занятиях осуществляется одновременная работа и с эмоциями (выражение, переключение, чувствительность), и с телом (движения, ощущения, телесные контакты), и с умом (внимание, мысли, стереотипы поведения). Кроме этого, много времени уделяется работе с осанкой и позвоночником, т.к. это основа хорошего здоровья и источник нашей активности.

И, конечно, особо нужно выделить работу с голосом и дыханием. Звучать на занятии можно, не только копируя ведущего, но и как угодно и когда угодно, проявляя в этом собственную инициативу. Но, конечно, есть и специальные звуковые взаимодействия, когда ученики общаются между собой разными звуками, наполняя это звучание разными смыслами и эмоциями. Бывают и совместные звучания, напоминающие хоровые песнопения.

Курс психотелесного развития в центре «Арлилия» состоит из 10 двухчасовых групповых занятий. В результате, как показывают многочисленные анкетирования учеников они развивают в себе следующие умения и навыки:

- Распознавать и трансформировать сильные эмоции и трансформировать негативные эмоции (страх общения и речи) в покой.
- Устанавливать и поддерживать разные виды контакта (визуальный, эмоциональный, тактильный, аудиальный).
- Без смущения находиться в центре внимания. Доверять людям и принимать их внимание как поддержку, а не как осуждение;
- Быть открытыми и честными в общении;
- Управлять своим вниманием в ситуации общения, видеть и себя и собеседника;
- Выразить достоинство в любых ситуациях (и легких и трудных): проявлять его в речи, осанке, походке, жестах;
- Сохранять раскрепощенность тела в процессе общения;
- И самое важное – делать все это вместе, не отделяя одно от другого, т.е. выработать новую форму поведения в ситуациях, связанных с общением и с речевым общением, в частности.

С глубокой благодарностью хочу упомянуть имя Марии Адель Палькос (Буэнос-Айрес, Аргентина), создателя системы развития человека «Рио Абельто» (Открытая Река). Многие техники работы взяты из её системы и адаптированы мной для работы с заикающимися. Система «Рио Абельто» существует уже более 50 лет и применяется в 13 странах Европы и Америки в совершенно разных областях человеческой жизни от психотерапии и телесной реабилитации, до цирка и театра. Тысячи людей улучшают качество своей жизни, занимаясь в центрах «Рио Абельто». Техники этой системы позволяют работать с большими группами людей (до нескольких сотен человек). Группы в «Арлилии» более скромные по величине (от 5 до 20 человек). В этой системе много форм работы. В центре «Арлилия» используются четыре из них: Выразительное движение; Растяжки; Работа над собой; Массаж.

Я прошел обучение в институте «Рио Абельто» в Буэнос-Айресе, являюсь инструктором и провожу занятия по этой системе в Москве с 2003 года. С программой курса психотелесного развития в центре «Арлилия» можно познакомиться не только теоретически, но и практически на моих занятиях.

Литература

1. Мария Адела Палькос. [Краткое описание нашей работы. Система Rio Abierto](#), 2004, сайт: rioabierto.ru.
2. [Винченцо Росси](#). Жизнь в движении. Система Rio Abierto. М.: [Этерна](#), 2007. (La Via del Movimento: El Sistema Rio Abierto)

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕНТИФИКАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ПРИ ЧТЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Панкова А.И. (Москва)

Идентификация слова с точки зрения психолингвистики – это целый набор психических процессов, продуктом которых выступает субъективное переживание знания (понимания) слова и готовность оперировать этим словом. Человек, хорошо владеющий языком, воспринимает опознание слова как мгновенный и простой акт, на самом же деле все происходит гораздо сложнее. На идентификацию слова влияет весь индивидуальный опыт человека – перцептивный, когнитивный, эмоционально-оценочный. В процессе идентификации взаимодействует осознаваемое и неосознаваемое, вербализующееся и не поддающееся словесному выражению. Слова могут опознаваться со слуха и при чтении, при этом есть общие закономерности.

В соответствии с современными моделями идентификации речевого сообщения процессы, позволяющие распознавать слова, реализуются на основе ментального лексикона. Ученые, исследовавшие ментальный лексикон, отмечают что данный феномен имеет многоярусное строение (А.А. Залевская, Ткаченко Н.М.). Например, А.А. Залевская выделяет в ментальном лексиконе поверхностный и глубинный ярусы. На поверхностном хранятся звуковые и графические образы слов, а поиск слова на этом ярусе ведется по формальным признакам. Идентификация с опорой на этот ярус характерна для малоизвестных и малопонятных слов. Глубинный ярус – ярус значений и смысловых связей. Поиск слов на этом ярусе ведется по ряду смысловых признаков.

Идентификация слов в текстовых сообщениях у школьников с общим недоразвитием речи может быть затруднена. При общем недоразвитии речи страдают все основные компоненты языковой системы - фонетико-фонематический, лексико-семантический, грамматический. В связи со своеобразием развития лексико-семантической стороны речи у школьников рассматриваемой категории отмечаются специфические трудности идентификации языковых единиц. Нарушается символическая функция слова. Наблюдаются неправомерное сужение или расширение значений слов, ограничены возможности понимания смысловых связей, что свидетельствует о недостаточной сформированности языковой способности.

Нами была разработана методика констатирующего исследования, направленного на оценку возможностей идентификации производных лексических единиц, представленных изолированно, в составе минимального контекста и в тексте.

Данная методика включает три серии заданий, каждая из которых содержит в себе 2-3 блока:

Серия 1. Производные слова, образованные морфологическим способом - состоит из 2-х блоков: Блок А - Идентификация изолированных слов, образованных морфологическим способом. Блок Б - Идентификация слов, образованных морфологическим способом, в контексте.

Серия 2. Слова в переносном значении. Идентификация вторичных наименований в заданном контексте. Блок А - Идентификация и семантизация вторичных наименований в заданном контексте. Блок Б - Идентификация вторичных наименований в метафорах и пословицах.

Серия 3. Идентификация «говорящих» имен и названий и определение мотивирующей основы: Блок А - «Говорящие» имена в минимальном контексте. Блок Б - «Говорящие» имена в широком контексте. Блок В - Идентификация топонимов.

В свою очередь каждый блок имеет несколько заданий с инструкциями и специальный речевой материал. Например:

Задание 1.

Определение мотивирующей основы, выделение общего формального признака и его значения у слов, образованных суффиксальным способом.

Инструкция: Прочитай слова. Что они означают? От каких слов образованы и с помощью чего? Что у них общего?

Речевой материал:

- коптильня, давилня, гладильня, купальня, прядильня, сушильня;
- голубоватый, синеватый, красноватый, сероватый, зеленоватый, коричневатый;
- ветвистый, лучистый, скалистый, болотистый, гористый, морщинистый, пятнистый;

Задание 2.

Определение мотивирующих основ сложных слов, установление их общего значения

Инструкция: Прочитай слова. Что они означают? От каких слов образованы? Что у них общего?

Речевой материал:

- стеклорез, камнерез, ледоруб, дырокол, гвоздодер, стенолом;
- водопад, звездопад, листопад, камнепад, снегопад;

Критерии анализа результатов выполнения задания: количество ошибок; типы ошибок.

Предлагаемая методика исследования идентификационных умений при чтении рассчитана на учащихся 3-4 классов общеобразовательной школы. Выполнение всех заданий способствует лучшему развитию у ребенка речевых навыков.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ У ЛИЦ С НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ ОБЩЕНИЕМ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ **Поварова И.А., Иванова Е.А. (Санкт - Петербург)**

Феномен «общение», занимает место в проблемных полях достаточно большого количества фундаментальных наук, каждая из которых, имея специфический предмет исследования и терминологический аппарат, свои концептуальные и методологические принципы, методы исследования, основное внимание уделяет рассмотрению отдельных граней данного феномена, что отражает современный этап развития научных знаний, рассматривающих общение как многоаспектный объект познания.

В обобщающих работах многих исследователей выделены три системообразующих аспекта личности – ценностный, содержательный, поведенческий. Особая значимость последнего определяется тем, что он практически реализует психическую адаптацию личности к конкретным условиям среды. Проблема формирования и развития адаптационных способностей является одной из центральных в современных исследованиях. Из пяти подсистем психической адаптации три связаны с уровнем психических механизмов. Одно из ведущих положений в иерархической системе психической адаптации занимает подсистема, обеспечивающая социальные контакты человека. Под социальной адаптацией обычно понимают: постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; результат этого процесса. При этом выделяются два уровня адаптированности: адаптация и дезадаптация. В литературе описаны и различные *формы нарушений социализации*, в частности, при патологии речи и голоса. В условиях нарушений вербальной коммуникации возникает ситуация рассогласованности между объективной

необходимостью осуществления полноценного общения и невозможности его полноценной реализации, исключается свобода выбора и действий, что отрицательно сказывается на жизнедеятельности индивида [1, 2].

Продуктивным, с точки зрения изучения проблем личности как субъекта деятельности и общения в условиях затрудненной социальной коммуникации, является изучение личности как субъекта жизнедеятельности и раскрытие социально-психологических механизмов совладающего поведения. В отличие от психологических защит, копингу присущи иные механизмы: человек прибегает к неким поведенческим или мыслительным изменениям сознательно, чтобы справиться с возникшей кризисной ситуацией. Само преобразование может быть как конструктивным/продуктивным, так и неконструктивным/непродуктивным. Среди *стилей реагирования* на трудную ситуацию традиционно выделяются проблемно-ориентированный и субъективно-ориентированный. При проблемном ориентировании усилия направляются на решение возникшей проблемы, согласно эмоциональному ориентированию, человек эмоционально реагирует на стрессовые обстоятельства, изменяя, при этом, в отдельных случаях, собственные установки в отношении ситуации. Таким образом, и в первом и втором случае возможен когнитивный компонент копинг-стратегии [1, 3].

Углубленное изучение личности больного и всей системы его интерперсональных отношений, направленностей и ценностных ориентаций позволяет понять психологические механизмы, формирующие его субъективную модель болезни при патологии речи и голоса. Содержание этих исследований позволит целенаправленно рассмотреть роль и значение оптимизации копинг-поведения при разработке курса коррекции нарушения и оценке эффективности логотерапевтических мероприятий.

С точки зрения специальной педагогики (логопедии), результатом психологической травмы, длительно воздействующих стрессорных факторов, истощающих адаптационные возможности личности может стать заикание. Нарушение вербального общения, меняет условия формирования личности, её сознание и самосознание, манифестирует психологическую защиту [2,3]. Сюда можно отнести: снижение коэффициента социальной адаптации не только по сравнению с группой здоровых лиц, но и больных разными формами неврозов, которые проявляются по пассивно-оборонительному, агрессивному, самоуничижительному типу, чтобы скрыть дефект речи и избежать фрустрации. Поэтому актуальным становится как диагностика, так и «выравнивание» этих характеристик в процессе комплексного коррекционного воздействия.

Модернизация психолого-педагогического процесса коррекции речевого нарушения предполагает, прежде всего, раскрытие потенциальных возможностей лиц с нарушенным вербальным общением. В решении проблемы социальной адаптации, целесообразно исходить из диагностики факторов, влияющих на возникновение психологических барьеров при заикании. Можно выделить два критерия: объективный критерий, связанный с технической стороной порождения и моторной реализацией высказывания (уровень языковых механизмов); субъективный критерий (психологический аспект), связанный с переживаниями индивида в связи с трудностями вербальной коммуникации.

