

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

**№ 2
серия психология**

Санкт-Петербург
2008

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 2
Основан в 2006 году
серия психология

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени
А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов (главный редактор);
Е. С. Нарышкина (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, Т. В. Мальцева, Г. П. Чепуренко

Редакционный совет:

Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор (отв. за выпуск);
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;
Л. Я. Миссуловин, доктор педагогических наук, профессор;
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор

Отв. редактор А. А. Беляева
Редактор А. А. Титова
Технический редактор Н. В. Чернышева

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-23714**
Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:
196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10
тел./факс: (812) 476-90-34
[http: // www.lengu.](http://www.lengu.)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2008

Содержание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

А. Ф. Корниенко

Специфика психической формы отражения действительности 5

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Ю. Авдиенко

Особенности функционирования адаптационной системы
студентов в образовательной среде вуза 20

Н. В. Головешкина, И. Д. Головешкин

Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик
студентов и мотивация их обучения 48

В. Г. Казанская

Формирование экономического поведения
у будущих субъектов экономической деятельности 83

К. В. Лосев

Иерархия социальных ценностей студентов
как фактор успешности профессионального обучения 105

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

И. А. Барилляк

Социально-психологические аспекты кризисных ситуаций 123

Е. А. Бойко, Е. Г. Бондаренко

Особенности психического развития детей дошкольного возраста
(от 4 до 6 лет) с разными типами функциональной асимметрий 127

А. Н. Волкова

Психологическое консультирование семейных конфликтов 137

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. В. Головешкина, С. Н. Петрич

Профессионально важные качества продавцов-консультантов 151

В. В. Константинов

К вопросу о профессиональной деформации личности 160

Е. В. Федосенко

Психологический климат коллектива
как фактор продуктивной самореализации научного сотрудника 170

Сведения об авторах 184

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

A.F. Kornienko

Specificity of the mental form of reflection of the validity 5

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

G.J. Avdienko

Features of functioning of adaptable system of students
in the educational environment of high school 20

H. V. Goloveshkina, I. D. Goloveshkin

Interrelation of individually-psychological characteristics of students
and motivation of their training 48

V. G. Kazanskaya

The formation of economic behavior in the future of economic activity 83

K. V. Losev

The hierarchy of students' social values as a factor
for successful professional training 105

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

I. A. Barilyak

Socio-psychological aspects of crisis 123

E. A. Boyko, E. G. Bondarenko

Specific characteristics of mental development of preschool
children (4 to 6 years) with different types of functional asymmetries 127

A.N. Volkova

Psychological consultations on family conflicts 137

PROVISION OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL ACTIVITIES

H. V. Goloveshkina, S.N. Petrich

Professionally important qualities of sellers-advisers 151

V.V. Konstantinov

To a question on professional deformation of the person 160

E. V. Fedosenko

Psychological climate of collective as the factor of productive
selfrealisation of the scientific employee 170

About authors 184

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 155.98

А. Ф. Корниенко

Специфика психической формы отражения действительности

Анализируются проблемы, возникающие при определении психики как субъективного отражения объективной действительности и как особого свойства мозга. Показано, что чувствительность не является психической формой отражения. Предлагается новое определение понятия "психика", уточняется специфика познавательных, эмоциональных и волевых психических процессов.

The problems connected with the definition of mentality as the subjective reflection of the objective validity and as a special feature of brain are analyzed. The article shows that sensitivity is not the mental form of reflection. A new definition of the concept of "mentality" is offered; the specific character of the cognitive, emotional and strong-willed mental processes is specified.

Ключевые слова: психика, психическое отражение, субъект, раздражимость, чувствительность, специфика психических процессов.

Key words: mental, psychological reflection, an individual, irritability, sensitivity and specificity of mental processes.

Понимание психики как особой формы отражения действительности является в психологии практически общепризнанным. Анализируя методологические и теоретические проблемы психологии, Б.Ф. Ломов писал: «являясь свойством материи, функцией мозга, психика выступает как особая форма отражения» [13, с. 139]. По утверждению Б.Ф. Ломова, «логика развития психологической науки ведет к пониманию психических процессов как процессов субъективного отражения объективной действительности, обеспечиваю-

щих регуляцию поведения соответственно условиям, в которых оно осуществляется» [13, с. 134].

В традиционном и общепринятом понимании «психика» представляется как субъективное отражение объективной действительности и как особое свойство или функция мозга (нервной системы).

Выражение «субъективное отражение» означает, что «отражение» принадлежит или присуще «субъекту». «Психическое отражение, – пишет Н.И. Чуприкова, – субъективно лишь в том смысле, что принадлежит определенному субъекту, зависит от органов его восприятия и познания, от условий, задач и целей деятельности» [16, с. 7].

Однако для понимания психического отражения как отражения, принадлежащего субъекту, очень важно, какой смысл вкладывается в понятие «субъект». В психологии в силу ее излишней антропоцентричности данное понятие обычно используется для характеристики человека. В работе Б.Ф. Ломова, например, указывается, что «субъект и субъективное в своей развитой форме относятся к человеку» [13, с. 145]. А.В. Брушлинский, определяя понятие «субъект» в «узком» смысле, отмечает: «Субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой, не те или иные психические свойства, формы активности и т. д., а сам человек, осуществляющий деятельность, поведение, общение и т. д.» [3, с. 32].

Если под «субъектом» понимать человека, обладающего психикой, значит, психика – это то, что есть у субъекта. Но что это такое «психика», которая есть у субъекта?

Наличие психики означает наличие психической формы отражения. В связи с этим можно сказать, что психическое отражение присуще любому носителю психики независимо от того, как мы будем его называть – «субъектом» или как-то по-другому. Если называть носителя психики «субъектом» и вместе с этим определять психику и психическое отражение субъекта как субъективное отражение, то мы фактически образуем тавтологическую конструкцию: «Психика – это то, что есть у носителя психики».

Называя носителя психики «субъектом», мы должны иметь в виду, что не только человек, но и другие виды животных являются носителями психики. В связи с этим возникает вопрос: «Почему

нельзя распространить понятие «субъект», в смысле «носитель психики», и на животных, обладающих психикой?

Проблему с определением и использованием понятия «субъект» можно разрешить, если признать, что данное понятие может использоваться в двух различных смыслах: 1) в более широком как «носитель психики» и 2) в более узком как «человек, осуществляющий какую-либо деятельность». В первом случае использование понятия «субъект» допустимо как по отношению к человеку, так и животным в связи с рассмотрением процессов психического отражения действительности. Во втором случае понятие «субъект» может использоваться только по отношению к человеку, выполняющему какую-либо внешне предметную деятельность. Использование понятия «субъект» в данном случае позволяет подчеркнуть сущность человека как активного начала во взаимодействии с «объектами», которые рассматриваются как пассивные и не проявляющие активности образования.

Так в чем же суть психического отражения, присущего субъекту?

Признавая общее философское понимание отражения как всеобщего свойства материи, заключающегося в воспроизведении признаков, свойств и отношений одних объектов (отражаемых) в других (отражающих) в результате их взаимодействия, Н.И. Чуприкова отмечает, что «понятие психического отражения вполне подпадает под это широкое философское определение и хорошо вписывается в представление об эволюционном развитии форм и механизмов отражения» [17, с. 108]. Однако не любое отражения является психическим. В зависимости от природы и уровня сложности взаимодействующих объектов можно выделить и другие формы отражения, например: физическую, биохимическую, физиологическую, социальную.

Если мы хотим определить специфику психического отражения, не следует ограничиваться общим понятием отражения. Недостаточным является и указание на то, что психическое отражение – это отражение объективной действительности. Регуляция активности любого живого организма, даже в случае проявления ее простейшей формы – раздражимости всегда осуществляется на основе отражения организмом специфических параметров воздействующего раздражителя, т. е. отражением объективной действительности. Без

получения знаний о воздействии, без отражения его наиболее важных параметров, реакция организма на воздействие будет неадекватной.

Определяя психику как общую способность живого организма к отражению действительности и регуляции на основе отражения своего поведения, мы, по существу, приписываем наличие психики любому живому организму. Ссылка на то, что психическое отражение необходимо для обеспечения более адекватного отражения действительности, мало что проясняет, ибо неясно, насколько отражение должно быть «более адекватным», чтобы его можно было назвать «психическим»? Не раскрывает сущность психического отражения и введение в определение психики указания на то, что это особое свойство или функция мозга (нервной системы). Да, это позволяет ограничить круг организмов, которые могут обладать психикой. Но чем отличается отражение действительности у организма, обладающего мозгом, по сравнению с более простыми организмами?

Представление о том, что не любой организм обладает психикой, разделял и отстаивал А.Н. Леонтьев. Он связывал ее появление с появлением у животных нервной системы и способности к «чувствительности» [10]. При этом он напрямую соотносил понятие чувствительности с понятием ощущения как простейшей формы психики. Благодаря чувствительности, полагал А.Н. Леонтьев, организм способен выделять из окружающей среды так называемые, «абиотические» воздействия, отражать существующие в ней объективные связи между «биотическими» и «абиотическими» воздействиями и на этой основе осуществлять более сложные и более адекватные формы поведения. И именно это отражение он предложил называть психическим.

Несомненно, чувствительность более сложная форма и отражения, и двигательной активности организма по сравнению с раздражимостью. Однако, как было показано нами ранее [7], и раздражимость, и чувствительность следует рассматривать как допсихические, а именно физиологические формы отражения.

Механизмы раздражимости и чувствительности

С точки зрения физиологии реакция R , возникающая у организма в ответ на раздражающее воздействие S , может быть представлена следующим простым соотношением:

$$S \Rightarrow \Delta V_S \Rightarrow R_S \quad (1)$$

где: S – внешнее воздействие; ΔV_S – изменения в физиологических процессах организма вследствие воздействия S ; R_S – двигательная реакция организма на воздействие S .

Изменения в физиологических процессах организма, соответствующие воздействию, можно рассматривать как физиологическую форму отражения воздействия или как соответствующую физиологическую форму знания об этом воздействии. Для обозначения знания организма о воздействии S введем символ S'_V . Если записать $\Delta V_S = S'_V$ и считать, что реакция организма R_S на воздействие S строится на основе знаний S'_V , то соотношение (1) может быть приведено к виду

$$S \Rightarrow \overset{S'_V}{\parallel} \Delta V_S \Rightarrow R_S \quad (2)$$

Однако необходимо учесть, что получение знаний S'_V о воздействии S и осуществление реакций R_S выполняются в организме разными структурами или разными «функциональными системами». Первую можно назвать «сенсорной», вторую – «двигательной». Изменения ΔV_S , возникающие в сенсорной системе, соответствуют знанию о воздействии S , но не о реакции R_S , которую нужно совершить организму в ответ на это воздействие. Соответствующие знания R'_S должны возникать в системе, функционально располагающейся между «сенсорной» и «двигательной» и которую мы можем назвать «центральной». Причем для того, чтобы на основе знаний R'_S могла возникнуть реакция R_S , эти знания должны быть представлены в «центральной системе» в форме определенных изменений ΔV_{R_S} в протекающих в ней физиологических процессах. В связи с этим соотношение (2) преобразуется в соотношение

$$S \Rightarrow \overset{S'_V}{\parallel} \Delta V_S \Rightarrow \overset{(R'_S)_V}{\parallel} \Delta V_{R_S} \Rightarrow R_S \quad (3)$$

Анализ соотношения (3) позволяет выделить две формы взаимодействия организма с окружающей его внешней средой: а) физиологическую, связанную с изменениями ΔV_S и ΔV_{R_S} в физиологических процессах, и б) информационную, связанную с получением и преобразованием знаний S'_V и $(R'_S)_V$.

Как уже отмечалось выше, раздражимость обычно соотносится с врожденными, безусловно-рефлекторными реакциями организма на «биотические» воздействия. Однако для того, чтобы организм мог адекватным образом отреагировать на биотическое воздействие, он должен обладать определенной системой врожденных знаний $(S_{\delta})'_{ген}$ и $(R_{S_{\delta}})'_{ген}$ о том, какие воздействия являются биотическими и какие реакции необходимо совершать в ответ на те или иные воздействия. Кроме того, следует признать и наличие механизма идентификации внешнего воздействия S как воздействия биотического S_{δ} . Внутренние механизмы, обуславливающие реакцию организма на биотическое воздействие на основе раздражимости, представлены нами в виде схемы на рис. 1.



Рис. 1. Механизмы раздражимости как врожденной, генетически обусловленной формы реагирования организма на биотические воздействия

Механизмы, обеспечивающие регуляцию поведения организма на основе чувствительности как более сложной формы отражения, представлены на рис. 2.

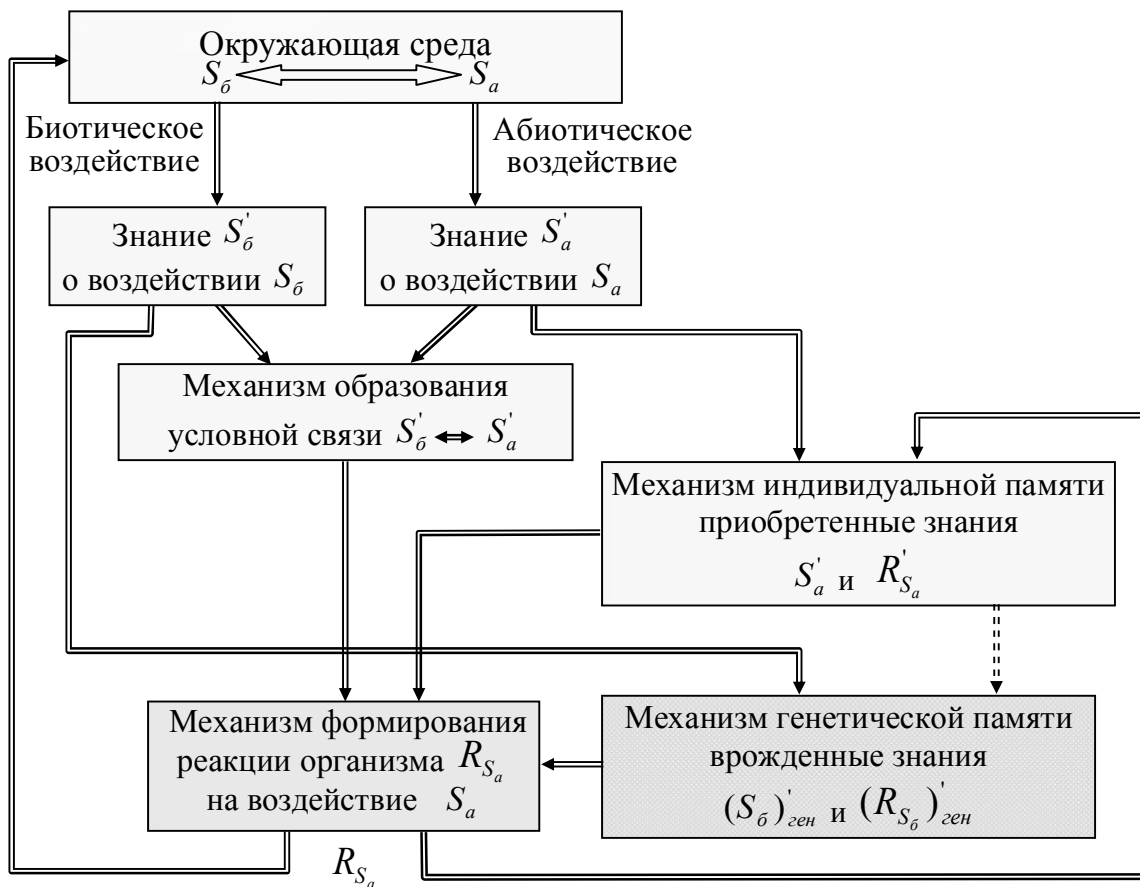


Рис. 2. Механизмы регуляции поведения организма на основе чувствительности

Наиболее зримо преимущество чувствительности в обеспечении адекватности приспособительного поведения организма проявляются в ситуации, когда абиотическое воздействие поступает с небольшим опережением во времени относительно связанного с ним биотического. В этом случае реакции организма на биотическое воздействие начинается до его фактического поступления, и создается иллюзия наличия у организма опережающей формы отражения действительности, которую П.К. Анохин [2] рассматривал в качестве признака психики. На самом деле опережающего отражения нет – есть опережающая реакция, и организм реагирует не на то, что будет, а на то, что было. Он всего лишь воспроизводит реакцию, приобретенную в прошлом индивидуальном опыте, когда абиотическое воздействие было связано с биотическим.. Для получения знаний о будущем, которого нет и которое, в силу этого, не может оказывать воздействие на организм, механизмов чувствительности недостаточно. Для этого нужны принципиально новые механизмы – меха-

низмы именно опережающего отражения, обеспечивающие получение знаний о будущем объективной действительности. Вот их-то и следует называть «психическими». И именно для их реализация в живых организмах в процессе эволюции постепенно возникает нервная система и появляется мозг.

Механизмы психического отражения

Определение психики как свойство мозга, обеспечивающего опережающее отражение действительности, позволяет, во-первых, обозначить специфику психической формы отражения и, во-вторых, решить проблему биологического значения появления психики в процессе эволюции живых организмов. Однако возникает вопрос, насколько далеким от настоящего является то будущее, для получения знаний о котором мозг должен обладать свойством, называемым психикой?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо выяснить:

1. Как изменяется объективная действительность во времени, и какие объективные механизмы лежат в основе этого изменения?

2. Как соотносится скорость изменения объективной действительности со скоростью изменения состояния, взаимодействующего с действительностью организма?

Необходимость ответа на первый вопрос диктуется тем, что опережающее отражение – это отражение именно изменений в объективной действительности. Зная законы этих изменений, проще понять механизмы их отражения. Что касается ответа на второй вопрос, то очевидно, что организм при проявлении и организации своей жизненной активности должен «вписываться» в динамику явлений действительности, в тот «пространственно-временной континуум», в рамках которого осуществляется его жизнедеятельность. Но для этого необходимо, чтобы процессы, протекающие в организме, и изменения в объективной действительности, отражаемые благодаря этим процессам, были как-то согласованы.

Ответ на первый вопрос можно найти в работах современного философа Т.П. Лолаева [12], который ввел понятие о «функциональном времени», и специалиста по теории систем автоматического управления В.В. Пименова [14], выдвинувшего идею «обобщенной инерции» как объективной причины изменений, про-

исходящих в мире. Любые изменения в состоянии объектов образуют, как считает Т.П. Лолаев, лишь «промежутки настоящего времени». Течение времени выражается в последовательной смене одних промежутков настоящего времени другими. В.В. Пименов, также как и Т.П. Лолаев, определяет время как меру изменений, возникающих в определенной материальной системе. В качестве объективной причины этих изменений В.В. Пименов называет «обобщенную инерцию», смысл которой состоит в том, что при сохранении условий взаимодействия скорость изменений, происходящих в материальной системе, остается постоянной. Однако следует иметь в виду, что по мере завершения изменений в текущем «настоящем» условия взаимодействия объектов в последующем «настоящем» изменяются, и это может привести к изменению в последующем и скорости изменений, происходящих в материальной системе.

Представления Т.П. Лолаева и В.В. Пименова о времени, взаимодействии и «обобщенной инерции» позволяют описывать процессы, происходящие в определенной ситуации объективной действительности в некотором промежутке настоящего времени с помощью простого соотношения

$$C_6 = C_n + \Delta C \quad (4)$$

где: C_n – состояние ситуации C в исходном промежутке настоящего времени;

C_6 – возможное состояние ситуации C в последующем промежутке настоящего времени, которое, следуя традиционным представлениям о времени, можно обозначить как состояние в "ближайшем будущем";

ΔC – величина изменений в ситуации C , с которой связано понятие о длительности промежутка времени Δt_n . Очевидно, что $\Delta C = (C_6 - C_n)$, а Δt_n – мера этих изменений.

Учитывая закон "обобщенной инерции", можно записать

$$C_6 - C_n = C_n - C_p \quad (5)$$

где C_p – состояние ситуации C в промежутке времени, предшествовавшем исходному, то есть соответствующее понятию «ближайшее прошлое».

Путем элементарных перестановок соотношение (5) приводится к виду

$$C_6 = C_n + (C_n - C_p) \quad (6)$$

Нетрудно убедиться в том, что наличие закона «обобщенной инерции» допускает принципиальную возможность получения знания C'_6 о ситуации C_6 до ее появления на основе знаний о «настоящем» (C_H) и «ближайшем прошлом» (C_P). Тем самым допускается возможность возникновения в процессе эволюции живых систем механизма, опережающего отражения, т. е. психики.

Учитывая соотношение (6), мы можем сказать, что возникновение психики как способности к опережающему отражению действительности предполагает наличие в живых организмах следующих механизмов:

а) механизма получения знаний C'_H о ситуации «настоящего» C_H (механизма рецепции);

б) механизма получения знаний C'_P о ситуации «ближайшего прошлого» C_P (механизма индивидуальной памяти);

в) механизма, реализующего функцию $C'_6 = C'_H + (C'_H - C'_P)$.

Что касается последнего механизма, то именно для его реализации в организме и возникает нервная система с нервными клетками, обладающими возбуждающими и тормозными дендритами. Наличие указанных типов дендритов обеспечивает выполнение нервной клеткой функций сложения и вычитания поступающих к ней потоков нервных импульсов. Учитывая, что потоки нервных импульсов представляют собой форму существования знания о воздействиях, которые многие связывают с понятием «информация», можно сказать, что процессы, происходящие в нервной системе, представляют собой процессы информационного синтеза. В связи с этим хотелось бы особо отметить, что в психофизиологических исследованиях А.М. Иваницкого [6] идея информационного синтеза мозговых процессов как основы психических явлений получила эмпирическое подтверждение. В частности, как утверждает автор, «синтез двух видов информации – наличной и извлекаемой из памяти – и составляет тот ключевой механизм, который лежит в основе ощущения как феномена уже не физиологического, а психического уровня» [6, с. 205]. Плодотворность информационного подхода к решению проблемы «психика и мозг» убедительно доказывается в работе Д.И. Дубровского [5].

Распространяя понятие времени Δt_H как меры изменений ΔC на изменения ΔV_S и ΔV_{R_S} , происходящие в живых организмах при реа-

лизации функций отражения воздействий S и регуляции поведения R_S , мы можем констатировать наличие у каждого организма своего «функционального времени» и своего минимального промежутка времени $\Delta t_{\text{орг}}$.

Если привязать изменения в организме к изменениям в объективной действительности, то, по-видимому, следует согласиться с тем, что $\Delta t_{\text{орг}}$ намного больше $\Delta t_{\text{ч}}$. Это означает, что организм, осуществляя функцию регуляции поведения по принципу рефлекса ($S \Rightarrow R$), всегда будет опаздывать, поскольку на момент реакции (т. е. через время $\Delta t_{\text{орг}}$ после воздействия) та ситуация «настоящего», знания о которой были получены в результате ее отражения, всегда будет оказываться в «прошлом». Поскольку реакция осуществляется не в той ситуации, на которую она была рассчитана, то по отношению к новой ситуации она оказывается неадекватной.

Чтобы поведение организма в ситуации нового «настоящего» $C_{\text{н}2}$ было адекватным, в его двигательную систему должны передаваться знания именно об этой ситуации, т. е. $C_{\text{н}2}'$, а не $C_{\text{н}1}'$. Но эти знания должны быть получены до возникновения самой ситуации $C_{\text{н}2}$. Значит, организм должен обладать не только механизмом рецепции, позволяющим получать знания об объективной действительности (т. е. о ситуации $C_{\text{н}1}$), но и механизмом отражения ближайшего будущего этой действительности, т. е. ситуации $C_{\text{н}2}$. Однако и это не все. Для осуществления адекватного поведения в ситуации ближайшего будущего организм должен иметь возможность получать три типа знаний:

- 1) об объектах и явлениях, которые будут в этой ситуации;
- 2) о степени их значимости для организма;
- 3) о действиях, которые организм может или должен осуществить по отношению к тем значимым объектам и явлениям, которые будут в ситуации ближайшего будущего.

Поскольку все типы знаний в организме могут быть представлены лишь в форме соответствующих нейрофизиологических эквивалентов, для их получения в организме (в его мозге) должны протекать определенным образом организованные и согласованные (синхронизированные) между собой нейрофизиологические процессы. В соответствии с концепцией П.К. Анохина данная совокупность процессов представляет собой определенную «функциональную

систему» [1]. Каждый из процессов, входящих в систему, выполняя свою специфическую функцию, вносит свой вклад в достижение общего результата функционирования системы. С другой стороны, поскольку речь идет о получении знаний о ближайшем будущем объективной действительности, каждый из процессов, составляющих функциональную систему, имеет прямое отношение к понятию «психика». Конечно, сами по себе эти процессы являются нейрофизиологическими, но они обладают особым свойством – обеспечивать получение знаний об определенных аспектах ближайшего будущего отражаемой действительности. Фактически каждый нейрофизиологический процесс в рамках функциональной системы содержит две составляющие: материальную (собственно, физиологическую) и информационную. И эту информационную составляющую нейрофизиологического процесса, в котором проявляется свойство, называемое психикой, имеет смысл назвать психическим процессом. Таким образом, нейрофизиологический процесс, протекающий в мозге и выполняющий функцию отражения ближайшего будущего объективной действительности, предстает в единстве «физиологического» и «психического».

Двойственный характер нейрофизиологических процессов, протекающих в мозге, позволяет сформулировать два определения психики:

1. Психика – это способность мозга и протекающих в нем нейрофизиологических процессов к изменениям, в которых отражаются особенности ближайшего будущего объективной действительности и возможные в нем формы поведения субъекта (носителя психики).

Данное определение описывается соотношением

$$C_{H1} \Rightarrow \Delta V_{CH1} \Rightarrow \Delta V_{C \text{ бл.буд.}} = \Delta V_{CH2} \Rightarrow \Delta V_{R \text{ бл.буд.}} = \Delta V_{R(CH2)} \Rightarrow R(C_{H2}) \quad (7)$$

Все, что связано с этим определением, составляет объект изучения нейropsychологии.

2. Психика – субъективное (т. е. принадлежащее субъекту как носителю психики) отражение особенностей ближайшего будущего объективной действительности в форме знаний (образов), на основе которых происходит регуляция приспособительного поведения субъекта.

Данное определение описывается соотношением

$$C_{H1} \Rightarrow C'_{H1} \Rightarrow C'_{\text{ бл.буд.}} = C'_{H2} \Rightarrow R'_{\text{ бл.буд.}} = R'_{H2} \Rightarrow R(C_{H2}) \quad (6)$$

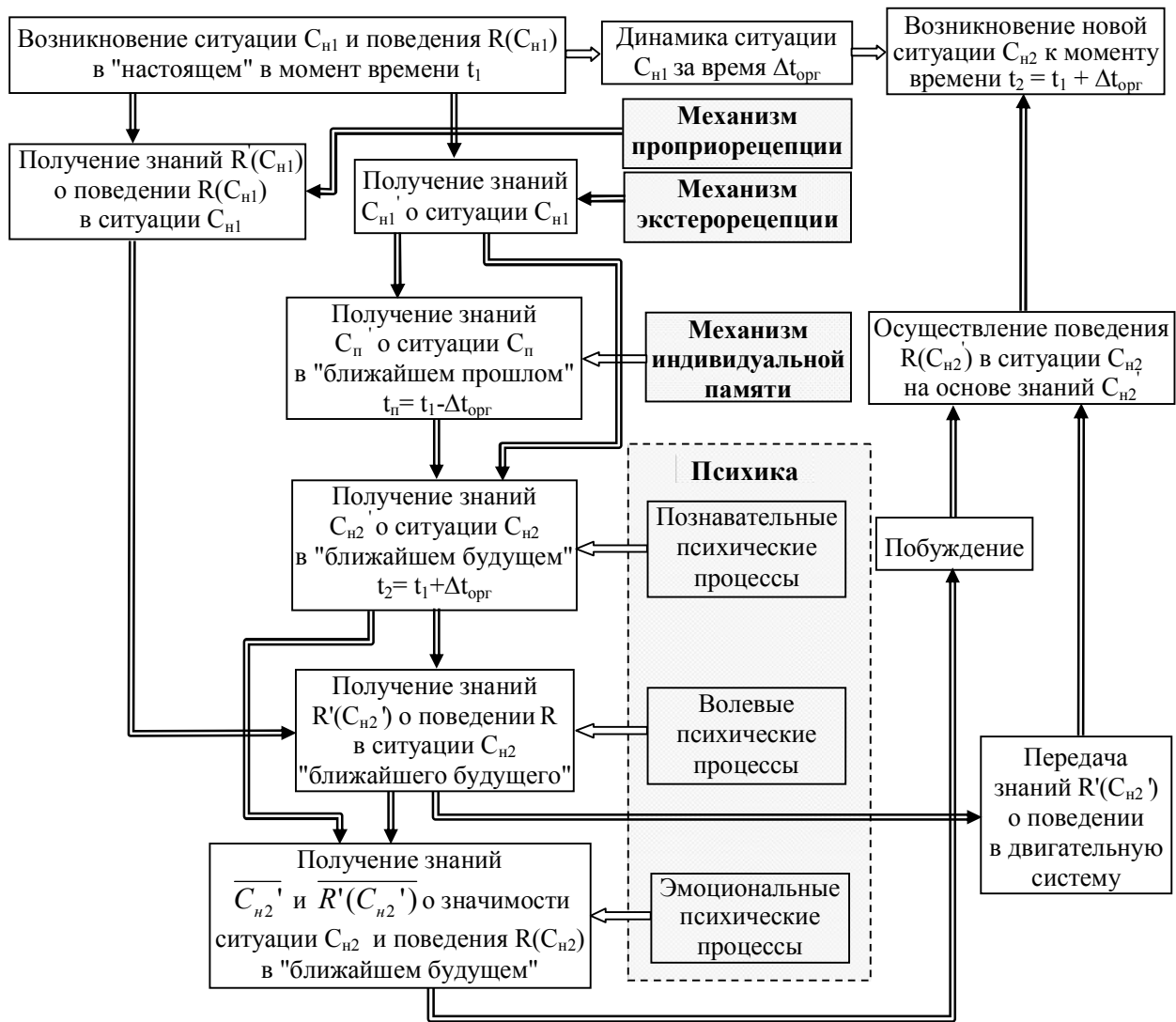
Все, что связано с получением знаний $C'_{\text{бл.буд}}$ и $R'_{\text{бл.буд}}$, составляет, очевидно, объект изучения психологии, а соотношение этих знаний и соответствующих им изменений $\Delta V_{C_{\text{бл.буд}}}$ и $\Delta V_{R_{\text{бл.буд}}}$ в нейрофизиологических процессах, протекающих в мозге, составляет объект изучения психофизиологии.

Для обозначения процессов получения знаний о различных особенностях объектов и явлений ближайшего будущего объективной действительности целесообразно использовать наименования хорошо известных в психологии познавательных, эмоциональных и волевых психических процессов, классификация которых была предложена Г.И. Челпановым [15]. Под познавательными психическими процессами следует понимать процессы отражения ближайшего будущего тех свойств объектов и явлений действительности, которые у них действительно есть, т. е. их объективных свойств. В структуре познавательных процессов можно выделить четыре процесса, отличающиеся по уровню сложности, которые, по существу, характеризуют уровни эволюционного развития психики. Это – ощущение, восприятие, мышление и сознание [9].

Эмоциональные психические процессы – это процессы отражения значимости для субъекта всего того, что отражается в познавательных психических процессах. К ним относятся эмоции, чувства и переживания [8].

Волевые психические процессы – это процессы отражения возможных действий субъекта по отношению к тому, что для него является значимым.

Общая схема, иллюстрирующая механизмы психической формы отражения объективной действительности и регуляции поведения организма в условиях изменения этой действительности, представлена на рис. 3. На схеме также учтено, что эмоциональные психические процессы кроме отражательной функции выполняют еще функцию побуждения значимых форм поведения.



C' – образ ситуации C ; $R'(C)$ – образ поведения R в ситуации C ; $\overline{C'}$ и $\overline{R'(C)}$ – значимость образов ситуации C' и поведения $R'(C)$ в ситуации C

Рис. 3. Механизмы психической формы отражения действительности и регуляции поведения организма, обладающего психикой.

Список литературы

1. Анохин П. К. Теория функциональной системы // Успехи физиол. наук. 1970. – Т. 1. – № 1. – С. 19–54.
2. Анохин П.К. Опережающее отражение действительности // Анохин П.К. Избр. тр. Философские аспекты теории функциональных систем. – М.: Наука, 1978. – С. 7–26.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Ин-т психол. РАН, 1994.
4. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное //Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 132–148.

5. Дубровский Д.И. Психика и мозг: результаты и перспективы исследований // Психол. журн. 1990. – Т. 11. – № 6. – С. 3–15.
6. Иваницкий А.М. Психофизиология сознания //Психофизиология: Учебник для вузов / под ред. Ю.И. Александрова. – СПб.: Питер, 2003. – С. 200–217.
7. Корниенко А.Ф. Допсихические формы регуляции двигательной активности живого организма // Психол. исслед. на фак-те психол. ТГГПУ: сб. ст. / под ред. О.Г. Лопуховой. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2007. – С. 7–21.
8. Корниенко А.Ф. Общая теория эмоциональных психических процессов. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2005.
9. Корниенко А.Ф. Структура психических процессов // Материалы III Всерос. съезда психологов. 25 – 28 июня 2003 года: в 8 т. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – Т.IV. – С. 383–387.
10. Леонтьев А.Н. Возникновение и эволюция психики // Избр. психол. произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. Т. I. – С. 143–279.
11. Леонтьев А.Н. Понятие отражения и его значение для психологии // Вопр. филос. – 1966. – № 12. – С. 45–52.
12. Лолаев Т.П. Функциональное время – адекватное отражение объективно-реального времени // Философия и будущее цивилизации: тезисы докл. и выступл. IV Рос. филос. конгресса (Москва, 24–28 мая 2005 г.): в 5 т. – М.: Совр. тетради, 2005. Т. 1. – С. 589.
13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
14. Пименов В.В. НЕ-субстанциональный подход к определению физической сущности понятия «время». Новый взгляд на старые уравнения // http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/pimenov_ne.htm.
15. Челпанов Г.И. Классификация душевных явлений // Очерки психологии. М.-Л.: Моск. акц. изд. об-во., 1926. – С. 58–63.
16. Чуприкова Н. И. Система понятий общей психологии и функциональная система психической регуляции поведения и деятельности // Вопр. психологии. – 2007. – № 3. – С. 3–15.
17. Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 104–118.

УДК 159.922.8

Г. Ю. Авдиенко

Особенности функционирования адаптационной системы студентов в образовательной среде вуза

В статье раскрыты понятия «адаптации», «цены адаптации», «образовательной среды вуза». Представлена характеристика динамики личностного адаптационного потенциала, развития психических познавательных процессов и социально-психологической комфортности среды студентов в процессе их обучения в вузе.

The article discloses the concepts of «adaptation», «price adjustment», «high school educational environment». It presents the description of the dynamics of individual adaptive capacity, mental development of cognitive processes and social and psychological comfort to students during their study at university.

Ключевые слова: образовательная среда вуза; адаптационные системы; адаптация; личностный адаптационный потенциал; личностные характеристики студентов.

Key words: university educational environment, adaptive systems, adaptation, adaptive capacity of personality, personal characteristics of students.

Как известно, одним из наиболее актуальных направлений исследований, стоящих на стыке наук психологии, медицины, физиологии, социологии, является адаптация человека к условиям окружающей среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимизация систем организма и сбалансированность в системе человек-среда [6]. По определению К.К. Платонова (1981), при рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный, а также можно предположить, что способность к адаптации является не только индивидуальным, но и личностным свойством [12].

На выполнение какого-либо вида деятельности человек затрачивает соответствующее количество энергии. Причем от напряжения, испытываемого всеми функциональными системами организма для преодоления нагрузки от факторов деятельности, зависит не только успешность самой деятельности, но и функциональное состояние организма и адаптационной системы, то есть состояние человека. Рассматривая состояние человека, можно выделить две составляющие: объективную и субъективную. Первая будет характеризовать человека как организм, вторая – как личность (Бехтерева Н.П., 1988; Леонова А.Б., 1984; Семке В.Я., 1988). Состояние физиологических функций (объективная составляющая) тесно связано с конкретной деятельностью человека и его личностными особенностями (субъективная составляющая) (Ухтомский А.А., 1954; Данилова Н.Н., 1985; Овчинников Б.В. и др. 1988; Lang P.J., 1988). Кроме того, ряд данных свидетельствует, что среди механизмов формирования состояния человека физиологические характеристики являются ведущими только в экстремальных условиях (Авцын А.П. и др., 1985; Новиков В.С. и др., 1998) во всех остальных доминантными являются особенности личности (Березин Ф.Б., 1988; Махныч А. В., 1991; Apfeldorfer G.; 1992). Следовательно, адаптированность во многом обусловлена отношением человека к самому себе, окружающей действительности и собственной деятельности, и основные причины формирования тех или иных состояний необходимо искать внутри личности, в ее структуре и особенностях (Ганзен В.А., Юрченко В.Н., 1981; Леонтьев А.Н., 1975; Маклаков А.Г., 1996, Мясичев В.Н., 1960; Семке В.Я., 1988).

Гипотеза исследования, которая заключается в том, что процесс обучения в высшем учебном заведении влияет на состояние здоровья обучаемых, возникла из определения здоровья, предложенного А.Д. Адо и Г.И. Царегродцевым [1], которое звучит, как возможность организма адаптироваться к изменениям окружающей среды, взаимодействуя с ней свободно, на основе биологической, психологической и социальной сущности человека. Как известно, здоровье – это процесс сохранения и развития физиологических, биологических и психических функций, оптимальной, трудовой и социальной активности при максимальной продолжительности активной творческой жизни [9]. Здоровый организм обеспечивает

оптимальность функционирования своих систем при изменении окружающих условий. Следовательно, под нормальным состоянием организма целесообразно понимать не столько нахождение определенных показателей в заданных диапазонах значений, соответствующих среднестатистическим нормам, сколько сохранение способности так регулировать свои параметры, чтобы обеспечивать уравнивание со средой в различных ситуациях. В связи с этим необходимо упомянуть о введенном И.И. Шмальгаузенем [18] понятии адаптивной нормы как результата приспособления организма к различным экологическим уровням. Способность организма адекватно изменять свои функциональные параметры и сохранять оптимальность в различных условиях является наиболее характерным показателем нормы (здоровья). Нормальная адаптация характеризуется перестройкой функциональной системы за счет изменения ее состава. При этом зона физиологических возможностей системы смещается в зону адаптационного фактора [5].

В процессе адаптации может произойти и приспособление организма к новым условиям, поскольку функциональные системы обладают пластичностью за счет определенного диапазона колебаний их элементов. На смену напряженному состоянию функциональной системы приходит ее адаптационная перенастройка. Адаптация в известных пределах предотвращает поломку и истощение регуляторных механизмов [17]. Общий адаптационный синдром [12] облегчает деятельность перенапряженных структур биосистемы и поэтому является рациональным и биоэнергетически целесообразным. Однако адаптированность организма к новым условиям достигается ценой определенной «биосоциальной» платы. По И.В. Давыдовскому, это «цена адаптации» [7]. Плата зависит от резервов. Адаптированность носит не только биологический, но и социальный характер и достигается ценой определенных повреждений, той или иной дисгармонией по сравнению с нормой [2].

Состояние целостного организма как результат деятельности функциональной системы определяется оптимальностью управляющих воздействий, способностью управляющих механизмов обеспечивать уравнивание организма со средой, его адаптацию к условиям среды. Адаптационно-приспособительная деятельность требует затрат энергии и информации, в связи с чем можно

говорить о «цене адаптации», которая определяется степенью напряжения регуляторных механизмов и величиной израсходованных функциональных резервов. Частным проявлением этого утверждения является рассмотрение вопроса об уравнивании организма с конкретной средой обитания или деятельности. В нашем случае представляется важным акцентировать внимание на уравнивании адаптационной системы обучаемых (студентов) со средой (образовательной средой вуза).

В работах П.А. Сорокина выделяется две особенности в представлении среды как социального пространства. Первая из них – представление о среде как о пространстве взаимоотношений индивидов с возможностью для них перемещаться в горизонтальном и вертикальном направлениях в соответствии с созданной иерархией. И чем меньше в обществе «предписанных» ролевых позиций, тем чаще такие перемещения. Многомерность выступает второй особенностью социального пространства и выражается способностью индивидов группироваться в разнообразные, многочисленные системы взаимодействия [14]. Такие группы, выступая элементами образовательной среды, будут сказываться на ее качественных характеристиках, которые можно будет определять по степени ценностно-ориентационного культурного единства во взаимоотношениях членов групп, насыщенности и доступности социокультурного содержания в отношении (референтность), присутствию в среде синергии или приближению духовных отношений к гармоническим.

В исследованиях В.А. Козырева подчеркивается, что понятие «образовательная среда», отражая взаимосвязь факторов и условий, обеспечивающих образование и развитие человека, предполагает обязательную включенность в него субъектов образовательного процесса – учащихся и педагогов – как основного компонента [10].

По определению Артюхиной А.И. образовательная среда представляет собой развивающийся пространственно-временной континуум, который аккумулирует целенаправленно создаваемые условия взаимодействия субъективного мира развивающейся личности с уникальными характеристиками (выбор переживаний, поиск смыслов) и объективным миром (другие личности, научно-педагогические школы, предметно-пространственное окружение), в

которых целью и ценностью становится повышение собственной субъективности и реализация личностного потенциала [4].

В.И. Слободчиков обнаруживает истоки образовательной среды в предметности культуры общества: «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состава» [13]. Образовательная среда – проживание, определенный событийный ряд, пространство жизненных обстоятельств, дающих материал для развития. Среда образовательного учреждения можно представить частным случаем такой среды, которая лишь частично входит в поле «организованных педагогических влияний». Образовательная среда служит для всех участников образовательного процесса источником жизненно-профессиональных ситуаций. Результатом воздействия образовательной среды вуза развивающего типа становится включение (запуск) процесса профессионально-личностного развития и саморазвития студентов [4]. Другими словами, рассмотрение адаптации организма студента к условиям среды учебного заведения аналогично рассмотрению уравнивания адаптационной системы (индивидуально-психологической, личностной и психофизиологической составляющих) обучающегося индивида (студента) в условиях воздействия на нее факторов среды учебного заведения с течением времени (в процессе обучения). Таким образом, мы рассматриваем функционирование определенным образом упорядоченной системы на основе воздействия системообразующего фактора. П.К. Анохин утверждал, что состояние живой системы является результатом взаимодействия структуры и функции. С позиций системного подхода, сложная функциональная система – живой организм – формируется на основе системообразующего фактора из множества компонентов с беспорядочным взаимодействием [3]. Для любой системы таким фактором является конкретный результат ее деятельности.

Каждое конкретное состояние организма является результатом управления в многоцелевой иерархической системе. Процессы управления в живых системах можно понимать как такую организацию целенаправленных и целесообразных воздействий, результатом которых является переход системы из одного состояния в

другое. Принцип Ле Шателье утверждает, что если система, находящаяся в состоянии равновесия, подвергается воздействию, которое приводит к изменению каких-либо ее параметров, определяющих данное состояние, то система в целом ответит на это воздействие такими процессами, которые противодействуют результирующим изменениям переменных систем или сводят их к нулю.

Основной смысл системного подхода к прогностической оценке состояний живого организма состоит в том, что, если известно текущее состояние объекта прогнозирования, т. е. установлен донозологический диагноз, то при отсутствии коррекций энтропия системы должна возрастать, а ее состояние должно постепенно смещаться в направлении уровня структурных нарушений истощения адаптационных механизмов. При этом в процесс должны вовлекаться и соседние уровни структурной организации.

По утверждению Р.М. Баевского состояние организма как результат деятельности системы определяется уровнем функционирования физиологических систем, степенью напряжения регуляторных механизмов и функциональным резервом.

Под уровнем функционирования физиологической системы понимают относительно стабильную величину специфических реакций, обусловленную природой раздражителя и свойствами системы [16]. Каждая из физиологических систем, обладая собственным уровнем функционирования, участвует в поддержании гомеостаза и обеспечении адаптационно-приспособительной деятельности.

Обычный (нормальный, средний) уровень функционирования физиологических систем означает минимальное (или оптимальное) взаимодействия высших и низших уровней управления. Автономность низших уровней освобождает высшие от необходимости постоянно участвовать в локальных регуляторных процессах. Вмешательство высших уровней (механизмов) управления в работу низших происходит только в том случае, когда поток информации (энергии, вещества) превышает возможности управляющего механизма. Такое вмешательство становится необходимым и в случае нарушения взаимной координации нескольких подсистем (контуров, механизмов) низшего уровня. Оптимальное сочетание принципов централизации и автономности управления в живом организме обеспечивает максимальную адаптивность целостной системы при

ее взаимодействии с факторами внешней среды. Следовательно, автономная деятельность внутренних механизмов управления означает оптимальное сочетание их активностей в соответствии с задачами целостной системы, определяемыми сочетанием внешних механизмов. Вмешательство внешних механизмов в деятельность внутреннего, превышающее его роль «координатора», указывает на то, что система в целом находится в состоянии адаптивной перестройки, осуществляет приспособление к новым условиям, тому или иному действующему на нее раздражителю. Такая адаптивная перестройка может происходить в результате изменения состояния одного из координируемых звеньев. В этом случае функциональная система вынуждена компенсировать возможную дискоординацию с тем, чтобы восстановить равновесие [15]. Процесс адаптации определяется взаимодействием потоков материи, энергии, и информации и протекает во времени. Результатом такого взаимодействия является определенный уровень функционирования организма и его систем. Достижение того или иного уровня функционирования осуществляется благодаря деятельности механизмов регуляции и управления. Энергетический функциональный резерв определяется по скорости восстановления, возникшего в результате нагрузки дефицита энергии. Под информационной «стоимостью» следует понимать изменение степени напряжения регуляторных механизмов в ответ на изменение условий окружающей среды. В целом же «цена» адаптации носит комплексный характер и включает затраты информации, энергии и вещества [5].

Оптимальную деятельность внутренних систем организма, обеспечивающих его выживание и устойчивость в изменяющихся условиях существования, осуществляют специальные механизмы сохранения в определенных пределах структурной организации, обмена веществ, энергии и информации. Целевой функцией деятельности этих механизмов является гомеостаз, т. е. устойчивость внутренней организации живой системы. Циклические процессы в живых системах можно определить как процессы адаптации, направленные на поддержание равновесия внутри организма и между организмом и средой. Эти процессы связаны с самосохранением функционального уровня саморегулирующейся системы в адекватных и неадекватных условиях среды и выбором функциональной

стратегии, обеспечивающей оптимальное выполнение главной цели поведения биосистемы [8]. Объем адаптивного поведения ограничивается такими пределами изменения физиологических констант, которые не нарушают свойственный данному организму гомеостаз. Важным при этом является условие сохранения стабильности системы [19] или оптимальной жесткости ее внутренних связей [6]. Это достигается за счет адекватного сочетания центральных и автономных механизмов саморегуляции, путем усиления или ослабления адаптивных колебательных процессов и соответствующих контуров регулирования. Инверсия знака корреляции говорит о перенапряжении регуляторных механизмов. Изменение значения коэффициента корреляции говорит об активности участия этой характеристики (канала, системы) в процессах адаптации (чем больше принимает значение, тем выше активность).

Одним из ведущих важнейших признаков начинающегося перенапряжения является рассогласование направленности ряда функциональных показателей. Это связано с распадом функциональной системы и формированием новой. Фактически нарушается энергетический гомеостаз и возникает патологическая адаптация к нагрузке, основанная на вовлечении в реакцию новых элементов и систем на уровне метаболических процессов. Следовательно, оценка корреляционных зависимостей между наиболее важными функциональными показателями, характеризующими энергетический гомеостаз, может оказаться ценным методом прогнозирования перенапряжений.

Способность к экономному расходованию энергетических и пластических резервов, хорошая координированность различных регуляторных механизмов, высокая степень автономности отдельных функциональных систем свидетельствуют о способности организма к оптимальному реагированию и, следовательно, о его возможной высокой устойчивости к неблагоприятным сдвигам [5].

Приведенный выше анализ литературных источников лег в основу гипотезы исследования особенностей функционирования адаптационной системы студентов в образовательной среде вуза. Исследование проводилось на базе ЛГУ имени А.С. Пушкина. В качестве объекта исследования выступили студенты всех ступеней обучения. Предметом исследования стали их индивидуально-

психологические, личностные и физиологические характеристики. Достоверность результатов обеспечивалась репрезентативностью обследуемой выборки – более пятисот человек.

В результате проведения исследования была выявлена динамика личностного адаптационного потенциала у студентов разных курсов. На рис. 1 представлена динамика показателя, характеризующего личностный адаптационный потенциал (ЛАП), значения которого определены по методике МЛО «Адаптивность».

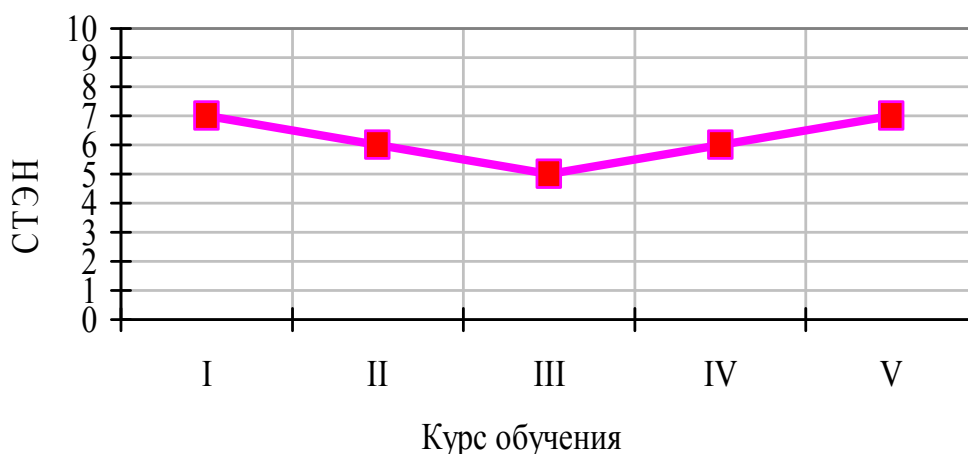


Рис. 1. Динамика ЛАП студентов по курсам обучения

Анализ динамики личностного адаптационного потенциала помог определить тенденцию к его ослаблению на протяжении учебы от I к III курсу, а от III к V курсу – тенденцию к его усилению.

В качестве объяснения такой динамики личностного адаптационного потенциала было выдвинуто предположение, что ослабление личностного адаптационного потенциала, возможно, свидетельствует о его истощении в результате функционирования адаптационной системы в процессе приспособления молодых людей к социально-психологическим условиям вуза. По всей видимости, на этапе обучения от I до III курса наблюдается процесс преобразования срочного этапа адаптации в долговременный, сопровождающийся энергетическими потерями. После середины учебы личностный адаптационный потенциал активизируется, что может свидетельствовать о том, что адаптационная система к третьему курсу переживает качественный скачок, когда срочный этап адаптации переходит в долговременный. Однако на этом этапе обучения

актуализируются новые жизненные цели, и адаптационная система начинает приспосабливаться уже к ним.

Анализ динамики показателей, характеризующих элементы системы личностного адаптационного потенциала, позволил установить, что на протяжении процесса обучения все характеристики подвержены значительным изменениям (рис. 2). Между тем исследованиями установлено, что наиболее энергично происходят изменения в сфере моральной нормативности (МН), менее интенсивно изменяется коммуникативная сфера (КП) и плавная динамика наблюдается в поведенческой сфере (НПУ).

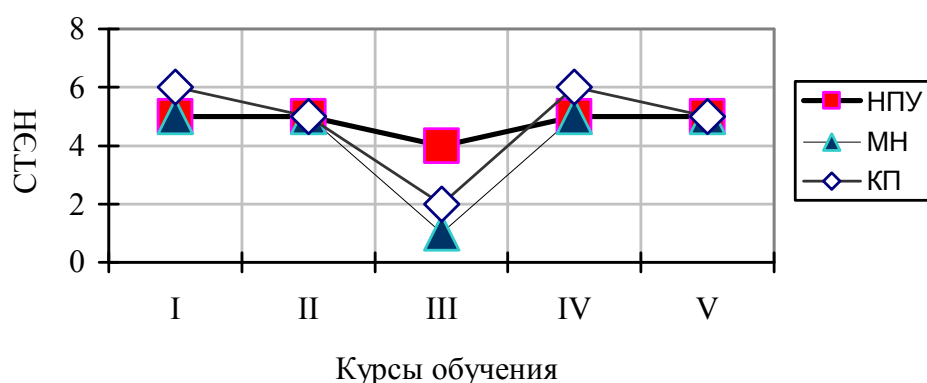


Рис. 2. Динамика НПУ, МН и КП студентов по курсам обучения

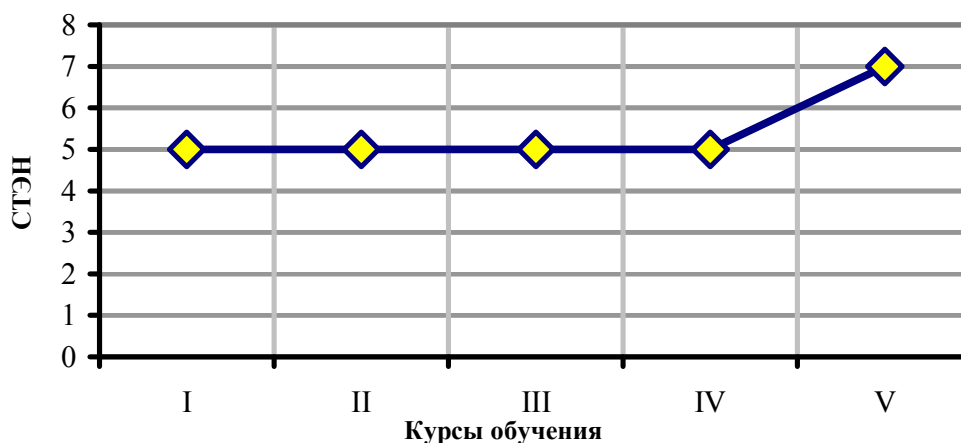


Рис. 3. Динамика психических познавательных процессов студентов в процессе обучения в вузе

Изменения показателей, характеризующих уровень развития психических познавательных процессов указывают на то, что количественно они значительно увеличиваются после четвертого курса (рис. 3).

Установлено, что детерминантами изменений сферы психических познавательных процессов, являются в основном развитие вербального понятийного мышления, логического мышления, вербальной памяти, внимания.

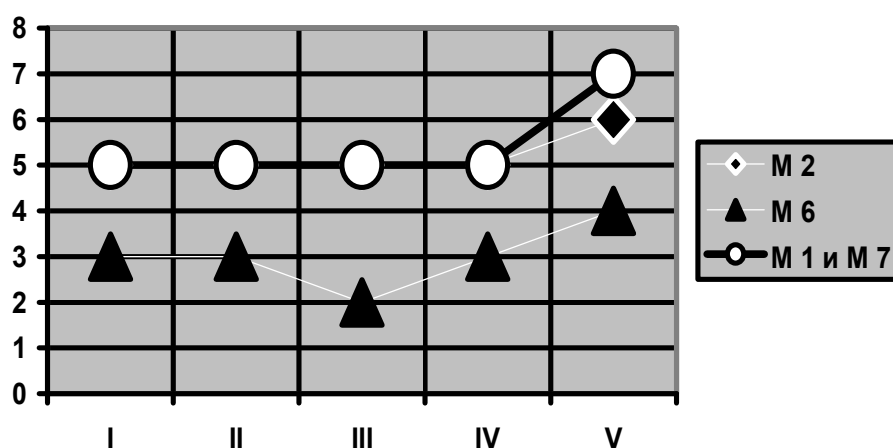


Рис. 4. Динамика вербального понятийного мышления (М 1), логичности мышления (М 2), оперативной вербальной памяти (М 6), и логического мышления, памяти и внимания (М 7) студентов в процессе обучения

Интересными являются результаты исследования в области социально-психологической комфортности среды, характеризующей уровень адаптированности индивида к социальной среде на основе оценки некоторых социально-психологических характеристик личности, отражающих интегральные особенности психического и социального развития, и которая в свою очередь выступает в качестве положительного подкрепления к нормальному развитию личностных характеристик и удовлетворению потребности в самореализации личности (рис. 5). Социально-психологическая комфортность среды не может являться линейной функцией, поэтому имеет свои минимумы и максимумы. Наиболее адаптированными к образовательной среде вуза можно считать студентов третьего курса, так как максимальный пик динамики социально-психологической комфортности среды приходится на третий курс обучения.

Дальнейшими исследованиями установлено, что личностный адаптационный потенциал и социально-психологическая комфортность среды как элементы адаптационной системы до третьего курса обучения имеют тесные корреляционные связи – $p \leq 0,001$.

Сопоставив динамики обоих этих элементов стало совершенно очевидно, что максимальная адаптированность студентов к среде учебного заведения на третьем курсе сопровождается наибольшими потерями в личностном адаптационном потенциале. По всей видимости, третий курс характеризуется переходом срочной адаптации в долговременную, что подтверждается исчезновением корреляционных связей между элементами адаптационной системы.

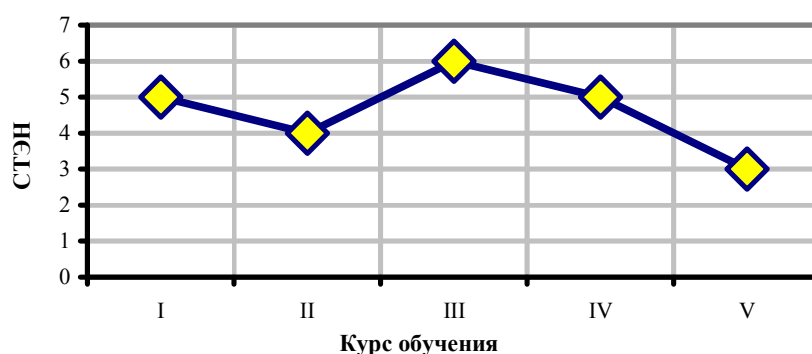


Рис. 5. Динамика социально-психологической комфортности среды студентов в процессе обучения

В процессе обучения социально-психологическая комфортность среды студентов как система претерпевает некоторые изменения: меняется как значимость ее элементов, так и значимость связей между ее элементами и личностным адаптационным потенциалом. До четвертого курса уровень развития элементов, составляющих социально-психологическую комфортность среды, находится в пределах нормы, но затем после четвертого курса уровень развития потребности в безопасности снижается и переходит в пограничную область, а уровень развития идентичности со средой вуза, мотивации к обучению и профессиональной направленности снижаются и выходят за границы нормы.

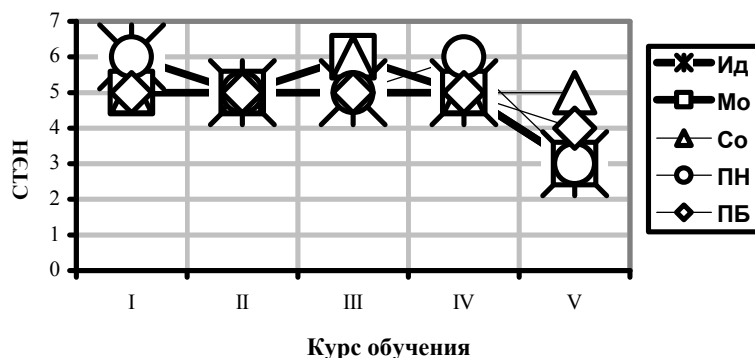


Рис. 6. Динамика элементов социально-психологической комфортности среды студентов в процессе обучения:

идентичности со средой учебного заведения (Ид), мотивации к обучению в вузе (Мо), самооценки (Со), профессиональной направленности (Пн), и потребности в безопасности (ПБ).

Динамика параметра, характеризующего идентичность индивида со средой, представлена кривой, изображенной на рис. 7. Идентификация себя с образовательной средой – это непрерывный процесс на протяжении всего процесса обучения, имеющий свои этапы. В нашем случае явно прослеживается актуальный этап, соответствующий начальному периоду обучения (I курс), насущный этап, который соответствует основному периоду обучения (II–IV курсы) и заключительный этап, приходящийся на окончание учебы.

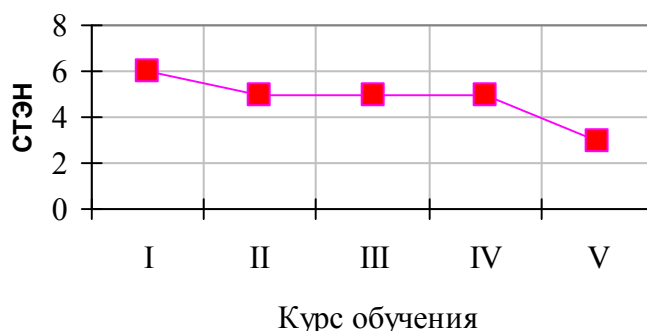


Рис. 7. Динамика Ид студентов по курсам обучения

На рис. 8 представлена динамика параметра, характеризующего идентичность со средой как систему. Особенности ее развития таковы, что в процессе преобразования срочной адаптации в долгосрочную на протяжении обучения с первого по третий курс, система качественно не изменяется. На поддержании системы в

равновесном состоянии задействованы все элементы. Причем интенсивность корреляционных связей между ее элементами на каждом следующем курсе уменьшается. Для третьего курса характерно завершение количественных изменений системы и изменением ее качества за счет снижения количества корреляционных связей и уменьшения величин коэффициентов корреляции. Таким образом, идентичность со средой к окончанию обучения перестает быть актуальной для адаптационной системы в целом.

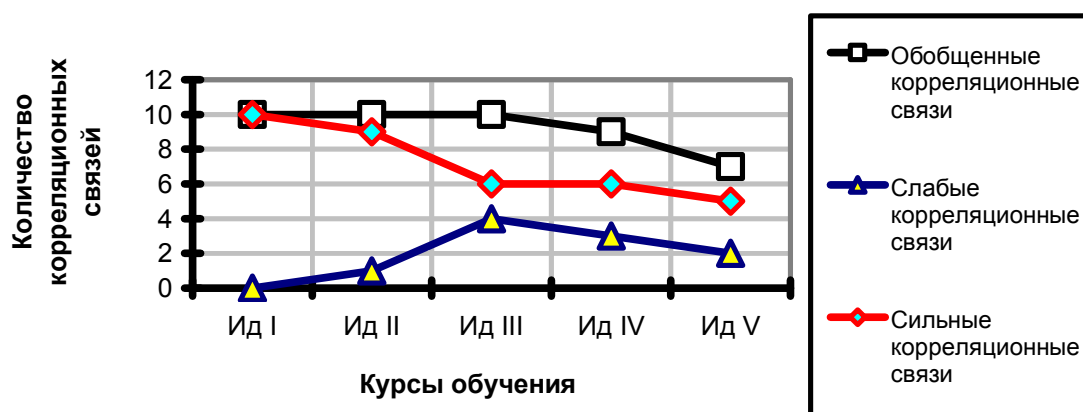


Рис. 8. Изменение количества корреляционных связей Ид с психологическими характеристиками студентов по курсам обучения

Идентичность со средой представляется, с одной стороны, как элемент системы социально-психологической комфортности среды, с другой – как система, состоящая из собственных элементов.

Идентичность со средой представляет собой систему, состоящую из элементов, характеризующих субъективное стремление к идентичности со средой, с внешними проявлениями среды, с коллективом, со средой вуза, а также идентичность (популярность) со сверстниками.

Исследованиями установлено, что изменения в функциональной способности системы идентичности изменениями взаимосвязей между внутренними (рис. 9) и внешними факторами (рис. 10) идентичности, происходящими при переходе с курса на курс.

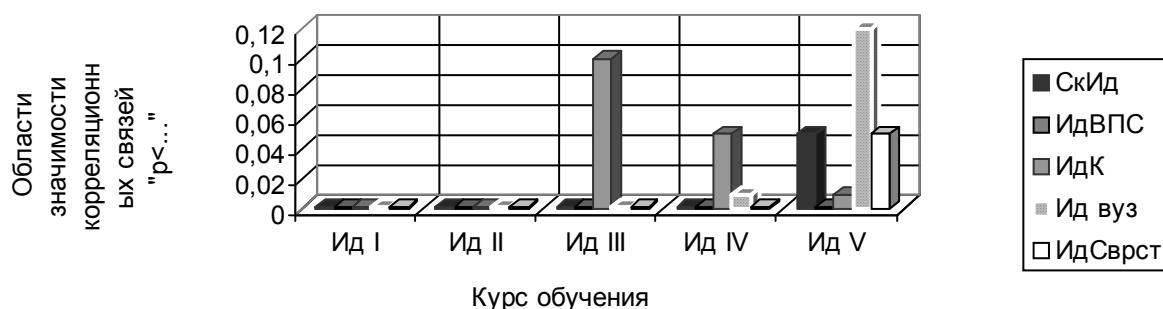


Рис. 9. Изменение областей корреляционных связей между элементами внутри системы Ид по курсам обучения

Первый и второй курсы характерны тем, что в сфере внутренних факторов системы изменений практически не происходит. Коэффициенты корреляции между всеми внутренними элементами находятся в области высокой значимости – $p \leq 0,001$ (рис. 9). На третьем курсе снижается до уровня тенденции идентичность с коллективом, о чем говорит переход коэффициент корреляции ИдК из области $p \leq 0,001$ в область $p \leq 0,1$. На четвертом курсе повышается значимость идентичности с коллективом до $p \leq 0,05$ и снижается значимость идентичности с условиями вуза с $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,01$. На V курсе продолжает повышаться идентичность с коллективом до области $p \leq 0,01$. Вместе с тем снижается актуальность стремления к идентичности со средой вуза и идентичность со сверстниками до $p \leq 0,05$ и пропадает связь с идентичностью с условиями вуза.

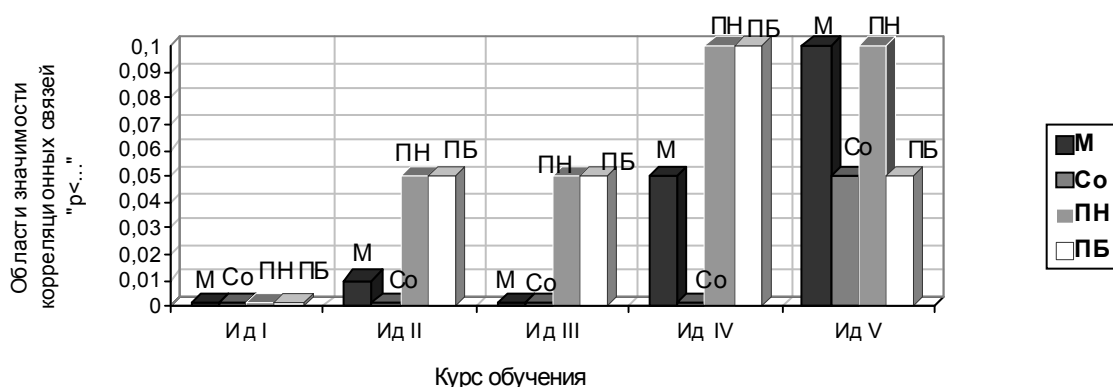


Рис. 10. Изменение корреляционных связей Ид с элементами СПКС по курсам обучения

Корреляция связь идентичности со средой с внешними факторами (рис. 10) на первом курсе сохраняются в области высокой зна-

чимости корреляционных связей ($p \leq 0,001$). На втором курсе связи идентичности с мотивацией (М) к обучению снижаются до $p \leq 0,01$, с одновременным снижением уровней значимости корреляционных связей идентичности со средой с профессиональной направленностью (ПН) и степенью удовлетворения потребности в безопасности (ПБ) до $p \leq 0,05$. На третьем курсе актуализируется мотивация к обучению (М) до $p \leq 0,001$, а профессиональная направленность (ПН) и степень удовлетворения потребности в безопасности (ПБ) сохраняются на прежнем уровне. На четвертом курсе снижается значимость корреляционной связи идентичности со средой с мотивацией к обучению до $p \leq 0,05$ и со степенью удовлетворения потребности в безопасности до уровня тенденций ($p \leq 0,1$). Вместе с тем пропадает корреляционная связь с профессиональной направленностью. На V курсе пропадает связь идентичности (Ид) с мотивацией к обучению (М) и профессиональной направленностью (ПН). Вместе с тем, уровень значимости корреляционной связи идентичности (Ид) с самооценкой (Со) и степенью удовлетворения потребности в безопасности находится в области значимости $p \leq 0,001$.

Таким образом, функциональные возможности системы «Идентичность со средой» повышаются за счет изменения актуальности идентичности с коллективом при одновременном снижении значимости профессиональной направленности и степени удовлетворения потребности в безопасности. Уменьшение потребности в связи с этими характеристиками позволяет системе испытывать меньшее напряжение, что в свою очередь ведет к накоплению функционального резерва. Происходит качественный скачок: срочная адаптация преобразуется в долговременную. Снижается актуальность связей идентичности с внешними факторами: самооценка (Со) и степень удовлетворения потребности в безопасности (ПБ) и внутренними факторами: стремлением к идентичности (СкИд), идентичности со сверстниками (ИдСврст). Прекращаются связи идентичности себя с внешними факторами: мотивация к обучению (М) и профессиональная направленность (ПН) и с внутренним фактором: идентичность с условиями вуза. Снижение уровня значимости корреляционных связей с одними характеристиками при одновременном прекращении действия корреляционных связей с другими, говорит о появлении способности системы удерживаться в состоянии равновесия, не

прибегая к помощи доминирующих в прошлом характеристик. Так, например, для системы «идентичность со средой» в начале обучения доминантными являются все рассматриваемые внешние и внутренние факторы. На протяжении всего периода обучения все характеристики, за исключением идентичности с внешними проявлениями среды, переходят из доминирующих в поддерживающие. На конечном этапе обучения система «Идентичность со средой» способна удерживаться в состоянии равновесия, лишь иногда прибегая к помощи некоторым поддерживающим характеристикам. Только один фактор: идентичность с внешними проявлениями среды является фактором, тормозящим увеличение функциональных возможностей системы до автономного уровня.

Следовательно, механизмом увеличения функциональных возможностей системы является снижение актуализации доминирующих характеристик.

Исследованиями психофизиологической «цены» учебной деятельности установлено, что нагрузка одного учебного дня восполняет равновесное состояние адаптационной системы за счет изменений ДАД и ЧСС. Субъективная оценка состояния взаимосвязана с уровнями тревожности, и не зависит от уровня функционального состояния. Причем, для студентов первого курса СТ, ЛТ и самочувствие являются определяющими при выборе субъективной оценки состояния. Тем не менее, у студентов всех курсов доминирующей при определении субъективной оценки состояния является СТ.

Следовательно, для поддержания адаптационной системы в равновесном состоянии основная нагрузка ложится на кардиосистему, при этом уровень тревожности отражается на субъективной оценке состояния.

Установлено, что от уровня развития кардосистемы зависит скорость восстановления организма после окончания действия нагрузки.

Нагрузка одного учебного дня у студентов первого курса приводит к снижению уровня значимости доминирующей связи между темповыми характеристиками полушарий головного мозга и появлением большого количества сопутствующих характеристик. Причем, появление сопутствующих характеристик, по всей видимости, обусловлено не существованием развитой адаптационной системы,

поддерживающей организм в равновесном состоянии в данной среде под воздействием именно этих учебных нагрузок, а за счет готовых предсуществовавших механизмов, проявляемых в период «генерализованных двигательных реакций» или в период «эмоционального поведения». Это обусловлено, во-первых, ее неподготовленностью или «отсутствием опыта» к реагированию на раздражители, получаемые от учебной нагрузки, во-вторых, восполнением энергетического фонда организма за счет вынужденных неупорядоченных процессов, по всей видимости, малой интенсивности.