В рамках своей практической деятельности мы разделяем положение отечественных и зарубежных ученых о необходимости применения интегрированного подхода к коррекции заикания. Эта цель реализуется в рамках многокомпонентной структуры целостного медико-психолого-педагогического процесса, одним из направлений которого является психолого-педагогическая коррекция. Повышение результативности коррекционной работы определяется индивидуальным и дифференцированным подходом к выбору оптимальных методов и приемов, основанных на изучении характера отклонений темпоритмических показателей и личностных особенностей заикающихся. Индивидуальный подход включает в себя следующие элементы, тесно связанные между собой и периодически повторяющиеся на новом уровне: 1) систематическое изучение каждого пациента; 2) постановка близлежащих психолого-педагогических задач в работе с каждым пациентом; 3) выбор и применение наиболее эффективных средств индивидуального подхода к пациенту; 4) постановка новых психолого-педагогических задач.

Ведущее значение в логопсихотерапии придается побуждению к активному и сознательному участию в борьбе против патологических факторов, когда психотерапия выступает как целостная система взаимосвязанных и взаимодополняющих методов лечебного воздействия на личность, а через него на болезнь, активную деятельность больного, преодоление неадекватных болезненных реакций. Основными психокоррекционными мишенями могут стать напряженность заикающихся, тревога и снижение самооценки в ситуациях вербальной коммуникации; недостаток рационального компонента в отношении к трудностям. Основной целью логокоррекционного тренинга является оптимизация навыков общения, для чего необходимо понимание себя и других, умение оценивать ситуацию, гибкость в использовании социальных ролей. При этом используются элементы рациональной, когнитивно-поведенческой терапии, телесно-ориентированной терапии и др. Гибкая тактика психотерапевтического взаимодействия, сочетающаяся со способностью клинического психолога и логопеда разряжать и стабилизировать эмоциональные реакции больного, является важным средством при лечении заикания [2, 3, 4].

Применение логопсихотерапии для лечения требует глубокого знания типа личности, ВНД больного, его индивидуальных особенностей характера, темперамента. Для организации индивидуализации работы необходимо использовать дифференцированный подход – группировку пациентов на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей, так создаются относительно гомогенные группы. В контексте индивидуализации коррекционного воздействия понятие «дифференциация» исходит из особенностей индивида, его личностных качеств. Это частный случай дифференциации, так называемая «внутренняя дифференциация».

При психолого-педагогической коррекции ситуационно-коммуникативного барьера необходимо:

- учитывать наличие стереотипных речевых ситуаций, провоцирующих заикание;
- формировать понимание собственных неадаптивных моделей фрустрационного поведения;
- воспитывать способность анализировать возможные способы адаптации к стрессу;
- изменять мотивационную сферу, отношение к симптому;
- формировать волевую регуляцию, рациональные способы мыслительной деятельности и оптимизировать паттерны коммуникативного поведения;
- вырабатывать новые поведенческие стереотипы;
- выявлять и корригировать патологические черты характера, способствующие речевой декомпенсации.

В настоящее время достаточное признание специалистов получило когнитивно-поведенческое направление в групповой психотерапии. Его суть сводится к тому, что наряду с классическими процедурами поведенческой терапии применяются техники *когнитивного переструктурирования* – «атаки» на иррациональные убеждения, формирования способности к осознанию сущности и последствий собственного поведения, ответственности, правильных установок и привычек. *Социальный интеллект* (СИ) является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и рассматривается нами как способность, возникающая на базе интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической саморегуляции. Корректирующая роль СИ проявляется не только в области мыслительных процессов, но и опосредует установление динамического равновесия между интеллектуальной и эмоциональной сферами личности. СИ сдерживает порыв отрицательных эмоций, помогает выйти из состояния стресса, позволяет определить выбор механизма психологической самозащиты, направленной на сохранение самоуважения личности. Эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию. СИ обеспечивает понимание поступков и действий других людей, понимание речевой продукции человека, его невербальных реакций (мимики, поз, жестов); определяет наличный для данного отрезка времени, нервно-психического состояния и социально-средовых факторов уровень адекватности и успешности социального взаимодействия, обеспечивает психологическую выносливость. Следовательно, формирование социально-психологической адаптации через развитие социального интеллекта является одной из важных составляющих комплексной коррекционной работы.

Эффективное использование имеющихся ресурсов, накопление ресурсов для будущего помогает оптимизировать и сбалансировать их расходование, результатом чего становится более высокая стрессоустойчивость личности. Система работы по коррекции коммуникативного поведения заикающихся способствует формированию умений, необходимых для развития и совершенствования положительных речевых условных связей путем установления на каждом этапе работы уровня доступной деятельности, в процессе которой формируется и совершенствуется общая коммуникативная готовность личности, вырабатываются специфические коммуникативные поведенческие навыки; перестраиваются личностные установки и позиции, повышается устойчивость к проблемным ситуациям, происходит переход от пассивно-оборонительного коммуникативного поведения к активным действиям, направленным на разрешение фрустрирующих речевых ситуаций, активное создание возможностей для личностного роста и позитивного переживания стресса, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на субъективное качество жизни заикающихся.

Литература

1. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. - 136 с.
2. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии - М.: Ин-т общегуманитарных исследований, Московск. психолого-социальный ин-т, 2003.- 200 с.
3. Поварова И.А. Особенности психологических защит и копинг-стратегий у лиц с затрудненным вербальным общением // Мультидисциплинарный научно-практический журнал «Голос и речь» №1 (9) 2013.- С.54-78
4. Шкловский В.М., Лукашевич И.П., Мачинская Р.И. и др. Патогенетические механизмы заикания // Журн. невр. и психиатр. им. С.С. Корсакова. 2000. №4.- С.50.

ЗАЧЕМ РИТОРИКА ЗАИКАЮЩИМСЯ?

Сметанина Е. Н. (Москва)

Десятилетняя практика риторических тренингов в группах взрослых и подростков, исправляющих заикание, подарила мне многие минуты профессионального удовлетворения и искренней радости от сопереживания успеха учеников. Эти занятия стали эффективным и существенным компонентом системы логопедических и психотерапевтических методик исправления заикания. Почему?

1. Одно из сущностных определений заикания: «заикание – это нарушенное общение»; одно из рабочих определений риторики: «риторика есть наука о способах создания речевого поступка». Очевидно, что формировать новое речевое поведение заикающихся бороться со страхом речи и ошибками мышления логопедам и психологам может помочь риторика. На наших занятиях ученики знакомятся с законами естественного гармоничного общения, учатся анализировать речевую ситуацию и взаимосвязь её компонентов, оценивают здравый коммуникативный смысл, заложенный в стандартных речевых действиях. Осваивая варианты таких речевых поступков, как: знакомство, телефонный разговор, деловая и светская беседы, комплимент и поздравительная речь, публичное выступление и др., - наши ученики наращивают речевую уверенность и ценный опыт эффективной коммуникации.

2. Важнейшим условием исправления заикания является соединение речи и спокойствия. Чрезвычайное внимание этому фактору уделяет автор методики «Устойчивая нормализация речи заикающихся» профессор Лилия Зиновьевна Арутюнян. Риторическое сопровождение помогает в организации функциональных тренировок, на которых отрабатываются и самые простые речевые поступки, и публичные выступления.

3. Желанная речевая свобода, живое словесное творчество предполагают умение импровизировать. Со времен Древней Греции риторам известны техники развития таких умений и навыков. На занятиях мы рассматриваем и пробуем осваивать вечные универсальные модели развития мысли, которые в плане «изобретения текста» делают нас при желании настоящими речевыми “*perpetuum mobile*”.

4. Известно, что заикающиеся, прежде чем произнести, часто сочиняют и проговаривают свой текст внутренней речью. А поскольку по очевидным причинам привычным и образцовым текстом становится для них книжный текст, то и в устной речи заикающиеся часто говорят «по-писанному». Они используют много книжных элементов и в лексике, и в синтаксическом построении высказывания. Значит, чтобы помочь им уйти от прежнего речевого стереотипа, важно сделать их разговорную речь по-настоящему разговорной и вылечить ее от этой стилистической приметы прежней, заикливой речи.

5. Исправление заикания – длительный и сложный процесс личностной перестройки, и он должен быть мощно мотивирован. Одним из стимулов упорной, деятельной, творческой работы над собой может стать формирование речевого идеала по примеру или представлению о своем собственном успешном речевом имидже. В речевом центре «Арлилия» проводятся конкурсы ораторов среди выпускников, исправивших заикание. Они производят очень сильное впечатление на всех присутствующих. Регулярные встречи арлилийцев, находящихся на разных этапах исправления заикания, на речевых экзаменах в форме публичных выступлений по разнообразным темам: «Это интересно», «Человек, которым я восхищаюсь», «Приезжайте – посмотрите!», «Мое любимое произведение искусства» и др.,- в форме диспутов на актуальные темы, конечно, дают воодушевляющие примеры для подражания. А на занятиях по риторике обсуждается техники публичных выступлений, осваиваются основы высокого красноречия, т.е. у каждого есть возможность убедиться в том, что ораторскому мастерству можно учиться.

Несмотря на то, что в случае исправления заикания риторические тренинги выполняют вспомогательную функцию по отношению к логопедическим и психотерапевтическим практикам, их собственно психотерапевтическое воздействие очень существенно. Уходят стереотипы прежнего речевого поведения, корректируются ошибки мышления неумелого собеседника. Накапливается позитивный опыт удовлетворения от маленьких коммуникативных побед, радости речевого успеха в живом общении при соблюдении освоенных на риторических занятиях правил. Обретается речевая уверенность, развивается коммуникативная активность, расширяется круг общения.

Можно предположить, что риторические тренинги эффективны не только при исправлении заикания, но и в контексте разных логопедических и психотерапевтических методик. Хотелось бы надеяться, что студенты психологических и дефектологических факультетов будут изучать основы риторики и в своих будущих практиках использовать эти знания.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТИКУЛЯЦИОННО-КИНЕСТЕТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пчелкина Т.А. (Москва)

Рост числа детей, недостаточно овладевших первоначальными навыками чтения к началу школьного обучения, растет (Безруких М.М., Ефимова С.П., Лалаева Р.И. и др.), что актуализирует проблему профилактики нарушений письменной речи в детском возрасте. Исследования Левиной Р.Е., Селиверстова В.И., Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. и др. выявили у детей с ОНР недостаточность сформированности речевых операций (фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматических

представлений, зрительного восприятия и пространственных представлений), что затрудняет овладение чтением и письмом печатными буквами в период обучения грамоте.

Настоящая статья представляет авторские артикуляционно-кинестетических приемы, направленные на профилактику нарушений письменной речи у детей дошкольного возраста в период обучения грамоте. В настоящее время основными методами обучения детей чтению являются фонемно-графический аналитико-синтетический метод, метод глобального чтения и складовой метод. В ДОУ предпочтение отдается фонемно-графическому методу обучения, разработанному Т.Б. Филичевой. Учитывая особенности детей с ОНР, в логопедической работе как дополнительные приемы используются глобальное и складовое чтение. Складовой метод использовался в России с 19 века: в «Азбуке» Л.Н. Толстого 1875 года приведены складовые таблицы. Предлагаемые приемы используются при фонемно-графическом и складовом методах обучения чтению.