Нагрузка одного учебного дня у студентов второго курса приводит к снижению уровня значимости доминирующей связи между темповыми характеристиками полушарий головного мозга и сопутствующими корреляционными связями между темповыми характеристиками левого полушария головного мозга и систолическим давлением, а также способность к задержке дыхания на выдохе и темповыми характеристиками полушарий головного мозга. Таким образом, у обучаемых второго курса сохранение устойчивости адаптационной системы обеспечивается появлением примерно равномерной поддержки сопутствующих процессов малой интенсивности. Восполнение энергетического фонда организма за счет появления равномерной поддержки указывает на признаки доминантности установки, что говорит о признаках сложившейся адаптационной системы, поддерживающей личностный адаптационный потенциал.

Третий курс характеризуется появлением незначимой корреляционной связи между темповыми характеристиками полушарий головного мозга при отсутствии других сопутствующих характеристик, что говорит об устойчивости адаптационного потенциала. Адаптационная система удерживается в состоянии равновесия переходом действия кратковременных поддерживающих процессов малой интенсивности, обеспечивающих устойчивость темповых характеристик полушарий головного мозга, в сопутствующую связь между темповыми характеристиками полушарий головного мозга. Причем для поддержания адаптационной системы в состоянии равновесия практически не требуется участия сопутствующих физиологических характеристик. Этот факт явно указывает на сформированную под влиянием генетических и социальных факторов парную работу по-

лушарий головного мозга. Таким образом, можно говорить о переходе адаптации из состояния срочной в долговременную, что характеризует адаптационную систему как сложившуюся и эффективно действующую в направлении восполнения энергетического фонда организма. Причем, важно отметить, что уровень адаптации мы рассматриваем относительно уровня адаптации, исследуемой на первом и втором курсах. Поэтому можно говорить о том, что перед нами развернута картина адаптации обучаемых к тем условиям, которые стали стрессогенными в начале обучения в вузе. Тем самым на третьем курсе организм становится наиболее адаптированным к условиям среды вуза. То есть, по всей видимости, цель адаптации при поступлении в вуз можно считать достигнутой в середине учебы.

Четвертый курс характерен появлением одновременно значимо действующих на оба полушария сопутствующих характеристик. Появление большого количества сопутствующих характеристик говорит о необходимости восполнения энергетического фонда. Значит, сложившаяся к третьему курсу устойчивая адаптационная система, на четвертом курсе вынуждена затрачивать больше усилий для удержания организма в состоянии равновесия. При этом в этот период явных значимых изменений в условиях среды вуза не наблюдается. Следовательно, мы наблюдаем смену приоритетов в адаптации к доминантной установке, которой, по всей видимости, является постановка новых жизненных целей. Особенностью адаптационной системы на четвертом курсе является проявление ее неустойчивости. Это предположение напрашивается по факту восполнения энергетического фонда организма за счет выработанных упорядоченных процессов большой интенсивности. Появление упорядоченных процессов максимальной интенсивности, направленных в одну сторону, как раз и указывает на наличие доминантной установки.

Исследованием установлено: на состояние личностного адаптационного потенциала влияют как физические факторы среды, так и социально-психологические. Поэтому элементами адаптационной системы являются биологические, физиологические, психологические характеристики организма.

Таким образом, анализ результатов научных исследований показал, что адаптация – это постоянно изменяющийся процесс взаи-

модеиствия организма со средой, являющийся функцией парной работы полушарий головного мозга, сформированной под влиянием генетических и социальных факторов. Поэтому адаптация в целом, как функция поддержания равновесного состояния организма в среде, складывается из множества ответных и упреждающих реакций организма на различные воздействия в различных условиях. Причем, адаптационная система эффективна в той среде, в которой реализуются наиболее приоритетные цели обучаемого и происходит адаптация к актуальным для обучаемого нагрузкам, следовательно, можно предположить, что перед нами представлена картина результатов регулярных повторений учебных действий, в результате которых происходит изменение межполушарного взаимодействия и функциональной деятельности полушарий головного мозга студентов разных курсов обучения. Причем в качестве фактора нагрузки выступает интеллектуальная деятельность, а в качестве последствий воздействия этого фактора выступают изменения в моторной сфере. То есть, с одной стороны наблюдается переход срочной адаптации в долговременную, посредством повторений определенных действий, с другой стороны, очевидна взаимосвязь между различными функциональными уровнями организма: нагрузка на умственную сферу приводит к изменениям в моторной сфере.

Исследованиями мотивационной сферы студентов установлено, что в процессе учебной деятельности цель со временем сама становится самостоятельной побудительной силой, т. е. мотивом. В результате исследования этого вопроса было выделено пять классов специфических особенностей учебной деятельности, воздействующих на мотивацию студентов к обучению. Эти особенности определены на уровнях биологическом, психологическом, непосредственно среды учебного заведения, территориальном и экономическом. Факторы биологического уровня сгруппированы из особенностей удовлетворения физиологических потребностей и закономерностей физических нагрузок.

Среди факторов психологического уровня выделяются особенности межличностного общения, повышенная тревожность, профессионализация, влияние личности некоторых преподавателей и бытовых условий. К факторам среды учебного заведения были отнесены: социальный, организационный и особенности организации

учебного процесса; транспортный и особенности расположения учебной базы составили территориальный фактор. И, наконец, последним фактором был определен экономический.

Интересным представляется не только классификация специфических факторов учебной деятельности, но и действие стимулов в иерархической системе доминирующих потребностей.

Социально-психологический климат в коллективе значительно влияет на отношение человека к выполняемой деятельности, на силу его мотива.

Проявление интереса к нуждам обучаемых со стороны администрации вуза (например, улучшение освещения в кабинетах, различные поощрения и т. д.) повышает эффективность учебного процесса, равно как и невнимательное отношение – соответственно снижает. Важным фактором, влияющим на мотивацию к обучению, является востребованность специальности в обществе. Следует отметить, что личность преподавателя является ключевой и значимой, оказывает весомое влияние на мотивацию к обучению. Причем, по специфике воздействия на индивида, этот фактор относится как к биологическому (утомление от монотонных учебных занятий), так и к психологическому (плохие отношения с преподавателями; некомпетентность преподавателей; преподаватель ничего не объясняет; личные черты некоторых преподавателей; проявление неуважения к студентам; консерватизм некоторых преподавателей).

Исследования мотивационной сферы позволили представить динамику мотивации студентов к обучению в вузе (рис. 11).

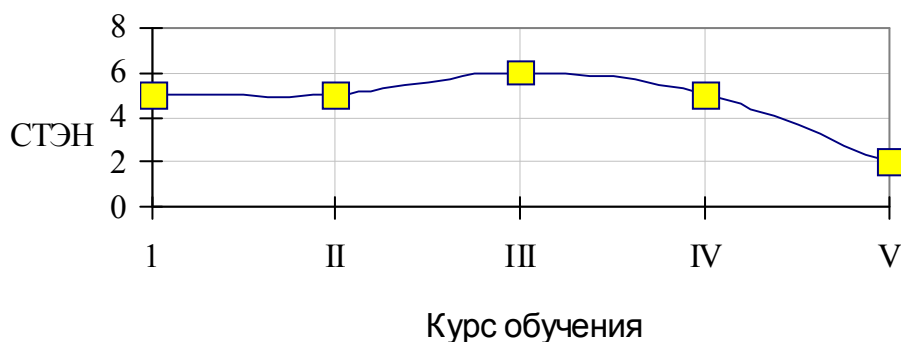


Рис. 11. Изменение показателей значений мотивации студентов к обучению в вузе (М) в стандартных единицах измерения

Представленный рисунок позволяет в общем виде представить все этапы мотивационного процесса обучения студентов в вузе. Предварительный этап относится ко времени возникновения потребности достижения некой цели, механизмом исполнения которой является поступление в вуз. На представленном рисунке этот этап не обозначен, так как он относится ко времени довузовской подготовки, и его исследование представляет определенные сложности. Однако, зная о его существовании, все же стоит о нем упомянуть.

На первом этапе – этапе актуализации – мотивационного процесса актуализируются имеющиеся у молодого человека психологические образования, обеспечивающие обоснованный выбор им предмета и способа удовлетворения потребности (личностные диспозиции). Первый этап протекает с момента поступления в вуз и в течение первого курса обучения, он характеризуется достаточно высокой мотивацией к обучению в вузе.

На втором этапе – этапе подготовки – создаются условия для активации проектов, осуществляющих выборы цели, происходит формирование намерений; все эти процессы могут носить характер поисковой деятельности, ориентировки в окружающем мире, пробных действий, «разведывательных» исполнений. Этот этап условно относится к периоду обучения студентов на втором курсе. По всей видимости, этот период мотивационного процесса отличается от первого качественными изменениями мотивационных характеристик. Это предположение объясняет третий этап мотивационного процесса – этап исполнения, который характеризуется не только принятием решений о конкретных выполнениях намерений, но и осуществление действий по их достижению. Если предшествующие этапы выполнили функции по достижению первоначально поставленной цели и рассогласование между необходимым и наличным не устранено, то можно утверждать, что этап исполнения является наиболее благоприятным с точки зрения обучения студентов в вузе.

Четвертый этап – этап консумации – характеризуется исполнением завершения достижения определенного результата. Он приходится на четвертый курс обучения и характерен не окончанием намерений к обучению в вузе, а достижением цели в выполнении намерений предварительного периода рассматриваемого нами мотивационного процесса.

Пятый этап – этап терминации – условно относится к пятому курсу обучения и характеризуется остановкой реализации определенной мотивации. Это в принципе и указывает нам на остановку мотивационного процесса, развернутого личностью еще до поступления в вуз.

С процессами мотивации связаны эмоциональные-волевые оценки ситуации через призму предметных характеристик мотивов. В результате формируется мотивационная тенденция, побуждающая деятельность и направляющая ее в некоторую широкую предметную зону, в которой возможна конкретизация мотива. Исследованиями динамики мотивационных компонентов были получены следующие результаты.

В процессе подготовки к будущей профессии потенциал показателя ожидания возможности удовлетворения потребности в безопасности посредством идентичности себя с будущей профессиональной деятельностью увеличивается до определенных пороговых значений. Поэтому в середине учебы в вузе потребность студентов в безопасности можно считать удовлетворенной. Однако, приобретение опыта социальных взаимодействий с различными общественными структурами, осознание их достаточной агрессивности и собственной незащищенности перед ними, вновь приводит к появлению потребности в безопасности.

Желание посвятить свое будущее выбранной профессии у студентов на протяжении трех курсов является достаточно значимым. Такой же значимой в этот период является удовлетворение эстетической потребности, потребности в самоуважении и в обучении выбранной профессии.

Следовательно, мотивационное образование – степень удовлетворения потребностей различных уровней, указывает нам больше на изменение целей и жизненных перспектив в процессе обучения. Причем эти изменения приходятся на период III–IV курса обучения, что можно характеризовать как стабильность динамики удовлетворения потребностей.

На протяжении всех пяти курсов значимыми являются: уровень притязаний к учебе как инструменту будущей профессионализации, общественная значимость обучения в вузе, потребность в общественном признании их самих и близких в случае построения успеш-

ной карьеры в будущей профессии. Что позволяет сделать предположение о доминировании потребности в самоуважении и значимости развития общественного статуса, приобретенного в будущей профессиональной деятельности.

Будущая социальная роль студентам всех курсов обучения представляется как общественно значимая и в свою очередь лично значимая для них самих. Наличие такого представления является особым мотиватором, побуждающим студентов к обучению в вузе с целью приобретения профессии. Готовность к профессиональной деятельности на начальном этапе зависит от успешности подготовки к ней в стенах университета. В свою очередь успешность профессиональной деятельности обеспечит общественную значимость будущей социальной роли.

Исследованиями установлено, что адаптация к условиям обучения и социальной среде вуза, высокая учебная нагрузка, учебные дисциплины, не обучающие выбранной профессии и множество других факторов, присущих обучению на первом и втором курсах, оказывают отвлекающее воздействие на сферу самоактуализации. Это ведет к снижению ее значимости и повышению психофизиологической «цены» обучения, что является источником истощения волевых компонент. Тем самым происходит снижение актуальности цели поступления в вуз.

Приобретение социального статуса и опыта социальных взаимодействий в вузе, адаптация к учебной нагрузке, ведут к усилению мотива самореализации при удовлетворении эстетической потребности и реализации своих возможностей при обучении в вузе. А получение профессиональных знаний добавляет активацию побуждения к самореализации и увеличение актуальности субъективного принятия общественной значимости своего обучения в вузе.

Углубление профессиональных знаний ведет к увеличению побудительной ценности, требующей внешнего содержания окружающей среды. Однако это изменение приводит к сдвигу мотива самореализации от обучения в вузе на цель профессиональной самореализации, что в свою очередь приводит к снижению мотивации к обучению в вузе и актуализации новых жизненных целей.

Сила побуждения к самореализации, на первых трех курсах, является определяющей с точки зрения личностного развития сту-

дента как субъекта обучения. Ранее было установлено, что отличием мотивационного образования студентов четвертого курса от студентов третьего являются только побудительные ценности окружающей среды. И именно тогда динамика силы побуждения к самореализации проявляет тенденцию к снижению, а субъективная оценка общественной значимости обучения начинает возрастать. Другими словами, до третьего курса осуществляется достижение цели, возникшей на предварительном этапе мотивационного процесса. Затем, достигнув этапа консумации, начинается исполнение завершения достижения самореализации индивида в качестве субъекта обучения. На этом этапе происходят изменения ценностных приоритетов. В частности, установлено, что активизируется личностное принятие общественной значимости обучения в вузе. Таким образом, на этом и последующем этапах определяющим фактором мотивационного процесса уже является не развитие индивида как субъекта обучения, а общественно значимое развитие субъекта обучения. Тем временем на этом процесс самореализации индивидуальности в качестве субъекта обучения не прекращается, а происходит постепенное снижение побуждающей силы самореализации. При этом снижается интенсивность затрачиваемых для достижения самореализации волевых усилий. Следовательно, рассмотренное функционирование мотивационного образования позволяет определить механизм и этапы достижения и смены цели. С началом исполнения завершения достижения предыдущей цели происходит формирование предварительного этапа мотивационного образования по достижению новой цели.

Таким образом, исследование динамики адаптационных характеристик психофизиологической «цены» учебной деятельности студентов позволило определить особенности функционирования адаптационной системы студентов в процессе обучения. Первый курс характерен переходом готовых предсуществовавших механизмов в формирование и развитие адаптационной системы. Процесс ее формирования и функционирования сопровождается наличием большого количества сопутствующих характеристик, участвующих в поддержании адаптационной системы в состоянии равновесия. При этом наблюдается снижение социально-психологической комфортности среды с одновременной тенденцией к ослаблению личностно-

го адаптационного потенциала. Что в свою очередь приводит к увеличению «цены адаптации» к учебной деятельности.

Характерной особенностью адаптационной системы студентов второго курса является дальнейшее ее развитие, которое сопровождается некоторым снижением актуальности мотивации к обучению в вузе, снижением значимости профессиональной направленности и потребности в безопасности. При этом происходит улучшение социально-психологической комфортности среды с дальнейшей тенденцией к ослаблению личностного адаптационного потенциала. Сохранение устойчивости адаптационной системы обеспечивается появлением примерно равномерной поддержки сопутствующих процессов малой интенсивности. Восполнение энергетического фонда организма за счет появления равномерной поддержки указывает на признаки доминантности установки, что говорит о признаках сложившейся адаптационной системы, поддерживающей личностный адаптационный потенциал. Эти процессы ведут к снижению «цены адаптации» к учебной деятельности относительно первого курса.

Характерной особенностью функционирования адаптационной системы студентов третьего курса является появление незначимой корреляционной связи между темповыми характеристиками полушарий головного мозга при отсутствии других сопутствующих характеристик, что говорит о сформированной под влиянием генетических и социальных факторов парной работе полушарий головного мозга. Это красноречиво говорит о переходе адаптации из состояния срочной в долговременную, что характеризует адаптационную систему как сложившуюся и эффективно действующую в направлении восполнения энергетического фонда организма. Это же утверждение подтверждает достижение максимума социально-психологической комфортности среды с одновременным прекращением ослабления личностного адаптационного потенциала.

Характерной особенностью функционирования адаптационной системы студентов четвертого курса является тенденция к снижению актуальности идентичности с коллективом, идентичности со средой вуза, мотивации к обучению, значительное снижение профессиональной направленности и потребности в безопасности. Вместе с этим происходит снижение социально-психологической комфортности среды с одновременной тенденцией к усилению лич-

ностного адаптационного потенциала. Одновременно начинает повышаться уровень развития познавательных психических процессов. При этом появляются одновременно значимо действующие на оба полушария сопутствующие характеристики. Восполнение энергетического фонда организма осуществляется за счет появления большого количества сопутствующих характеристик. Значит, сложившаяся к третьему курсу устойчивая адаптационная система, на четвертом курсе вынуждена затрачивать больше усилий для удержания организма в состоянии равновесия. Но, если в этот период явных значимых изменений в условиях среды вуза не наблюдается, то мы наблюдаем смену приоритетов в адаптации студентов к доминантной установке, выражающейся в постановке новых жизненных целей.

Пятый курс характеризуется снижением актуальности стремления к идентичности со средой вуза, идентичности с коллективом и идентичности со сверстниками, самооценки и потребности в безопасности. Одновременно с этим полностью теряют значимость идентичность со средой вуза, мотивация к обучению в вузе и профессиональная направленность. В результате происходит окончательное снижение социально-психологической комфортности среды с дальнейшим усилением личностного адаптационного потенциала. При этом значительно увеличивается уровень развития психических познавательных процессов за счет развития вербального понятийного мышления, логического мышления, вербальной памяти, внимания.

В мотивационной сфере установлено, что на третьем курсе у студентов осуществляется достижение цели, возникшей на предварительном этапе мотивационного процесса. Затем, достигнув, следует исполнение завершения достижения самореализации индивида в качестве субъекта обучения. На этом этапе происходят изменения ценностных приоритетов. В частности, установлено, что активизируется личностное принятие общественной значимости обучения в вузе. Таким образом, на четвертом и пятом курсах определяющим фактором мотивационного процесса уже является не развитие индивида как субъекта обучения, а общественно значимое развитие субъекта обучения. Тем временем на этом процесс самореализации студента в качестве субъекта обучения не прекращается, а происходит постепенное снижение побуждающей силы самореализации.

Список литературы

1. Адо А.Д., Царегородцев Г.И. Борьба материализма и идеализма в учении о здоровье и болезни человека. – М.: Медицина, 1970.
2. Авцын А.П. Адаптация и дизадаптация // Клиническая медицина. – 1974. – № 5. – С. 3–15.
3. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональной системы // Принципы системной организации функций. – М.: Наука, 1973.
4. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: моногр. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006.
5. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. – М.: Медицина, 1979.
6. Голицин Г.А. Некоторые закономерности поведения массовых систем // Принципы системной организации функций. – М.: Наука, 1973. – С. 109–114.
7. Давыдовский И.В. Проблемы причинности в медицине (этиология). – М.: Медицина, 1965. – С. 75.
8. Казначеев В.П. Биосистема и адаптация. – Новосибирск: Наука, 1973.
9. Казначеев В.П. Современное состояние проблемы адаптации // Вестник АМН СССР. – 1975. – № 10. – С. 5–15.
10. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета / В.А. Козырев. – СПб.: СПбГУ, 1999.
11. Платонов К.К., Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1981.
12. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М.: Медгиз, 1960.
13. Слободчиков В.И. Образовательная среда: рекализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. Инноватор-Vennet collegd. – М., 1997. – С. 177–184.
14. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет / П.А. Сорокин. – М., 1994.
15. Физиология адаптационных процессов. – М.: Наука, 1986.
16. Фролов В.М. Уровни функционирования физиологических систем и методы их определения. – Л.: Медицина, 1972.
17. Философские вопросы адаптации / под ред. Г.И. Царегородцева. – М.: Мысль, 1975.
18. Шмальгаузен В.П. Современное состояние проблемы адаптации // Вестник АМН СССР. 1975. – № 10. – С. 5–15.
19. Эшби Р. Конструкция мозга. – М.: Мир, 1962.

Н. В. Головешкина, И. Д. Головешкин

Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик студентов и мотивация их обучения

В статье рассмотрены проблемы мотивации обучения студентов в вузе и развития их личностных характеристик. Представлены данные, характеризующие динамику изменения личностных характеристик студентов и мотивов обучения, выявлены ведущие мотивы учебной деятельности, приведен сравнительный анализ личностных характеристик и мотивов учебной деятельности успешных и неуспешных студентов.

The article covers problems of student's motivation of studying in high school and of development of their personal features. The author presents the data displaying dynamics of change of students' personal features and motives of studying, reveals the leading motives of educational activity, makes the comparative analysis of personal features and motives of educational activity of successful and unsuccessful students.

Ключевые слова: мотивация обучения в вузе, личностный адаптационный потенциал, индивидуально-психологические характеристики студентов.

Key words: motivation of studying in high school, personal adaptable potential, students' personal psychological features.

Проблема личностных особенностей студентов и их мотивации обучения в вузе на разных этапах обучения не являлась до сих пор предметом многостороннего исследования в отечественной психологической науке, хотя необходимость углубленного изучения данной проблемы не вызывает сомнений. Эффективное педагогическое взаимодействие с юношей (девушкой) невозможно без учета особенностей его (ее) мотивации. За объективно одинаковыми действиями студентов могут стоять совершенно различные побудительные источники этих действий, их мотивация может быть абсолютно разной. Становлению мотивации профессионального учения в этом возрасте содействует ряд особенностей студента: потребность в жизненном самоопределении и обращенность планов в будущее, осмысление с этих позиций настоящего; становление социальных мотивов гражданского долга; тенденция к осознанию сво-

его мировоззрения как сплава социальных и познавательных мотивов, ориентации. Изменение учебной мотивации объясняется потребностью в самоосознании себя как целостной личности, оценке своих возможностей в выборе профессии, в самоосознании своей жизненной позиции; необходимостью самоограничения как обратной стороны самоопределения; становлением целеполагания – переходом от предполагаемых перспективных целей к реальным; принятием решений, касающихся не только себя, но и других; интересом ко всем формам самообразования, четко выраженным избирательным характером мотивов и целей под углом зрения выбора профессии; устойчивостью интересов, их относительной независимостью от мнения окружающих.

Преобладание внешних мотивов в жизни студента может привести к нарушениям целостного развития личности, к ее дисгармонизации. В последние годы проблема личностных особенностей и мотивации обучения в вузе вызывает у преподавателей острую потребность в информации о том, каким способом мотивировать, направлять студентов на успешную учебную деятельность и помочь им преодолеть боязнь неудач, справиться с асоциальным поведением, изменить себя, противостоять обстоятельствам, как сделать так, чтобы студент мог стать высококвалифицированным специалистом, добиваться успехов, полностью реализовать свой интеллектуальный потенциал, а главное, – ощущать радость жизни.

В 2007 г. было проведено исследование, целью которого стало изучение взаимосвязи личностных особенностей с мотивацией обучения студентов вуза на разных этапах обучения. Объектом исследования выступили студенты Выборгского филиала Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики I, III и V курсов (I курс – 38 человек (16–20 лет); III курс – 32 человека (19–21 лет), V курс – 13 человек (21–25 лет).

В соответствии с целью и объектом исследования были выбраны следующие психодиагностические методики:

- 1) многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин);
- 2) методика ОСТ (опросник свойств темперамента) (В.В. Русалов);
- 3) методика «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина);

4) методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин);

5) методика «Направленность личности» (В. Смекал, М. Кучер).

Теоретическими предпосылками исследования послужили подходы к пониманию личности А. Маслоу, В.Н. Мясищева; представления о развитии личности в студенческом возрасте Н.В. Бордовской, А.А. Реана; представления о взаимосвязи мотивации учения и успешности учебной деятельности А.А. Реана, В.А. Якунина, Н.И. Мешкова, Е.П. Ильина.

В ходе анализа литературы по проблеме развития личности в студенческом возрасте было выявлено, что формирование и дальнейшее развитие мотивационно-личностной сферы студентов происходит под влиянием определенных социальных факторов – характера семейного воспитания, форм, методов и установок, существующих в системе образования в высшей школе, а также правил и норм поведения среди сверстников. Были также определены основные особенности, характеризующие развитие личности в студенческом возрасте:

- мотивационно-личностная сфера студентов носит иерархический характер;
- происходит укрепление таких качеств, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность и др.;
- ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности к определенной группе;
- повышается интерес к вопросам полового развития и моральным проблемам;
- возникают потребности и мотивы, обуславливающие различные поведенческие отклонения – наркоманию, алкоголизм, курение, асоциальное поведение.

Определенный научный интерес в настоящее время представляет собой изучение проблемы «цены» деятельности, «которую платит человек в ситуациях повышенных требований, психических нагрузок и перегрузок» [4, с. 466]. Не вызывает сомнений, что студенчество и учебная деятельность в вузе относятся к подобным ситуациям. Обучение в высшем учебном заведении имеет ряд особенностей, к которым в первую очередь следует отнести осуществление учебной деятельности на фоне первичной адаптации учащихся к условиям и содержанию обучения в вузе, что значительно

увеличивает общую нагрузку, ограничивает время восприятия и усвоения сложной учебной информации, жёстко регламентирует жизнедеятельность в целом. Студенческий возраст характеризуется многообразием эмоциональных переживаний, что отражается в стиле жизни. Период активного вхождения в новую социальную среду сопровождается действиями, направленными на получение признания и высокого статуса в группе студентов-ровесников.

Всё это позволяет охарактеризовать обучение в вузе, как умственную деятельность, сопровождающуюся нервным и эмоциональным напряжением, требующую значительных адаптационных усилий.

Таблица 1

Сравнение средних значений между показателями методики МЛО
«Адаптивность» студентов I, III и V курса

Личностные характеристики	I курс $M_1 \pm m_1$	III курс $M_2 \pm m_2$	V курс $M_3 \pm m_3$
ЛАП (личный адаптационный потенциал)	53,26 \pm 2,24	49,48 \pm 2,96	51,08 \pm 3,97
ПР (поведенческая регуляция)	28,66 \pm 1,61	24,87 \pm 2	26,46 \pm 3
КП (коммуникативный потенциал)	13,95 \pm 0,67	14,68 \pm 0,62	14,77 \pm 1
МН (моральная нормативность)	10,66 \pm 0,5	11,36 \pm 0,58	9,85 \pm 0,9
Нс (невротический сверхконтроль)	4,53 \pm 0,31	3,61 \pm 0,42	3,15 \pm 0,53
D (пессимистичность)	8,29 \pm 0,32	8,32 \pm 0,39	7,77 \pm 0,5
Нy (эмоциональная лабильность)	9,74 \pm 0,34	9,74 \pm 0,6	8,23 \pm 0,72
Pd (импульсивность)	9,07 \pm 0,48	10,32 \pm 0,56	8,31 \pm 0,68
Mf (мужественность/женственность)	4,26 \pm 0,21	4,93 \pm 0,19	4,76 \pm 0,23
Pa (ригидность)	8,61 \pm 0,32	9,38 \pm 0,34	9,77 \pm 0,47
Pt (тревожность)	11,4 \pm 0,4	11,9 \pm 0,41	11,46 \pm 0,68
Sc (индивидуалистичность)	10,18 \pm 0,64	10,03 \pm 0,78	10,77 \pm 1,01
Ma (оптимистичность)	8,63 \pm 0,36	8,45 \pm 0,43	8,46 \pm 0,64
Si (социальная интроверсия)	5,45 \pm 0,3	5,87 \pm 0,25	5,46 \pm 0,5

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической.

В ходе исследования была изучена динамика личностных особенностей студентов в период их обучения в вузе (табл. 1). Было выявлено, что большинство студентов I, III и V курсов относятся к группе удовлетворительной адаптации. Возможно, большинство лиц данных групп обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Процесс социализации осложнен, возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности. Функциональное состояние в начальные этапы адаптации (например, у первокурсников) может быть нарушено. Средний уровень поведенческой регуляции у студентов всех курсов предполагает адекватную самооценку и адекватное восприятие действительности. Коммуникативный потенциал также занимает среднюю позицию, но заметна тенденция к снижению этого показателя у студентов к V курсу. Возможно, это связано с возрастными особенностями. Уровень моральной нормативности (социализации), наоборот, на I и III курсе низкий, а к пятому занимает уже среднюю позицию.

По данным средних значений базовых шкал СМИЛ можно сказать, что большинство характеристик студентов на среднем уровне и на протяжении всего обучения не изменяется. Это, например, средний контроль над агрессивностью, средний уровень пассивности личностной позиции, средняя эмоциональная устойчивость, средний уровень ригидности, средний уровень жизнелюбия и социальной интроверсии. По шкалам импульсивность (у студентов I и III курса), тревожность и индивидуалистичность (у всех курсов) заметны ярко выраженные акцентуации. Это свидетельствует о том, что у большинства студентов I и III курса наблюдается гипертимный (возбудимый) вариант акцентуации, характеризующийся повышенной импульсивностью, неуверенностью в себе, нерешительностью. И у многих студентов I, III и V курса можно наблюдать психастенический вариант акцентуации и/или экспансивно-шизоидный вариант акцентуации, что заметно по чертам нонконформизма, и противопоставление студентами своих субъективных установок, взглядов и суждений окружению, жесткость и эгоцентризм установок.

Большинство показателей по методике ОСТ достигают средних значений. Таким образом, можно сказать, что у студентов такие характеристики личности, как потребность в деятельности, социаль-

ном контакте, выбор форм предметной деятельности, уровень готовности к вступлению в контакты, скорость выполнения операций, скорость вербализации, уровень тревожности и эмоциональность в коммуникативной сфере на среднем уровне и на протяжении всего периода обучения существенно не изменяются. У студентов III курса на высоком уровне социальная эргичность. следовательно, у них высокая потребность в социальном контакте.

В ходе проведения обследования по методике «Изучение мотивации обучения в вузе» было выявлено, что преобладающим мотивом обучения для большинства студентов СПбГУСЭ является получение диплома. Вторую позицию занимает любознательность. Причем данные показали, что студенты III курса меньше интересуются учебным процессом ради получения знаний, чем студенты I и V курса. Овладеть профессией и стать мастером своего дела студентов, вероятно, интересует меньше всего. Это можно объяснить тем, что многие студенты V курса трудоустроены, и скорее всего им важнее получить диплом (высшее образование) для продвижения по службе, чем овладеть обучаемой профессией (табл. 2).

В ходе проведения обследования было выявлено, что ведущими мотивами для студентов на разных этапах обучения были «получение диплома», «стать высококвалифицированным специалистом». Причем, на I и V курсе доминирующим является «получение диплома», а для студентов III курса – «стать высококвалифицированным специалистом». Причиной этого может служить тот факт, что большинство первокурсников – иждивенцы и пока не задумываются о будущей профессиональной деятельности. Студенты III курса, получив определенные теоретические знания, стараются направить их в практическую деятельность. Для студентов V курса мотив «получение диплома» является актуальным и в высокой степени значимым.

Таблица 2

Сравнение средних значений между показателями методики «Изучение мотивации обучения в вузе» студентов I, III и V курса

ШКАЛЫ	I курс $M_1 \pm m_1$	III курс $M_2 \pm m_2$	V курс $M_3 \pm m_3$
Приобретение знаний	7,83 \pm 0,49	5,59 \pm 0,48	7,25 \pm 0,72
Овладение профессией	5,14 \pm 0,37	5,9 \pm 0,36	3,38 \pm 0,45
Получение диплома	8,21 \pm 0,23	8,22 \pm 0,3	8,96 \pm 0,42

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической.

Средней степенью значимости для студентов обладают следующие мотивы: «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», «приобрести глубокие и прочные знания», «не запускать предметы учебного цикла», «не отставать от сокурсников», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «выполнять педагогические требования», «достичь уважения преподавателей», «добиться одобрения родителей и окружающих», «получить интеллектуальное удовлетворение». И значимость существенно не меняется на всем протяжении обучения.

Такие мотивы, как «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «постоянно получать стипендию», «быть примером для сокурсников», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу» утрачивают свою значимость (со средней до низкой) к концу периода обучения.

У студентов I, III и V курса «направленность на себя» и «на взаимоотношения» находится на среднем уровне, а «направленность на задание» – на низком уровне, что означает, что студенты не склонны выполнять задания, решать проблемы и не заинтересованы выполнять свою работу как можно лучше. Но все же можно проследить незначительное повышение уровня (к среднему) и предположить, что в будущем картина изменится, и студенты (ставшие специалистами) будут выполнять свою работу как можно лучше, будут стремиться отстаивать свое мнение, которое будут считать полезным для работы (табл. 4).

В ходе проведения обследования было обнаружено множество достоверных различий по личностным характеристикам студентов I, III и V курса (табл. 5).

Между показателями студентов I и III курса обнаружены достоверные различия по эмоциональности, социальной эмоциональности (СЭм) и невротическому сверхконтролю (Hs). Данные характеристики ярче выражены у студентов I курса. Возможно, это говорит о том, что они более эмоционально реагируют на ту или иную ситуацию, более эмоциональны в коммуникативной сфере, безответственнее, с низким контролем над агрессивностью, чем студенты III курса. Также выявлены различия по пластичности (П) и мужественности/женственности (Mf). Данные характеристики ярче выражены у студентов III курса, что может свидетельствовать об их высоком уровне переключаемости с одного вида деятельности на другой, о ранимости и инфантильности, что менее характерно для первокурсников.

Таблица 3

Сравнение средних значений между показателями методики «Изучение мотивов учебной деятельности» студентов I, III и V курса

МОТИВЫ	I курс $M_1 \pm m_1$	III курс $M_2 \pm m_2$	V курс $M_3 \pm m_3$
Стать высококвалифицированным специалистом	$6,47 \pm 0,17$	$6,7 \pm 0,12$	$6 \pm 0,35$
Получить диплом	$6,59 \pm 0,19$	$6,67 \pm 0,16$	$6,83 \pm 0,17$
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	$6,09 \pm 0,26$	$5,47 \pm 0,24$	$2,2 \pm 0,55$
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	$5,94 \pm 0,3$	$4,83 \pm 0,26$	$4,54 \pm 0,74$
Постоянно получать стипендию	$4,31 \pm 0,48$	$1,58 \pm 0,21$	$1,58 \pm 0,26$
Приобрести глубокие и прочные знания	$6 \pm 0,2$	$4,8 \pm 0,28$	$5,54 \pm 0,37$
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	$5,53 \pm 0,27$	$3,3 \pm 0,27$	$3,91 \pm 0,29$
Не запускать предметы учебного цикла	$5,94 \pm 0,23$	$4 \pm 0,23$	$5 \pm 0,51$
Не отставать от сокурсников	$5,72 \pm 0,22$	$4,3 \pm 0,27$	$4,73 \pm 0,38$
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	$5,87 \pm 0,27$	$5,63 \pm 0,21$	$5,5 \pm 0,36$
Выполнять педагогические требования	$5,39 \pm 0,29$	$4,07 \pm 0,28$	$4 \pm 0,62$
Достичь уважения преподавателей	$5,78 \pm 0,28$	$4,7 \pm 0,34$	$4,33 \pm 0,47$
Быть примером для сокурсников	$5,09 \pm 0,34$	$2,73 \pm 0,33$	$3,5 \pm 0,38$
Добиться одобрения родителей и окружающих	$5,75 \pm 0,26$	$5,2 \pm 0,29$	$4,91 \pm 0,58$
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	$5,09 \pm 0,31$	$4,83 \pm 0,27$	$2,17 \pm 0,55$
Получить интеллектуальное удовлетворение	$5,45 \pm 0,3$	$4,2 \pm 0,26$	$5,08 \pm 0,45$

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической.