Практически во всех азбуках и букварях используются зрительные символы-ассоциации для усвоения букв. Приведем пример из «Азбуки Л. Толстого»: О – ослик, Л – лебедь, И – иголка и т.д. Обучение буквам и чтению происходит обычно в период 4,5-7 лет. Это период развития правого (образного) полушария, функция которого – обработка в мозге целостной картины на основе образов, движения, ритма, эмоций, интуиции. Поэтому обучение буквам по ассоциациям соответствует возрастным возможностям детей. В то же время детям с ОНР и ЗПР одни ассоциации не помогают выучить буквы. Наш опыт показывает, что только дети с хорошо развитым зрительным и фонематическим восприятием, имеющие достаточные пространственные представления и произношение в норме, а также при наличии элементарных навыков звукового анализа легко выучивают все буквы. Однако большинство детей испытывают трудности.

В АНО «Фантазия» САО г. Москвы, где нами проводится апробация авторских приемов, на занятиях учитывается возрастная особенность детей – обработка информации в мозге на основе движения. Буквы изучаются по ассоциациям и жестам.

Суть нашего приема заключается в том, что зрительное восприятие буквы сопровождается жестовым символом, который, в свою очередь, вызывает у ребенка слово-ассоциацию, т.о., происходит озвучивание буквы. В педагогической практике жест был предложен Т.А. Ткаченко как дополнительный прием к зрительной символике при изучении гласных и согласных звуков. Например, звук М – контурное изображение коровы, «корова мычит» - жест: указательные пальцы обеих рук приложить к голове, изображая рога. Это создает дополнительную опору восприятию и расширяет звуковую рецепцию[21]. Отличие предложенного нами приема заключается в том, что мы применяем жестовый символ для подкрепления и обогащения зрительного и слухового образа озвучиваемой ребенком буквы.

С 2010-2011 учебного года в АНО «Фантазия» проводится формирующий эксперимент по обучению буквам с помощью жеста как дополнительного приема. Наш опыт показал, что озвучивание буквы с помощью ассоциации со словом, начинающимся с соответствующего звука в сочетании с жестовым символом, подкрепляет и обогащает звуковой и зрительный образ буквы, т.к. он создает дополнительную опору восприятия буквы и учитывает возрастную особенность детей – обработка информации в мозге на основе движения. Буквы изучаются по ассоциациям и жестам.

Прием обучения буквам по ассоциации в сочетании с жестом используется нами в группах подготовки к школе. Состав групп смешанный, т.е. обучаются дети с нормой психического и речевого развития, дети с ОНР III уровня и дети с ЗПР, что отражает современные тенденции инклюзивного образования.

При обучении детей чтению используется букварь Н.С. Жуковой при классно-урочной системе. Для усиления наглядности и формирования обобщенных представлений о гласных и согласных, как дополнительный материал к букварю, на уроках используются складовые таблицы. Склад – это не только слог-слияние (согласный+гласный, например, КУ, РИ и т.д.), но и гласная (А, Я и т.д.), а также одиночные согласные с мягким знаком и без (например, СЬ или С и т.д.). В букваре Н.С. Жуковой автор при введении гласных букв дает

рисунки, иллюстрирующие положение губ при артикулировании гласных [Жукова Букв. С. 4-6]. Нами добавлен жест, сопровождающий артикуляцию, который впоследствии при чтении вызывает ассоциацию и озвучивание буквы.

Приведем пример. Буква О. Ассоциация – «ротик круглый». Положение губ при артикулировании и жест, сопровождающий артикуляцию – движение пальца вдоль круговой мышцы рта. Буква И. Ассоциация – «как лягушка, рот растянут до ушей». Положение губ при артикулировании и жест, сопровождающий артикуляцию – пальцами растянуть уголки рта. И т.д.

Письмо букв также сопровождается приемом ассоциации в сочетании с жестовым символом. Письмо – это перевод звуков в графический знак. При произнесении гласного звука детям предлагается вспомнить соответствующий жест. Жест, в свою очередь, вызывает графический образ буквы. Эффективность использования данного приема при письме подтверждается фактом введения письменных диктантов букв без зрительной опоры уже с 3-4 урока обучения.

Предлагаем свой вариант изучения согласных букв с использованием зрительных, слуховых и жестовых символов: Ф – фонарик – «нажимать» на кнопочку фонарика; Т – топорик – рубящий жест рукой; К – клоун – руку и ногу отставить, изображая букву; Щ – щенок – погладить себя по правому уху, и т.д. Таким образом, обучение гласным и согласным буквам происходит с использованием зрительных, слуховых и жестовых символов.

При обучении чтению основной трудностью технической стороны чтения является умение сливать согласный и гласный в открытом слоге. Нами был разработан прием «артикуляционной подсказки», облегчающий процесс чтения этих слияний. Суть приема заключается в том, что при озвучивании слогов-слияний особое внимание детей обращается на положение губ при артикулировании соответствующего гласного звука в слоге. Прием обеспечивает многоаспектное восприятие складов, т.к. позволяет сочетать зрительные, слуховые, кинестетические и мышечные ощущения [6].

При чтении букваря Н.С. Жуковой и букварей других авторов дети встречаются с необходимостью дифференциации слогов-слияний, объединенных общей согласной и различающихся гласной. При чтении открытого слога необходимо предупреждать распространенную ошибку при которой вслух озвучивается «С и А = СА». Это мешает детям сливать согласный с гласным и воспринимать слияние как минимальную языковую единицу. При чтении цепочек слогов СА, СО, СУ взрослый обращает внимание ребенка на вторую букву слияния, активизируя его умение озвучивать гласную по ассоциации и жесту: СА – «ротик открыт на два пальца», сопровождается жестом; СО – «круглый ротик» и жест; СУ – «ротик трубочкой» и жест. Таким образом, ребенок успевает подготовить свой артикуляционный аппарат к воспроизведению слога-слияния как единого артикуляционного комплекса. Комментирование взрослым артикуляции гласной помогает детям охватить взглядом слияние, состоящее из двух букв; проанализировать отличие похожих слияний, которые отличаются только второй буквой; быстрее научиться сливать согласный с гласной; быстрее перейти к послоговому чтению.

Дети, используя артикуляционную подсказку, быстрее начинают самостоятельно читать слова, жестами вызывая звуковой образ слияний, входящих в слово. Значительно улучшается произносительная сторона речи, т.к. прием усиливает речевые кинестезии; помогает в работе над словами сложной слоговой структуры. Прием артикуляционной подсказки помогает старшим дошкольникам в овладении письмом печатными буквами, т.к. формируется умение написания слога-слияния как единого комплекса, что способствует преодолению дисграфической ошибки – пропуска гласной в слиянии. Возможность применения описанных приемов при фонемно-графическом аналитико-синтетическом и складовом методах чтения говорит об универсальности их применения.

В течение четырех лет идет формирующий эксперимент по отработке авторских артикуляционно-кинестетических приемов, направленных на предупреждение дисграфии и

дислексии в школьном возрасте. Полученные результаты дают основание сделать вывод о том, что предложенные приемы повышают степень подготовки детей к школе.

ОСНОВНЫЕ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБЩЕНИЯ С ЛЮДЬМИ СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА, СТРАДАЮЩИМИ ДЕМЕНТИРУЮЩИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Савченко Д.В., Заварзина О.О., Козьяков Р.В. (Москва)

Вторая половина XX века отличается значительным увеличением демографической группы старшего возраста и вместе с тем, как отмечают психиатры всех развитых стран, идет значительный рост психических заболеваний в этом возрастном контингенте населения. Так, отечественная и зарубежная медицинская статистика показывает, что от 10 до 25 % людей старше 60-65 лет имеют психическими нарушениями различной тяжести. Сами психические расстройства у людей пожилого возраста различаются по своему происхождению, причинам и протеканию. Если у одних людей — такие заболевания, возникают в более молодом возрасте, но обостряются после начала старения. То у другой группы людей — психические расстройства, которые возникают в позднем возрасте, прямо или косвенно связаны со старением.

Психические расстройства, которые связаны со старением, встречаются при деменциях пожилого и старческого возраста атрофической (болезнь Альцгеймера, сенильная деменция) и сосудистой природы.

Деменция – это диффузное нарушение психических функций в результате органического поражения мозга, проявляющееся первичными нарушениями мышления и памяти и вторичными эмоциональными и поведенческими расстройствами. При данном заболевании нарушение познавательных процессов негативно сказывается на повседневной жизни человека. Чаще всего, деменция имеет необратимый исход. Развитию данного вида нарушения способствуют разные патологические процессы. При этом клинические проявления напрямую зависят от времени начала заболевания, от его течения, а также скорости прогрессирования.

На начальном этапе заболевания у человека отмечается нарушение способности к рассуждению и объяснению. Такой человек испытывает определенные трудности в оценивании смысла ситуации, а как следствие невозможно проявить соответствующую реакцию. На данном этапе изменения связанные с бытовой жизнью не выявляются. У таких людей начинает страдать память, причем в первую очередь забываются вещи, которые происходили с человеком недавно.

С прогрессированием деменции, указанные нарушения памяти сочетаются с нарушением восприятия (с различными видами агнозии). Данная комбинация ведет к дезориентировки человека в пространстве и во времени. Случается так, что нарушение волевой регуляции приводит к эмоциональной неустойчивости, которая может проявляться в виде возбуждения и беспокойного поведения.

Наконец на поздних стадиях у людей с дементирующими заболеваниями отмечается безразличие к внешнему облику. Речь их испытывает полноценную дезинтеграцию. При этом часто наблюдается появление афазии, агнозии и апраксии. Затем у таких людей отмечается общее истощение организма, прогрессирующая потеря веса тела, а также нарушение со стороны эндокринных желез.

Из вышесказанного становится ясно, насколько дементирующие заболевания изменяют психику человека, какой большой груз ответственности ложится на плечи родственников ухаживающих за такими больными. А ведь жизнь идет и у членов семьи, родственник которых имеет дементирующие заболевание, своя жизнь, работа, дети. И порой родственникам не под силу самостоятельно ухаживать за такими больными и проводить

должным образом коррекционные мероприятия. А ведь продолжительность жизни больных дементирующими заболеваниями, как раз напрямую зависит от ухода за ними их ближайшего окружения.

Так в семьях больных встает вопрос о привлечении к уходу за их больным родственником квалифицированного среднего медицинского персонала, психологов, социальных работников. Однако, новые условия жизни могут вызвать у таких больных негативные реакции, хотя бы по той причине, что больные деменцией (особенно болезнью Альцгеймера) на начальных стадиях заболевания воспринимают свое состояние как трагедию для себя лично и особенно для своих близких. Вот почему необходимо соблюдение деонтологических принципов общения персоналом, производящих уход за лицами с дементирующими заболеваниями.

В настоящее время наблюдается повсеместная тенденция: все моложе становятся лица, посвящающие себя уходу за старыми людьми и работе с ними. С этих позиций уход за старыми людьми - это встреча разных поколений, уважение к возрасту со стороны молодых сотрудников, терпимость их к принципам и сложившимся убеждениям старого человека, его жизненным установкам и ценностям. Уход за старыми людьми - это внимательное и заботливое наблюдение за другими, умение войти в мир их переживаний с одновременным восприятием и перепроверкой собственных ощущений. Это умение воспринимать старых людей такими, какие они есть. Это тактичные, запланированные действия, доверие и помощь в процессах адаптации старого человека к изменившимся жизненным условиям.

Только усвоив эти принципы и положив их в основу профессионализма, можно выдержать все психические и физические нагрузки, связанные с уходом за старыми людьми. Для специалиста-психолога самым главным в работе должно стать умение устанавливать контакты с наиболее некоммуникабельными людьми пожилого и старческого возраста. Психологам необходимо овладеть искусством общения со старым человеком, так как в противном случае возникают различные межличностные недоразумения, непонимание и даже открытая обоюдная враждебность.

По мнению самих старых людей, их требования к специалистам, помогающим в уходе, таковы: прежде всего доброта и честность, бескорыстие и сострадание. Именно поэтому умение слушать - одно из главных качеств психолога, а добросовестность, ответственность и требовательность к себе должны определять его профессиональный статус.

Овладение навыками общения со старыми людьми - не простая задача. Кроме умения выслушать старого человека с пониманием его нужд, необходимо в то же время суметь собрать и объективную информацию о нем, а кроме этого проанализировать и оценить ситуацию, в которой этот человек находится, определить, в чем заключаются его объективные трудности, а что является результатом субъективных переживаний. Проводя общение с дементирующими больными старческого возраста, следует доброжелательно и уважительно переключать беседу, направляя ее в нужное для психолога русло. Очень важным является и умение достойно закончить беседу, не обидев старого человека и убедив его своим поведением, что все его проблемы будут учтены и по возможности удовлетворены.

Одно из правил общения с людьми с дементирующими заболеваниями - не отказывать категорически в просьбах, а, наоборот, утверждать, что все будет выполнено. Показателем профессионализма психолога является доверие к нему старого человека, принятие от него советов, а также, умение направить усилия старого человека, на активизацию и побуждение его к самостоятельному разрешению личных проблем. При уходе за людьми с дементирующими заболеваниями, утратившими способность к самообслуживанию, психолог должен всем своим поведением и действиями поддерживать и пробуждать желание больного человека как можно дольше сохранить максимальную подвижность и выполнять хотя бы самые элементарные действия по самообслуживанию.

При этом необходимо с уважением относиться к достоинству и чувству независимости старых людей.

Литература

1. Василенко Н.Ю. Социальная геронтология: Учебное пособие. - Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. - 140 с.
2. Корсакова Н.К. Нейрогеронтопсихология: развитие идей А.Р.Лурия / I Международная конференция памяти А.Р.Лурия, 24-26 сентября 1997 г.: Тезисы докладов. М.: РПО, 1997. - С.50.
3. Поляков Ю. Ф., Корсакова Н. К., Щербакова Н.П. и др. Нейропсихологический подход в комплексном изучении деменции позднего возраста // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. 1985. №9. - С.1349-1357.
4. Старение мозга/ Под ред. В.В.Фролькиса. Л.: Наука 1991. - 276с.
5. McKhann G., Drachman D., Folstein M., et al. Clinical diagnosis of Alzheimer`s disease: report of the NINCDS-ADRDA Work Group under the auspices of Department of Health and Human Services Task Force on Alzheimer`s disease // Neurology 1984; 146: 939-44.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ Семенова Л. М. (Орел)

Интерес детей дошкольного возраста к сказкам общеизвестен. Сказки занимают в жизни ребенка важное место. Сказка - это активное эстетическое творчество, захватывающее все сферы духовной жизни ребенка, - его ум, чувства, воображение, волю, помогает ребенку постигнуть сокровенные грани смысла слова, творческая деятельность, которая не может существовать без личного участия детей в ней. Сказки формируют представление о прекрасном, учат чувствовать слово, наслаждаться им.

Во время работы над сказкой дети обогащают свой словарь, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введение их в самостоятельную речь. Тексты сказок помогают правильно строить диалоги, влияют на развитие связной монологической речи. Развивается просодическая сторона речи: тембр голоса, его сила, темп, интонация, выразительность. Сказка является эффективным развивающим и коррекционным средством для развития всех сторон речи в работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Сказка является наиболее универсальным, комплексным методом воздействия в коррекционной работе.

Включение сказки в систему коррекционной работы в группах для детей с речевыми нарушениями помогает ребенку выстроить адекватную систему психологической защиты, научиться компенсировать средствами искусства негативные переживания, моделировать коммуникативные процессы, предоставляет возможность почувствовать себя творцом. Решая коррекционные задачи, сказка вводит детей в особый, исключительный мир чувств и эмоциональных открытий. Благодаря сказке дети усваивают знания не только умом, но и сердцем. Сказка помогает педагогам восполнять у дошкольников недостатки в употреблении лексики, грамматики и звукопроизношения, побуждает детей участвовать в различных формах монологической и диалогической речи, способствует развитию коммуникативной функции речи.

Приёмы сказкотерапии позволяют детям получать информацию: об окружающем мире, законах общества, о красоте человеческих отношений, учат жить и общаться в этом мире, строить свои отношения со сверстниками и взрослыми. Ребёнок становится активной личностью, многие психические функции развиваются и совершенствуются, сказка и ее герои стимулируют развитие речи.

Используя сказки при формировании речи у детей с общим недоразвитием речи, логопед ставит перед собой следующие задачи: 1) вызвать у детей интерес к сказкам; 2) привить навыки слушать, слышать, воспринимать художественные тексты; 3) помочь увидеть за словами образ и передать его в разговоре; 4) научить сочетать слушание с другими видами деятельности: звукоподражанием, проговариванием, ответами на вопросы, заучиванием, перевоплощением, разыгрыванием по ролям.

В работе со сказками учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 47» г. Орла Калинкина И.С. учитывала тип сказок, предложенный А.Касьяновой и М.Рогожниковой. При этом автор адаптировала предложенные сказки, а также разработала свою серию сказок, которые успешно использовала на логопедических занятиях:

- артикуляционные сказки («Славный денек», «Песенки в лесу», «Как Машенька научила свой язычок трудиться», «Шутки с мишуткой», «По секрету всему свету», «Вкусные слова», «Чудеса на горке»);

- пальчиковые сказки («Сказка спит», «Сказка в кулачке», «Колючий ежик», «По воде круги плывут», «Чудо в перьях»);

- фонетические сказки («Поспешили – насмешили», «Зимняя забава», «Белая сказка», «Ушки на макушке», «Сказка из клубочка», «Новогодняя сказка»);

- лексико-грамматические сказки («Сказка про гуся горластого – художника прекрасного», «Осенняя картинка», «Сказка в лукошке»);

- сказки, способствующие формированию связной речи («Сказка про рыжего котенка», «Сказка про серого козлика», «Чудесный колпачок», «Рукавички», «Как зайчик забрался в огород», «Сказка о белых мухах и бабочке зиме»);

- сказки для обучения грамоте («Загадки весеннего леса», «Школа для маленьких котят и умных дошколят»).

Определены этапы работы со сказкой для коллектива специалистов детского сада:

- на первом этапе детей знакомят с сюжетом сказок, ее героями и их проблемами;

- на втором в сказку включается коррекционная работа (пальчиковые игры, артикуляционные упражнения, звукоподражание, имитация движений сказочных персонажей, тренируют речевые и двигательные навыки);

- на третьем проводится подготовка к проведению игр-инсценировок и драматизаций;

- на четвертом и пятом этапе разворачивается самостоятельная художественно-творческая деятельность детей, сочинения сказок детьми.

Особое место в работе со сказкой уделяется двигательным упражнениям, где словарная работа сочетается с лексико-грамматическими темами. При этом весь лексический материал речедвигательных упражнений направлен на формирование обобщающих понятий, на раскрытие многозначности слов, уточнения понимания значений слов, расширение запаса синонимов, антонимов и т.д. Речевой материал всегда проговаривается напевно или ритмично в сопровождении координированных движений.

Таким образом, сказка помогает педагогам восполнять у дошкольников недостатки в употреблении лексики, грамматики и звукопроизношения, побуждает детей участвовать в различных формах монологической и диалогической речи, способствует развитию коммуникативной функции.

Литература

1. Галанина Н. А. Использование устного народного творчества в коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика, 2008, № 5. – С.32- 37.

2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: РЕЧЬ, 2001. – 310 с.

3. Ивановская О.Г., Гадасина Л.Я., Николаева Т.В., Савченко С.Ф. «Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки». - М.: Издательство КАРО, 2008.

4. Карельская Е.Г. «Растим говорунов». - М.: «Дрофа», 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА В ДЕТСКОМ САДУ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА

Сергиенко Т. П. (Самара)

Дошкольный возраст – уникальный период интенсивного всестороннего развития ребёнка. В этот период закладываются начальные ключевые компетенции, главной из которых является коммуникативная. Проблема коммуникативных способностей находится в центре внимания в связи с её значимостью во всех сферах жизнедеятельности каждого человека. Умение общаться – это важнейшее условие успешного социального, интеллектуального развития ребёнка.

Коммуникативная деятельность предполагает:

1. Взаимообогащение детей новым опытом познания, формами взаимодействия.
2. Освоение детьми разными видами деятельности.
3. Установление эмоционального взаимодействия с детьми и взрослыми.

Дошкольники с речевыми нарушениями, особенно с таким системным нарушением, как ОНР, испытывают особые трудности в формировании коммуникативной компетентности и нуждаются, как правило, в помощи со стороны специалистов. Следует отметить, что далеко не все дошкольники с ОНР посещают специализированные группы ДОУ, подавляющее большинство осваивают ООП в массовых группах ДОУ общеразвивающего вида. Именно эта категория особо нуждается в инклюзии.

Отметим также, что традиционный подход к устранению речевых расстройств в условиях логопункта ДОУ предусматривает, как правило, развитие и коррекцию таких сторон речи, как звукопроизношение, фонематический слух, лексико-грамматический строй, навыки построения связного высказывания, реже – постановку правильного дыхания, просодических компонентов речи, формирование предпосылок к обучению грамоте. А с какой целью это делается? По результатам анкетирования родителей дошкольников, посещающих логопедические занятия в условиях логопункта ДОУ общеразвивающего вида, 100% ответили на данный вопрос таким образом: «чтобы успешно обучался в школе, научился грамотно читать и писать», и лишь 43% указали необходимость развития умения общаться, находить общий язык с другими детьми и взрослыми.

Для успешного общения недостаточно просто обладать определёнными звукопроизносительными навыками, богатым дифференцированным словарным запасом, умением грамотно строить фразу. Необходимо также научиться задавать вопрос: не просто сформулировать его грамотно, кратко, конкретно, но и уметь проявить необходимую инициативу, активность, добиться внимания собеседника, задать вопрос корректно. Для полноценного общения требуется также умение отвечать на заданный собеседником вопрос понятно, вежливо, кратко или подробно – в зависимости от ситуации.

Понятно, что за время пребывания дошкольника с речевым нарушением (особенно с системным, которое в принципе предполагает коррекцию в условиях специализированной группы) крайне сложно, а чаще всего – и невозможно довести речь ребёнка до нормы, нашей задачей должна являться максимальная социализация воспитанника.

Учитывая, что игра в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности, она и явилась одним из наиболее эффективных и доступных способов формирования коммуникативных способностей дошкольников.

Театрализованная игра является средством развития общения детей дошкольного возраста. Она является хорошей возможностью раскрытия творческого потенциала ребёнка. Дети учатся замечать в окружающем мире интересные идеи, воплощают их, создают свой художественный образ персонажа. Развивается творческое воображение, ассоциативное мышление, умение видеть необычные моменты в обыденном.