Таблица 4

Сравнение средних значений между показателями методики
«Направленность личности» студентов I, III и V курса

Направленность личности	I курс $M_1 \pm m_1$	III курс $M_2 \pm m_2$	V курс $M_3 \pm m_3$
На себя	22,2 ± 1,07	24 ± 1,25	23,08 ± 1,53
На взаимоотношения	22,07 ± 1,12	19,38 ± 1,18	19,85 ± 1,1
На задание	15,73 ± 1,3	16,62 ± 1,01	17,08 ± 1,73

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической.

Таблица 5

Оценка достоверности различий в показателях студентов
I, III и V курса по личностным характеристикам

	Личностные характеристики	I и III курсы	I и V курсы	III и V курсы	I и III курсы	I и V курсы	III и V курсы
		<i>U-критерий Манна-Уитни</i>			<i>t-критерий Стьюдента</i>		
М Л О « А Д а п т и в н о с т ь »	ЛАП	549,5	227	195,5	1,02	0,48	0,32
	ПР	464	207	171	1,48	0,65	0,44
	КП	526,5	214,5	184,5	0,79	0,68	0,08
	МН	510,5	212,5	152	0,91	0,79	1,41
	Hs	418*	164*	189	1,76	2,24*	0,68
	D	588,5	210,5	171,5	0,07	0,88	0,88
	Hu	555,5	169*	146,5	0,01	1,9	1,62
	Pd	464	206	128,5*	1,68	0,92	2,28*
	Mf	393**	188,5	167,5	2,38*	1,63	0,56
	Pa	472	166,5*	175	1,68	2,06*	0,66
	Pt	518	238,5	187,5	0,89	0,09	0,56
	Sc	581,5	224,5	181	0,15	0,49	0,58
	Ma	550,5	177,5	156	0,32	1,6	1,29
Si	490	242,5	164,5	1,09	0,02	0,73	
О С Т	Эр	567,5	242	197	0,19	0,22	0,1
	Сэр	500,5	227,5	150,5	1,1	0,44	1,23
	П	431,5*	245,5	148,5	2,11*	0,01	1,52
	СП	483,5	114,5**	117*	1,47	3,35**	2,35*
	Т	585	247,5	198	0,17	0,65	0,48
	СТ	487	232,5	152	1,43	0,13	1,28
	Эм	450*	240,5	145,5	1,92	0,11	1,48
	СЭм	440,5*	199	106**	1,74	1,23	2,64*

Примечание.

* – уровень значимости различий $p < 0,05$;

** – уровень значимости различий $p < 0,01$.

Между показателями студентов I и V курса обнаружены достоверные различия по невротическому сверхконтролю (Hs), эмоциональной лабильности (Hu) и социальной пластичности (П). Данные характеристики ярче выражены у первокурсников. Предположительно, студенты I курса безответственнее, эгоистичнее, с высокой скоростью переключения с одного вида деятельности на другой по сравнению со студентами V курса. И по ригидности (Pa), которая ярче выражена у студентов V курса. В свою очередь студенты V курса, возможно, активнее, упорнее, практичнее, чем студенты I курса.

Между показателями студентов III и V курса обнаружены достоверные различия по социальной пластичности (СП) и импульсивности (Pd). Эти характеристики ярче выражены у студентов III курса. Можно сказать, что студенты III курса легче включаются в социальное взаимодействие, импульсивнее и конфликтнее, чем студенты V курса. А социальная эмоциональность (Сэм) ярче выражена у студентов V курса, что, возможно, говорит о высокой эмоциональности студентов в коммуникативной сфере.

Таким образом, можно сказать, что первокурсники отличаются большей эмоциональностью в межличностных контактах, студенты III курса обладают более высокой включенностью в социальное взаимодействие в сочетании с повышенной конфликтностью, а студенты V курса более практичны и упорны в достижении своих целей.

В ходе исследования также были изучены закономерности динамики мотивационных характеристик студентов в течение обучения в вузе (табл. 6).

Между показателями студентов I и III курса обнаружены достоверные различия по следующим мотивам: «приобрести знания», «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «успешно учиться, сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично"», «постоянно получать стипендию», «приобрести глубокие и прочные знания», «быть постоянно готовым к очередным занятиям», «не запускать предметы учебного цикла», «не отставать от сокурсников», «выполнять педагогические требования», «достичь уважения преподавателей», «быть примером для сокурсников», «получить интеллектуальное удовлетворение». Предположительно, все перечисленные мотивы более значимы для студентов I курса, чем для студентов III курса.

Между показателями студентов I и V курса обнаружены достоверные различия по таким мотивам, как «овладеть профессией»,

«успешно продолжить обучение на последующих курсах», «успешно учиться», «сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично"», «постоянно получать стипендию», «быть постоянно готовым к очередным занятиям», «не отставать от сокурсников», «выполнять педагогические требования», «достичь уважения преподавателей», «быть примером для сокурсников», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу». Данные мотивы ярче выражены у студентов I курса и возможно, они для них более важны, чем для студентов V курса. Мотив «получение диплома» ярче выражен у студентов V курса, это может свидетельствовать о закономерном желании студентов V курса получить диплом, закончить высшее учебное заведение.

Таблица 6

Оценка достоверности различий в показателях студентов I, III и V курса по мотивационным характеристикам

	Мотивационные характеристики	I и III курс	I и V курс	III и V курс	I и III курс	I и V курс	III и V курс
		<i>U-критерий Манна-Уитни</i>			<i>t-критерий Стьюдента</i>		
Изучение мотивации обучения в вузе	Приобр. знаний	299**	203	129	3,28**	0,67	1,91
	Овлад. проф.	426	130*	69,5**	1,48	3,03**	4,41**
	Получ. диплома	488,5	143*	136*	0,03	1,56	1,42
Направленность личности	Напр. на себя	386,5	189	178	1,1	0,47	0,47
	Напр. на взаим.	333	147	179	1,66	1,42	0,29
	Напр. на задание	376,5	167	184	0,54	0,62	0,23
Изучение мотивов учебной деятельности	1	444	158	120	1,1	1,21	1,9
	2	470	227,5	165,5	0,29	0,95	0,72
	3	216**	46,5**	26,5**	0,78	6,39**	5,4**
	4	163,5**	44**	160	2,75**	1,73	0,37
	5	171**	73,5**	164	5,22**	5,03**	0,01
	6	260**	135,5	116,5	3,47**	1,09	1,62
	7	150**	71**	122	5,88**	4,14**	1,56
	8	158**	116,5	102*	5,98**	1,69	1,8
	9	234**	99,5*	137	4,09**	2,24*	0,91
	10	383,5	145,5	174,5	0,71	0,83	0,32
	11	245,5**	91**	147	3,29**	2,04*	0,1
	12	289,5**	96,5**	158,5	2,49*	2,67*	0,64
	13	184**	92,5**	123,5	4,97**	3,13**	1,52
	14	381	129,5	153,5	1,4	1,32	0,45
	15	477	46,5**	53**	0,65	4,66**	4,37**
	16	297,5**	154,5	125,5	3,18**	0,68	1,7

Примечание.

* – уровень значимости различий $p < 0,05$;

** – уровень значимости различий $p < 0,01$.

Между показателями студентов III и V курса обнаружены достоверные различия по таким мотивам, как «овладеть профессией», «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу», которые ярче выражены у студентов III курса. Иными словами, для студентов III курса более значимы мотивы: «овладение профессией», «успешное продолжение обучения и избежание наказания за плохую учебу», чем у пятикурсников. И по мотивам «получение диплома» и «не запускать предметы учебного цикла» достоверные различия ярче выражены у студентов V курса.

В дальнейшем вся выборка студентов была поделена на две группы по успеваемости по итогам сессии: «успешные» (средний балл успеваемости – 4–5) и «неуспешные» (средний балл успеваемости меньше 4). Далее был проведен сравнительный анализ личностных и мотивационных характеристик успешных и неуспешных студентов на разных этапах обучения в вузе (табл. 7).

Таблица 7

Сравнение средних значений и оценка достоверности различий «успешных» и «неуспешных» студентов I курса ВФ СПбГУСЭ по личностным характеристикам

Личностные характеристики	«Успешные» (n=12)	«Неуспешные» (n=26)	t- Stud	P ₁	U- Ман- на- Уитни	P ₂
	$M_1 \pm m_1$	$M_1 \pm m_1$				
Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)	50 ± 2,36	54,8 ± 3,07	1,23	p>0,05	130,5	p>0,05
Поведенческая регуляция (ПР)	27 ± 1,65	29 ± 2,23	0,92	p>0,05	138,5	p>0,05
Коммуникативный потенциал (КП)	13 ± 1,02	14 ± 0,87	0,76	p>0,05	130	p>0,05
Моральная нормативность (МН)	9,8 ± 0,86	11 ± 0,6	1,15	p>0,05	115	p>0,05
Невротический сверхконтроль (Hs)	4,7 ± 0,48	4,5 ± 0,4	0,33	p>0,05	142,5	p>0,05
Пессимистичность (D)	8,3 ± 0,58	8,3 ± 0,4	0,08	p>0,05	155	p>0,05
Эмоциональная лабильность (Hy)	9,6 ± 0,62	9,8 ± 0,41	0,3	p>0,05	141,5	p>0,05
Импульсивность (Pd)	9,25 ± 0,97	9 ± 0,56	0,22	p>0,05	147	p>0,05
Мужественность/ Женственность (Mf)	4,9 ± 0,42	4 ± 0,22	2,03	p<0,05	91,5	p<0,05
Ригидность (Pa)	9,25 ± 0,55	8,31 ± 0,38	1,41	p>0,05	112	p>0,05

Тревожность (Pt)	11 ± 0,77	11 ± 0,47	0,04	p>0,05	155	p>0,05
Индивидуалистичность (Sc)	10 ± 0,63	10 ± 0,89	0,02	p>0,05	152	p>0,05
Оптимистичность (Ma)	9,3 ± 0,49	8,3 ± 0,47	1,32	p>0,05	105,5	p>0,05
Социальная интроверсия (Si)	5,67 ± 0,63	5,35 ± 0,33	0,45	p>0,05	141	p>0,05
Эргичность (Эр)	6,75 ± 0,61	5,5 ± 0,54	1,52	p>0,05	115	p>0,05
Социальная эргичность (Сэр)	8,75 ± 0,87	8,19 ± 0,49	0,56	p>0,05	130	p>0,05
Пластичность (П)	7,25 ± 0,73	5,77 ± 0,61	1,56	p>0,05	112	p>0,05
Социальная пластичность (СП)	7,08 ± 0,57	6,39 ± 0,44	0,97	p>0,05	117	p>0,05
Темп (Т)	8,42 ± 0,51	8,08 ± 0,58	0,44	p>0,05	160,5	p>0,05
Социальный темп (СТ)	7,08 ± 0,61	6,54 ± 0,56	0,66	p>0,05	141,5	p>0,05
Эмоциональность (Эм)	5 ± 0,79	5,7 ± 0,71	0,69	p>0,05	139,5	p>0,05
Социальная эмоциональность (Сэм)	5,25 ± 0,87	5,35 ± 0,61	0,09	p>0,05	135	p>0,05

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической;

n – количество показателей;

P – уровень значимости;

t-Student – оценка достоверности различий;

U-Манна-Уитни – оценка достоверности различий.

Большинство студентов I курса (как «успешные», так и «неуспешные») относятся к группе низкой адаптации. Можно предположить, что лица этой группы обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации у первокурсников протекает с определенными затруднениями. Исходя из вышесказанного, можно предположить, что студенты I курса обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать делинквентные поступки. Средний уровень поведенческой регуляции характеризуется тем, что в группе возможны нервно-психические срывы у некоторых студентов, самооценка и восприятие действительности у них адекватные. Средний уровень коммуникативных способностей говорит о том, что особых затруднений у первокурсников в построении контактов с окружающими людьми не наблюдается. У группы «успешных» студентов также на среднем уровне находится моральная нормативность, что отличает их от группы «неуспешных», поскольку их уровень моральной нормативности низкий, что возможно говорит о низком уровне социализации, не адекватном оценивании своего места и роли в коллективе (группе).

По данным значениям базовых шкал СМИЛ можно сказать, что некоторые показатели студентов находятся на среднем уровне. Это, например, средний контроль над агрессивностью, средний уровень пассивности личностной позиции, адекватная самооценка, средний уровень чувствительности (ранимости) и вместе с ней – независимости и самостоятельности, средний уровень ригидности, средний уровень жизнелюбия и социальной интроверсии. По остальным характеристикам (импульсивности, тревожности, индивидуалистичности, оптимистичности) заметны ярко выраженные акцентуации характера, т. е. у большинства студентов наблюдается по шкале импульсивность – гипертимный (возбудимый) вариант акцентуации, по шкале тревожность – психастенический вариант акцентуации, и по шкале индивидуалистичность – экспансивно-шизоидный вариант акцентуации; и конкретно у «успешных» студентов еще по шкале оптимистичность – экзальтированный вариант акцентуации.

Это, возможно, говорит о том, что большинство студентов характеризуются повышенной импульсивностью, неуверенностью в себе, нерешительностью, нонконформизмом и противопоставлением окружению своих субъективных установок, взглядов и суждений, жесткостью и эгоцентризмом установок. «Успешным» студентам, предположительно, ко всему перечисленному, свойственны завышенная самооценка, бесцеремонность поведения, инфантилизм.

Все результаты по методике ОСТ достигают средних значений, таким образом, можно сказать, что у студентов показатели развития таких характеристик личности, как потребность в деятельности, социальном контакте, выбор форм предметной деятельности, уровень готовности к вступлению в контакты, скорость выполнения операций, скорость вербализации, уровень тревожности и эмоциональность в коммуникативной сфере находятся на среднем уровне.

Были отмечены достоверные различия по 5-й шкале МЛО «Адаптивность» – мужественность/женственность – между показателями «успешных» и «неуспешных» студентов I курса. Данная характеристика ярче выражена у «успешных» студентов, чем у «неуспешных». Возможно, «успешные» студенты самостоятельнее и более независимы, чем «неуспешные».

Направленность личности на себя и на взаимоотношения находится у «успешных» и «неуспешных» студентов на среднем уровне. Направленность на задание у «неуспешных» студентов I курса бли-

же к низкому уровню, что означает, что они практически не заинтересованы выполнять свою работу как можно лучше. У «успешных» же направленность на задание находится на среднем уровне.

Важнейшим мотивом учебной деятельности для студентов I курса («успешных» и «неуспешных») является получение диплома. Но группе «успешных» студентов не менее важно приобрести знания и овладеть профессией, что для группы «неуспешных» студентов не является значимым мотивом. По показателям методики «Изучение мотивов учебной деятельности» можно предположить, что в высокой степени значимыми у студентов I курса являются такие мотивы, как: «стать высококвалифицированным специалистом», «получить диплом», «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «успешно учиться и сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично"», «приобрести глубокие и прочные знания, не запускать предметы учебного цикла», «обеспечить успешность будущей профессии», «достичь уважения преподавателей», «добиться одобрения родителей и окружающих». Но все же для группы «успешных» важнее стать высококвалифицированным специалистом, нежели получить диплом, а для группы «неуспешных» наоборот – получить диплом, нежели стать специалистом. Также «успешные» студенты I курса, возможно эффективнее, чем «неуспешные», выполняют педагогические требования, желают быть примером для сокурсников и получают от обучения интеллектуальное удовлетворение. И напротив, «неуспешные» студенты больше желают не отставать от сокурсников, чем «успешные». Самым незначительным мотивом «успешные» студенты считают «постоянно получать стипендию», этот же мотив вместе с мотивом «быть примером для сокурсников» отмечается и у «неуспешных» студентов. Вероятно, это связано с тем, что большинство студентов учатся на платной основе.

Были отмечены достоверные различия по шкале «направленность на взаимоотношения» между показателями «успешных» и «неуспешных» студентов I курса. Данная направленность ярче выражена у «неуспешных» студентов, чем у «успешных». Видимо, для «неуспешных» студентов в высокой степени значимо поддерживать хорошие взаимоотношения, чем для «успешных».

В ходе проведения обследования было выявлено, что основную часть группы «успешных» студентов I курса составляют девушки, а большую часть группы «неуспешных» студентов I курса составляют

юноши. Таким образом, было проведено и сравнительное изучение личностных и мотивационных особенностей девушек и юношей (табл. 8).

Таблица 8

Сравнение средних значений и оценка достоверности различий в показателях девушек и юношей I курса ВФ СПбГУСЭ по личностным характеристикам

Личностные характеристики	Девушки (n=13)	Юноши (n=25)	t-Stud	P ₁	U-Ман-на-Уит-ни	P ₂
	M ₁ ± m ₁	M ₁ ± m ₁				
Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)	58,2 ± 16,1	50,7 ± 2,48	1,49	p>0,05	120,5	p>0,05
Поведенческая регуляция (ПР)	32,8 ± 9,09	26,5 ± 1,72	1,75	p>0,05	113	p>0,05
Коммуникативный потенциал (КП)	15,1 ± 4,18	13,4 ± 0,8	1,18	p>0,05	129	p>0,05
Моральная нормативность (МН)	10,3 ± 2,86	10,8 ± 0,63	0,52	p>0,05	145	p>0,05
Невротический сверхконтроль (Нс)	4,54 ± 1,26	4,52 ± 0,41	0,03	p>0,05	159,5	p>0,05
Пессимистичность (D)	8,46 ± 2,35	8,2 ± 0,37	0,36	p>0,05	150	p>0,05
Эмоциональная лабильность (Hy)	9,77 ± 2,71	9,72 ± 0,46	0,08	p>0,05	148	p>0,05
Импульсивность (Pd)	9,31 ± 2,58	8,96 ± 0,63	0,35	p>0,05	149	p>0,05
Мужественность/ Женственность (Mf)	5,15 ± 1,43	3,8 ± 0,22	3,49	p<0,01	68	p<0,05
Ригидность (Pa)	8,69 ± 2,41	8,56 ± 0,36	0,18	p>0,05	141,5	p>0,05
Тревожность (Pt)	11,2 ± 3,09	11,5 ± 0,46	0,41	p>0,05	144	p>0,05
Индивидуалистичность (Sc)	11,1 ± 3,07	9,72 ± 0,76	0,98	p>0,05	136	p>0,05
Оптимистичность (Ma)	9,31 ± 2,58	8,28 ± 0,45	1,37	p>0,05	120	p>0,05
Социальная интроверсия (Si)	6,08 ± 1,69	5,12 ± 0,31	1,41	p>0,05	121,5	p>0,05
Эргичность (Эр)	5,62 ± 1,56	6,04 ± 0,53	0,47	p>0,05	146	p>0,05
Социальная эргичность (Сэр)	7,77 ± 2,15	8,68 ± 0,4	0,84	p>0,05	151,5	p>0,05
Пластичность (П)	6,49 ± 1,79	6,12 ± 0,57	0,31	p>0,05	147,5	p>0,05
Социальная пластичность (СП)	7,23 ± 2,01	6,28 ± 0,43	1,29	p>0,05	110	p>0,05
Темп (Т)	6,92 ± 1,92	8,84 ± 0,45	2,07	p<0,05	89	p<0,05
Социальный темп (СТ)	6,85 ± 1,9	6,64 ± 0,55	0,24	p>0,05	155,5	p>0,05
Эмоциональность (Эм)	6,62 ± 1,83	4,92 ± 0,65	1,5	p>0,05	115,5	p>0,05
Социальная эмоциональность (Сэм)	6,15 ± 1,71	4,88 ± 0,56	1,15	p>0,05	119	p>0,05

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической;

n – количество показателей;

P – уровень значимости;

t-Stud – оценка достоверности различий;

U-Манна-Уитни – оценка достоверности различий.

Было выявлено, что и уровень поведенческой регуляции, и коммуникативный потенциал у юношей – средний. У девушек же показатели поведенческой регуляции и коммуникативного потенциала на низком уровне, что характеризует их как склонных к нервно-психическим срывам, с неадекватной самооценкой, а также испытывающих затруднения в построении контактов с окружающими. Уровень моральной нормативности у девушек – средний, у юношей эта характеристика ближе к низкому значению, что свидетельствует о том, что юноши не всегда могут адекватно оценивать свое место и роль в коллективе.

Все показатели по методике ОСТ достигают средних значений, и таким образом, можно сказать, что у юношей и девушек такие характеристики личности, как потребность в деятельности, социальном контакте, выбор форм предметной деятельности, уровень готовности к вступлению в контакты, скорость выполнения операций, скорость вербализации, уровень тревожности и эмоциональность в коммуникативной сфере находятся на среднем уровне. Обнаружены достоверные различия по 5-й шкале МЛО «Адаптивность» – мужественность/женственность – между показателями девушек и юношей I курса. Данная характеристика ярче выражена у девушек, чем у юношей. Возможно, девушки I курса более независимы и самостоятельны, чем юноши I курса. Показатели по шкале «темп» достигают более высоких значений у юношей, чем у девушек. Предположительно, скорость выполнения предметной деятельности у юношей I курса выше, чем у девушек I курса. Показатели методики «Направленность личности» позволяют говорить о том, что юноши и девушки I курса в меру властны, стараются поддерживать хорошие взаимоотношения друг с другом, но недостаточно заинтересованы выполнять свою работу как можно лучше. По результатам методики «Изучение мотивов учебной деятельности» можно предположить следующее: для юношей и девушек в одинаковой степени значимости на первом месте стоит мотив «получение диплома», затем – «приобретение знаний» и в последнюю очередь – «овладеть профессией». Видимо, это обусловлено социальной и профессиональной неопределенностью студентов-первокурсников.

Таблица 9

Сравнение средних значений и оценка достоверности различий
в показателях девушек и юношей I курса ВФ СПбГУСЭ
по мотивационным характеристикам

Мотивационные характеристики	Девушки (n=13)	Юноши (n=25)	t- Stud	P ₁	U- Ман- на- Уитни	P ₂
	$M_1 \pm m_1$	$M_1 \pm m_1$				
Приобретение знаний	7,66 ± 0,8	7,94 ± 0,63	0,27	p>0,05	139,5	p>0,05
Овладение профессией	5,38 ± 0,45	5 ± 0,53	0,55	p>0,05	124	p>0,05
Получение диплома	8,19 ± 0,38	8,23 ± 0,29	0,07	p>0,05	126,5	p>0,05
Направленность на себя	24,5 ± 1,83	20,5 ± 1,13	1,86	p>0,05	69	p<0,05
Направленность на взаимоотношения	21,1 ± 1,82	22,8 ± 1,41	0,76	p>0,05	98,5	p>0,05
Направленность на задание	14,5 ± 2,33	16,7 ± 1,46	0,81	p>0,05	79,5	p>0,05
Стать высококвалифицированным специалистом	6,64 ± 0,28	6,38 ± 0,22	0,72	p>0,05	103	p>0,05
Получить диплом	6,45 ± 0,31	6,67 ± 0,24	0,54	p>0,05	100	p>0,05
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	5,82 ± 0,52	6,24 ± 0,28	0,71	p>0,05	102,5	p>0,05
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	6,27 ± 0,45	5,76 ± 0,4	0,85	p>0,05	104	p>0,05
Постоянно получать стипендию	4,1 ± 0,78	4,42 ± 0,61	0,32	p>0,05	83	p>0,05
Приобрести глубокие и прочные знания	6 ± 0,33	6 ± 0,26	0	p>0,05	113	p>0,05
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	5 ± 0,52	5,81 ± 0,3	1,35	p>0,05	84	p>0,05
Не запускать предметы учебного цикла	6 ± 0,3	5,9 ± 0,32	0,22	p>0,05	113,5	p>0,05
Не отставать от сокурсников	5,64 ± 0,41	5,76 ± 0,27	0,26	p>0,05	110	p>0,05
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	6,18 ± 0,38	5,71 ± 0,37	0,89	p>0,05	99	p>0,05
Выполнять педагогические требования	5,73 ± 0,47	5,2 ± 0,37	0,89	p>0,05	90,5	p>0,05
Достичь уважения преподавателей	6,18 ± 0,38	5,57 ± 0,37	1,16	p>0,05	98	p>0,05
Быть примером для сокурсников	5,82 ± 0,4	4,71 ± 0,46	1,81	p>0,05	82	p>0,05
Добиться одобрения родителей и окружающих	6,09 ± 0,28	5,57 ± 0,37	1,1	p>0,05	106	p>0,05
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	5,4 ± 0,43	4,95 ± 0,41	0,76	p>0,05	93,5	p>0,05
Получить интеллектуальное удовлетворение	6,2 ± 0,33	5,1 ± 0,39	2,17	p<0,05	64	p>0,05

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической;

n – количество показателей;

P – уровень значимости;

t-Student – оценка достоверности различий;

U-Манна-Уитни – оценка достоверности различий.

Для большинства девушек I курса наиболее значимым является стать высококвалифицированным специалистом, затем получить диплом, а для юношей I курса, наоборот, – получить диплом, затем стать высококвалифицированным специалистом. Это, возможно из-за того, что девушки в подростковом возрасте более ответственны, чем юноши. Также более значимы для юношей и девушек такие мотивы, как «успешное продолжение обучения на последующих курсах», «сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично"», «приобретать глубокие и прочные знания», «не запускать предметы учебного цикла», «не отставать от сокурсников», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «достичь уважения преподавателей и добиться одобрения родителей и окружающих». Для юношей также значимо быть постоянно готовыми к очередным занятиям, что для девушек не существенно. А для девушек важнее, чем для юношей, выполнять педагогические требования, быть примером для сокурсников и получить интеллектуальное удовлетворение. В средней степени значимости для тех и других являются мотивы «постоянно получать стипендию» и «избегать осуждения и наказания за плохую учебу».

Обнаружены достоверные различия по мотиву «получить интеллектуальное удовлетворение» (методика «Изучение мотивов учебной деятельности») между показателями юношей и девушек I курса.

Данный мотив ярче выражен у девушек, чем у юношей. Значит, девушкам предпочтительнее получать не только знания, но и интеллектуальное удовлетворение от учебного процесса. Также были обнаружены достоверные различия по шкале «направленность на себя» между девушками и юношами I курса. Данная направленность ярче выражена у девушек, чем у юношей. Следовательно, девушкам I курса более свойственны властность и игнорирование людей и работы, чем юношам I курса.

В ходе обследования было выявлено, что «успешных» и «неуспешных» студентов III курса можно отнести к группе низкой адаптации (табл. 10). У «успешных» и «неуспешных» третьекурсников низкий уровень коммуникативных способностей, возможны затруднения в построении контактов с окружающими. У «успешных» студентов уровень моральной нормативности средний, а у

«неуспешных» – низкий, т. е. они не всегда адекватно оценивают свое место и роль в коллективе (группе).

У большинства «неуспешных» студентов можно отметить черты нонконформизма и противопоставление окружению своих субъективных установок, взглядов и суждений, жесткость и эгоцентризм установок. «Успешным» студентам, предположительно, ко всему прочему свойственны завышенная самооценка, бесцеремонность поведения, инфантилизм.

У «успешных» студентов низкий показатель шкалы «эмоциональность» (методика ОСТ), что может свидетельствовать, что у них высокая эмоциональная устойчивость. Остальные характеристики «успешных» и «неуспешных» студентов на среднем уровне.

Достоверные различия были отмечены по личностному адаптационному потенциалу (методика МЛО «Адаптивность») между показателями студентов III курса. Данная характеристика ярче выражена у «успешных» студентов, чем у «неуспешных». Следовательно, у «успешных» студентов III курса уровень личностного адаптационного потенциала выше, чем у «неуспешных». А также по эмоциональной лабильности (базовые шкалы СМИЛ) и социальной пластичности (методика ОСТ), где эти характеристики ярче выражены у «неуспешных» студентов. Это свидетельствует об эгоистичности, неуравновешенности «неуспешных» студентов, и о том, что они лучше включаются в социальное взаимодействие, чем «успешные» студенты.

Были обнаружены достоверные различия по моральной нормативности (методика МЛО «Адаптивность») между показателями студентов III курса, где данная характеристика ярче выражена у «успешных» студентов. Таким образом, «успешные» студенты адекватнее оценивают свое место и роль в коллективе, чем «неуспешные». Такие же показатели наличествуют по эмоциональной лабильности (базовые шкалы СМИЛ) и по социальной пластичности (методика ОСТ). Данные характеристики ярче выражены у «неуспешных» студентов, чем у «успешных». Предположительно, «неуспешные» студенты III курса эгоистичнее, агрессивнее и лучше включаются в социальное взаимодействие, чем «успешные».

Таблица 10

Сравнение средних значений и оценка достоверности различий в показателях «успешных» и «неуспешных» студентов III курса ВФ СПбГУСЭ по личностным характеристикам

Личностные характеристики	«Успешные» (n=10)	«Неуспешные» (n=22)	t- Stud	P ₁	U- Ман- на- Уитни	P ₂
	M ₂ ± m ₂	M ₂ ± m ₂				
Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)	40,1 ± 5,33	53,3 ± 3,29	2,11	p<0,05	69	p>0,05
Поведенческая регуляция (ПР)	22 ± 2,53	26 ± 2,59	1,29	p>0,05	81,5	p>0,05
Коммуникативный потенциал (КП)	15 ± 1,15	15 ± 0,76	0,1	p>0,05	98,5	p>0,05
Моральная нормативность (МН)	9,8 ± 1,16	12 ± 0,63	1,68	p>0,05	56	p<0,05
Невротический сверхконтроль (Hs)	3,1 ± 0,51	3,8 ± 0,55	0,94	p>0,05	85,5	p>0,05
Пессимистичность (D)	8,3 ± 0,55	8,3 ± 0,5	0	p>0,05	98	p>0,05
Эмоциональная лабильность (Hy)	7,6 ± 0,94	11 ± 0,67	2,66	p<0,05	45,5	p<0,05
Импульсивность (Pd)	9,11 ± 0,79	10,8 ± 0,71	1,61	p>0,05	68	p>0,05
Мужественность/ Женственность (Mf)	4,7 ± 0,33	5 ± 0,23	0,93	p>0,05	78	p>0,05
Ригидность (Pa)	9,33 ± 0,6	9,41 ± 0,43	0,1	p>0,05	98,5	p>0,05
Тревожность (Pt)	12 ± 0,55	12 ± 0,54	0,18	p>0,05	99	p>0,05
Индивидуалистичность (Sc)	8,3 ± 1,15	11 ± 0,97	1,59	p>0,05	64,5	p>0,05
Оптимистичность (Ma)	8,9 ± 0,81	8,3 ± 0,51	0,65	p>0,05	84,5	p>0,05
Социальная интроверсия (Si)	5,33 ± 0,58	6,09 ± 0,26	1,19	p>0,05	72	p>0,05
Эргичность (Эр)	5,56 ± 0,76	6,18 ± 0,43	0,72	p>0,05	85	p>0,05
Социальная эргичность (Сэр)	9,44 ± 0,84	8,86 ± 0,49	0,6	p>0,05	74,5	p>0,05
Пластичность (П)	7 ± 0,62	7,95 ± 0,63	1,08	p>0,05	70,5	p>0,05
Социальная пластичность (СП)	4,56 ± 0,55	6,46 ± 0,33	2,93	p<0,01	43,5	p<0,05
Темп (Т)	9,22 ± 0,49	7,91 ± 0,57	1,75	p>0,05	73	p>0,05
Социальный темп (СТ)	7,89 ± 0,59	7,41 ± 0,52	0,61	p>0,05	90	p>0,05
Эмоциональность (Эм)	5 ± 0,94	3,7 ± 0,57	1,15	p>0,05	70	p>0,05
Социальная эмоциональность (Сэм)	5,44 ± 0,91	3,55 ± 0,56	1,77	p>0,05	61,5	p>0,05

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической;

n – количество показателей;

P – уровень значимости;

t-Stud – оценка достоверности различий;

U-Манна-Уитни – оценка достоверности различий.

Все показатели по методике «Направленность личности» «успешных» и «неуспешных» студентов III курса находятся на среднем уровне (табл. 11).

На первом месте у «успешных» студентов III курса стоит мотив «стать высококвалифицированным специалистом», а у «неуспешных» – «получить диплом». Также высокие значения у «успешных» и «неуспешных» студентов были выявлены по мотивам: «стать высококвалифицированным специалистом», «получить диплом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». Для «успешных» студентов более значимо «сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично"», для «неуспешных» студентов этот мотив менее важен (на среднем уровне). Для них («неуспешных» студентов) важно «добиться одобрения родителей и окружающих», в средней степени – для «успешных» студентов. Средние значения у тех и других по таким мотивам, как «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «приобрести глубокие и прочные знания», «достичь уважения преподавателей», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу», «получить интеллектуальное удовлетворение». У «неуспешных» студентов мотив «не запускать предметы учебного цикла» находится на низком уровне, т. е. студенты III курса не боятся запустить учебу, сдать все экзамены вовремя. В свою очередь «успешные» студенты не желают отставать от сокурсников и выполнять педагогические требования. Не значимыми мотивами для студентов являются «получать стипендию», «быть постоянно готовым к очередным занятиям и быть примером для сокурсников».

Достоверные различия отмечены по мотиву «стать высококвалифицированным специалистом» между характеристиками «успешных» и «неуспешных» студентов III курса. Данный мотив ярче выражен у «успешных» студентов, чем у «неуспешных». Возможно, для «успешных» студентов в большей степени значимо стать высококвалифицированным специалистом, чем для «неуспешных». Обнаружены достоверные различия по мотиву «успешно учиться, сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично"» между «успешными» и «неуспешными» студентами III курса. Данный мотив ярче выражен у «успешных» студентов, чем у «неуспешных». Возможно «успешные» студенты самореализуются за счет успешного обучения, поэтому этот мотив для них в большей степени значим, чем для «неуспешных» студентов. Мотивы «добиться одобрения родителей

и окружающих» и «избежать осуждения и наказания за плохую учебу» ярче выражены у «неуспешных», чем у «успешных» студентов. В свою очередь «неуспешные» студенты, возможно, самореализуются за счет одобрения родителей и окружающих и избегания наказания за плохую учебу.

Таблица 11

Сравнение средних значений и оценка достоверности различий в показателях «успешных» и «неуспешных» студентов III курса ВФ СПБГУСЭ по мотивационным характеристикам

Мотивационные характеристики	«Успешные» (n=10)	«Неуспешные» (n=22)	t-Stud	P ₁	U-Манна-Уитни	P ₂
	$M_2 \pm m_2$	$M_2 \pm m_2$				
Приобретение знаний	4,62 ± 0,51	6,06 ± 0,64	1,75	p>0,05	77	p>0,05
Овладение профессией	5,2 ± 0,63	6,24 ± 0,42	1,37	p>0,05	75	p>0,05
Получение диплома	7,8 ± 0,55	8,43 ± 0,35	0,95	p>0,05	85,5	p>0,05
Направленность на себя	23,75 ± 2,34	24,09 ± 1,51	0,12	p>0,05	83	p>0,05
Направленность на взаимоотношения	19 ± 2,42	19,52 ± 1,38	0,19	p>0,05	79	p>0,05
Направленность на задание	17,25 ± 2,75	16,38 ± 0,98	0,3	p>0,05	82	p>0,05
Стать высококвалифицированным специалистом	7 ± 0	6,57 ± 0,16	2,63	p<0,05	67,5	p>0,05
Получить диплом	6,22 ± 0,47	6,86 ± 0,1	1,33	p>0,05	71	p>0,05
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	5,44 ± 0,38	5,48 ± 0,31	0,07	p>0,05	92	p>0,05
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	5,78 ± 0,36	4,43 ± 0,31	2,84	p<0,01	43	p<0,05
Постоянно получать стипендию	1,22 ± 0,22	1,75 ± 0,29	1,45	p>0,05	72	p>0,05
Приобрести глубокие и прочные знания	4,67 ± 0,5	4,86 ± 0,35	0,31	p>0,05	86,5	p>0,05
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	3,9 ± 0,31	3,05 ± 0,35	1,81	p>0,05	62,5	p>0,05
Не запускать предметы учебного цикла	4,22 ± 0,4	3,9 ± 0,28	0,65	p>0,05	77	p>0,05
Не отставать от сокурсников	4 ± 0,71	4,43 ± 0,25	0,57	p>0,05	93	p>0,05
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	5,67 ± 0,37	5,62 ± 0,25	0,11	p>0,05	92,5	p>0,05

Выполнять педагогические требования	3,78 ± 0,4	4,19 ± 0,36	0,76	p>0,05	73	p>0,05
Достичь уважения преподавателей	4,78 ± 0,49	4,67 ± 0,44	0,17	p>0,05	93,5	p>0,05
Быть примером для сокурсников	2,56 ± 0,6	2,81 ± 0,41	0,35	p>0,05	86,5	p>0,05
Добиться одобрения родителей и окружающих	4,33 ± 0,5	5,57 ± 0,34	2,06	p<0,05	48	p<0,05
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	4 ± 0,5	5,19 ± 0,29	2,06	p<0,05	53,5	p<0,05
Получить интеллектуальное удовлетворение	4,22 ± 0,4	4,19 ± 0,34	0,06	p>0,05	88,5	p>0,05

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической;

n – количество показателей;

P – уровень значимости;

t-Stud – оценка достоверности различий;

U-Манна-Уитни – оценка достоверности различий.