Коллективная театрализованная деятельность направлена на вовлечение дошкольника в действие, активизируя при этом все имеющиеся у него возможности; на самостоятельное творчество; развитие всех ведущих психических процессов; способствует самопознанию, самовыражению личности при достаточно высокой степени свободы; создаёт условия для социализации ребёнка, для прочной автоматизации полученных им на логопедических занятиях речевых навыков, навыков интонационно выразительной речи, усиливает его адаптационные способности, корректирует коммуникативные отклонения; помогает осознанию чувства удовлетворения, радости, значимости, возникающих в результате ситуации успеха, способствует формированию активной коммуникативной позиции; развитию способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации; формированию первичных социальных навыков поведения.

Структура проекта

Продолжительность: средняя (1 месяц).

Время организации: третья неделя марта – третья неделя апреля.

Вид проекта: творческий.

Участники проекта: дети трёх подготовительных к школе групп, учитель-логопед, воспитатели, музыкальный руководитель, родители.

Проблема: слабые коммуникативные навыки дошкольников с речевыми нарушениями, небольшой временной промежуток, отводящийся на автоматизацию полученных в ходе логопедических занятий речевых навыков. Цель: обучение коммуникативным навыкам дошкольников с ОНР.

Задачи:

Для детей:

1. Проявлять максимальную активность в процессе подготовки к спектаклю (в сочинении сюжета, подборе персонажей, добавлении реплик персонажей и др.)
2. Закреплять в процессе подготовки все речевые умения, полученные на логопедических занятиях.
3. Узнать и рассказать друзьям и родителям как можно больше о театре.
4. Держать родителей в курсе событий по ходу постановки спектакля.
5. Выбрать роль и выразительно и с удовольствием её исполнить.

Для учителя-логопеда:

1. Автоматизировать в речи дошкольников, получавших в течение учебного года логопедическую помощь в условиях логопункта ДОУ, приобретённые речевые навыки.
2. Развивать умение формулировать собственные мысли, составлять связный текст.
3. Развивать чувство ритма и слоговую структуру.
4. Развивать просодические компоненты речи.
5. Формировать активную коммуникативную позицию.
6. Развивать общую моторику.
7. Расширить представления дошкольников о театре.
8. Создать условия для реализации принципа инклюзивного подхода.
9. Создать для семьи каждого дошкольника с ОНР ситуацию успеха.

Для музыкального руководителя:

1. Развивать просодические компоненты речи.
2. Развивать чувство ритма.
3. Развивать общую моторику, пластику движений.
4. Формировать активную коммуникативную позицию детей в процессе совместной постановки танцев к сценарию.

5. Подобрать к сценарию необходимое музыкальное сопровождение.

Для воспитателей:

1. Автоматизировать в речи дошкольников, получавших в течение учебного года логопедическую помощь в условиях логопункта ДООУ, приобретённые речевые навыки с опорой на журнал взаимосвязи учителя-логопеда и воспитателя.

2. Расширить представления дошкольников о театре (посредством тематической беседы с просмотром слайдов о посещении детьми спектакля, о видах театров, о профессиях режиссёра, сценариста, артиста, гримёра, суфлёра, художника по костюмам и др.; познакомить с понятиями «сценарий», «сюжет», «персонаж», «атрибут», «декорация» и др.).

3. Формировать активную коммуникативную позицию детей в процессе совместной подготовки к театрализованной постановке, в том числе и создание ситуации необходимости обращения ребёнка к сверстнику из своей или соседней группы (посредством приглашения на репетицию, вопроса о костюме/ атрибуте) и к воспитателю своей/соседней группы (путём просьбы пригласить на репетицию конкретного ребёнка либо всю группу и др.)

4. Создать необходимую образовательную среду для самостоятельной игры детей в театр (обновление уголка театрализованной деятельности необходимыми масками, атрибутами, книгами сказок с яркими иллюстрациями).

Для родителей:

1. Автоматизировать в речи дошкольников, получавших в течение учебного года логопедическую помощь в условиях логопункта ДООУ, приобретённые речевые навыки с опорой на индивидуальную тетрадь для логопедических занятий.

2. Посетить с ребёнком любой спектакль по его выбору (кукольный, драматический, оперу, балет), обменяться впечатлениями.

3. Проявлять внимание и заинтересованность к рассказам ребёнка о готовящейся постановке (посредством вопросно-ответной формы).

4. Совместно с ребёнком изготовить костюм/ атрибут персонажа.

5. Посетить итоговую постановку в ДООУ.

Продукт проектной деятельности: спектакль по разработанному совместно с учителем-логопедом сценарию пьесы коллективного сочинения.

Предполагаемый результат: а) активное участие детей с речевыми нарушениями в постановке спектакля, их более смелое речевое поведение; б) улучшение показателей речевого развития по навыкам звукопроизношения; в) расширение активного словаря; г) мотивация родителей к активному участию в творческой жизни ребёнка.

Возможные риски: а) пассивная позиция родителей воспитанников; б) период повышенной заболеваемости детей и, как следствие, увеличение количества пропусков; в) конфликтные ситуации между детьми в связи с выбором роли.

В процессе подготовки театрализованной постановки совершенствуется моторика, координация, плавность, переключаемость, целенаправленность движений; совершенствуются музыкальные способности при создании художественного слова; формируется представление о театре как об искусстве.

Работа по развитию у детей коммуникативных способностей средствами театрализованной деятельности проходит через основные виды деятельности и в их взаимосвязи. Для её успешной организации, для достижения логопедических целей учителю-логопеду необходимо сделать своими союзниками воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, родителей. В идеальном варианте, безусловно, неocenимо будет участие педагога-психолога, однако в нашей ситуации во время реализации проекта данное место в ДООУ было вакантно. При тесном координированном сотрудничестве всех специалистов ДООУ театрализованная деятельность (либо её элементы) может быть организована в утренние и вечерние часы, в любое свободное время в течение дня. Вся работа должна быть систематизирована таким образом, чтобы педагоги каждый раз стимулировали бы двигательную, интонационную, творческую активность всех детей.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАЛЫХ ФАЛКЛОРНЫХ ФОРМ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Суханова Е.М. (Москва)

Количество детей с задержкой психического развития по данным Министерства образования РФ за последние 10 лет неуклонно растет и составляет 25% от детской популяции. Одна из сложных и актуальных задач, стоящих перед психологической и педагогической науками - поиски путей эффективного обучения дошкольников с задержкой психического развития. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о поиске новых возможностей для максимальной коррекции нарушений. Актуальность тематики обусловлена тем, что проблемы воспитания, обучения, адаптации и социализации детей с отклонениями в развитии являются одним из приоритетных направлений деятельности педагогов специального образования.

Задержка психического развития (ЗПР) - это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей дошкольного возраста, характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловлено недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Патогенетической основой этих симптомов является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы и ее резидуально-органическая недостаточность, на что указывают в своих исследованиях Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер Г.Е. Сухарева. Если интеллектуальный и эмоциональный потенциал ребенка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удастся реализовать его в полной мере.

Детский фольклор - это часть народной педагогики, его жанры основаны на учете возрастных, физических и психических особенностей детей. Произведения фольклора благодатная почва для интеллектуального, социального, эмоционального и личностного развития дошкольника.

В рамках данного исследования нас интересовало *изучение малых фольклорных форм как средства стимулирования активности когнитивно-речевой деятельности дошкольников с ЗПР*. Обладая специфичной формой, насыщенные образными сравнениями, метафорами они представляют интересную и недостаточно изученную область в плане понимания. В то же время малые фольклорные формы вызывают у детей интерес, эмоциональное отношение, потребность в общении и могут успешно использоваться в коррекционно-развивающей работе специалистов.

Исследование проходило с 2011 по 2014 год в Москве на базе ГБОУ детского сада № 2284 комбинированного вида для детей с задержкой психического развития и в дошкольном отделении ГБОУ Лицей № 1571. В экспериментальном исследовании принимали участие 100 детей с диагнозом ЗПР, посещающих коррекционно-развивающие группы.

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция. Как показывают исследования (В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, И. М. Соловьев, Н. М. Стадненко, Ж. И. Шиф и др.), все эти операции у детей с ЗПР недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

С целью изучения особенностей понимания скрытого смысла малых фольклорных форм дошкольниками с ЗПР было проведено исследование, которое проходило в два этапа и включало ряд диагностических методик.

Первая серия заданий была направлена на изучение сформированности словесно-логического мышления, которое является базовым для понимания переносного значения, скрытого или обобщенного смысла малых фольклорных форм. В своей работе мы использовали диагностические задания «Словесные субтесты» на основе материалов Чупрова Л.Ф., модифицированные с учетом темы исследования и возраста испытуемых.

Вторая серия диагностического исследования осуществлялась по специально разработанной нами методике, где большая часть заданий строилась на материале пословиц, поговорок, загадок и образных выражений, с помощью которых выявлялись способности к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению. Для того, чтобы найти отгадку, объяснить скрытый смысл метафоры, нужно обладать развитым образно-ассоциативным мышлением, быть сообразительным, способным преодолеть немалые трудности логического порядка, а так же речевым развитием: уметь грамотно и последовательно строить свое высказывание, рассуждать, доказывать правильность своих предположений, строить умозаключения. В процессе эксперимента была доказана взаимосвязь развития словесно-логического мышления с развитием процессов понимания скрытого смысла малых фольклорных форм.

Для стимулирования познавательной активности и наиболее успешного освоения детьми с ЗПР понимания скрытого смысла малых фольклорных форм мы предлагаем в качестве рекомендаций серию коррекционно-развивающих упражнений, которые помогут в развитии словесно-логического, понятийно-речевого мышления, научат рассуждать логически, последовательно и грамматически правильно выражать свою мысль.

Основной целью формирующего эксперимента стала разработка и реализация модели использования малых фольклорных форм в процессе коррекционно-развивающего обучения, реализация которого не требовала выделения отдельного времени и форм работы, а органично сочеталась с программой воспитания дошкольников с ЗПР. Методика работы была основана на разработке планирования всех видов занятий с включением произведений малых фольклорных жанров, а также использовании их в деятельности воспитателей и специалистов. Отбор фольклорного материала осуществлялся в рамках лексических тем с учетом тематического принципа работы.

Коррекционно-развивающая работа по развитию понимания малых фольклорных форм детьми 6-7 летнего возраста с ЗПР проводилась в два этапа:

I этап подготовительный. Формирование готовности к восприятию и освоению малых фольклорных форм; развитие интереса к теме; расширение представлений о фольклорных жанрах; привлечение воспитателей и специалистов к активному участию.

Цель: закрепление и расширение знаний детей о наиболее типичных произведениях малых фольклорных жанров, их смысловых и художественных особенностях.

На этом этапе мы опирались на методы и приемы предложенные Г. Клименко. Она рекомендует завести альбом и записать туда известные детям выражения народной мудрости. Следуя этой системе, мы завели альбом, в который записали загадки, пословицы, поговорки, образные выражения, которые ребята уже знали. Дети с удовольствием рисовали рисунки к этим формам фольклора и поясняли, что они означают и в каких случаях их употребляют. Воспитатели тоже заинтересовались данным вопросом, и сами, вместе с детьми заносили их в альбом. Нам удалось подвести воспитателей и специалистов к пониманию значимости и необходимости использования малых фольклорных жанров для познавательного и речевого развития детей.

II этап основной. Работа с малыми фольклорными формами на коррекционно-развивающих занятиях.

Цель: формировать умение понимать и разгадывать скрытый смысл фольклорного произведения, вычленять главное, обобщать, сравнивать, осуществлять логический перенос, уметь при этом рассуждать, доказывать.

Проводилась специальная работа с пословицами и поговорками по формированию понимания их скрытого смысла. Были использованы рекомендации Н.В. Гавриш, где предлагается обсудить, разобрать пословицу или поговорку перед чтением художественного произведения, подводя детей к логическому выводу. Также в работе использовались и другие способы работы с пословицами: знакомство детей с произведениями Б.В. Шергина «Пословицы в рассказах», в каждом из которых раскрывается смысл пословицы; пособие «В мире мудрых пословиц» Л.Б. Фесюковой, которое учит проникать в переносный смысл

пословиц, постигать их логику, скрытый смысл, развивает речь и позволяет прочувствовать эмоциональность фольклора.

Ознакомившись с некоторыми приемами и методами работы с пословицами и поговорками, можно сделать вывод о том, что они позволили сделать коррекционно-развивающую работу более увлекательной для детей и повысить уровень усвоения материала по лексическим темам.

Использование загадок в работе с детьми способствует развитию у них навыков речи (умению доказывать и описывать). Коррекционно-развивающие возможности загадки многообразны: воспитание сообразительности, быстроты реакции и стимуляция умственной активности (развитие мышления, речи, памяти, внимания, воображения), расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире.

В работе мы руководствовались следующими условиями: предварительно знакомили детей с предметами и явлениями, о которых говорится в загадке, при этом необходимо учитывать возрастные особенности и возможности дошкольников с ЗПР. На основе модели А.А. Нестеренко была разработана методика обучения детей составлению загадок, что позволяет научить составлять загадки по схемам. В свою очередь отгадывание и составление загадок дает богатую почву для развития познавательных процессов. Поскольку каждая тематическая группа загадок содержит широкий круг сведений об окружающем мире, появляется возможность использовать их для развития наблюдательности детей, закрепления знания о пройденных лексических темах. Чтобы отгадать или придумать загадку необходимо быть внимательным, уметь сравнить, сопоставить явления, мысленно их расчленив, объединять, синтезировать.

Работа с образными выражениями явилась наиболее сложным этапом нашей работы, так как скрытый смысл образного выражения не может быть понят из буквального толкования значения слов. Мы пользовались «Большим фразеологическим словарем» Т.В. Розе, где каждое выражение иллюстрировано картинкой, наглядно отражающей его смысл, описывается история происхождения и толкование значения, что очень важно для более легкого и полного усвоения такого сложного материала.

На заключительном этапе исследования проводился контрольно-оценочный эксперимент, который был направлен на изучение особенностей понимания скрытого смысла малых фольклорных форм после проведения коррекционно-развивающей работы. В процессе проведения контрольно-оценочного эксперимента использовались методы диагностики, аналогичные первому этапу эксперимента, но наполненные новым материалом. Система оценивания была аналогична первому этапу эксперимента. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что уровень развития словесно-логического мышления у испытуемых с ЗПР на этапе повторного диагностического обследования существенно превышает уровень развития на этапе констатирующего эксперимента.

Анализ полученных данных показал, что у большинства детей группы ЗПР сформировались базовые умения, необходимые для успешного понимания скрытого смысла поговорок и пословиц, загадок, образных выражений. Методы и приемы коррекционно-развивающей работы с использованием малых фольклорных форм способствовали моделированию когнитивных и коммуникативных процессов, обогащению лексико-фразеологического состава, повышению речевой активности. Малые фольклорные жанры являлись для дошкольников с ЗПР гимнастикой, мобилизующей и тренирующей их умственные силы. При целенаправленно организованном коррекционном воздействии и полноценном взаимодействии родителей, воспитателей и специалистов возможны значительные положительные изменения. Результаты экспериментального воздействия подтвердили эффективность разработанной нами модели.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в углублении коррекционно-развивающих возможностей малых фольклорных форм, применяемых в процессе психолого-педагогической работы с детьми ЗПР, а также в поиске путей обеспечения эффективного взаимодействия специалистов по данной проблеме.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ

Хуснуярова Ю.И. (Пермь)

На сегодняшний день одной из особенностей контингента учащихся, посещающих общеобразовательные учреждения, является значительное число детей с билингвизмом (двуязычием). Большинство из них испытывают трудности на начальном этапе обучения. Наличие нарушений в звуковом оформлении речи, лексико-грамматическом строе, фонематическом восприятии, проявления дисграфии и дислексии у двуязычных детей препятствуют успешному усвоению учебного материала и требуют специальной логопедической помощи.

Исследованиями проблем дисграфии у детей занимались Лалаева Р.И. [2], Степанов С.С. [4], Корнев А.Н. [1], Токарева О.А. [5], Хватцев М.Е. [7], Садовникова И.Н. [3] и другие. Тем не менее, вопросы особенностей проявления и системы логопедической работы при дисграфии на фоне билингвизма в настоящее время являются недостаточно изученными.

В целях выявления особенностей процессов письма у учащихся 1-2 классов татарской национальности и дальнейшего определения направлений и содержания логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи нами было проведёно диагностическое исследование, в основу которого положена модифицированная тестовая методика экспресс-диагностики речи младших школьников Фотековой Т.А. [6]. Программа констатирующего эксперимента включала в себя первую и вторую диагностические серии (исследование устной речи) Т.А. Фотековой, а также разработанные нами диагностические пробы, позволяющие оценить состояние основных видов письма (списывание (для 1-2 классов), письмо по слуху и самостоятельное письмо (для 2 класса).

Констатирующий эксперимент был проведён в МОУ «Енапаевская СОШ» с. Енапаево Октябрьского района Пермского края. В эксперименте принимали участие 15 учащихся татарской национальности: 4 учащихся 1 класса в возрасте 6-7 лет и 11 учащихся 2 класса в возрасте 8-9 лет. У 80 % детей было выявлено «фонетико-фонематическое недоразвитие речи», остальные 20 % детей имеют «общее недоразвитие речи 3-4 уровня». Обследование с каждым ребёнком проводилось индивидуально. Учащимся было предложено выполнить ряд заданий экспериментатора. Все ответы детей фиксировались в протоколах.

При проверке фонематического слуха в качестве заданий детям предъявлялись пары слогов для воспроизведения. Сначала экспериментатор прочитывал слоги, затем дети отражённо повторяли их. При оценке результатов отмечалась точность и правильность воспроизведения слогов, имеющих звуки, близкие по акустическим признакам, по способу и месту образования.

Обследование артикуляционной моторики проводилось следующим образом. Первые пять упражнений детям было предложено выполнить по инструкции, а остальные упражнения – по показу. Критерии оценки были следующими: сформированность статической и динамической функции, объем и точность выполнения артикуляционных упражнений.

Для обследования звукопроизношения детям предлагалось отражённо повторить слова, в составе которых присутствуют звуки разных фонетических групп: шипящих, свистящих, сонорных. При оценке результатов выяснялся характер и вид нарушения звукопроизношения.

При обследовании навыков языкового анализа детям было предложено 10 вопросов, на которые нужно было ответить, определив количество слов в предложении, количество звуков и слогов в словах, первый и третий звуки в словах. Инструкция давалась учащимся 2-3 раза, поскольку они не сразу понимали её. На некоторые вопросы дети давали ответы только после того, как рядом сидящий учитель переводил инструкцию на татарский язык. В качестве критериев оценки использовались правильность выполнения заданий и наличие затруднений.

Для обследования письма учащимся 1 класса были предложены разработанные нами 4 задания на списывание букв, слогов, слов и предложений. Для учащихся 2 класса, помимо диагностических проб, позволяющих оценить состояние процесса списывания, мы разработали задания на письмо букв, слогов, слов и предложений по слуху, а также самостоятельное письмо названий картинок и составление предложения по сюжетной картинке. Инструкция по выполнению заданий давалась последовательно. Сначала давалась инструкция для записывания букв, затем для слогов, слов и предложений. Аналогичной была инструкция и при списывании. Количество, характер и вид ошибок при обследовании письма являлись критериями оценки письменной речи.

Анализ результатов обследования показал, что состояние фонематического слуха у исследуемой группы учащихся соответствует языковым нормам. В процессе обследования артикуляционной моторики нами было выявлено, что в состоянии данных функций особых нарушений не наблюдается. Артикуляционные упражнения все учащиеся выполняли чётко, в полном объёме, но только по показу.

Однако при сформированной артикуляционной базе у 60 % школьников имеются нарушения звукопроизношения, характеризующиеся следующими проявлениями: у 54 % детей отмечены искажения свистящих и шипящих звуков в виде межзубного сигматизма, у остальных 14 % - искажения сонорных звуков в виде горлового ротацизма и ламбдацизма. Таким образом, нарушения звукопроизношения у детей экспериментальной группы в основном характеризуются полиморфным антропофоническим дефектом. Помимо этого для детей экспериментальной группы характерно смешение фонетических систем русского и татарского языков. У них отмечалось смягчение твёрдых согласных, смешение гласных «о»-«у»-«а» и расщепление аффрикат (*ц, ч*). Данные нарушения устной речи в дальнейшем проявлялись на письме.

Обследование навыков языкового анализа показало несформированность данной функции у 100 % учащихся. Дети в процессе обследования затруднялись выделять из речевого высказывания отдельные слова, допускали ошибки при определении количества слов в предложении, часто в сторону их уменьшения. Ученикам было сложно разделить слова на слоги и звуки, они затруднялись в определении последовательности и места звуков в слове. При определении количества звуков в слове также отмечалось уменьшение количественного показателя. При обследовании письма у 54 % учащихся были отмечены ошибки, проявляющиеся в виде пропусков гласных, добавления лишних букв («каждным»), слогов, смешения букв по кинетическому сходству (*ш-щ*), смешения гласных по лабиализации (*о-а*), слитного написания предлогов со словами («скаждым»). Учащиеся в большинстве случаев не ставили точку в конце предложений, не отделяли слова запятыми, следовательно, дети недостаточно владеют такими грамматическими понятиями, как «слово» и «предложение», у них не сформировано представление о границах предложения. Также дети не справились с заданиями на самостоятельное письмо. У них возникли трудности при составлении предложения по сюжетной картинке, что обусловлено недостаточной сформированностью лексической системы русского языка.

Таким образом, анализ результатов экспериментального исследования позволил нам диагностировать дисграфию на почве несформированности языкового анализа и синтеза вследствие недоразвития устной речи по причине билингвизма (двуязычия). Опираясь на результаты исследования, нами были определены следующие направления логопедической работы по преодолению данного вида дисграфии:

1. Развитие фонематического анализа и синтеза. Коррекционная работа заключается в формировании у детей умения выделять звук на фоне слова, определять последовательность, количество и место звука в слове.

2. Развитие слогового анализа и синтеза. Работа начинается со вспомогательных приёмов (отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество). Затем опираясь на умение выделять гласные звуки в слове, дети усваивают основное правило слогаделения: в слове столько слогов, сколько гласных.