Таблица 12

Сравнение средних значений и оценка достоверности различий в показателях «успешных» и «неуспешных» студентов V курса ВФ СПбГУСЭ по личностным характеристикам

Личностные характеристики	«Успешные» (n=5)	«Неуспешные» (n=8)	t-Stud	P ₁	U-Манна-Уитни	P ₂
	M ₃ ± m ₃	M ₃ ± m ₃				
Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)	50,6 ± 7,83	51,4 ± 4,69	0,08	p>0,05	17	p>0,05
Поведенческая регуляция (ПР)	28 ± 6,04	25 ± 3,38	0,46	p>0,05	10,5	p>0,05
Коммуникативный потенциал (КП)	14 ± 1,5	15 ± 1,4	0,29	p>0,05	10	p>0,05
Моральная нормативность (МН)	7,8 ± 1,02	11 ± 1,13	2,19	p>0,05	8	p<0,05
Невротический сверхконтроль (Hs)	3 ± 0,95	3,3 ± 0,67	0,21	p>0,05	11,5	p>0,05
Пессимистичность (D)	7,8 ± 0,86	7,8 ± 0,65	0	p>0,05	9	p>0,05
Эмоциональная лабильность (Hy)	8,8 ± 1,46	7,9 ± 0,79	0,56	p>0,05	6,5	p<0,05
Импульсивность (Pd)	8,2 ± 1,07	8,38 ± 0,94	0,12	p>0,05	9,5	p>0,05

Мужественность/ Женственность (Mf)	5 ± 0,45	4,6 ± 0,26	0,7	p>0,05	5,5	p<0,05
Ригидность (Pa)	9 ± 0,55	10,3 ± 0,65	1,47	p>0,05	10	p>0,05
Тревожность (Pt)	11 ± 0,97	12 ± 0,93	0,8	p>0,05	15	p>0,05
Индивидуалистичность (Sc)	11 ± 2,34	10 ± 0,91	0,4	p>0,05	8,5	p>0,05
Оптимистичность (Ma)	6,8 ± 0,66	7,9 ± 0,95	0,93	p>0,05	15	p>0,05
Социальная интроверсия (Si)	5,4 ± 0,75	5,5 ± 0,71	0,09	p>0,05	12,5	p>0,05
Эргичность (Эр)	6,4 ± 1,29	5,9 ± 0,89	0,34	p>0,05	6,5	p<0,05
Социальная эргичность (Сэр)	6,4 ± 1,57	9 ± 0,46	1,59	p>0,05	12	p>0,05
Пластичность (П)	7,2 ± 1,53	5,63 ± 0,94	0,88	p>0,05	3	p<0,01
Социальная пластичность (СП)	3,6 ± 0,75	4,87 ± 0,76	1,19	p>0,05	13,5	p>0,05
Темп (Т)	7,8 ± 0,92	9,13 ± 0,58	1,22	p>0,05	10,5	p>0,05
Социальный темп (СТ)	5,6 ± 0,68	7,25 ± 0,84	1,53	p>0,05	10,5	p>0,05
Эмоциональность (Эм)	5,4 ± 1,96	5,8 ± 0,94	0,16	p>0,05	11	p>0,05
Социальная эмоциональность (Сэм)	8,2 ± 0,8	5,25 ± 0,84	2,54	p<0,05	3	p<0,01

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической;

n – количество показателей;

P – уровень значимости;

t-Student – оценка достоверности различий;

U-Манна-Уитни – оценка достоверности различий.

В ходе обследования было выявлено, что студенты V курса относятся к группе низкой адаптации. Но у них достаточно адекватная самооценка и адекватное восприятие действительности (табл. 12).

У «успешных» студентов V курса – средний уровень коммуникативных способностей и социализации, у «неуспешных» – возможны затруднения в построении контактов и адекватном оценивании своего места и роли в коллективе.

По данным значениям базовых шкал СМИЛ можно сказать, что у большинства студентов V курса наблюдается по шкале «тревожность» – психастенический вариант акцентуации, и по шкале «индивидуалистичность» – экспансивно-шизоидный вариант акцентуации. Это, возможно, говорит о том, что большинство студентов V курса характеризуются неуверенностью в себе, нерешительностью, нонконформизмом и противопоставлением окружению своих субъективных установок, взглядов и суждений, жесткостью и эгоцентризмом установок.

Также было выявлено по методике ОСТ, что на среднем уровне у «успешных» и «неуспешных» студентов находятся потребность в деятельности, переключаемость с одного вида деятельности на другой, скорость вербализации, эмоциональное реагирование в коммуникативной сфере или на ситуацию. «Неуспешные» студенты 5 курса социально активнее и быстрее выполняют предметную деятельность, чем «успешные». Также у последних отмечаются трудности с вступлением в социальные контакты.

Достоверные различия выявлены по социальной эмоциональности (методика ОСТ) между характеристиками студентов V курса. Данная характеристика ярче выражена у «успешных» студентов, чем у «неуспешных». Можно сказать, что «успешные» студенты V курса эмоциональнее в коммуникативной сфере, чем «неуспешные».

Обнаружены достоверные различия между «успешными» и «неуспешными» студентами V курса по моральной нормативности (методика МЛО «Адаптивность»), по эмоциональной лабильности, мужественности/женственности (базовые шкалы СМИЛ), эргичности, пластичности и социальной эмоциональности (методика ОСТ). Данные характеристики ярче выражены у «успешных» студентов V курса, чем у «неуспешных». Таким образом, «успешные» студенты адекватнее оценивают свое место и роль в коллективе, неустойчивы в эмоциях, самостоятельнее, чем «неуспешные» студенты, а также у них выше потребность в деятельности, переключение с одного вида деятельности на другой.

Таблица 13

Сравнение средних значений и оценка достоверности различий в показателях «успешных» и «неуспешных» студентов V курса ВФ СПбГУСЭ по мотивационным характеристикам

Мотивационные характеристики	«Успешные» (n=5)	«Неуспешные» (n=8)	t- Stud	P ₁	U- Ман- на- Уитни	P ₂
	$M_3 \pm m_3$	$M_3 \pm m_3$				
Приобретение знаний	6,96 ± 1,01	7,42 ± 1,03	0,32	p>0,05	13	p>0,05
Овладение профессией	3,8 ± 0,37	3,12 ± 0,69	0,86	p>0,05	5,5	p<0,05
Получение диплома	8,3 ± 0,86	9,37 ± 0,41	1,13	p>0,05	11	p>0,05
Направленность на себя	21,2 ± 1,5	24,25 ± 2,28	1,12	p>0,05	14	p>0,05
Направленность на взаимоотношения	17,6 ± 2,04	21,25 ± 1,06	1,59	p>0,05	10	p>0,05

Направленность на задание	21,2 ± 2,65	14,5 ± 1,84	2,07	p>0,05	2,5	p<0,01
Стать высококвалифицированным специалистом	6,4 ± 0,6	5,71 ± 0,42	0,94	p>0,05	10,5	p>0,05
Получить диплом	6,6 ± 0,4	7 ± 0	1	p>0,05	14	p>0,05
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	2,75 ± 1,03	1,83 ± 0,65	0,75	p>0,05	9,5	p>0,05
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	5,8 ± 0,37	3,5 ± 1,2	1,82	p>0,05	6	p>0,05
Постоянно получать стипендию	1,2 ± 0,2	1,86 ± 0,4	1,46	p>0,05	12	p>0,05
Приобрести глубокие и прочные знания	5,8 ± 0,49	5,33 ± 0,56	0,63	p>0,05	11,5	p>0,05
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	3,4 ± 0,51	4,33 ± 0,21	1,69	p>0,05	7	p>0,05
Не запускать предметы учебного цикла	5 ± 0,84	5 ± 0,68	0	p>0,05	14,5	p>0,05
Не отставать от сокурсников	5,2 ± 0,58	4,33 ± 0,49	1,13	p>0,05	7	p>0,05
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	5,8 ± 0,73	5,29 ± 0,36	0,63	p>0,05	11	p>0,05
Выполнять педагогические требования	4,25 ± 1,11	3,83 ± 0,79	0,31	p>0,05	10	p>0,05
Достичь уважения преподавателей	4,6 ± 0,51	4,14 ± 0,74	0,51	p>0,05	14,5	p>0,05
Быть примером для сокурсников	3,6 ± 0,4	3,43 ± 0,61	0,24	p>0,05	17,5	p>0,05
Добиться одобрения родителей и окружающих	4,75 ± 0,95	5 ± 0,79	0,2	p>0,05	16	p>0,05
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	1,4 ± 0,25	2,71 ± 0,89	1,42	p>0,05	12,5	p>0,05
Получить интеллектуальное удовлетворение	5,2 ± 0,8	5 ± 0,58	0,2	p>0,05	16	p>0,05

Примечание.

M – значение средней арифметической;

m – статистическая ошибка средней арифметической;

n – количество показателей;

P – уровень значимости;

t-Student – оценка достоверности различий;

U-Манна-Уитни – оценка достоверности различий.

Направленность на себя и взаимоотношения у студентов V курса – на среднем уровне, т. е. они в меру властны, поддерживают хорошие взаимоотношения.

Самым значимым мотивом для студентов V курса является «получение диплома». Также были замечены высокие показатели по мотиву – «стать высококвалифицированным специалистом». Для «успешных» студентов V курса характерно высокое желание «сдать последние экзамены на "хорошо» и "отлично"», «приобрести глубокие и прочные знания» и «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». У «неуспешных» студентов эти мотивы занимают среднюю позицию. Незначительно значимы мотивы «не запускать предметы учебного цикла», «не отставать от сокурсников», «достичь уважения преподавателей», «добиться одобрения родителей и окружающих» и «получить интеллектуальное удовлетворение».

На среднем уровне у «успешных» студентов находится желание выполнять педагогические требования, а у «неуспешных» студентов это желание практически отсутствует. Возможно «успешным» студентам быть постоянно готовым к очередным занятиям не требуется, у «неуспешных» студентов этот показатель немного выше. Низкая значимость мотива «постоянно получать стипендию» для данных студентов возможна по причине того, что, во-первых, они заканчивают вуз во-вторых, большинство из них трудоустроены. «Быть примером для сокурсников» и «избежать осуждения и наказания за плохую учебу» также студентам не значимо, может быть из-за того, что они уже самостоятельны и самодостаточны.

Достоверных различий по методикам «Изучение мотивации обучения в вузе», «Направленность личности» и «Изучение мотивов учебной деятельности» между характеристиками «успешных» и «неуспешных» студентов V курса обнаружено не было.

Были обнаружены достоверные различия между показателями «успешных» и «неуспешных» студентов по мотиву «овладение профессией» (методика «Изучение мотивации обучения в вузе») и по «направленности на задание» (методика «Направленность личности»). Данные характеристики ярче выражены у «успешных», чем у «неуспешных» студентов. Вероятно, у «успешных» студентов в высокой степени значимости мотив «овладение профессией» и заин-

тересованность выполнять свою работу как можно лучше, чем у «неуспешных» студентов V курса.

Корреляционный анализ данных обследования студентов I, III и V курса позволил обнаружить большое количество значимых связей между индивидуально-психологическими и мотивационными характеристиками студентов.

Так, было выявлено, что с повышением поведенческой регуляции, моральной нормативности и личностного адаптационного потенциала (ЛАП) у студентов I и III курса снижается потребность в социальном контакте, а также уровень тревожности в межличностных контактах. Кроме этого, ЛАП положительно связан с уровнем потребности в деятельности, жизненного тонуса и социальной активности студентов I и III курса.

Можно предположить, что высокий уровень тревожности студентов I курса приводит к некоторой неуверенности в своих возможностях, к высокому уровню осознания имеющихся проблем. Также высокий уровень ригидности, возможно, говорит о повышенной потребности первокурсников в социальной активности, повышенном включении в социальное взаимодействие, высокой скорости выполнения предметной деятельности и повышенной эмоциональности в коммуникативной сфере. В свою очередь высокая эмоциональность в коммуникативной сфере свидетельствует о высоком уровне индивидуалистичности студентов.

Предположительно, чем выше контроль над агрессивностью, ответственность, а также уровень тревожности (неуверенности в себе) у студентов I курса, тем ниже потребность в деятельности, скорость выполнения предметной деятельности и быстрота говорения. Чем у них сильнее пассивная личностная позиция, тем ниже уровень готовности к вступлению в контакты. А повышенная склонность к раздумьям тормозит речь (т. е. говорение) и выполнение какой-либо деятельности. И чем выше у студентов социальная интроверсия, тем ниже социальная активность, скорость и переключение с одного вида деятельности на другой.

Чем сильнее у студентов I курса стремление к приобретению знаний, тем выше у них потребность в деятельности и скорость вербализации. И повышенное стремление к приобретению профессиональных знаний также характеризуется высокой потребностью в деятельности и уровнем активации. Чем выше у первокурсников

стремление поддерживать хорошие взаимоотношения, тем выше у них эмоциональность в коммуникативной сфере. А высокая заинтересованность выполнения своей работы повышает потребность в деятельности. Повышенная заинтересованность выполнения работы понижает эмоциональность в коммуникативной сфере.

Возможно высокая потребность в деятельности повышает желание студентов I курса приобретать глубокие и прочные знания и не запускать изучение предметов учебного цикла. Высокая переключаемость с одного вида деятельности на другой говорит о большом желании не запускать предметы учебного цикла и обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Высокая скорость вербализации способствует успешному обучению, не запускать предметы учебного цикла, не отставать от сокурсников, обеспечению успешной будущей профессиональной деятельности и достижению уважения преподавателей. Чем выше эмоциональное реагирование на ситуацию, тем выше желание успешно учиться, быть постоянно готовым к очередным занятиям и получать интеллектуальное удовлетворение. А повышенная эмоциональность в коммуникативной сфере предполагает большое желание студентов не отставать от сокурсников и избегать осуждения и наказания за плохую учебу.

Для первокурсников также характерно следующее: высокий уровень жизнелюбия напрямую связан со стремлением к приобретению профессиональных знаний. В свою очередь, большое стремление к приобретению общих знаний сопровождается у студентов высоким уровнем личностного адаптационного потенциала (в частности поведенческой регуляции и моральной нормативности) и низкой импульсивностью (низкой уверенностью, медленностью принятия решений). Чем выше стремление овладеть профессией, тем неустойчивее эмоции, тем студенты эгоистичнее и неувереннее в себе и в стабильности ситуации.

Высокий уровень моральной нормативности студентов I курса соотносится с большим желанием успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», а также добиться одобрения родителей и окружающих. Высокая неустойчивость эмоций, эгоистичность у студентов сопровождается нежеланием получать стипендию и добиваться одобрения родителей и окружающих. Чем выше у них уверенность в себе, скорость принятия решений, тем

меньше желание получить диплом, добиться одобрения родителей и окружающих и избегать осуждения и наказания за плохую учебу. Чем выше пассивность, ранимость у юношей и самостоятельность, независимость у девушек, тем меньше их желание не отставать от сокурсников.

Высокий уровень тревожности студентов III курса положительно связан с повышенным контролем над агрессивностью, уверенностью, повышенной действенностью и высоким уровнем жизнелюбия. Повышенная действенная активность также характеризуется высокой эмоциональностью в коммуникативной сфере. Чем выше уровень тревожности у юношей III курса, тем они пассивнее, чувствительнее. В свою очередь чем выше (позитивнее) самооценка студентов, тем выше у них потребность в деятельности, переключение с одного вида деятельности на другой, и эмоциональность как в коммуникативной сфере, так и в реагировании на какую-либо ситуацию.

Высокий уровень пассивности личностной позиции сопровождается у студентов III курса низким уровнем социальной активности и переключением с одного вида деятельности на другой. Чем пассивнее и чувствительнее студенты, тем ниже их уровень готовности к вступлению в контакты. И чем ниже эмоциональное реагирование на ситуацию, тем они неувереннее в себе и стабильности ситуации. Высокая склонность к раздумьям свидетельствует о низкой социальной активности и скорости вербализации. А чем выше социальная интроверсия студентов, тем ниже потребность в деятельности, социальная активность и переключение с одного вида деятельности на другой.

Высокое стремление к приобретению знаний студентов III курса сопровождается высокой потребностью в деятельности. И напротив, высокая потребность в деятельности связана с низкой эмоциональностью в коммуникативной сфере. А чем выше уровень тревожности у студентов, тем ниже стремление к овладению профессиональными знаниями.

Чем выше у студентов III курса потребность в деятельности, социальном контакте, тем больше у них желание успешно продолжить обучение на последующих курсах, приобрести глубокие и прочные знания, не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей, добиться одобрения родителей и окружающих и получить ин-

теллектуальное удовлетворение. Высокий уровень переключаемости у студентов с одного вида деятельности на другой также помогает успешному продолжению обучения на последующих курсах, увеличивает шансы быть примером для сокурсников. Высокая скорость выполнения предметной деятельности и быстрота говорения способствуют успешному обучению студентов, выполнению педагогических требований и позволяют достичь уважения преподавателей.

Повышенное эмоциональное реагирование на ситуацию студентов III курса мешает приобрести глубокие и прочные знания и добиться одобрения со стороны родителей и окружающих.

Чем выше уровень поведенческой регуляции, тем выше у студентов III курса желание и готовность приобретать глубокие и прочные знания и обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Высокий коммуникативный потенциал способствует высокому продолжению обучения на последующих курсах, помогает не запускать изучение предметов учебного цикла и выполнять педагогические требования.

У студентов III курса желание получить диплом сопровождается высоким уровнем мужественности и контролем над агрессивностью. Сильное желание стать высококвалифицированным специалистом и приобретать глубокие и прочные знания прямо пропорционально их упорству, практичности и активности. У студентов, сильным желанием которых является выполнение педагогических требований и достижение уважения преподавателей, можно наблюдать высокий уровень жизнелюбия, уверенность в себе. А избегающие осуждения и наказания за плохую учебу студенты – социально интровертированы.

Студентам III курса, склонным к раздумьям, неустойчивым в эмоциональной сфере не свойственны успешные учеба и будущая профессиональная деятельность. Чем они ответственнее и увереннее в себе, тем у них меньше желание приобретать глубокие и прочные знания. А чем юноши этой группы пассивнее, тем менее важно для них получать стипендию, не отставать от сокурсников и обеспечить себе успешную профессиональную деятельность.

Чем выше у студентов V курса уровень готовности к вступлению в социальный контакт, тем хуже они соблюдают моральные нормы поведения. А чем неустойчивее у них эмоции, чем они эгоистичнее,

тем выше эмоциональность в коммуникативной сфере. Чем выше у студентов V курса стремление к приобретению знаний, тем выше скорость выполнения предметной деятельности. Поддержание хороших взаимоотношений студентами V курса способствует повышению скорости предметной деятельности.

Желанию студентов V курса успешно учиться, выполнять педагогические требования и достичь уважения преподавателей способствует высокий уровень потребности в деятельности. Социальная активность напрямую связана с желанием получить диплом и быть постоянно готовым к очередным занятиям. Чем выше переключаемость с одного вида деятельности на другой, тем больше желание успешно продолжить обучение. А чем выше уровень тревожности у студентов, тем больше их желание быть постоянно готовым к занятиям и достичь уважения преподавателей.

Сильное желание студентов V курса стать высококвалифицированными специалистами, получить диплом, выполнять педагогические требования и добиться одобрения родителей и окружающих сопровождается высоким личностным адаптационным потенциалом (в частности, поведенческой регуляции); а также выше желание выполнять педагогические требования, тем выше уровень моральной нормативности.

Сверхответственность и высокий контроль над агрессивностью у студентов V курса не способствуют тому, что они смогут стать высококвалифицированными специалистами, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности и успешно продолжить обучение. Высокий уровень пессимистичности студентов также не способствует обеспечению их успешной будущей профессиональной деятельности. Стать специалистами, получить диплом и постоянно получать стипендию студентам мешает их эгоистичность и неустойчивость эмоций. Высокий уровень пассивности и ранимости у юношей и независимости у девушек скорее не способствует успешному продолжению обучения, получению стипендии, выполнению педагогических требований и одобрению родителей и окружающих. Склонность к раздумьям также мешает становлению студента как специалиста, получению диплома, быть готовым к очередным занятиям и выполнению педагогических требований. Поддержание хороших взаимоотношений в группе студентов V курса усиливает желание быть постоянно готовым к очередным занятиям

и получить диплом. А заинтересованность выполнять свою работу способствует успешному продолжению обучения.

Резюмируя данные корреляционного анализа всей выборки студентов, можно отметить, что успешность обучения студентов I курса зависит от скорости вербализации, эмоциональности, потребности в деятельности. Успешность обучения студентов III курса зависит от скорости выполнения операций, импульсивности и действенной активности. Студенты V курса успешно окончат вуз, если они будут более адекватно воспринимать себя и действительность.

Данное исследование, по проблеме взаимосвязи личностных особенностей студентов и их мотивации обучения в вузе на разных этапах обучения позволяет сделать следующие выводы.

1. Большинство студентов относятся к группе низкой адаптации, что проявляется в наличии явных акцентуаций характера, неуверенности в себе, нерешительности.

2. Ведущими мотивами для студентов на разных этапах обучения являются «получение диплома», «стать высококвалифицированным специалистом». Причем, на I и V курсе доминирующим является «получение диплома», а для студентов III курса – «стать высококвалифицированным специалистом». Средней степенью значимости для студентов обладают следующие мотивы: «успешно учиться, сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично"», «приобрести глубокие и прочные знания», «не запускать предметы учебного цикла», «не отставать от сокурсников», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «выполнять педагогические требования», «достичь уважения преподавателей», «добиться одобрения родителей и окружающих», «получить интеллектуальное удовлетворение». И значимость существенно не меняется на всем протяжении обучения.

3. Сравнительный анализ личностных характеристик «успешных» и «неуспешных» студентов позволил сделать вывод о том, что для «успешных» студентов характерны такие качества, как самостоятельность, независимость, завышенная самооценка, бесцеремонность поведения, внутренняя мотивация (ориентация на получение прочных профессиональных знаний и практических умений). «Неуспешные» студенты отличаются эгоистичностью, агрес-

сивностью, социальной активностью и внешней мотивацией (избегание осуждения и наказания за плохую учебу).

4. Большинство студентов четко не осмыслили свои мотивы при поступлении в вуз, не определились, что для них важнее: внешние или внутренние мотивы. Поэтому у студентов I курса наблюдаются признаки дезадаптации, сопровождающиеся низким контролем над агрессивностью, повышенной эмоциональностью на ситуацию и в коммуникативной сфере, с большим желанием приобретать знания. К середине обучения у студентов (III курс) повышается уровень социализации и включаемость в социальные контакты и стремление овладеть профессией, но сохраняется конфликтность. К V курсу студенты активнее и упорнее в достижении главной, по их мнению, цели – получить диплом. Таким образом, за период обучения в вузе у студентов повышается уровень моральной нормативности, контроль над агрессивностью, уверенность в себе, скорость выполнения предметной деятельности и снижается уровень включаемости в социальное взаимодействие.

5. Изучение взаимосвязи личностных характеристик студентов с их мотивацией обучения в вузе выявило возможные причины преобладания «неуспешных» студентов: наличие акцентуаций характера у большинства студентов; недостаточную положительную мотивацию обучения.

Таким образом, данное исследование выявило наличие определенных затруднений у студентов в течение обучения в вузе – низкие адаптивные способности, высокий уровень тревожности, низкая мотивация учения. Для решения данных проблем возможно проведение следующих коррекционно-развивающих мероприятий:

- тренинги различной направленности – коммуникативные, связанные с работой с самооценкой;
- проведение специализированных семинаров, научных конференций с участием студентов для повышения мотивации учения;
- создание благоприятного психологического климата в студенческой группе.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – 380 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

3. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М., 1995. – 356 с.
4. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / под ред. чл-корр. РАО А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.

УДК 159.922.8

В. Г. Казанская

Формирование экономического поведения у будущих субъектов экономической деятельности

В статье рассматриваются проблемы готовности студентов-экономистов, как будущих субъектов экономической деятельности, к экономической жизнедеятельности, дана характеристика личностных особенностей студентов-экономистов.

This article discusses the problems of readiness of students-economists as future specialists to economic activity; the author describes specific characteristics of students-economists personal features.

Ключевые слова: «экономическое поведение», «экономическая компетентность», готовность к новой экономической жизнедеятельности, личностные особенности студентов как будущих субъектов экономической деятельности.

Key words: «economic behavior», «economic competence», readiness for a new economic activity, personal students' characteristics for their future economic activity.

Современный этап развития психологии характеризуется все большей интеграцией с науками о человеке и обществе, проникновением в область производственных отношений, соответствующих данной ступени развития производительных сил и составляющих базис общественного строя. Междисциплинарное взаимодействие экономической и психологической наук, труды отечественных и зарубежных ученых в области экономической теории, психологии труда, национальной и региональной экономики (Букин Л.Л., Гальперин

В.М., Вяткин А.П., Горбунова Ю.В., Дробышева Т.В., Ермакова И.В., Игнатъев С.М., Казаринов В.В., Карнышев А.Д., Котова И.Б., Ланкастер К., Лейбенштайн Х., Моргунов В.И., Морозюк Ю.В., Фридмен М., Хикс Дж. и др.) свидетельствуют о необходимости созидательного преобразования социально-экономических процессов и исследований их психологических аспектов.

Экономический рост и безопасность государства возможны только на основе активности конкретных людей, способных к самоактуализации в той или иной производственной сфере. Приоритетными научными исследованиями в связи с этим становятся экономическое поведение и структуры личности, адекватные рыночной экономике. Не секрет, что еще не все люди в России принимают рыночные отношения, они пассивны или опасаются иметь свое собственное дело. Вряд ли следует относить к такой категории только старшее поколение. Базисная подготовка специалистов на основе учебных курсов классической «Economics» требует учета отечественной социокультурной среды. Как показывают наши собственные исследования, полученные экономические знания часто остаются у студентов «мертвым грузом» и мало способствуют формированию экономического поведения. К примеру, на поставленный вопрос «Хотите ли Вы открыть свое собственное дело?» были получены такие ответы: «Если бы знал, как это сделать, открыл бы» (половина опрошенных респондентов), «Да, если мне помогут родственники» (пятая часть опрошенных), «Открою консалтинговую фирму и буду учиться дальше, так как знаний не хватает» (единичный случай). Другие считали, что в нашем государстве много непредсказуемых деструктивных процессов, поэтому ничего загадывать нельзя. Некоторые на этот вопрос не захотели отвечать, считая, что все будет решаться по окончании университета¹.

Отмеченные факты свидетельствуют о том, что реальное поведение человека не совпадает с требуемым «экономическим». В связи с этим целью настоящей работы является изучение реального и

¹ В исследовании принимали участие студенты III–IV курсов дневного и заочного отделений экономического факультета, обучающиеся на специальностях «связи с общественностью» и «менеджмент» в количестве 100 человек в 2007 учебном году (См.: Казанская В.Г. Личность в экономическом пространстве. // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина; Серия Психология. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007).

требуемого экономического поведения, особенностей личности «экономического человека» и формирование отмеченного у студентов, которые могут стать субъектами экономической деятельности.

Задачи исследования состояли в том, чтобы:

- выявить уровень экономической компетентности студентов,
- выяснить отношение студентов к рынку и деньгам,
- изучить элементы готовности к новой экономической жизнедеятельности (элементы экономического поведения),
- определить особенности студентов экономического факультета неэкономического профиля, влияющие на субъектные признаки,
- рассмотреть свойства личности, составляющие субъектные профили будущей экономической деятельности.

Мы полагали, что для формирования экономического поведения студенты должны иметь определенные личностные и субъектные качества, которые приводят их к поиску сфер приложения своих экономических и других знаний по специальности. Данные качества могут создавать субъектные профили «экономического человека». Следует учесть, что исследование экономической направленности личности и ее структуры способствует более точному пониманию феноменов экономического поведения, «экономического человека» и в целом «экономической личности». Можно считать, что направленность личности на решение экономических задач, целесообразность (и нецелесообразность тоже) приобретения денег, их трат и рисков, займов и кредитов, вложений во что-либо характеризуется только в контексте мотивации, поскольку другого пути объяснения экономической активности и направленности конкретной личности просто не существует.

Прежде надо иметь в виду методологические принципы любого психологического исследования, которые разработаны еще в отечественной психологии, начиная с 30-х гг. XX в. Это принципы детерминизма (причинной обусловленности психических явлений, когда внешние факторы действуют на основе внутренних причин, а затем они меняются местами, и то, что было причиной, становится следствием, а последнее выступает причиной); единства сознания и деятельности (любое психическое новообразование, будь то новое свойство мышления или произвольное внимание, когда (в нашем

случае) человек следит за рынком ценных бумаг или курсом валют, составляет экономические проекты); единства личности и деятельности (свойства личности проявляются, формируются и корректируются только в деятельности и деятельностью (не умеет совершать экономические сделки, но учится не совершать ошибки, обращая внимание на главное и детали, просчитывая выгоду и потери); принцип развития (человек меняется на протяжении жизни: ценности, интересы, мотивы и пр. могут появляться в связи с новыми жизненными обстоятельствами, что влияет на характер его приобретений, денежных трат, экономических начинаний и личностных бизнес-планов); взаимодействия (жизнь человека и ее экономическая составляющая проходит среди людей, для людей и осуществляется посредством их участия, поэтому различные траты или благотворительность – это отражение в сознании их значимости). Наконец, один из важных принципов – принцип гуманных отношений, то есть нельзя наносить вреда другому, хотя в реальном бизнесе банкротство одной коммерческой фирмы в результате действия другой происходит довольно часто. Вместе с тем в настоящее время декларируется гуманность бизнеса. Обратимся к пониманию поведения и экономического поведения, в частности, а также таких структур личности, которые необходимы для ведения собственного бизнеса.

Экономическое поведение для общей психологии является относительно новым понятием, но поведение составляло предмет психологии с точки зрения американских ученых еще в первой трети XX в. (Торндайк Э., Уотсон Дж. и др.). Исходя из формулы, введенной бихевиористами, то или иное поведение появляется при определенном стимуле, то есть стимул приводит к реакции ($S \rightarrow R$). Зная стимул (S) или раздражитель, можно заранее предсказать, каков будет на него ответ, или реакция (R). Предполагалось, что такая формула свидетельствует о механистичности, неосознанности, поведения человека. Однако даже классические бихевиористы отрицали полную механистичность и независимость поведения от сознания. Поэтому с их теоретической позицией следует считаться при объяснении действий и поступков человека. К примеру, основатель бихевиоризма Дж. Уотсон отмечал: «...человеческое общество основывается на общей уверенности, что действия человека могут

быть предсказаны и что могут быть созданы такие ситуации, которые приведут к определенным типам поведения (типам реакций, которые общество приписывает индивидам, входящим в его состав). Церкви, школы, брак – словом, все вообще исторически возникающие институты не могли бы существовать, если бы нельзя было предсказывать – в самом общем смысле этого слова – поведение человека, общество не могло существовать, если бы оно не в состоянии было создавать такие ситуации, которые воздействовали бы на отдельных индивидов и направляли бы их поступки по строго определенным путям» [22, с. 37]. Это замечание существенно для понимания взаимодействия «объект – субъект», потому что только в поведении можно обнаружить их связь (или ее отсутствие друг с другом). Иного пути для анализа психологии потребления просто нет. Да и экономическое поведение можно объяснить с позиции стимула – реакции. В дальнейшем мы покажем это на примерах использования денег в организации студентами своего досуга и денежных трат в целом, хотя игнорирование мотивов как феноменов сознания можно отметить в классическом варианте этого теоретического направления.

В связи с этим нельзя не отметить некоторые положительные моменты в бихевиоризме, в частности, указание на проявление в социальном мире ситуаций и сложных поведенческих актов.

Описывая поведение, Дж. Уотсон, Э. Толмен и др. представители этого направления пытались найти его движущие силы и механизмы. Так, в работе «Поведение как молярный феномен» Э. Толмен среди особенностей поведения отмечает самой первой направленность на цель. Ученый различает такие компоненты поведения: целевой объект, из чего он исходит, отношение к объекту, используемое в качестве средств достижения цели, и избирательность, проявляющуюся в выборе средств, ведущих к ее достижению более рациональным путем. Эти продуктивные идеи можно использовать при анализе поступков человека, например, отказ от одной покупки и предпочтение другой, более дешевой или более качественной и красивой, но дорогой. Э. Толмен пишет: «Полное определение любого отдельного акта поведения требует отношения к некоторому специфическому объекту – цели или объектам, на которые этот акт направлен, или, может быть, исходит от него, или то и другое» [20, с. 52].

Для объяснения сущности экономического поведения можно сослаться и на представителя новейшего бихевиоризма Б. Скиннера. Скиннер считал основной единицей поведения выработанную реакцию на постоянно действующие раздражители – условный рефлекс. Б. Скиннер для объяснения поведения вводит такое понятие, как подкрепление. Оно является основным механизмом соотношения среды и организма (человека). Последнее можно проиллюстрировать системой получения скидок при покупке, если есть карта. У студентов популярна система получения баллов за выполнение тех или иных работ – за выступление с комментариями на семинарских занятиях, написание рефератов и пр. Б. Скиннер называет такое поведение оперантным. Оно обычно влияет на окружение и порождает новые стимулы, действующие на организм.

Экономическую теорию также интересовали проблемы поведения человека. Так, еще в конце XIX века исследовались вопросы особенностей заработка, займа и кредита. Естественно, в этом случае надо было понимать реальное экономическое поведение когда берут в долг, когда его отдают, кому можно давать кредит, каков характер потребления, как привлечь внимание к инвестициям и т. п. Еще в 1881 году французский социолог Г. Тард считал, что взаимодействие людей может свидетельствовать об экономическом поведении. В частности, культура потребления, с его точки зрения, может быть различной у людей в разном возрасте у разных групп. Иначе говоря, младший школьник и взрослый человек по-разному видят смысл денег, и их поведение отличается, очевидно, тем, что один может вести себя непредсказуемо и импульсивно, другой – прогнозирует последствия своих необдуманных трат.

Французские экономисты П. Альбу и П. Рейно в шестидесятые годы XX века добавили в понятия «экономический человек» и «экономическое поведение» такие психологические факторы: мотивы как движущие силы психической активности, эмоции человека при материальных выигрышах и крахах и пр. Это можно проиллюстрировать примерами из времени «великой депрессии», а коллективные экономические действия показательны при панике или дефолте, когда скупаются, прежде всего, самые необходимые предметы быта или питания (соль, спички, сахар, мука и пр.)