3. Развитие языкового анализа и синтеза. При работе по данному направлению с младшими школьниками наибольшее внимание необходимо уделять различению предлогов и приставок, составлению предложений из слов, данных в неправильной последовательности, а также формированию умения определять количество, последовательность и место слов в предложении.

4. Коррекция звукопроизношения предполагает формирование правильных динамических стереотипов использования фонем русского языка в составе различных языковых единиц.

5. Расширение словарного запаса (обогащение и структурирование словаря на основе синтагматических и парадигматических связей слов с опорой на наглядность).

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что целенаправленное проведение коррекционно-развивающей логопедической работы, направленной на формирование компонентов речевой системы русского языка и их встраивание в механизмы речевой деятельности с опорой на структуру татарского языка, позволит создать психолого-педагогические условия успешного обучения младших школьников с билингвизмом в условиях массовой общеобразовательной школы.

АКТИВИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Шаховская С.Н., Лобачева Е.К. (Москва)

Проблема развития речевой активности в детском возрасте, привлекающая внимание исследователей, имеет теоретическое, практическое и социальное значение. В настоящее время изучены проявления активности в разных видах деятельности и педагогические условия ее формирования, в том числе проявления в общении со взрослыми, сверстниками. Общение – вид социальной активности, условие развития личности ребенка. Речь как средство общения возникает и развивается в процессе коммуникации. Речевое общение подразумевает активное взаимодействие участников коммуникативного акта.

Владение коммуникативной способностью в единстве семантических и грамматических аспектов языка является необходимым условием успешной социализации ребенка с недоразвитием речи. Коммуникативная способность – умение или возможности организовывать общение как деятельность, в структуре которой выделяются потребность, мотив, предмет, результат деятельности и средства ее осуществления, умение ориентироваться в ситуации общения и владеть языковыми и паралингвистическими средствами.

Активизация – увеличение степени активности в процессе деятельности, перевод процесса общения на более высокий качественный уровень коммуникативной деятельности детей.

Специальными исследованиями установлено, что при недоразвитии речи отмечается недостаточная активность общения. Нарушения коммуникативной способности проявляются в бедности мимики, неумении выразить чувства, эмоциональные оттенки. При этом выявляются индивидуальные особенности личности: дети могут быть инертными, пассивными, безынициативными или, наоборот, гиперактивными, импульсивными и т.п. Эти личностные качества видны в разных видах деятельности. У одних детей понижена мотивация коммуникации, снижена потребность в общении, у других нарушение регуляторных процессов может проявляться обостренной реактивностью, связанной с коммуникативными затруднениями и стрессовой ситуацией из-за недоразвития языковых средств, вплоть до негативизма и логофобии. Также при недоразвитии речи отмечается недостаточная мотивированность и целенаправленность высказывания, нет быстроты и четкости речевой реакции, не выражена адекватность выбора языковых средств, не

сформирован контроль за речевой продукцией при диалогическом и монологическом высказывании. Отмечаются признаки несформированности коммуникативного поведения: затруднено использование различных форм высказывания – просьба, вопрос, сообщение и др. То есть в должной мере не сформированы все виды коммуникации: информативная, регуляторная, саморегуляторная. Это становится особо показательным при сравнении детей с недоразвитием речи с нормально говорящими детьми.

Важно отметить, что недостаточная коммуникативная активность прямо не зависит от уровня владения речевыми средствами, а в большей мере обусловлена снижением личностной активности, индивидуально-типологическими особенностями ребенка, его темпераментом. У ребенка с более высоким уровнем развития речи коммуникативная способность может быть снижена и наоборот: при бедности речевых средств ребенок может быть достаточно активным в общении, пользоваться мимикой, жестами, проявлять интерес к коммуникативным заданиям, желание выполнять их.

При активизации коммуникативной деятельности используются разные педагогические технологии, направленные на формирование доречевых и речевых форм общения, познавательных, эмоционально-личностных качеств, стимулирование всех видов деятельности детей. Должно уделяться внимание обогащению представлений ребенка об окружающем, развитию словаря и грамматического строя в русле коммуникативно-тематической ориентированности, моделированию ситуаций общения. Причем для развития коммуникативных умений важно не просто накапливать словарь, а создавать стимулы к речевому действию.

Приведем пример подобной работы по развитию общения детей, имеющих глубокое недоразвитие речи, с медиа-персонами, который был организован на базе ЦПМСС «Раменки» в рамках благотворительного проекта, инициированного фондом «Зона надежды».

В течение нескольких месяцев с детьми центра (некоторые воспитанники имеют инвалидность) общались, играли и фотографировались «на память» известные актеры, музыканты, телеведущие. Еженедельно в каждую из групп приезжал какой-либо известный актер или музыкант (Г. Куценко, М. Ефремов, П. Деревянко, Д. Марьянов, М. Полицеймако, М. Башаров, А. Ткаченко, А. Олешко и др.) и играл, пел, разговаривал с детьми.

При этом в общении не принимали участие (хотя и присутствовали) ни психологи, ни дефектологи центра. Заранее не давались никакие указания относительно интеллектуальных, поведенческих, двигательных возможностей детей. Специально предупредить детей о гостях также не планировалось, однако, в силу вполне объяснимых причин, детям передавалось некое радостное возбуждение в ожидании звезд, исходившее от педагогов. Отметим, что снятие «ярлыков» оказалось, пожалуй, самым положительным фактором: многие дети продемонстрировали более адекватное поведение, чем в повседневной жизни.

Не все дети (в силу интеллектуальных или социальных проблем) изначально правильно понимали слово «звезда». Так, на уточняющие вопросы: «Можно ли человека назвать звездой? Какого человека можно назвать звездой?» - ряд воспитанников отвечали «Нет», либо перечисляли своих друзей: «Аню, Колю, Любу – кого угодно можно назвать звездой!» И, конечно, такое неплановое расширение словаря было огромным плюсом непринужденного «звездного» общения. Обогащение лексики происходило при этом плавно и легко, учитывая положительный эмоциональный настрой детей. Поэтому неудивительно, что во время проекта в рамках темы: «Кем я хочу быть?» у большинства детей произошел не только словарный скачок, но и, можно сказать, мировоззренческий перелом. Выяснилось, что многие дети теперь хотят быть.. певцами!

Всем, кому в эти месяцы приходилось близко общаться с детьми, бросалось в глаза, что самооценка у них росла без каких-либо специальных тренировочных упражнений и направленного коррекционного воздействия. Несмотря на обозначенные выше трудности вербализации, дети идентифицировали гостей как «людей из телевизора» («кого в кино

показывают», «в журнале у мамы фото видел» и т.п.), то есть понимание того, что в группу пришли люди публичные, значимые у большинства детей присутствовало. А, вместе с этим, росло и чувство уверенности в себе, и коммуникативная активность.

Отметим и еще одну положительную сторону данного проекта: внимание мегазвезд к проблемам детей с ОВЗ преобразило родителей. Еще Л.С.Выготский отмечал, что «несчастье раньше всего изменяет социальную ситуацию в семье». Анкетирование и интервьюирование семей позволило констатировать, что повысился процент эмоционального принятия детей в семье, вырос внутренний потенциал для преодоления речевого недоразвития ребенка, уменьшилось чувство вины, увеличилось число социальных контактов с родственниками, с друзьями, так как многие из них интересовались, как прошло общение со звездами, просили показать фотографии.

В восьмидесятые годы XX века в США начался активный процесс приспособления социально-культурной инфраструктуры для удобного проживания различных категорий людей с ограниченными возможностями здоровья. Для этих целей сенатом и правительством выделялись значительные финансовые средства. А для того, чтобы отношение к таким людям изменилось у рядовых граждан, проводилась активная, продуманная и разработанная психологами и другими специалистами, кампания в средствах массовой информации, в образовательных учреждениях, организациях культуры и искусства. Большую роль в этом процессе играли и религиозные организации, и медийные персоны.

Изменение отношения к людям с ограниченными возможностями происходит не за один день. Мы в начале этого пути. Пусть данный положительный опыт, который послужил социальной интеграции детей с глубоким речевым недоразвитием, получит продолжение.

Литература

1. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности// Проблемы дефектологии. – М., 1995. – С.21.
2. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи. М., 2010.
3. Чуфаровский Ю.В. Психология общения в становлении и формировании личности. М., 2002.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ) **Шипицына О.С. (Пермь)**

На современном этапе развития логопедии наиболее остро стоит проблема поиска эффективных путей ранней диагностики и коррекции отклонений в речевом развитии у детей. В связи с ростом рождаемости в нашей стране, с одной стороны, и ухудшением здоровья детей и отсутствием развитой системы ранней коррекционной помощи, с другой стороны, исследования, посвященные изучению задержки речевого развития, выявлению этиологии, патогенеза, разработке методики коррекционно-развивающей работы при данном речевом нарушении становятся все более актуальным. Данные исследований в области педиатрии, детской психиатрии и неврологии, специальной психологии и педагогики свидетельствуют о том, что среди различных форм аномалии психики в раннем онтогенезе в настоящее время наиболее распространенными являются речевые нарушения. Становление речи - тонкий психофизиологический процесс, который закладывается еще до рождения ребенка и зависит от многих факторов: генетическая программа, пол ребенка (принято считать, что мальчики начинают говорить гораздо позже девочек), физическое развитие, функционирование головного мозга, сохранность анализаторов, социальная среда, психологический контакт с матерью, достаточное для развития общение со взрослыми.

Растет число детей младенческого и раннего возраста с отклонениями в речевом и психомоторном развитии разной степени выраженности, которые часто приводят к тяжелым системным речевым нарушениям в дошкольном и школьном возрасте, с другой стороны, существуют трудности дифференциальной диагностики речевого дизонтогенеза, и как результат – недостаточная разработанность практических рекомендаций к проведению коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста.

При наличии патологических факторов, негативно сказывающихся на двигательном, психическом и речевом развитии ребенка очевидно, что необходимо раннее комплексное коррекционно-развивающее воздействие.

Изучение процесса речевого развития на ранних этапах онтогенеза описаны в работах Л.И. Аксеновой, О.Е. Громовой, Т.В. Волосовец, Ю.А. Розенковой и др. Этапы речевого развития описаны в работах А.Н. Гвоздева, Д.Б.Эльконина, А.А.Леонтьева и др. Изучение речи на ранних этапах развития детей освещены в работах: О.Г. Приходько, О.Е.Громовой, Н.Н. Матвеевой, А.В. Тишковой и др. В том числе они описывают и ЗРР.

Под термином «Задержки речевого развития» понимают временное обратимое состояние, при котором наблюдается несформированность всех сторон речи, задержка темпов ее формирования (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева).

Л.Т.Журба и Е.М.Мастюкова основываясь на неврологическом обследовании выделяют два типа задержки речевого развития:

- Специфический (церебрально-органический, связанный с повреждением нервной системы). Характеризуется наличием неврологических симптомов и общим отставанием психомоторного развития.
- Неспецифический (обусловленный замедленным темпом созревания мозговых структур без неврологической симптоматики). Кроме ЗРР у детей может отмечаться задержка моторного развития, недостаточность внимания, незрелость эмоционально-волевой сферы

О.Е. Громова (2003) выделяет несколько видов ЗРР:

- неосложненный вариант ЗРР (отмечается отставание только в речевой сфере);
- ЗРР при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной);
- грубая ЗРР при парциальных нарушениях в других сферах;
- ЗРР в структуре сложного дефекта.

Одна из проблем в настоящее время это раннее комплексное коррекционное воздействие. Целью нашего исследования является ранее выявление ЗРР. В городской местности это сделать довольно сложно, так как многие дети поступают в дошкольные учреждения в 3, 4 или в 5 лет, и остаются за пределами внимания логопедов. Что касается сельской местности, то там нет очередей в дошкольные учреждения и детей, из-за маленького количества, принимают уже с 1 года. И это позволяет рано выявить и начать более раннее комплексное коррекционное воздействие в дошкольном учреждении.

С целью изучения речи у детей раннего возраста нами было проведено исследование в сельской местности, в котором приняли участие 20 детей в возрасте 1,6-3 лет, посещающие МАДОУ «Детский сад» с. Верх-Иньва, и МАДОУ «Детский сад» с. Самково. Пермского края.

Мы рассмотрели методики Громовой О.Е., Соломатиной Г.Н. и Гирилюк Т.Н. В результате мы решили проводить обследование по методике Гирилюк Т.Н., 2007., так как она включает в себя комплексное психолого-педагогическое и логопедическое обследование.

Методика состоит из четырех блоков: 1 - Изучение анамнеза (общего и речевого); 2 - Методика исследования моторной сферы (общей, ручной и артикуляционной моторики); 3 - Методика исследования высших психических функций: (восприятия, внимания, памяти, мышления); 4 - Методика исследования языковых и речевых средств.

Обследование детей раннего возраста проводилось на доступном для детей материале, предусматривающем возможность получения полной информации о недостатках речевого развития. Перед проведением исследования был проведен анализ данных медицинских карт: заключения невропатолога, психоневролога, отоларинголога, офтальмолога, педиатра, который проводился с целью выявления особенностей психического, сенсорного, физического развития исследуемых детей (анализировались состояние интеллекта, слуха, зрения и физического развития).

В результате обследования со стороны невролога была выявлена следующая симптоматика: изменение тонуса мышц, усиление саливации, неяркие стертые парезы. Обследование со стороны окулиста и отоларинголога отклонений не отмечалось, все дети имели сохранное зрение и слух, их интеллектуальное развитие по заключению психоневролога было в норме.

Проводился анализ амнестических сведений. Он включал в себя сведения о наследственности, течении беременности, родах; общем и речевом развитии детей. В результате изучения анамнестических данных было выявлено влияние патологических факторов в пренатальном периоде (острые вирусные инфекции, хронические соматические заболевания, токсикоз I, II половины беременности) и во время родов (асфиксии, стремительные или затяжные роды).

При исследовании моторной сферы было выявлено, что у детей преобладают расстройства ручной и артикуляционной моторики.

При исследовании высших психических функций наиболее задержанными в развитии оказались двигательная и речевая память, наглядно-образное мышление, зрительное внимание, пространственное восприятие.

При исследовании языковых и речевых средств наиболее задержанными в развитии были речевое программирование, звуковая сторона речи, активный словарный запас.

В результате исследования были выявлены следующие группы детей:

I группа - дети с высоким уровнем развития речи (4 ребенка - 20%) – Уровень развития познавательной и речевой деятельности приближался к возрастной норме.

II группа - дети со средним уровнем развития речи (6 детей – 30%). Уровень познавательного развития был в пределах возрастной нормы. В данной группе наблюдались отклонения в состоянии звукопроизношения (наблюдались замены звуков).

III уровень - дети с низким уровнем развития речи (10 детей – 50%). Данная группа значительно отставала от возрастной нормы. Дети с трудом понимали задаваемые вопросы. Каждая предложенная картинка вызывала затруднение.

Таким образом, в результате эксперимента выявлены группы детей со средним и низким уровнем речевого развития, не соответствующим возрастной норме. У детей была квалифицирована задержка речевого развития. Полученные результаты являются основой для дальнейшего планирования направлений и содержания коррекционно-развивающей работы.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ШКОЛЬНИКАМИ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Шишенок Ю.В. (Москва)

При недоразвитии речи обнаруживается недостаточная сформированность лексико-семантического компонента. В связи с этим, вопросы целенаправленного изучения семантических отношений лексических единиц у учащихся начальных классов с недоразвитием речи являются теоретически и практически значимыми.

Обращаясь к изучению возможностей толкования лексических единиц учащихся, мы исходим из положения о том, что семантизация является формой метаязыковой деятельности ребенка. В процессе толкования смысловое содержание слов эксплицируется в виде

развернутого высказывания. Собственно семантизация предполагает движение слова к концепту и далее - от концепта к слову, при этом идет активизация основных компонентов значения слова и смысловых вариантов его семантики. Данное положение позволяет говорить о том, что содержание процесса семантизации лексических единиц опосредовано обращением к их значению и смыслу.

Смысл слова, являясь динамическим, сложным образованием, представляет собой совокупность всех психологических факторов, возникающих в сознании человека. Слова в различном контексте меняют свой смысл. Значение, напротив, является устойчивой системой обобщений, отражает наиболее существенные признаки концептов. При этом словарное значение ориентировано на такое знание (о предмете, явлении), которое является общим для данного социума.

Исследователи в области лингвистики (Глотова Н.Б. [2], Голев Н.Д. [3], Ибрагимова Р.Э. [4], Магерарова Ю.Ю. [5], Ростова А.Н. [6] и др.) придерживаются точки зрения, что семантизация лексических единиц зависит от метаязыковой способности, речевого развития и индивидуальных характеристик носителей языка. В современных исследованиях проблемы семантизации особое место уделяется вопросам изучения стратегий толкования значений слов. В рамках настоящего исследования мы будем придерживаться типологии стратегий толкования слов, предложенной Н.Д. Голевым [3]. Ученый выделяет следующий набор стратегий: дефиниционная, описательная, ассоциативная, контекстная, мотивационная и отсылочная.

Несмотря на значительное число исследований лингвистического характера, требуется разработка целого ряда вопросов, связанных с логопедическим изучением специфики толкования слов младшими школьниками с недоразвитием речи.

В работах Г.В. Бабиной [1], опубликованных ранее, предлагается модель изучения семантизации лексических единиц у школьников различных категорий (с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи). Материалом исследования являлись мотивированные и немотивированные лексические единицы, относящиеся к определенным тематическим группам существительных («деревья», «цветы», «дикие животные», «овощи», «фрукты», «ягоды»). Анализ толкований слов-стимулов проводился на основе учета способа (стратегии) семантизации, полноты и информативности.

В исследовании было установлено, что школьники обеих категорий преимущественно используют дефиниционную стратегию. Так, например, школьники с нормальным речевым развитием демонстрируют следующие варианты толкования: «Яблоко – это сочный фрукт, оно круглое и сладкое, растёт на дереве», «Астра – это цветок, цветёт в конце лета и начале осени, они бывают разной окраски», «Морковь – полезный овощ, оранжевого цвета, хрустит». Данные примеры отражают установление соответствия содержания языкового знака (слова) и обозначаемой им реалии, осуществление тематической концептуализации и соответствующей категоризации, актуализацию дифференциальных признаков. В исследованиях отмечено, что 65% школьников с нормальным речевым развитием и 35% детей с недоразвитием речи дают полные информативные толкования лексем. Также выявлено, что учащиеся с общим недоразвитием речи дают развернутые толкования лексем, относящихся к тематическим группам «фрукты» и «овощи», частотным словам-стимулам группы «деревья».

Значительное количество неполных информативных и неинформативных толкований было дано менее знакомым лексемам, относящимся к группам «грибы», «цветы», «дикие животные» и «ягоды». Например: «Астра – она долго не вянет, так мама говорит», «Медведь – толстый, дикий», «Смородина – очень вкусная». При этом неполные информативные толкования были характерны для работ учащихся с нормальным развитием, а неинформативные – для школьников с недоразвитием речи.

Результаты исследования семантизации мотивированных слов показали, что мотивированные лексеммы могут восприниматься учениками не только как членимая единица, но и как целостная. В зависимости от способа восприятия слова используется та

или иная стратегия его семантизации – мотивационная или дефиниционная. Например: «Подберезовик – съедобный гриб с коричневой шляпкой» (дефиниционная стратегия), «Подберёзовик – растёт под берёзами» (мотивационная стратегия).

Нами отмечено, что наибольшие трудности в семантизации мотивированных существительных были у учеников с недоразвитием речи, это связано с тем, что они не выделяют («не чувствуют») мотивирующей основы. Это подтверждается значительным количеством примеров: «Чернушка – полезный гриб», «Земляника – очень маленькая и вкусная», «Опёнок – гриб, который едят». Ни в одном из приведенных выше толкований нет соотнесения мотивированного слова с мотивирующим (семантизирующим): «черный», «земля», «пень». Также в работах школьников рассматриваемой категории отмечаются толкования, которые характеризуются ложным пониманием мотивирующего признака. Например: «Лисичка - его ест лиса».

При разработке материалов констатирующего эксперимента мы учитывали лингвистические посылы, ориентирующие на учет стратегии толкования, отнесенности лексических единиц к лексико-семантическим группам, мотивированности/немотивированности значений слов, а также таких характеристик создаваемых текстов-толкований, как информативность, развернутость, полнота, завершенность.

Разрабатываемая нами модель обследования семантизации слов включает 2 серии заданий.

В первой серии, «Толкование немотивированных существительных», учащимся предлагаются для толкования отдельные лексемы, относящиеся к тематическому классу «Натурфакт». Все слова в этой серии подразделяются на лексико-семантические группы, которые включают частотные и менее частотные существительные. Школьникам предлагается инструкция: «Объясни, что такое (кто такой (-ая))...?». К этому заданию нами подобран стимульный материал по разделам: 1) Деревья. 2) Цветы. 3) Животные. 4) Птицы.

Во второй серии, «Толкование мотивированных существительных», мы предлагаем 2 блока заданий. Первый блок: «Толкование отдельных мотивированных существительных», включает лексемы, образованные различными способами словообразования. Это позволяет установить наличие/отсутствие мотивационной стратегии толкования лексем, направленной на осознание и актуализацию мотивировочного признака, легшего в основу номинации. Все задания этого блока содержат инструкцию «Объясни, что такое...?».

Во втором блоке заданий - «Толкование группы мотивированных лексических единиц» - школьникам предложена следующая инструкция: «Дай одно общее объяснение группе слов». Здесь мы также учитываем способ образования лексем. В этом блоке заданий важным для нас является то, выявят ли ученики неформальный (т.е. общую семантику) и формальный (морфему) признаки, определяющие значение предлагаемых лексических единиц. Интерпретация полученных толкований слов осуществляется на основе показателей их полноты и информативности. Использовался вариант балльной оценки семантизации лексических единиц (от 0 до 3 баллов).

При анализе материалов экспериментального исследования толкований лексических единиц предполагается провести сравнение данных, полученных в группе школьников с недоразвитием речи с данными, полученными в группе сверстников с нормальным речевым развитием. Результаты такого исследования позволят оценить степень развития метаязыковой способности детей младшего школьного возраста, обнаружить универсальные закономерности семантизации слов, а также специфические, обусловленные речевым недоразвитием и индивидуальными характеристиками носителей языка.

ISBN 978-5-204-00688-1

Психология общения доверия: теория и практика.

Сборник материалов Международной конференции (7-8 ноября 2014 года) / под общ.ред.
Скрипкиной Т.П. – Москва, 2014

Усл. п/л 32,4 Тираж 500 экз.