В «Принципах политической экономии» А. Маршалл ссылается на английского экономиста Р. Гиффена «...повышение цены на хлеб проделывает такую большую брешь в бюджете беднейших рабочих семей и настолько увеличивает предельную полезность денег для них, что они вынуждены сократить потребление мяса и наиболее дорогих мучных продуктов питания, которые они в состоянии купить и станут покупать, они потребляют его при этом не меньше, а больше» [24, с. 121].

Р. Гиффену принадлежит и пример с увеличением потребления картофеля во время голода 1845 г. в Ирландии после повышения цены на этот продукт. После отпущения розничных цен в январе 1992 г. в России часто стали замечать увеличение спроса на хлеб. Увеличение потребления хлеба в России в феврале 1992 году обусловлено снижением дохода, что привело к увеличению потребления «некачественного блага». А рост общего уровня цен привел к тому, что мясные и молочные продукты подорожали не в меньшей степени, чем хлеб. Эти примеры характеризуют суть экономического поведения, при котором происходит разложение общего эффекта изменения цены на эффект замены и эффект дохода.

Во-первых, для «нормальных» товаров всегда выполняется закон спроса, то есть при снижении цены товара объем спроса на этот товар увеличивается, а при повышении цены – уменьшается.

Во-вторых, для «товаров низкого качества» закон спроса также во многих случаях выполняется. Однако при снижении цены на товары низкого качества объем спроса на них уменьшается, а при повышении цены увеличивается [24, с. 120].

Иначе говоря, цена товара влияет на экономическое поведение.

Экономическое поведение характеризуют два показателя: эффект замены и эффект дохода. Объем спроса на одни товары вследствие увеличения дохода потребителя может возрастать («нормальные» товары), в то время как на другие товары снижаться («товары низкого качества»). Значит, изменение цены какого-то товара оказывает влияние на изменение объема спроса потребителя на этот товар. Это происходит двумя путями. Во-первых, объем спроса изменяется в связи с изменением относительной цены данного товара, во-вторых, из-за изменений реальных доходов потребителей. Понимание этого привело экономистов к необходимости

введения понятия «эффект замены» и «эффект дохода». Под эффектом замены понимается изменение относительной цены товаров при неизменном доходе, то есть при сохранении уровня полезности потребляемого набора благ. Эффект дохода – это изменение объема спроса, вызванное изменением цены на эффект дохода, то есть эффект дохода обуславливает интенсивность поведения.

Экономисты описывают экономическое поведение человека в контексте трат, действий потребителя, реакции потребителя на изменение цен и уровня жизни. К примеру, когда ожидается, что деньги могут быстро обесцениться, то есть может произойти инфляция, становится выгодно брать в долг. Каждый, кто хочет сделать накопление, должен вложить свои деньги в то, что будет расти в цене, например, в недвижимость. П. Хейне пишет, что американцы в 70-е гг. прошлого века пришли к выводу: темп инфляции в 5 или 10% в год становится правилом, а не исключением. Поэтому спрос на недвижимость возрастает. Растут цены на землю и дома. Соответственно ставки по ссудам на строительство домов тоже повышаются. Когда же темп инфляции неожиданно упал (ниже 4% в 1983 году), они увидели, что слишком дорого заплатили за свои владения. Неопределенность в связи с будущими ценами приводит людей к недовольству политикой правительства [23, с. 243].

Экономическое поведение входит в структуру общей социализации личности, так как показывает, как формируются правила экономического поведения, регулируются нормы и правила жизни субъекта в экономическом пространстве.

Как показывают исследования последних лет, проведенные в возрастной и педагогической психологии, ученые рассматривают экономическое поведение в контексте социализации личности.

Так, наши блиц-опросы студентов-неэкономистов, изучающих экономические дисциплины, обнаружили правильную аргументацию их экономических действий и экономического поведения в целом. К примеру: «Возможно, если бы деньги у меня были в избытке, я занялась бы благотворительностью, пожертвованием в различные фонды, организации и т. п. Экономическое поведение – это деятельность людей, связанная с финансами и этикой поведения в условиях рынка»; «...экономическое поведение – это поведение,

обусловленное состоянием экономики на данный момент»; «экономическое поведение, по-моему, – это такой вид жизнедеятельности, который имеет место в системе экономики в целом или какого-либо региона. Думаю, любой бизнес, предпринимательство, является ярким примером экономического поведения»; «экономическое поведение – это место и действия человека на рынке труда и услуг, его отношение к деньгам и материальным ценностям»; «экономическое поведение – это действия, связанные с какими-либо средствами, в первую очередь, денежными» и пр. По-видимому, наиболее точное определение экономического поведения содержится в двух последующих примерах, поскольку в них акцентируется внимание на действиях человека в экономическом пространстве.

Одна из психологических точек зрения связывает экономическое поведение с социализацией (Вяткин А.П., Журавлев А.Л., Казанская В.Г., Казаринов В.В., Карнышев А.Д. и др.).

Как известно, социализация – это процесс и результат усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм. Социализация зависит от условий жизни, традиций и обычаев. По мысли А.Н. Леонтьева, овладение человеком миром предметов социального мира есть процесс формирования способностей. Иначе говоря, способности человека жить в экономическом пространстве, мире бизнеса зависят от условий жизни, где требуется умение составлять экономические прогнозы, осуществлять их, развивать экономическое мышление и необходимые для рыночных условий структуры личности.

Не меньшее значение для нашей работы имеют исследования человека как субъекта своей деятельности и, в частности, субъекта экономической деятельности.

Так, точки зрения Ю.В. Морозюка, «человек в совокупности своих психологических качеств как субъект экономической деятельности является решающим фактором экономической опасности и безопасности социально-экономических систем» [9].

Это свидетельство того, что человек в бизнесе представляет собой особую социальную значимость. Поэтому необходимо выделить его субъектные свойства и более подробно понятие субъекта.

Понятие субъекта деятельности становилось предметом внимания еще в середине прошлого века (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, С.Л. Рубинштейн). Затем проблемы психологии субъекта нашли отражение в работах А.В. Брушлинского и его сотрудников (Г.В. Залевский, В.В. Знаков и др.). Развивая позиции Л.С. Выготского и своего учителя С.Л. Рубинштейна о свободе и активности человека, творящего свою собственную судьбу, он подчеркивает возможность человека определять цели и задачи своего жизненного роста. Дальнейшие исследования показали, что даже младший школьник способен формировать свою собственную индивидуальную среду, произвести выбор из тех факторов социальной среды, которые предлагаются взрослым. Однако если младший школьник способен выступать субъектом, то юноша тем более творит свой жизненный путь, познание и общение, намечает программы своего творческого освоения многих видов деятельности и творит, конструируя новое социальное и экономическое пространство.

С точки зрения К.А. Абульхановой-Славской, раскрыть природу субъекта можно только в совокупности отношений человека к природе, себе и другим людям. Именно поэтому субъект способен к специфическому способу организации, качественной определенности сознания современной личности. Личность, выступая как субъект деятельности, сталкивается с противоречием своих желаний, потребностей и объективными препятствиями на пути их удовлетворения. Разрешая противоречия, личность приобретает новое качество отношений к миру, которое проявляется и в новых способах деятельности, новых ценностных смыслах. А.В. Брушлинский определял субъекта как всеобъемлющую, активную, непрерывно развивающуюся сущность в единстве природных, социальных, общественных, индивидуальных свойств. А Б.Г. Ананьев характеризовал субъекта совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности.

Анализ работ Б.Г. Ананьева и А.В. Брушлинского позволяет сделать вывод о том, что субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности, системности, автономности. Исходя

из этих методологических подходов, мы можем подчеркнуть у студентов как будущих субъектов экономической деятельности в обучении факторы саморазвития и собственной активности, что требует их принять таковыми, каковы они есть.

Исследование проводилось в течение двух лет с начала 2007 по конец 2008 года. Если вначале необходимо было провести пилотажное исследование и изучить отношение студентов к рынку, деньгам, тратам, выявить их экономическую компетентность, то затем задачи становились более дифференцированными. Так, кроме изучения особенностей поведения, диктуемым будущей жизнедеятельностью в условиях рынка, надо было обратиться к их субъектным профилям и особенностям личностных свойств, которые формируются в процессе обучения и прохождения различных видов практик (учебной и преддипломной).

Методами исследования были наблюдения, анализ продуктов деятельности (письменных работ и отчетов по практике), различные личностные тесты (табл. 1). Исследование проводилось на семинарских занятиях и в свободное от учебной деятельности время. Принимали участие студенты I–V курсов, обучающиеся по специальностям «Связи с общественностью» и «Управление персоналом», в количестве 150 человек. Преподаватели оценивали ответы студентов на таких учебных предметах, как «Экономика», «Бюджетная система», «Современный менеджмент», «Социология и психология управления».

Для того, чтобы анализировать возможность формирования экономического поведения у будущих субъектов экономической деятельности, преподаватели выражали мнение о подготовке студентов, участвовали в выявлении наличного уровня экономических знаний. Пилотажное исследование позволило получить предварительные результаты, которые в дальнейшем могут сопоставляться с другими. Поэтому вначале проанализируем ответы студентов I курса, а затем – старшекурсников.

Таблица 1

Характеристика методов исследования

Название методик	Содержание исследуемых данных
1. Анализ документации (экзаменационные ведомости, отчеты по практике, дневники по практике)	Экономическая компетентность, успеваемость как готовность к будущей деятельности, выраженные умения и навыки, оценки преподавателей
2. Рейтинг преподавателей, балльные характеристики студентов	Экономические знания как степень освоения учебных предметов
3. Личностный тест Лири, тест Кеттелла, опросник М. Цукермана «Стремление личности к риску», опросник «Мотив достижений» М.Ш. Аминова	Комплекс свойств, влияющий на экономический субъектный профиль; свойства личности, проявляемые в экономическом поведении, возможность проявления меркантилистского поведения, направленность на рисковое поведение, оправданность и осмысленность рискового поведения
4. Проективный тест «Незаконченные предложения»	Выраженные экономические знания в экономическом поведении, отношение к бизнесу, готовность открыть свое дело
Все результаты	Типы экономического поведения и экономические профили личности

Итоги оценки знаний студентов до учебной дисциплине «экономика» представлены в табл. 2.

Таблица 2

Знания студентов учебной дисциплины «Экономика»
(специальность «Связи с общественностью», n = 50, %)

Выставленные оценки по тестам	Число студентов	%	Соответствие требованиям
отлично	10	20	полностью соответствуют
хорошо	16	32	Соответствуют
удовлетворительно	20	40	частично соответствуют
неудовлетворительно	4	8	не соответствуют

Таблица 2 показывает, насколько экономические знания студентов могут отражать их экономическую компетентность. Так половина студентов – будущих «пиармейкеров» – способна адекватно оценить экономические проблемы, готовя себя к будущей экономической деятельности. Исходя из нашего понимания субъекта экономической деятельности, активность усвоения экономических знаний, способность их использовать и применять, являются признаками

экономического поведения. Вначале, на первом курсе, оно проявляется как направленность на освоение программного материала.

Следует обратить внимание на подобные результаты, полученные ранее при диагностике уровня знаний у студентов третьего курса специальностей «Связи с общественностью» и «Менеджмент» [12, с. 117–134]. Однако ранее частичное соответствие требуемому образовательному стандарту показали 30 % студентов и 10 % – полное несоответствие, то первокурсники оказались более подготовленными. Причиной этого можно считать невостребованность экономических знаний, отсутствие их влияния на экономическое поведение студентов третьего курса. Данный факт позволяет привести аналогию с исследованиями мышления учениками П.Я. Гальперина. Так, Х.И. Тепленькая выяснила, что у детей развивались операции включения и выключения, обратимости и инвариантности, но только в экспериментальных задачах, развития мышления в целом не происходило.

Следовательно, получаемые знания должны постоянно включаться в новые когнитивные структуры, влиять на экономическое поведение и создавать субъектность экономической деятельности.

Как осознают студенты пятого курса свои экономические знания и их роль в будущей экономической деятельности, выяснялось проективными тестами «Мои экономические знания...». В исследовании приняли участие 20 человек, обучающихся специальности «Связи с общественностью» (табл. 3).

Таблица 3

Роль экономических знаний в будущей деятельности (n = 20)

Осознают необходимость знаний в будущей деятельности	Могут использовать их, если придется	Экономическими знаниями обладают Недостаточно
5 (25 %)	3 (15 %)	12 (60 %)

Исследование показало, что на экономическое поведение влияет интерес и направленность на экономическую деятельность. В свою очередь они эксплицируются в экономических действиях – экономических расчетах, тратах, экономических приоритетах и др. Поэтому если студенты активны, ставят реалистические цели, соот-

нося их с производственной практикой и реализуя некоторые, то можно выявить субъектные свойства «экономической личности».

Основные свойства субъектов будущей экономической деятельности у студентов были: учебная мотивация, целеполагание, внутренний план действий, самоконтроль, действие оценивания, инициативность, познавательная активность, самостоятельность, напряженность деятельности, эмоциональное отношение к учебной деятельности, желание успешности деятельности, умение достигать успехи, не уставая, интенсивность деятельности, устойчивость положительных оценок учебной деятельности. Проиллюстрируем эти качества результатами, полученными с помощью личностного теста Р.Б. Кеттелла и конкретными примерами. Следует иметь в виду, что названные выше свойства субъектов учебной деятельности выделялись у студентов-первокурсников, третьекурсников и пятикурсников. В диагностике принимали участие по 20 человек с курса. Испытуемые не подвергались специальному отбору.

Таблица 4

Свойства студентов как субъектов будущей деятельности (n = 60, %)

Свойства субъектов познавательной деятельности	Кол-во студентов	%
1. Активность, инициативность, в частности, в экономическом поведении	40	75
2. Желание успешной деятельности в бизнесе	50	Более 80
3. Самостоятельность	30	50
4. Экономическая учебная мотивация	30	50
5. Умение достигать успехи, не уставая	25	Более 20
6. Устойчивость деятельности	20	33
7. Постановка целей	40	75

Как видим, признаки субъектности были обнаружены у студентов (от 20 до 50 испытуемых). Студенты могли проявлять несколько свойств субъекта. Менее всего студенты могут быть устойчивыми в деятельности (только третья часть обследованных), не все умеют достигать успеха, не уставая (чуть больше третьей части принявших участие в исследовании – 25 человек). Чаще всего студенты умеют ставить цели (40 человек, то есть две третьих обследованных), желают успешной деятельности (50 человек). К сожалению, только половина студентов имеет экономическую учебную мотивацию.

Студента как субъекта будущей экономической деятельности характеризуют потребности, при этом сфера бизнеса может характеризоваться рисковыми действиями. Рискованные действия являются показателем экономического поведения и субъектности.

Таблица 5 показывает, что выше потребности в риске у студентов специальности «Связи с общественностью», так как у 50 против 30 они среднего и высокого уровня. Однако мнения студентов о бизнесе, своем месте в нем показывают, что они понимают сложность этой сферы экономической деятельности. Кроме знаний, навыков и желания, необходимы и соответствующие черты характера и воли (настойчивость, целеустремленность, внимательность, мобильность, желание успеха, погруженность в экономическую деятельность и др.). Мотив успеха свидетельствует о тенденции показать себя с лучшей стороны. Последнее, как известно, является аспектом меркантилистских устремлений. Доказательством этого является предметная атрибутика, комплекс таких черт экономического поведения, где личность хочет выглядеть с лучшей стороны, но с помощью денег. Приобретая вещи, личность предполагает выгоды, выигрыши от взаимодействия с другими. При этом траты и потери носят не обезличенный характер, а строго субъектный. Тот, кто стремится к выигрышу любой ценой, не видит в другом человеке личность. Стремясь быть более сообразительным и успешным, меркантилист радуется проигрышу соперника или равнодушен к неудачам других людей. В итоге, выиграв в экономическом успехе, такая экономическая личность проигрывает в гуманности. Не случайно поэтому одним из важных вопросов в настоящее время, является вопрос о социальной ответственности бизнеса и благотворительности.

Таблица 5

Потребности студентов в риске (n = 100, %)

Специальность	Уровни потребности в риске			Курс, форма обучения
	низкий, % (чел.)	средний, %, (чел.)	высокий, % (чел.)	
1. Связи с общественностью	10 (10)	40 (40)	10 (10)	1, 3, 5 ДО и ОЗО
2. Менеджмент	10 (10)	25(25)	5 (5)	1, 2, 4 ДО, ОЗО

Многие испытуемые в будущем хотели бы серьезно заняться благотворительностью. К примеру, «Если бы у меня были деньги, то я бы их потратила на благотворительность – в больницы для детей с онкологическими заболеваниями»; «хотела бы помогать старикам и детям из детских домов» и пр. Однако среди студентов немного желающих заниматься благотворительностью: из 150 опрошенных только 18 человек написали об этом. Это не говорит о том, что студентам чужда эта проблема и они негуманны. Просто более значимыми для них в настоящее время является обучение, за которое надо платить, и жизнь на съемных квартирах, что в итоге требует больших материальных средств.

Обратимся к выявленному отношению студентов к деньгам и бизнесу. Пилотажные исследования показали различную ценностную значимость денег (табл. 6).

Ценностные ранги денег, прежде всего, указывают на экзистенциальные проявления студентов как субъектов экономической жизнедеятельности. Деньги демонстрируют меркантилистские устремления – пропуск в новую социальную страту (достижение особого положения в обществе). Однако все студенты понимают истинную цену денег: они работают на будущее, которое без особых «личностных вложений» не наступает. Поэтому необходимо много работать на свое будущее. В жизни каждый обязан кому-то, новые поколения рождаются из предыдущих и вырастают в будущее. Поэтому и субъектность студента не появляется вдруг, независимо от того, кто, как, когда оказывает на него влияние или стимулирует активность и ответственность в жизни. «Якоря» субъектности – конкретные люди или самые значимые события, детерминирующие активность и избирательность целесообразного поведения. Поэтому можно понять тех студентов, которые способны хорошо учиться, временно принять материальные лишения и тратить деньги на необходимое, ради интересной работы и успехов в будущем. Кроме того, на более старших курсах студенты имеют не столько меркантилистские устремления, сколько комплексные, где экономическое пространство траты денег дифференцируется: не деньги ради денег, а деньги для настоящих и будущих детей, ограничение желаний для поездки куда-либо, накопления для покупки жилья и пр. Все отмеченное выше повлияло на выделение субъектных профилей будущей экономической деятельности.

Влияние денег на формирование студента как субъекта
экономической жизнедеятельности

Наименование ценностной значимости денег	Ранг
1. Средство существования и выживания	1
2. Получение хорошего образования и обучение иностранным языкам	2, 3
3. Свобода и независимость	4
4. Статус и имидж	5
5. Внутренняя свобода и уверенность	6
6. Достижение комфорта	7
7. Стимул для полноценного будущего	8
8. Достойный внешний вид	9
9. Достижение полноценности в жизни	10
10. Достижение независимости и самостоятельности	11
11. Успешное замужество	12
12. Часть успешной карьеры	13
13. Благополучное будущее	14
14. Получение удовольствий	15
15. Результат большого трудолюбия	16
16. Путь к силе и власти	17
17. Результат образования	18
18. Дорога к успеху	19
19. Помощь родителям	20
20. Результат везения и случая	20
21. Хорошее здоровье	20
22. Успешные дети	20

На основе анализа результатов прослеживается динамика формирования учебной мотивации. Устойчивая высокая мотивация наблюдается на первом курсе к первой экзаменационной сессии. В это время усиливается напряженность деятельности, ответственность, самоконтроль. Наблюдения показали, что особенно значимы в повышении положительной учебной мотивации факторы балльного накопления. Так, на первом, третьем, четвертом курсах популярны выступления на семинарских занятиях (5 баллов), написание рефератов и их защита (10 баллов), оппонирование выступлениям (3 балла), составление учебных плакатов, схем, персоналий (5 баллов), участие в студенческих научных конференциях с выступлением (20 баллов), сбор материалов для публикаций в стенной корпоративной газете (15 баллов) и пр.

Такая стимуляция повлияла на самоконтроль, целеполагание, внутренний план действий. Причем высокая познавательная мотивация могла снижаться, если не развивался самоконтроль, который приводил к самокритичности, объективности. Результаты двухлетнего изучения экономического поведения и учебной деятельности студентов, а также их опросы и анализ документации (зачетных ведомостей, отзывов преподавателей, мнений самих студентов) позволили выделить несколько субъектных профилей. При этом субъектный профиль может проявляться на низком, среднем, высоком уровнях (табл. 7).

Таблица 7

Общая характеристика профилей студентов
как будущих субъектов экономической деятельности

Признаки субъектности	Уровни проявления субъектности на I, III, IV курсах
1. Познавательная мотивация	высокий и средний
2. Положительный эмоциональный фон учебной деятельности	высокий и средний
3. Целеполагание	высокий и средний
4. Внутренний план экономических действий	Все
5. Самооценка экономических действий	Все
6. Самостоятельность, в том числе экономическая	Все
7. Экономическая успешность	нулевой, низкий, ниже среднего
8. Напряженность учебной деятельности	Все
9. Активность в освоении экономических дисциплин	средний и высокий
10. Экономическая инициатива	Все
11. Желание иметь собственный бизнес	Все
12. Экономическая компетентность	нулевой, средний, средне-высокий
13. Учебная успешность в целом	средний, средне-высокий, высокий

В профилях мы видим, что студенты направлены на изучение общеобразовательных и профильных дисциплин. В субъектном профиле основным является экономический компонент. Студенты стараются читать всю рекомендуемую литературу, активны в изучении делового иностранного языка, участвуют во всех мероприятиях

факультета и кафедр. Изначально в субъектном профиле проявляется познавательная активность (табл. 7).

На основе общих характеристик профилей можно выявить профиль студентов I, III, IV курсов отдельно. Например, вот так выглядит обобщенный субъектный профиль студента I курса, в котором немало места отводится экономическим проявлениям (табл. 8).

Таблица 8

Профиль студентов I курса
как будущих субъектов экономической деятельности

Свойства субъектного профиля	Уровень проявления
1. Познавательная мотивация	Высокий
2. Положительный эмоциональный фон учебной деятельности	Средний
3. Целеполагание	Высокий
4. Внутренний план экономических действий	Низкий
5. Самооценка экономических действий	Низкий
6. Самостоятельность, в том числе экономическая	Низкий
7. Экономическая успешность	Низкий
8. Напряженность учебной деятельности	Высокий
9. Активность в освоении экономических дисциплин	Средний
10. Экономическая инициатива	Низкий
11. Желание иметь собственный бизнес	Низкий
12. Экономическая компетентность	Нулевой
13. Учебная успешность в целом	Средний

Обобщенная характеристика субъектного профиля первокурсника свидетельствует о том, что некоторые субъектные свойства слабо выражены: экономическая самостоятельность, экономическая инициатива и др. Причиной этого может быть начинающаяся адаптация к учебной деятельности (поэтому они испытывают напряжение в ней). Успешность учебной деятельности тоже невысокого уровня. Однако они имеют высокую познавательную мотивацию и целеполагание. В целом такой субъектный профиль требует от преподавателей помощи студентам.

Несколько отличается субъектный профиль первокурсника от профиля студентов третьего курса (табл. 9).

В профиле третьекурсника отчетливо видна динамика формирования некоторых свойств: кроме низкого уровня развития экономической успешности, остальные имеют устойчивую положительную тенденцию к изменению. Обращает на себя внимание низкий уровень

развития экономической успешности, что можно объяснить отсутствием ситуаций, где требуется применение своих экономических знаний. Наконец, рассмотрим субъектный профиль старшекурсника как будущей экономической личности (табл. 10).

Таблица 9

Обобщенный субъектный профиль третьекурсника

Свойства субъектности	Уровни проявления
1. Познавательная мотивация	Высокий
2. Положительный эмоциональный фон учебной деятельности	Высокий
3. Целеполагание	Высокий
4. Внутренний план экономических действий	Средний
5. Самооценка экономических действий	Средний
6. Самостоятельность, в том числе экономическая	Средний
7. Экономическая успешность	Низкий
8. Напряженность успешной деятельности	Средний
9. Активность в освоении экономических дисциплин	Средний
10. Экономическая инициатива	Средний
11. Желание иметь собственный бизнес	Средний
12. Экономическая компетентность	Средний
13. Учебная успешность в целом	средне-высокий

Таблица 10

Субъектный профиль студента IV курса

Свойства субъектности	Уровни развития
1. Познавательная мотивация	Средний
2. Положительный эмоциональный фон учебной деятельности	Средний
3. Целеполагание	Средний
4. Внутренний план экономических действий	Высокий
5. Самооценка экономических действий	Высокий
6. Самостоятельность, в том числе экономическая	Высокий
7. Экономическая успешность	ниже среднего
8. Напряженность учебной деятельности	Низкий
9. Активность в освоении экономических дисциплин	Высокий
10. Экономическая инициатива	Высокий
11. Желание иметь собственный бизнес	Высокий
12. Экономическая компетентность	выше среднего
13. Учебная успешность в целом	Высокий

В этом субъектном профиле видна динамика развития субъектных качеств. Особенно примечательно то, что студенты четвертого курса в основном имели свойства высокого уровня развития. Надо учесть, что обследование проводилось весной 2008 года перед началом экзаменационной сессии. Многие студенты уже работали в сфере бизнеса, поэтому подкрепляли теоретические знания практической деятельностью. Однако было бы неправильно описывать субъектные профили без анализа конкретных студентов, отличительных типов субъектности. Это требует дополнительных исследований.

В результате проведенных исследований можно сделать такие выводы и наметить некоторые перспективы.

Студенты, будущие менеджеры и специалисты по связям с общественностью, имеют элементы готовности к будущей экономической деятельности. Они проявляют заинтересованность в изучении экономических дисциплин, участии в научных студенческих конференциях, посвященных проблемам экономики, написании рефератов и защите курсовых работ по экономике. Эта направленность усиливалась в зависимости от года обучения. В конце IV курса обучения у студентов проявились наиболее важные признаки субъекта будущей экономической деятельности – готовность открыть свой бизнес, экономическая инициатива и т. п. Если студенты проявляли самостоятельность и активность при изучении экономических дисциплин, они становились субъектами будущей экономической деятельности. Удалось выявить обобщенные субъектные профили студентов разных курсов, свойства которых развивались. Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение критериев и факторов, определяющих типы субъектов экономической деятельности в начале карьеры и ее завершении.

Список литературы

1. Автономов В.С. Предпринимательская функция в экономической системе / отв. ред В.И. Кузнецов. – М.: ИМЭМО, 1990.
2. Алле М. Поведение рационального человека в условиях риска: критика постулатов и аксиом американской школы М. Алле // THESIS. Риск, неопределенность, случайность. – 1994. – Вып. 5. – С. 217–241.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
4. Болотова А.К., Яксина И.А. Индивидуальный и групповой коучинг в тайм-менеджменте / Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества, 18–21 сент. 2007. – Ростов н/Д, 2007. – Т. 1. – С. 153–154.

5. Вяткин А.П. Факторная модель экономической направленности личности / *Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества*, 18–21 сент. 2007. – Ростов н/Д, 2007. – Т. 1. – С. 204.
6. Горбунов Ю.В. К вопросу о роли и направлениях деятельности школы в экономической социализации старшеклассников. / *Материалы IV Всероссийского съезда Российского общества психологов*, 18–21 сент. 2007. – Ростов н/Д, 2007. – Т. 1. – С. 251.
7. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия / А.Л. Журавлев, В.П. Позняков; РАН, Институт психологии. – М.: ИП РАН, 1995.
8. Заславская Т.И. Бизнес – слой российского общества. Сущность, структура, статус / Т.И. Заславская // *Социологические исследования*. – 1995. – № 3. – С. 3–12.
9. Морозюк Ю.В. Психология субъекта экономической деятельности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 2006.
10. Морозюк Ю.В. Психологические особенности субъекта экономической деятельности в контексте экономической безопасности социально-экономических систем: моногр. – М.: МПГУ, 2005. – 160 с.
11. Казанская В.Г. К исследованию личности студента в экономическом пространстве // *Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества*, 18–21 сент. 2007. – Ростов н/Д, 2007. – Т. 2. – С. 173.
12. Казанская В.Г. Личность в экономическом пространстве // *Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. Серия Психология*. – СПб., 2007. – С. 117–134.
13. Казаринов В.В. Интегральный подход к исследованию экономической социализации личности // *Материалы IV Всероссийского съезда Российского общества психологов*. – Ростов н/Д, 2007. – Т. 2. – С. 77.
14. Макконнелл К.Р. Экономикс: принципы, проблемы и политика / К.Р. Макконнелл, пер. с англ.: в 2 т. – М.: ИНФРА-М, 2000.
15. Мишкин Ф. Экономическая теория денег, банковского дела и финансовых рынков: учеб. пособие / ред. А.Г. Гриндина. – М.: Аспект Пресс, 1999.
16. Нейман Дж. Фон Моргенштерн О. Теория игр и экономическое поведение / под ред. Н. Воробьева. – М., 1970.
17. Психология: учебник / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб., 2003.
18. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь. – М., 1997.
19. Совместная деятельность в условиях организационно-экономических изменений / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ИП РАН, 1997.
20. Толмен Э. Поведение как молярный феномен // *Хрестоматия по истории психологии* / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: МГУ, 1980.
21. Тышка Т., Соколовска Й. Когнитивные представления о социально-экономических феноменах / *Психол. журнал*. – 1993. – Т. 14. – № 3. – С. 67–78.
22. Уотсон Дж. Бихевиоризм // *Хрестоматия по истории психологии* / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: МГУ, 1980.
23. Хейне П. Экономический образ мышления. – М.: Дело; Catallaxy, 1993.
24. Экономическая школа: периодич. науч.-поп. ж-л. – Вып. 2, 1992.

Иерархия социальных ценностей студентов как фактор успешности профессионального обучения

В статье рассматриваются проблемы мотивации обучения студентов в вузе, а также взаимосвязи ценностных ориентаций обучающихся и их успешности обучения. Приводятся определения таких понятий, как «эффективность деятельности», «аттитюд»; различные классификации потребностей. На основании кластерного анализа выстраивается иерархия ценностей студентов вуза. Дается сравнительный анализ социальных ценностей успешных и неуспешных студентов.

This article discusses the problem of motivating students at university, as well as the relationship of value orientation of students and their learning success. Such concepts as «the effectiveness of the activities», «attitudes»; «different classification needs» are defined in the article. On the basis of a cluster analysis the hierarchy of values of the university students is constructed. A comparative analysis of social values of successful and unsuccessful students is given.

Ключевые слова: ценностные ориентации, мотивация, успешность профессионального обучения.

Key words: value orientations, motivation, the success of professional training.

В современных условиях процесс профессионального обучения студентов происходит на фоне значительного снижения уровня направленности личности обучаемых на приобретение знаний, наблюдается низкая мотивация к учебной деятельности. Все это связано, в первую очередь, с падением статусного уровня социальных ценностей в обществе. В 90-е годы наблюдался значительный спад социальной значимости профессии учителя, в том числе и профессорско-преподавательского состава высшей школы. Это не могло не сказаться на восприятии учебного процесса студентами как весьма относительного («абстрактного») явления. Имевший тогда место, весьма распространенный, коррупционный подход при оценке знаний обучаемых, в основном, в коммерческих вузах, поро-

жденный псевдореформами образовательной сферы, сейчас, к сожалению, откликается грустным социальным эхом в сознании нашего глубокоуважаемого и любимого студента. Поэтому выявление ценностных ориентаций студентов, их потребностно-мотивационной сферы в процессе обучения очень необходимо, поскольку успешность учебной деятельности зависит, в том числе и от формирования направленности личности, а именно, установок, мотивов, их мировоззрения в целом. Прежде чем перейти к описанию проведенных исследований, считаю необходимым провести теоретический экскурс по проблеме возникновения и формирования социальных установок личности в процессе деятельности.

Успешное выполнение конкретной деятельности определяется не только уровнем развития способностей, но и рядом других личностных свойств и, прежде всего, характером мотивационной сферы – содержанием мотивов, установок, их направленностью и степенью активности. Мотивационные процессы связаны с формированием и реализацией мотивов (устремления действий по реализации потребности или осознанного внутреннего побуждения к активности) и обладают побудительными функциями. Индивидуальная эффективность деятельности находится в прямой и очень явной зависимости от мотивации. Она может компенсировать многие недостатки в уровне развития ряда профессионально-важных качеств (ПВК) и в организации трудовой деятельности, но слабую мотивацию практически невозможно чем-либо компенсировать и восполнить. В качестве мотиваторов – психологических факторов, участвующих в конкретном мотивационном процессе, и определяют принятие человеком решения на то или иное поведение, по мнению Е.П. Ильина [5], могут выступать нравственный контроль, предпочтение, интересы, склонности, внешняя ситуация, собственные возможности, желания и состояние, условия достижения цели, последствия своего поступка. Все побудительные источники активности личности объединены понятием мотивационной сферы, которая включает потребности личности, ее интересы, стремления, влечения, убеждения, установки, идеалы, намерения, а также социальные роли, стереотипы поведения, социальные нормы, правила,

жизненные цели и ценности, и наконец, мировоззренческие ориентации в целом. Особую роль в формировании мотивов профессиональной деятельности и вообще поведения играют потребности. Наиболее полный перечень потребностей человека определил А. Маслоу [6] (теория иерархии потребностей (мотивов)). Не менее известна и типология потребностей Л. Сонди: секс, влечение (собственно секс, потребности и агрессивность), пароксизмальное влечение (потребность в этическом и моральном поведении) «Я» – влечение (потребность в «сужении» и «расширении» «Я») и контактное влечение (потребность в поиске «объекта», потребность в сохранении и отторжении «объекта»). Приведенные классификации не являются единственными. С большой долей вероятности можно утверждать, что содержание мотивов, их целевая направленность, интенсивность и широта выраженности, структура и специфичность для разных видов деятельности оказывает регулятивное влияние на успешность освоения профессии, эффективность деятельности, удовлетворенность трудом, развитие личности, что, в конечном счете, и определяет уровень профессиональной пригодности субъекта.

Одним из показателей и формой проявления направленности личности являются её установки. Установка содержит в себе цель и соответствующую настроенность психических процессов или в целом личности на осуществление той или иной деятельности или на торможение собственной активности. Установка – явление целостное так как присутствует практически в любых актах активности человека как системы, но рассмотрение ее совершенно раздробленно, так как различные ее виды (уровни) имеют различную природу причин, вызвавших ее к жизни.

Мотивационный подход, версией которого является теория побуждения, утверждает, что человек принимает attitudes, которые максимально полезны для него. Каждая позиция в любом деле дает определенные выгоды и преимущества, и человек будет принимать ту позицию, в которой общий набор таких выгод будет наибольшим. Подход, предложенный А.Г. Асмоловым [6] в работе «Деятельность и установка», а именно, рассмотрение установки в контексте деятельности человека, т. е. с позиций деятельностного подхода в пси-

хологии был взят нами за основу освещения процесса профессионального обучения студентов в вузе с точки зрения формирования мотивационного компонента данного вида деятельности. По словам Д. Н. Узнадзе установка – «целостное динамическое состояние субъекта, состояние готовности к определенной активности, состояние, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией».

В социальной психологии, как отрасли психологической науки, имеется своя, самостоятельная традиция изучения установок. При этом первичность возникновения термина «социальная установка» всеми учеными определяется однозначно. В обиход социальных психологов и социологов понятие установки (attitude) впервые введено У. Томасом и Ф. Знанецким в 1918 году в работе «Польский крестьянин в Европе и Америке» как индивидуальный двойник социальной ценности. «Установка есть психологический процесс, трактуемый как изначально проявляющийся в соотносении с социальным миром и взятый, прежде всего, в связи с некоторой общественной ценностью». Обобщенно можно сказать, что социальная установка представлялась авторам как психологическое переживание индивидом значения или ценности социального объекта, которое существует одновременно и как элемент психической структуры личности и как элемент социальной структуры.

Аттитюд – это состояние сознания и нервной системы, выражающее готовность и организованное на основе предшествующего опыта, аттитюд оказывает направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов и ситуаций, к которым он (аттитюд) имеет отношение. Главное в этом определении – обращение внимания на предваряющее и регулятивное действие социальной установки. Обобщив современные представления о социальной установке (аттитюде) в отечественной и зарубежной литературе, нами было взято за основу определение, которое предложил П. Н. Шихирев: «Социальная установка (аттитюд) – устойчивое латентное состояние предрасположенности индивида к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившиеся на основе его жизненного социального опыта,

оказывающие влияние на перцептивные, эмоциональные и мыслительные процессы и выражающиеся в последовательности поведения (как вербального так и невербального) относительно данного объекта в данной ситуации».

В этой связи нами были исследованы ценностные ориентации студентов 2, 3, 4 курсов, обучающихся в РГПУ им. А. И. Герцена на военной кафедре.

С целью выявления направленности студентов, обучавшихся на военной кафедре РГПУ, было проведено исследование их личностных и групповых установок на модели семантического пространства, построенной трехфакторным методом «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда на таблице 16 понятий разработанного для этого опросника:

- 1 – «Мое здоровье»;
- 2 – «Материальное благополучие»;
- 3 – «Признание окружающих»;
- 4 – «Военная служба»;
- 5 – «Мое Я»;
- 6 – «Избегание неприятностей»;
- 7 – «Моя профессия»;
- 8 – «Моя учеба на военной кафедре»;
- 9 – «Мое увлечение»;
- 10 – «Мое будущее»;
- 11 – «РГПУ им. А.И. Герцена»;
- 12 – «Моя семья»;
- 13 – «Мои товарищи»;
- 14 – «Мое настоящее»;
- 15 – «Достижение успеха»;
- 16 – «Вооруженные Силы».

Исследования показали, что все 16 понятий являются четко осознаваемыми лишь у 87,5 % обследованных лиц, у 22,5 % лиц по одному нечетко осознаваемому понятию, а у 11,8 % – по два и более.

Геометрическая интерпретация свертки семантического пространства позволила дифференцировать понятия по степени их «размытости» в индивидуальном представлении обследованных лиц (табл. 1).

Таблица 1

Число респондентов с «четким» и «размытым» отношением к понятию, (%)

№ п/п	Понятие	Число респондентов по характеру отношения к понятию		Всего
		<i>отношение «четкое»</i>	<i>отношение «размытое»</i>	
1	2	3	4	5
1	Мое здоровье	91,2	8,8	100
2	Материальное благополучие	98,0	2,0	100
3	Признание окружающих	94,1	5,9	100
4	Военная служба	91,2	8,8	100
5	Мое «Я»	96,1	3,9	100
6	Избегание неприятностей	99,0	1,0	100
7	Моя профессия	96,1	3,9	100
8	Моя учеба на военной кафедре	89,2	10,8	100
9	Мое увлечение	87,2	12,8	100
10	Мое будущее	92,6	7,8	100
11	РГПУ	98,0	2,0	100
12	Моя семья	92,2	7,8	100
13	Мои товарищи	92,2	7,8	100
14	Мое настоящее	90,2	9,8	100
15	Достижение успеха	92,2	7,8	100
16	Вооруженные силы	87,2	12,8	100

Выявлено, что нечетко осознаваемыми чаще оказывались понятия:

- «Мое увлечение» (у 12,8%);
- «Вооруженные силы» (у 12,8%);
- «Моя учеба на военной кафедре» (у 10,8%).

Среди «четко» осознаваемых понятий выделялись:

- «Избегание неприятностей» (у 99%);
- «Материальное благополучие» (у 98%);
- «РГПУ им. А.И. Герцена» (у 98%).

Даже у лиц с максимальным числом «размытых» понятий (10 понятий) понятия «Избегание неприятностей», «Материальное благополучие» и «РГПУ им. А.И. Герцена» относились к четко осознаваемым.

Ранжирование выявило в групповых семантических пространствах три связки – лидера, стоящие по приоритетности на 1, 2 и 3 местах (табл. 2).

Исследования показали, что среди связок – лидеров выделяются те связки, корневыми понятиями которых являются: «Мое настоящее»; «Мое будущее»; «Моя профессия» (табл. 2).

Таблица 2

Связки – лидеры группового семантического пространства

Ранг	Связки			
	1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения	Общегрупповая
1	Мое настоящее	Мое настоящее	Мое будущее	Мое будущее
2	Мое будущее	Мои товарищи	Военная служба	Мое настоящее
3	Моя профессия	Мое будущее	Материальное благополучие	Моя профессия

Приведенное ранее пилотажное исследование субъективных семантических пространств показало, что именно эти понятия преобладали над остальными в наиболее характерных для респондентов значимых связях, т.е. у наибольшего числа респондентов.

Таким образом, была выявлена иерархия социальных ценностей студентов, обучавшихся на военной кафедре РГПУ им. А.И. Герцена (рис. 1).

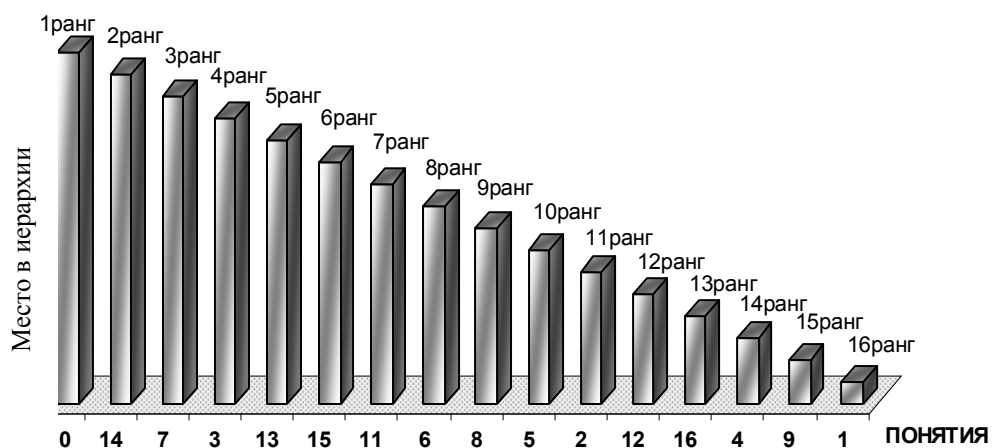


Рис. 1. Иерархия социальных ценностей студентов РГПУ им. А.И. Герцена, обучавшихся на военной кафедре

Были проанализированы внутренние особенности связок-лидеров, обеспечивающие их приоритетность, а также выявлена функция корневого понятия.

Исследование для каждой группы респондентов строилось по следующему плану.

1. Стандартизовали значения матрицы сходства преобразованием

$$z = \frac{d - \mu}{o}$$

2. По правилу «сигмы» классифицировали семантические связи понятий.

3. Выявили структурное преимущество связок – лидеров.

4. Провели кластерный анализ методом усредненного связывания.

5. Построили дендрограмму социальных установок.

6. Выделили и осмыслили социальные установки (аттитюды).

7. Выявили место и роль понятий «Военная служба», «Вооруженные Силы» и «Моя учеба на военной кафедре» в иерархии социальных ценностей.

Стандартизация по формуле $z = \frac{d - \mu}{o}$, преобразует матрицу сходства к выборке Z – значений со *стандартным отклонением равным 1 (единице)*. Z – выборка сохраняет основные свойства исходной матрицы и делает удобным применение правила «сигмы», которое было интерпретировано так:

– **если $Z < -1$** , то соответствующее семантическое расстояние между понятиями значимо меньше среднего значения μ , а сами понятия наиболее близки семантической связи между собой (*связь тесная*).

– **если $-1 \leq Z \leq +1$** , то соответствующее семантическое расстояние между понятиями сравнимо со средним значением μ , а сами понятия сравнимы по семантической связи (*связь умеренная*).

– **если $Z > 1$** , то соответствующее семантическое расстояние между понятиями значимо больше среднего значения μ , а сами понятия далеки по семантической связи между собой (*связь слабая*).

Таким образом, Z – значение служит признаком, по которому семантическую связь понятий классифицируется как *тесную, умеренную* или *слабую*, а соответствующие понятия можно отнести к одному из трех видов:

– *к наиболее близким* по семантической связи;

– *к сравнимым* по семантической связи;

– *к отдаленным* по семантической связи.

В исследовании принято, что понятия, связанные тесно или умеренно, составляют группу *значимо связанных* понятий. Исследование показало, что категория значимых связей влияет на приоритетность связок семантического пространства и на функцию корневого (центрального) понятия связки.

Все 16 связок семантического пространства сплетены в сложную конструкцию из 120 элементов. Проблема осмысления значимости элементов конструкции по сходству и по приоритетности была решена через упорядочение понятий с помощью их кластеризации.

Анализ связок – лидеров по Z – признакам показал следующее.

1. У респондентов, обучавшихся на военной кафедре, понятие 10 – «Мое будущее» значимо связано с 15 понятиями семантического пространства (рис.2). Из них:

– с девятью понятиями семантические связи тесные – «Признаки окружающих» ($Z_{10_3} = -1,22$), «Моя профессия» ($Z_{10_7} = -2,07$), «Моя учеба» ($Z_{10_8} = -1,18$), «Мое увлечение» ($Z_{10_5} = -1,38$), «РГПУ» ($Z_{10_11} = -1,29$), «Моя семья» ($Z_{10_12} = -1,61$), «Мои товарищи» ($Z_{10_13} = -1,70$), «Мое настоящее» ($Z_{10_14} = -2,64$), «Достижение успеха» ($Z_{10_15} = -1,75$);

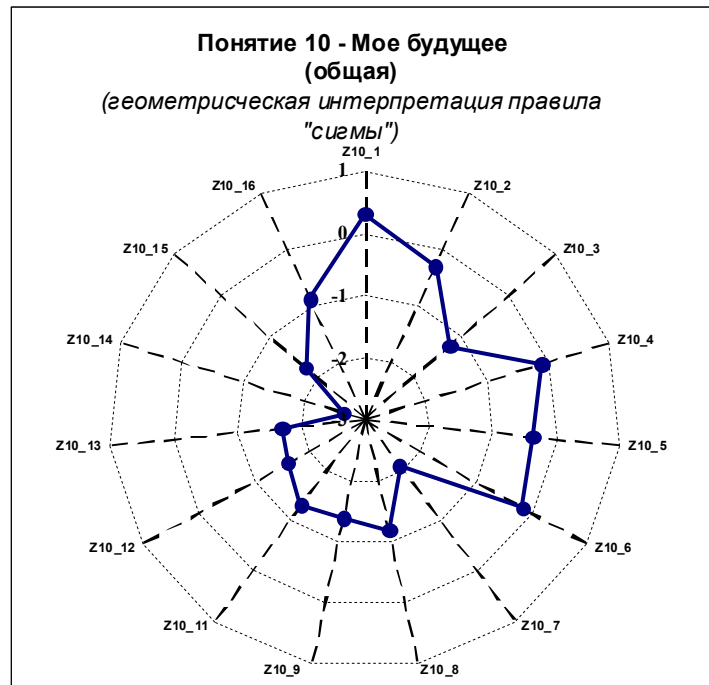


Рис. 2

– с шестью понятиями семантические связи умеренные – «Мое здоровье» ($Z_{10_1} = 0,31$), «Материальное благополучие» ($Z_{10_2} = -0,30$), «Военная служба» ($Z_{10_4} = -0,10$), «Мое Я» ($Z_{10_5} = -0,36$), «Из-

бегание неприятностей» ($Z_{10_6} = -0,16$), «Вооруженные Силы» ($Z_{10_{16}} = -0,87$).

2. У респондентов, обучавшихся на военной кафедре, понятие 14 – «Мое настоящее» значимо связано с 15 понятиями семантического пространства (рис. 3). Из них:

– с восемью понятиями семантические связи тесные – «Признание окружающих» ($Z_{14_3} = -1,08$), «Мое Я» ($Z_{14_5} = -1,34$), «Моя профессия» ($Z_{14_7} = -1,01$), «Моя учеба» ($Z_{14_8} = -1,16$), «Мое будущее» ($Z_{14_{10}} = -2,64$), «Моя семья» ($Z_{14_{12}} = -1,06$), «Мои товарищи» ($Z_{14_{13}} = -1,74$), «Достижение успеха» ($Z_{14_{15}} = -1,66$);

– с семью понятиями семантические связи умеренные – «Мое здоровье» ($Z_{14_1} = 0,93$), «Материальное благополучие» ($Z_{14_2} = -0,20$), «Военная служба» ($Z_{14_4} = -0,14$), «Избегание неприятностей» ($Z_{14_6} = -0,16$), «Мое увлечение» ($Z_{14_9} = -0,42$), «РГПУ им. А.И. Герцена» ($Z_{14_{11}} = -0,21$), «Вооруженные Силы» ($Z_{14_{16}} = -0,10$).

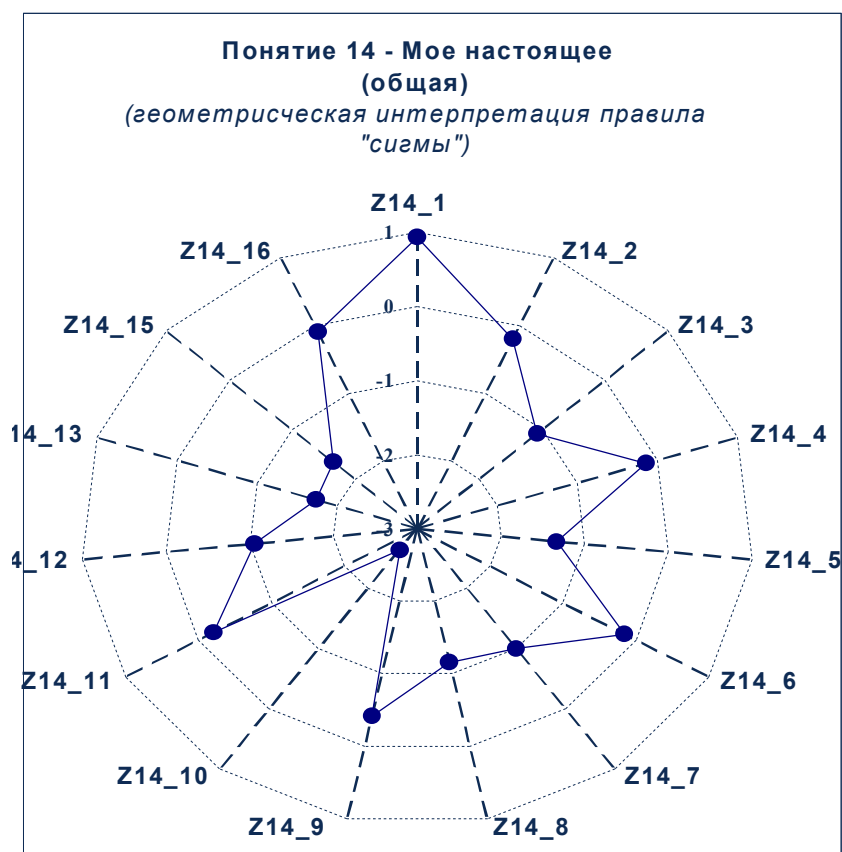


Рис. 3.

3. У респондентов, обучавшихся на военной кафедре, понятие 7 – «Моя профессия» значимо связано с 13 понятиями семантического пространства (рис. 4). Из них:

– с семью понятиями семантические связи тесные – «Моя учеба» ($Z_{7_8} = -1,20$), «Мое увлечение» ($Z_{7_9} = -1,05$), «Мое будущее» ($Z_{7_{10}} = -2,07$), «РГПУ» ($Z_{7_{11}} = -1,13$), «Моя семья» ($Z_{7_{12}} = -1,32$), «Мое настоящее» ($Z_{7_{14}} = -1,01$), «Достижение успеха» ($Z_{7_{15}} = -1,02$);

– с шестью понятиями семантические связи умеренные – «Материальное благополучие» ($Z_{7_2} = 0,12$), «Признание окружающих» ($Z_{7_3} = 0,21$), «Мое Я» ($Z_{7_5} = -0,58$), «Избегание неприятностей» ($Z_{7_6} = 0,07$), «Мои товарищи» ($Z_{7_{13}} = -0,65$), «Вооруженные Силы» ($Z_{7_{16}} = 0,31$)

Незначимые (слабые) семантические связи понятия «Моя профессия» выявлены с двумя понятиями общегруппового семантического пространства – «Мое здоровье» ($Z_{7_1} = 1,38$), «Военная служба» ($Z_{7_4} = 1,03$).

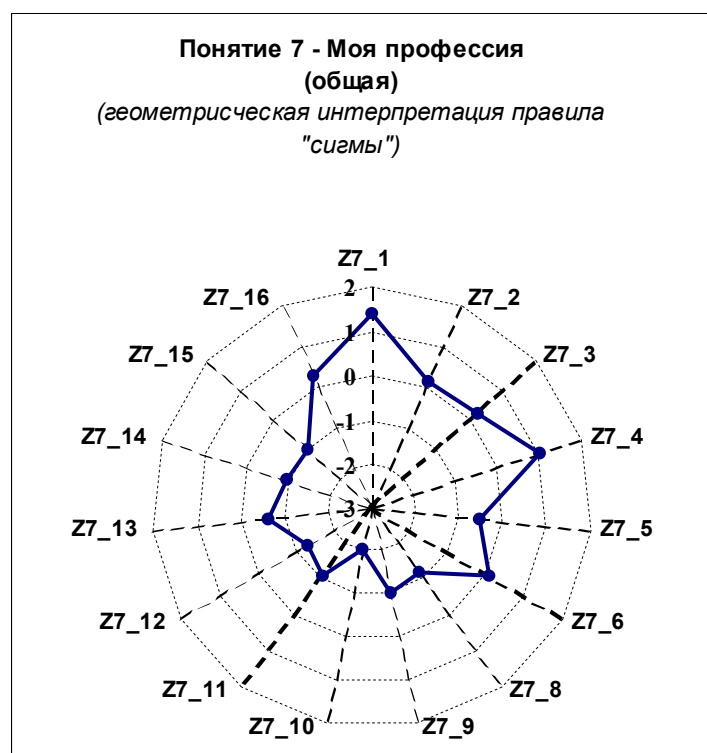


Рис. 4.

Структура приоритетных связей семантического пространства респондентов, обучавшихся на военной кафедре показательна по классификации понятий (табл.3).

**Структура лидирующих связей общегруппового
семантического пространства**

№ п/п	Корневое понятие	Связи		
		<i>тесные</i>	<i>умеренные</i>	<i>Слабые</i>
1	«Мое будущее» (10)	3, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15	1, 2, 4, 5, 6, 16	–
2	«Мое настоящее» (14)	3, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15	1, 2, 4, 6, 9, 11, 16	–
3	«Моя профессия» (7)	8, 9, 10, 11, 12, 14, 15	2, 3, 5, 6, 13, 16	1, 4

Исследования высветили особенности приоритетных связей семантического пространства:

- корневые понятия приоритетных связей классифицируются как наиболее тесно связанные между собой;
- в структуре содержится минимум или совсем отсутствуют слабые семантические связи;

В результате кластеризации выявлена иерархическая структура, которая допускает наличие вложенных кластеров (рис. 5).

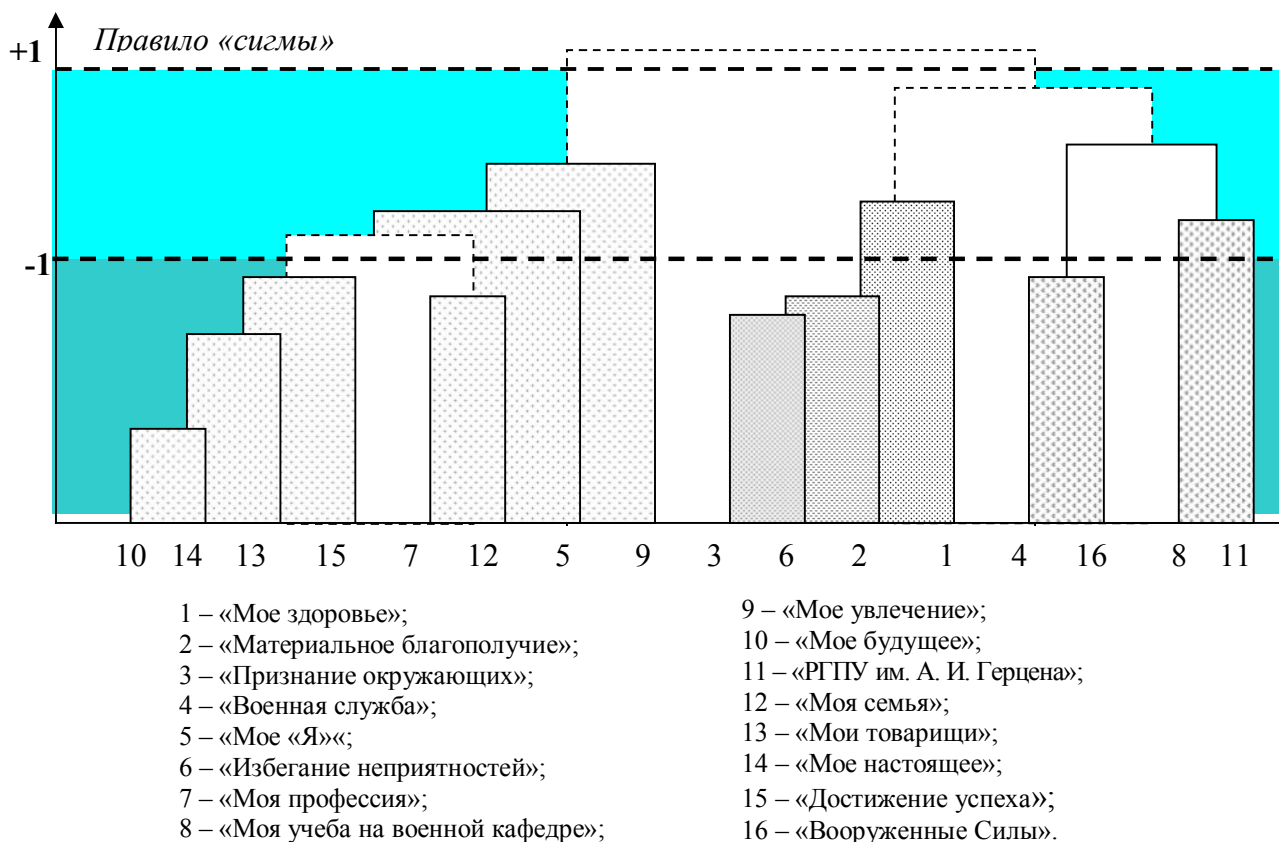


Рис. 5. Дендрограмма социальных установок респондентов, обучающихся на военной кафедре РГПУ им. А.И. Герцена

Известно, что маленькие кластеры хорошо соответствуют данным, основываясь на маленьких различиях, и часто являются осмысленными группами, а большие кластеры основываются на больших различиях и не выглядят осмысленными. Эта характерная особенность учтена при интерпретации.

В группе респондентов, обучавшихся на военной кафедре, выявлено три относительно автономных осмысленных кластера (аттitudes):

1) {10; 14; 13; 15; 7; 12; 5; 9};

1) {3; 6; 2; 1};

2) {4; 16; 8; 11}.

Интерпретация кластера №1. Понятия – лидеры («Мое настоящее», «Мои товарищи», «Мое будущее») вместе с понятием «Достижение успеха» составили первый маленький кластер, в который органично вписались понятия «Моя профессия», «Моя семья». Через этот союз происходит реализация творческого начала личности («Моя Я» + «Мое увлечение»). *Этот кластер ориентирован на построение задела для будущего жизненного статуса.*

Интерпретация кластера №2. Совокупность понятий «Признание окружающих», «Избегание неприятностей», «Материальное благополучие» и «Мое здоровье» олицетворяет образ жизненного комфорта в представлении субъекта (...Я востребован, не обременен неприятностями, обеспечен и здоров. Можно ли желать лучшего?..). *Этот кластер ориентирован на жизненный комфорт.*

Интерпретация кластера №3. Понятия «Военная служба», «Вооруженные Силы», «Моя учеба на военной кафедре» и «РГПУ им. А.И. Герцена» самым естественным образом составили группу понятий, ориентированную на вторую специальность + статус офицера в условиях военной службы. Тот факт, что «военно-профессиональное обучение в стенах университета» и «жизненный комфорт» в собственном опыте респондентов связаны на уровне значимости ($Z < 1$, рис. 18) свидетельствует об *осознанной необходимости* обучения на военной кафедре. В философской трактовке осознанная необходимость есть ни что иное, как свобода: человек сам выбирает – человек сам отвечает за свой выбор.

Таким образом, исследования показали, что социальные ценности обследованного контингента в пределах принятого паспорта семантического пространства держатся на трех основах:

- жизненный статус;
- жизненный комфорт;
- военно-профессиональное обучение в стенах университета.

Понятия, несущие смысловую нагрузку военно-профессиональной направленности слиты в одном осмысленном кластере (№3), который *значимо связан* в первую очередь с кластером «№1 – жизненный комфорт» и опосредованно, но уже *незначимо*, – с кластером «№2 – жизненный статус». Эта незначимость представляет собой «зашумление» психологической готовности (предрасположенности) к военно-профессиональному обучению студентов педагогического вуза, созданное принципом «решающего большинства» при осреднении субъективных семантических расстояний до уровня групповой матрицы сходства.

Были исследованы социальные установки «успешных» и «неуспешных» респондентов (рис.6).

Иерархия социальных ценностей «успешных» и «неуспешных» студентов имеет существенные различия, в частности, связанные со статусом понятий «Военная служба» и «Вооруженные Силы» (рис. 6).

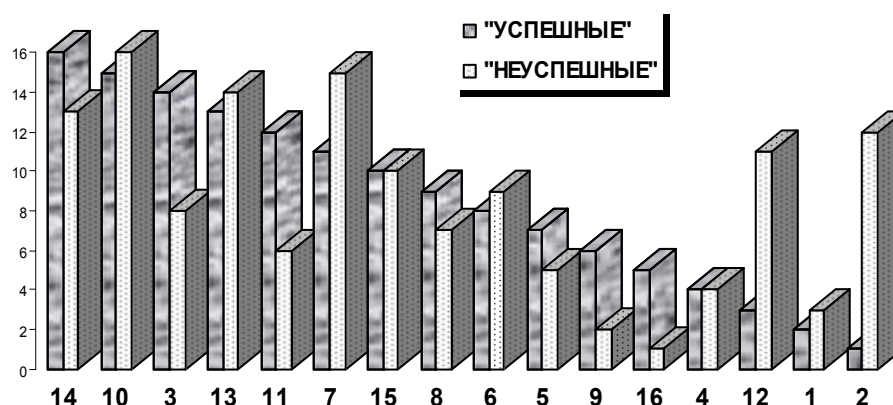


Рис. 6. Иерархия социальных ценностей «успешных» и «неуспешных» студентов

Исследование показало, что у студентов, успешно обучавшихся на военной кафедре, понятия «Военная служба», «Вооруженные Силы», «Моя учеба на военной кафедре» вошли в один осмысленный кластер с понятиями «Признание окружающих», «Избегание неприятностей», «РГПУ им. А.И. Герцена». В этом кластере базо-

вым понятием является понятие «Признание окружающих». Понятия «Военная служба» и «Вооруженные Силы» функционируют в этом кластере как одно целое. Этот кластер на уровне значимых связей объединен и с «настоящим», и с «будущим» (рис. 7).

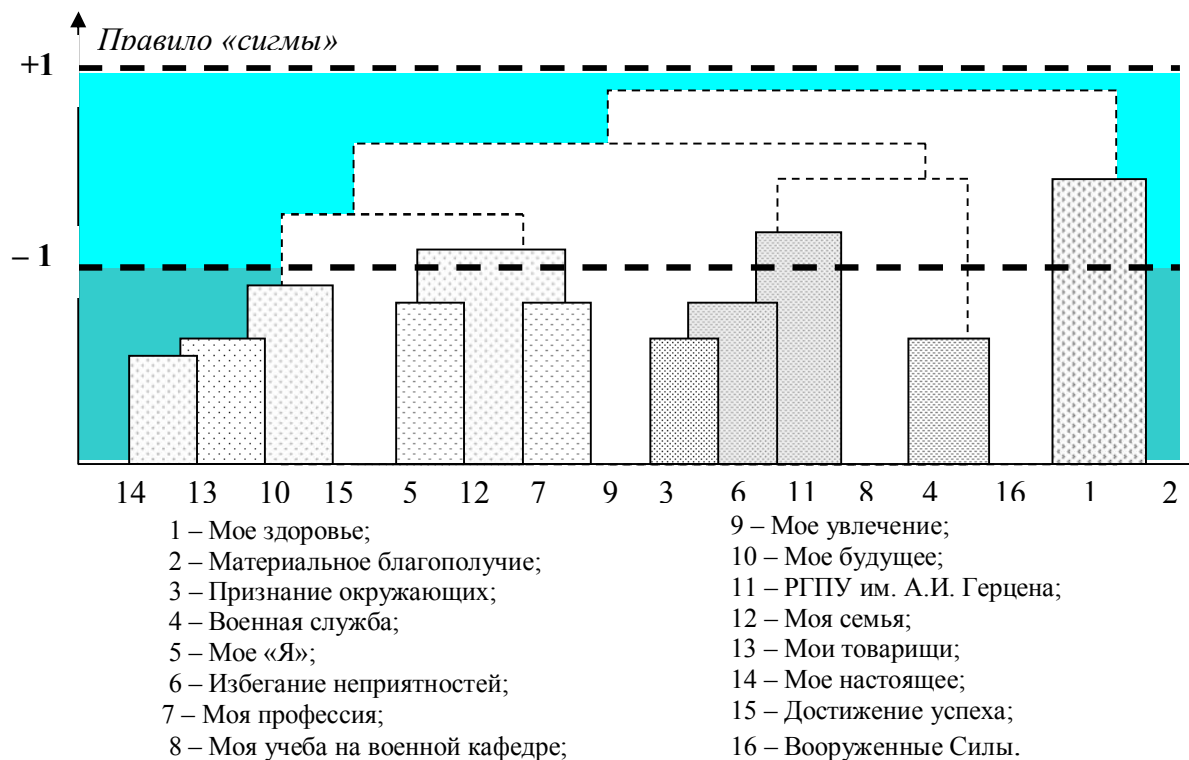


Рис. 7. Дендрограмма социальных установок студентов, успешно обучавшихся на военной кафедре РГПУ им. А.И. Герцена

Совсем иная картина выявлена в группе студентов, неуспешно обучающихся на военной кафедре (рис. 8). Здесь обращает на себя внимание тот факт, что понятия «Военная служба», «Вооруженные Силы», «Моя учеба на военной кафедре» *не объединены* в каком-либо одном осмысленном кластере,

В результате проявилась характерная отличительная особенность, связанная со статусом понятий военно-профессиональной направленности у студентов успешно и неуспешно обучавшихся на военной кафедре:

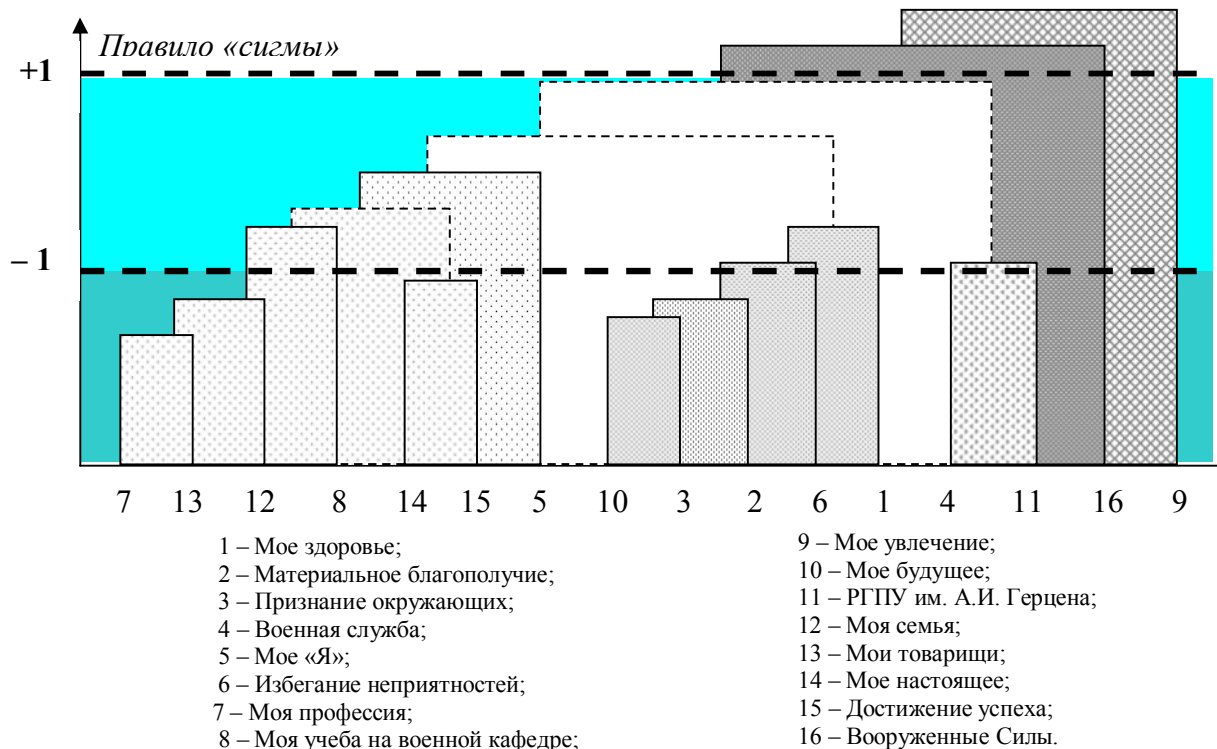


Рис. 8. Дендрограмма социальных установок студентов, неуспешно обучавшихся на военной кафедре РГПУ им. А.И. Герцена

– у «успешных» студентов семантические связи всех трех понятий «Военная служба», «Вооруженные Силы», «Моя учеба на военной кафедре» с остальными понятиями находились в пределах значимости ($Z \leq 1$); при этом только у «успешных» все три понятия «Военная служба», «Вооруженные Силы», «Моя учеба на военной кафедре» могли входить в один осмысленный кластер.

Таким образом, можно констатировать, что студенты, обучающиеся на военной кафедре или создаваемых учебных военных центрах (УВЦ) гражданского вуза, обладают рядом особенностей в оценке возможности их обучения на военной кафедре. Как показало исследование, основными психологическими свойствами пригодности студентов к обучению на военной кафедре являются: их военно-профессиональная ориентация и осознание важности и преимущества приобретения военной профессии как дополнительного образования. Одним из важнейших факторов, которое должно оцениваться в процессе обучения – желание студента обучаться военной профессии; направленность личности студента в сложив-

шихся социальных условиях; истинное отношение студента к обучению на военной кафедре, т. е. предрасположенность к военно-профессиональному обучению. При оценке успешности профессионального обучения первостепенное значение имеет направленность личности как сложное ее свойство, включающее установки, тенденции, потребности и интересы. Установка как составляющая направленности может носить осознанный (психологическая готовность) и неосознанный (предрасположенность) характер.

Результаты проведенного исследования имеют практическое значение для организации и проведения не только профессионального психологического отбора студентов для военно-профессионального обучения на военной кафедре педагогического вуза, но и их психологического сопровождения в процессе обучения. Прогнозирование успешности обучения студентов на военной кафедре по оценке их психологической готовности (предрасположенности) к военно-профессиональному обучению рекомендуется проводить с использованием метода «Семантический дифференциал» по специально разработанному для этого опроснику с последующим анализом модели семантического пространства. Для идентификации степени готовности (предрасположенности) необходимо оценить для каждого студента статус понятий военно-профессиональной направленности по предложенному в разработанной методике (Z-критерию). Опросник может включать в себя различные социальные ценности (понятия), в зависимости от решаемых практических задач. Данный алгоритм, при условии допущений и ограничений для определенного обследуемого контингента, может быть использован для оценки субъективного семантического пространства респондентов на предмет их отношения к профессиональному обучению по базовым дисциплинам на факультетах вуза и, соответственно, степень его актуализации в их сознании на различных этапах профессионального обучения.

Список литературы

1. Алешина, И. Н. Психологические особенности влияния социальных ожиданий на формирование профессиональной направленности студента педагогического института [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990. – 16 с.
2. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Наука, 1979. – 230 с.
3. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста [Текст] / Б.Г. Ананьев // Современные психофизиологические проблемы высшей школы. – Л., 1979.
4. Андреева, Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе [Текст] / Д.А. Андреева // Человек и общество: учен. записки XIII. – Л.: ЛГУ, 1973.
5. Ильин, Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения [Текст] / Н. Ф. Ильин. – Киев: Вища школа, 1998. – 291 с. – ISBN 5-11-001497-6
6. Maslow, A.H. Toward a psychology of being. – 2nd ed. – N. Y. etc.: Vorn Norstrand, 1968. – 240 p.

УДК 159.99

И. А. Бариляк

Социально-психологические аспекты кризисных ситуаций

В статье раскрываются различные социально-психологические аспекты кризисных ситуаций. Анализируются факторы, способствующие возникновению кризисов в жизни человека, а также возможные стратегии преодоления сложных ситуаций. Приводятся определения понятий «кризис», «совладающее поведение», «копинг-стратегии».

The article describes various socio-psychological aspects of crisis situations. It analyzes the factors contributing to the crises in human life, as well as possible strategies for overcoming difficult situations. The definitions of such notions as «crisis», «matching behavior», «coping strategy» are given the article.

Ключевые слова: кризис, кризисные ситуации, совладающее поведение, копинг-стратегии.

Key words: crisis, crises situations, matching behavior coping strategy.

В последнее время в сфере освещения проблем и событий, происходящих в мире, мы часто слышим понятие «кризис», «кризисные ситуации». С кризисами человек в своей жизни сталкивается повсюду и не один раз. При рассмотрении данного вопроса важно определить, в каких случаях кризис может сказаться положительно (или конструктивно) на развитии личности, а какие отрицательно (деструктивно). Какие кризисы являются естественным и нормальным процессом, а какие требуют от человека чрезмерных усилий и физического, и психоэмоционального плана.

Существуют различные точки зрения к определению понятия кризис. Одни соотносят кризис со стрессом, другие полагают, что кризис – это переживания, третьи – связывают его с неоптимальной жизненной программой личности, когда происходит игнорирование межсобытийных связей, четвертые – сопоставляют кризис и ситуа-

ции встречи с нагрузкой, пятые – ставят равенство между кризисными ситуациями и конфликтами и т. д.

В целом можно согласиться с каждой из точек зрения. Однако кризис следует отличать и от ситуации переживания, и от стресса, и от ситуации встречи с нагрузкой. В жизни часто мы сталкиваемся с обстоятельствами, которые предполагают наличие определенной нагрузки, но не всякая нагрузка представляет собой трудность.

Если придерживаться теории стресса, предложенной Г. Селье, то под стрессом понимается состояние чрезмерного сильного и длительного психологического напряжения, возникающего у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. К стрессу относятся реакции организма на любые достаточно сильные воздействия среды. Он выделяет две формы адаптивного синдрома: стресс полезный – эустресс и вредоносный – дистресс. Однако чаще под стрессом понимают реакции организма именно на негативные воздействия внешней среды, что и находит свое отражение во множествах определений этого феномена [4, с. 13].

В основе кризиса, как правило, лежат негативные причины, отрицательные события. В переводе с греческого, кризис – это решение, исход, поворот. Кризис представляет собой состояние длительного личностного дисбаланса, который является результатом сильного по степени воздействия или неожиданного события, а также связано с резким изменением социального статуса личности. Когда произносится слово «кризис», возникают ощущения опасности и тревоги, актуализируется потребность быстрого реагирования и необходимости действия.

На сегодняшний день существующие теории кризиса ориентированы на описании трудных жизненных ситуаций на индивидуальном уровне. Особый научный интерес представляет поведение личности в трудных жизненных обстоятельствах. Специалисты в области психологии, изучая проблему совладания личности с кризисной ситуацией, выявили несколько типов «преодолевающего» поведения или «копинг-поведения».

Проблема преодоления кризисных ситуаций предполагает изучение закономерностей оперативной защиты организма и психики и является одной из наиболее широко разрабатываемых в зарубежной психологии: R. Lazarus, S. Folkman, S. Kobasa, A.G. Billings,

R.H. Moss и др. Однако явления, которые связаны с «копинг-поведением», имеют длительную историю изучения отечественными специалистами. Это исследования А.Р. Лурии, Л.А. Китаев-Смык, Б.М. Теплова, Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, В.С. Мерлина и др.

R. Lazarus в своих исследованиях, направленных на изучение поведения личности в кризисных ситуациях, выявил разные типы «совладающего» поведения. Это может быть *отрицание*, при котором происходит полное искажение ситуации, тем самым ситуация как бы пропадает сама собой. *Конструктивное поведение*, направленное на разрешение кризисной ситуации. Личность пытается найти оптимальные копинг-стратегии выхода из кризиса. Следующий тип поведения – это *регрессия*, при котором личность пытается переложить ответственность на другого. Такое поведение обусловлено инфантилизмом личности.

Понятие «coping behavior» («совладающее поведение»), используется для характеристики способов поведения человека в различных жизненных ситуациях, в том числе и кризисных. R. Lazarus, S. Folkman, определили его как: «...постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, прилагаемые человеком для того, чтобы справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые чрезмерно напрягают или превышают ресурсы человека». [1, с. 122]. Безусловно, «совладающее поведение» является формой преодоления кризисных ситуаций.

«Coping behavior» представляет собой индивидуальный способ взаимодействия личности с кризисной ситуацией. Любая кризисная ситуация является значимой для индивида. Если кризис конструктивно разрешается, тогда у человека появляется хорошая возможность личностного роста, приобретения важных для себя стратегий поведения, а также пополнения личностных ресурсов. «В ряде исследований было показано, что эффективность совладания с кризисами определяется не столько быстротой их преодоления, сколько глубиной внутренней проработки собственных переживаний, возможностями использования возникшей проблемы для собственного роста и развития, осознанием экзистенциального контекста кризиса» [3, с. 280].

Кризисы, которые сопровождают человека по жизни, могут быть различными по происхождению. Это могут быть естественные для

нормального развития личности кризисы. Так называемые *возрастные кризисы*. Для них характерны физиологические сдвиги, морфофункциональные изменения, которые обусловлены, прежде всего, природой. Однако в периоды возрастных кризисов происходит и качественная перестройка, отражающая индивидуально-психологические особенности, которые существенным образом сказываются на системе социальных отношений.

Кризисы могут быть связаны с некоторой потерей кого-либо или чего-либо. Такие кризисы рассматриваются не только в контексте индивидуального развития личности. При таком виде кризиса анализируются и системные отношения. Например, семейные кризисы, кризисы производственные, экономические и политические кризисы и т. д.

Кризисы могут быть связаны и с травмой. Причинами психотравмирующих ситуаций могут быть обусловлены как природными обстоятельствами, так и человеческим фактором: аварии, терроризм, массовые беспорядки и т.д.

Конкретизация проблемы копинг – поведения определения стратегий «совладания» с кризисными и трудными жизненными ситуациями показала, что на данном этапе развития науки единая общепризнанная классификация типов «преодоления» отсутствует [2].

Специалисты в области разрешения проблемных ситуаций, в том числе и кризисных, ориентируются на модель, предложенной R. Lazarus, S. Folkman. Стратегии преодоления сосредоточены на трёх основных сферах:

- оценка ситуации (стратегия, сфокусированная на оценке),
- решение практической проблемы (стратегия, сфокусированная на проблеме),
- собственное эмоциональное состояние (стратегия, сфокусированная на эмоциях).

Таким образом, совладающее поведение в сложных кризисных ситуациях обусловлена личностными особенностями субъекта и конкретной ситуацией, которые и являются определяющими при выборе стратегий, оптимальной в каждом конкретном случае. Современное общество нуждается в таком типе личности, способном противостоять давлению неблагоприятных факторов: социальных, экономических, политических и т. д.

Список литературы

1. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 1 «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 122–132.
2. Маленова А.Ю. Особенности и личностные детерминанты копинг поведения в ситуациях оценивания (на примере ситуации экзамена): автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2007.
3. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Ростов н/Д., 2006.
4. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб., 2006. – С. 11–15.

УДК 159.922.72

Е. А. Бойко, Е. Г. Бондаренко

Особенности психического развития детей дошкольного возраста (от 4 до 6 лет) с разными типами функциональной асимметрий

В статье исследуются особенности психического развития детей в возрасте от 4 до 6 лет, посещающих дошкольные образовательные учреждения. Представлены данные, характеризующие динамику психического развития детей с разными типами функциональных асимметрий.

The article examines the features of the mental development of children aged 4 to 6 years who attend preschool education. It also presents the data characterizing the dynamics of mental development of children with different types of functional asymmetries.

Ключевые слова: развитие, тип функциональной асимметрии, левши, правши, амбидекстры.

Key words: development; the type of functional asymmetry, left-hander, right-hander, ambidexters.

Функциональная асимметрия может быть рассмотрена как общая фундаментальная закономерность организации всех биологических систем, в том числе и человека. Вероятно, наличие функциональной асимметрии у живого организма обеспечивает наиболее эффективную адаптацию [4].

В настоящее время существуют различные подходы к рассмотрению этого явления, и к выделению основных видов функциональной асимметрии. Так традиционно выделяют правую, левую функциональные асимметрии и амбидекстрию (по доминированию соответствующего парного органа). В зависимости от уровня проявления асимметрии, ряд авторов [3; 10] предлагает говорить о морфологической, биохимической и психофизиологической асимметрии.

Доброхотова Т.А. и Брагина Н.Н. [5] предлагают выделять моторные, сенсорные и психические асимметрии. Одновременно они вводят понятие «индивидуальный профиль функциональной асимметрии», характеризующее сочетание моторных (рука, нога) и сенсорных (глаз, ухо) асимметрий, присущих данному индивиду, и в зависимости от этих сочетаний можно выделить от 3 до 16 профилей – от абсолютно правого до абсолютно левого.

Многие исследователи [4, 14] указывают на то, что асимметрия головного мозга человека формируется постепенно, достигая максимальной выраженности в зрелом возрасте. Можно предположить, что функциональная асимметрия оказывается значимым фактором для психического развития людей. Существует достаточно много работ, посвященных изучению особенностей развития психических познавательных процессов и личностных характеристик взрослых людей с разными типами функциональных асимметрий. Значительно меньше работ, посвященных изучению особенностей психического развития детей, разными типами функциональных асимметрий, особенно, детей – амбидекстров. Поэтому в 2008 году было проведено психодиагностическое обследование детей, в возрасте от 4 до 6 лет, посещающих детские сады №14 (п. Высокоключевой) и № 12 (г. Гатчина). Всего в исследовании приняли участие 49 детей, из них 24 девочки и 25 мальчиков. Исходя из цели и задач исследования были применены следующие методики: ««Зашумленные» изображения»; «Восприятие пространственных отношений»; «Корректирующие пробы»; «Образное мышление»; «Классификации»; «Запоминание слов»; «Запоминание рисунки»; опросник Л.Ф. Тихомировой для исследования воображения у ребенка для родителей; опросник Л.Ф. Тихомировой для исследования воображения у ребенка для педагогов; методика для исследования самооценки ребенка-дошкольника Р.С. Немова «Какой Я». Кроме того, были

проведены функциональные пробы для определения типа функциональной асимметрии. На основании выполнения этих проб все дети были разделены на правшей (57,1% всех детей), левшей (8,2% всех детей) и амбидекстров (34,7 всех детей).

Для того чтобы убедиться в достоверности полученных данных были применены t-критерий Стьюдента и критерий U Манна-Уитни.

В результате исследования было установлено, что амбидекстры-дошкольники, в сравнении с дошкольниками-правшами успешнее справились с выполнением методики «Корректирующие пробы» ($t=2,20$; $p<0,05$), в частности они совершают достоверно меньше ошибок, чем правши и методики «Зрительная память» ($t=2,06$, $p<0,05$) (табл. 1).

Таблица 1

Особенности развития психических познавательных процессов у детей амбидекстров и правшей

Наименование показателя	Амбидекстры	Правши	t-критерий	p<
Количество совершенных ошибок по методике «Корректирующие пробы»	0,9±0,2	2,3±0,6	2,20	0,05
Зрительная память	7,6±0,3	6,4±0,5	2,06	0,05

Примечание: Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X-среднее значение показателя по группе, а m-средняя ошибка.

Между группами левшей и амбидекстров при выполнении методик значимых различий не выявлено, хотя наблюдается тенденция опережающего развития некоторых психических процессов у левшей, в сравнении с амбидекстрами (табл. 2.). При выполнении методик «Восприятие пространственных отношений» и «Образное мышление» левши справились с заданиями немного лучше.

Таблица 2

Особенности развития психических познавательных процессов у детей амбидекстров и левшей

Наименование показателя	Амбидекстры	Левши	t-критерий
Восприятие пространственных отношений	5,9±0,3	6,5±0,2	1,85
Образное мышление	3,8±0,1	4,0±0,0	1,95

Примечание: Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X-среднее значение показателя по группе, а m-средняя ошибка.

Среди дошкольников, между правшами и левшами, обнаружены достоверные различия по методикам «Восприятие пространственных отношений» ($t=2,14$; $p < 0,05$), «Образное мышление» ($t=3,04$; $p < 0,01$). Таким образом, левши демонстрируют более высокий уровень развития восприятия пространственных отношений и образного мышления. Родители и педагоги оценивают левшей как детей, обладающих более высоким уровнем воображения (табл. 3.).

Таблица 3

Особенности развития психических познавательных процессов
у детей, правой и левой

Наименование показателя	Правши	Левши	t-критерий	P <
Восприятие пространственных отношений	5,9 ± 0,2	6,5 ± 0,2	2,14	0,05
Образное мышление	3,6 ± 0,1	4,0 ± 0,3	3,04	0,01
Воображение – оценка родителей	10,4 ± 0,3	12,0 ± 0,4	3,09	0,01
Воображение – оценка педагогов	9,8 ± 0,4	12,0 ± 0,7	2,77	0,01

Примечание: Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка.

Таким образом, получается, что в детском саду в возрасте от 4 до 6 лет наиболее успешно развиваются дети-левши. Полученные данные несколько противоречат данным, встречающимся в других исследованиях. Так, например, В.П. Еремеева и Т.П. Хризман [7], указывают на то, что в дошкольном возрасте дети-левши испытывают значительные трудности в пространственном ориентировании. Характер полученных результатов, связан с тем, что в последние годы интерес к проблеме левшества значительно вырос. Ранее бытовавшая практика переучивания в настоящее время отменена. Психологи и педагоги в процессе воспитания и обучения, выбирают программы и методики, учитывая индивидуальные особенности леворуких детей. Кроме того, психологи, работающие в данных детских садах проводили специальные занятия с детьми-левши, направленные на развитие пространственного восприятия. Так специальные занятия способны не только компенсировать слабые стороны, но и способны стимулировать процесс психического развития у детей.

Наибольшие трудности в развитии психических познавательных процессов испытывают дети-правши. Выявленная закономерность тем интереснее, что именно эта группа детей в начальных классах начинает развиваться наиболее интенсивно, и на протяжении всего обучения в школе сохраняет наиболее высокие темпы психического развития. А дети-амбидекстры, в период обучения в начальных классах начинают испытывать наибольшие трудности.

Не смотря на то, что все дети принявшие участие в исследовании, согласно возрастной периодизации Леонтьева А.Н., могут быть отнесены к одной возрастной группе – дошкольной, необходимо посмотреть особенности психического развития в каждом конкретном возрасте. Поскольку психическое развитие в данном периоде очень интенсивно, то можно предположить, что закономерности характерные для всего периода могут не соблюдаться, если рассматривать детей конкретного возраста, например детей 4-х лет.

Среди детей 4 лет, между амбидекстрами и правшами, обнаружены достоверные различия ($U=0$; $p<0,05$) по методикам «Корректурная проба», «Образное мышление» (рис.1.). Таким образом, амбидекстры демонстрируют более высокий уровень развития внимания и образного мышления. При исследовании развития таких психических процессов как, восприятие, память, мышление (классификация), речь и т. д. различий не выявлено.

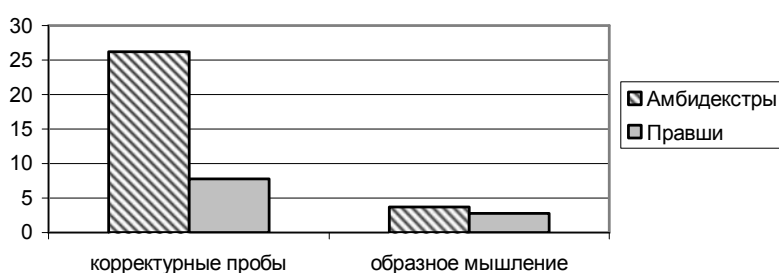


Рис. 1. Особенности развития психических познавательных процессов детей-амбидекстров и детей-правшей 4 лет.

При сравнении детей 5 лет, между амбидекстрами и левшами обнаружены достоверные различия в результатах выполнения методики «Восприятие пространственных отношений» ($U=0$, $p<0,05$) (рис. 2.). А правши 5 лет более успешно справились с заданием по методике «Зашумленные изображения» ($U=1$; $p<0,05$) по сравнению с левшами (рис. 2). Таким образом, можно отметить, что восприятие

пространственных отношений лучше развито у левшей, но, в сравнении со своими сверстниками, они испытывают большие трудности, например, тогда, когда необходимо выделить предмет из фона.

При исследовании особенностей развития внимания, у амбидекстров и правшей 5 лет выявлены значимые различия в уровне развития продуктивности внимания и точности выполнения задания ($U=0,5$ $p<0,05$; $U=1$; $p<0,05$). У детей правшей выше развита продуктивность внимания, а надежность внимания выше – у детей-амбидекстров.

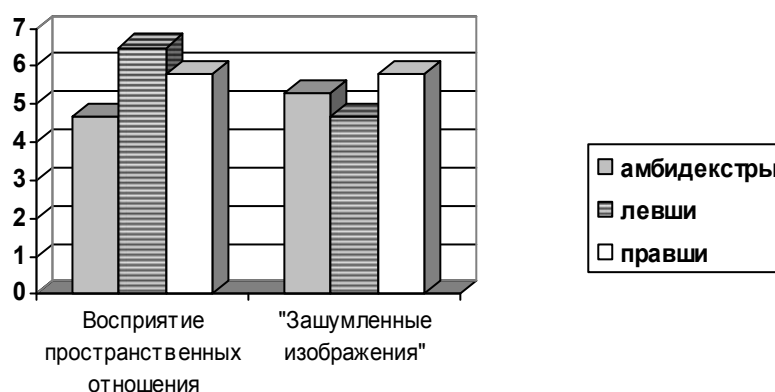


Рис. 2. Особенности психического развития детей в возрасте 5 лет, с разными типами функциональных асимметрий

Таким образом, было установлено, что в возрасте 4 лет амбидекстры, развиваются немного успешнее своих сверстников, однако уже в возрасте 5 лет они начинают им уступать. Так в группе детей 5 лет, правши демонстрируют наиболее высокий уровень развития внимания и восприятия предметов, левши – восприятия пространственных отношений. Наиболее выраженным, у амбидекстров оказалось отставание в степени сформированности внимания. Таким образом, в возрасте пяти лет именно амбидекстры оказываются той группой детей, которые развиваются более медленными темпами.

Функциональные асимметрии являются сложным образованием и, вероятно, оказывают влияние не только на уровень развития отдельных психических процессов, но и на саму динамику развития этих явлений.

Для того, чтобы изучить каким образом происходит психическое развитие дошкольников, было проведено сравнение между собой детей-амбидекстров, детей-правшей и детей-левшей разных возрастов.

В группе детей-амбидекстров от 4 до 5 лет значимых различий выявлено не было. А при сравнении детей амбидектров 4-х и 6-и лет было выявлено активное развитие вербальной слуховой памяти. Амбидекстры 6 лет демонстрируют более высокий уровень развития слуховой кратковременной памяти на всех этапах выполнения методики: после 1 прочтения ($U=4,5$; $p < 0,05$), 2 прочтения ($U=0$; $p < 0,01$) и 3 прочтения ($U=5,5$; $p < 0,05$) (рис.3).

В группе детей-амбидекстров от 5 до 6 лет, происходит развитие таких психических познавательных процессов как: восприятие пространственных отношений ($U=4$; $p < 0,05$), внимания ($U=0$; $p < 0,01$) ($U=3$; $p < 0,05$), слуховой памяти ($U=2,5$; $p < 0,05$) (рис. 4).

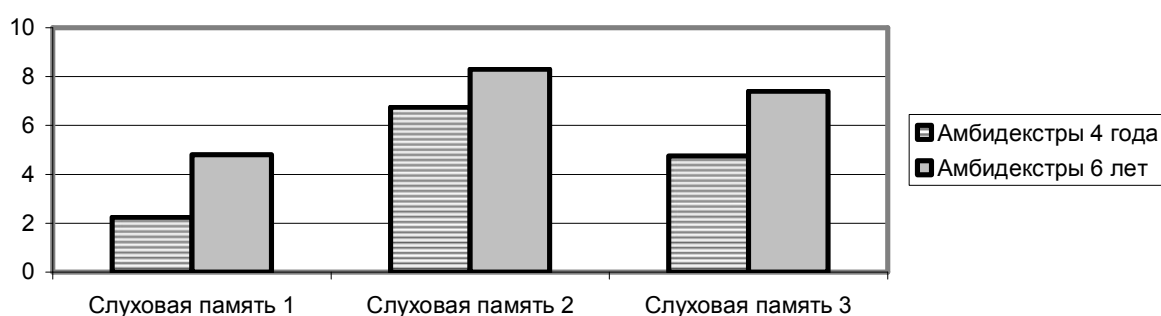


Рис.3. Динамика развития кратковременной слуховой памяти детей-амбидекстров от 4 до 6 лет

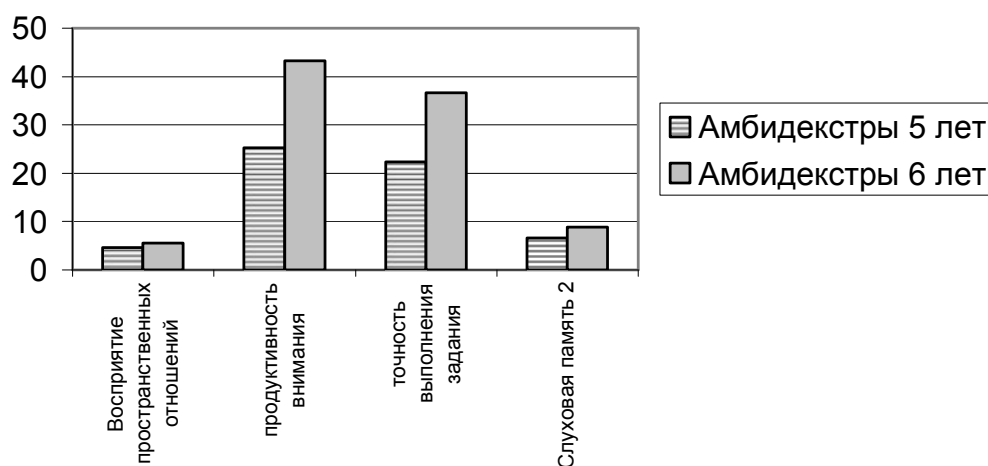


Рис. 4. Динамика психического развития детей-амбидекстров от 5 до 6 лет

В группе детей-правшей, также происходят определенные изменения в показателях развития психических познавательных про-

цессов. В группе правшей с 4 лет до 5 происходит развитие внимания ($U=0$; $p<0,01$), ($U=0$; $p<0,01$), зрительной памяти ($U=1,5$; $p<0,05$), умения обобщать, классифицировать предметы окружающего мира ($U=2$; $p<0,05$) (рис. 5.).

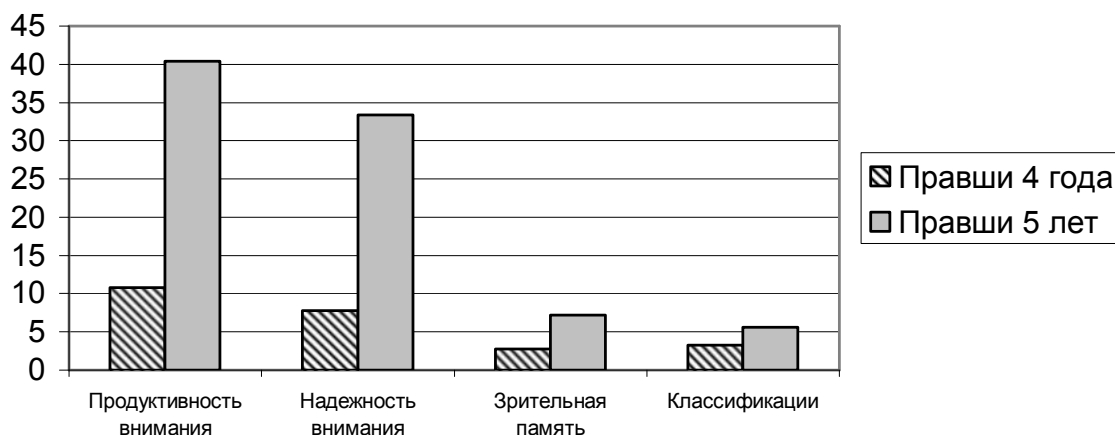


Рис. 5. Динамика психического развития детей-правшей от 4 до 5 лет

У детей правшей от 5 до 6 лет интенсивно развивается слуховая память ($U=22,5$; $p<0,05$).

В группе детей-правшей с 4 до 6 лет активно развиваются восприятие пространства ($U=3$; $p<0,01$), внимание ($U=0$; $p<0,01$), образное мышление ($U=13,5$; $p<0,05$), способность классифицировать понятия ($U=2$; $p<0,01$), слуховая ($U=13,5$; $p<0,05$) и зрительная память ($U=9,5$; $p<0,05$), расширяется словарный запас ($U=16,5$; $p<0,05$).

Таким образом, развитие психических познавательных процессов с 4 до 6 лет, происходит достаточно успешно как в группе детей-правшей, так и в группе детей-амбидекстров. При этом необходимо отметить, что в группе детей-правшей, эти изменения протекают более интенсивно, динамично. Вероятно, это связано с тем, что социальная среда более благоприятна для этой группы детей и оказывает положительное влияние на развитие психических процессов в группе детей-правшей.

Известно, что принадлежность ребенка к определенному полу (мужскому или женскому), оказывает влияние на особенности развития, в частности, на скорость созревания отдельных мозговых структур. И как было показано выше, в группе правшей преобладает количество девочек, в группе левшей 100% – мальчики. Амбидекстров среди мальчиков и девочек оказалось одинаковое количество.

Между амбидекстрами, девочками и мальчиками, обнаружены различия по методике «Зрительная память» (рис.6.). Амбидекстры-мальчики демонстрируют более высокий уровень развития зрительной памяти ($U=14$; $p<0,05$). В группе девочек-амбидекстров выше самооценка ($U=13,5$; $p<0,05$). Вероятнее всего, это связано с тем, что в дошкольном возрасте у мальчиков, в целом, двигательная активность выше, чем у девочек [11] Девочки, в этом возрасте демонстрируют социально-одобряемые качества, такие как доброта, ответственность, ориентированность на группу и т. д., что не может не сказаться на отношении взрослых к детям. Многие исследователи показывают [8] что общение ребенка с взрослым – основное и решающее условие становления всех психических способностей и качеств ребенка: мышления, речи, самооценки, эмоциональной сферы и т. д.

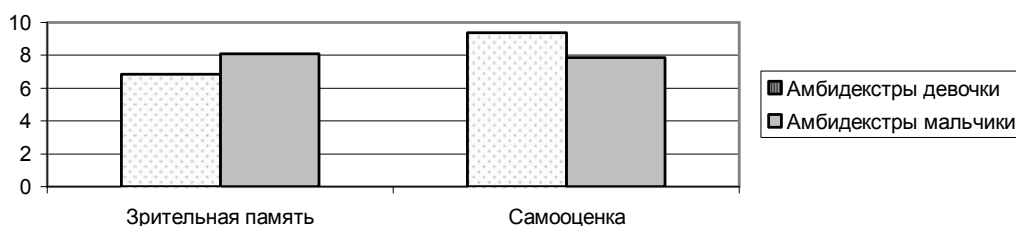


Рис. 6. Особенности развития мальчиков и девочек – амбидекстров

При сравнении правшей-девочек и правшей-мальчиков более успешными оказываются девочки. У них лучше развито восприятие предметов ($U=55,5$; $p<0,05$), образное мышление ($U=56$; $p<0,05$), зрительная память ($U=33,5$; $p<0,01$) (рис. 7), также девочки-правши 6 лет демонстрируют более высокий уровень развития зрительной памяти по сравнению с мальчиками-правшами 6 лет ($U=19$; $p<0,05$).

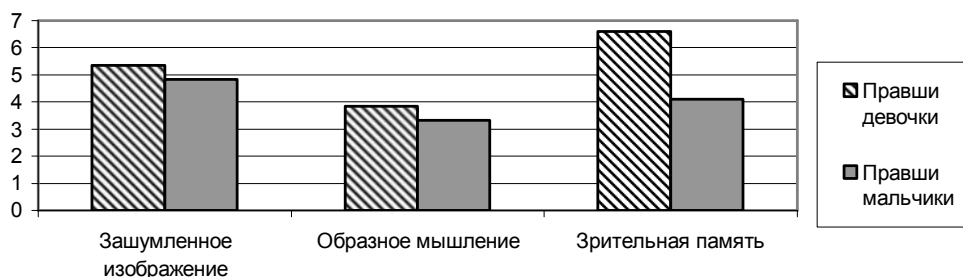


Рис. 7. Особенности психического развития мальчиков правшей и девочек правшей

При сравнении групп мальчиков-амбидекстров и мальчиков-правшей, амбидекстры также демонстрируют более высокий уровень развития зрительной памяти ($U=11$; $p<0,01$). Но при этом у мальчиков-правшей отмечается более высокий уровень развития самооценки ($U=27$; $p<0,05$).

В ходе исследования было установлено, что девочки-правши развиваются несколько успешнее, чем мальчики-правши и демонстрируют более высокий уровень развития таких психических познавательных процессов, как: восприятие, образное мышление, зрительная память. Следовательно, сформированность функциональной асимметрии у дошкольников, оказывает значительное влияние на развитие психических познавательных процессов, прежде всего, у девочек.

Полученные в ходе исследования данные позволяют утверждать, что наиболее успешно в дошкольном возрасте развиваются левши, так для них характерен более высокий уровень развития образного мышления и восприятия пространства. Родители и педагоги оценивают левшей как детей, обладающих более высоким уровнем воображения. Дети-амбидекстры в этом возрасте превосходят детей-правшей в уровне развития внимания и зрительной памяти. Таким образом, психическое развитие детей-левшей в дошкольном возрасте является наиболее успешным, а детей-правшей наименее успешным. Однако, как известно, в начальных классах именно левши и амбидекстры – становятся теми группами детей, которые испытывают наибольшие трудности, возможно, это связано с тем, что школа (школьные программы обучения) предъявляется требования, которые в наибольшей степени соответствуют возможностям детей-правшей, и не учитывают особенности других групп детей. Но это предположение требует своей дальнейшей проверки.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964. – 302 с.
2. Березин Ф.Б. Функциональные моторные асимметрии и психомоторные соотношения // Функциональная асимметрия и адаптация человека. – М., 1976. – С. 53–56.
3. Бианки В.Л. Асимметрия мозга животных. – Л.: Наука. 1985. – 293с.

4. Бизюк А.П. Основы нейропсихологии: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 293 с.
5. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональная асимметрия человека. – М.: Медицина, 1988. – 237 с.
6. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Левши. – М.: Книга, лтд, 1994. – 232с.
7. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб.: Тускарора, 2001. – 182 с.
8. Кураев Г. А., Сорокалетова Л. Г. Механизм межполушарных отношений при образовании временных связей // Проблемы нейрокибернетики. – Элиста, 1985. – С. 69–78.
9. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М.: МГУ, 1985. – С. 27–34.
10. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб.: Речь, 2005. – 366 с.
11. Сандомирский М.Е., Белгородский Л.С., Еникеев Д.А. Периодизация психического развития с точки зрения онтогенеза функциональной асимметрии полушарий // Современные проблемы физиологии и медицины. – Уфа: Башкирский гос. мед. ун-т, 1997. – С. 44–63.
12. Семенович А.В. Эти невероятные левши: практическое пособие для психологов и родителей. – 3-е изд. – М.: Генезис, 2008. – 250 с.
13. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – М.: МГУ, 1985. 190 с.
14. Хомская Е.Д. Нейропсихология: учеб. М.: МГУ, 1987. – 288 с.

УДК 155.98

А. Н. Волкова

Психологическое консультирование семейных конфликтов

В статье рассмотрены семейные конфликты, выделены их основные типы, проанализированы причины семейных конфликтов. Представлены эмпирические данные, характеризующие преобладающие типы конфликтов в «городских» и «областных» семьях, характер конфликтов и способы поведения в конфликтных ситуациях в зависимости от продолжительности брака.

The article is devoted to the study of family conflicts, the basic types of conflicts, and the reasons of family conflicts. It presents the empirical data describing prevailing types of conflicts in "a city" and "regional" families, the character of conflicts and ways of behaviour in conflict situations depending on duration of marriage.

Ключевые слова: конфликты, типы конфликтных ситуаций; семья; способы поведения в конфликте.

Key words: conflicts, types of conflict situations; family; ways of behaviour in conflict.

В структуре профессиональных умений практического психолога значительная доля принадлежит навыкам психологического консультирования самых разнообразных проблем: проблем одиночества, профессионального выбора, конфликтов в разных сферах жизни, личностного развития, партнерских проблем и т. д. Психолог, работающий практически в любой сфере, сталкивается с необходимостью оказывать помощь или поддержку семье, ибо зачастую значительная доля проблем клиентов тесно переплетена или прямо «вырастает» из их семейных отношений. Вследствие этого консультировать семейные проблемы приходится психологу школы, менеджеру, медицинскому психологу, социальному работнику и т. п.

Семейное консультирование уже давно выделяется в самостоятельный вид деятельности практического психолога. В литературе накоплен достаточный материал по исследованию различных проблем современной семьи, типичных трудностей, связанных с воспитанием детей, супружескими отношениями, разводом, бытовыми условиями, сексуальной жизнью и т. п. Специалистами в области семейного консультирования давно сформулирован ряд важных принципов работы с семьей.

На данный момент в семейном консультировании можно выделить несколько направлений. Приведенные ниже классификация основана на разделении встречающихся в практике консультирования видов семейных проблем:

- консультирование добрачных проблем: проблем любви и взаимности в межгендерных отношениях, проблем брачного поиска, брачного выбора, гендерного одиночества и т. п. Подобный класс проблем обычно наблюдается в юношеском возрасте, но также весьма часто встречается и у взрослых, например, в связи с созданием новой семьи после распада брака, поиском спутника жизни, принятием решения в ситуации супружеской неверности и т. п.;
- проблем молодой семьи на первых этапах жизни. Речь идет о конфликтах вследствие недостатка опыта семейной жизни, трудно-

стей взаимной адаптации, выработки семейного уклада, распределения домашних обязанностей, сложностей взаимоотношений с родителями супругов, принятия решений о рождении ребенка и т. п.;

- детско-родительских проблем: учеба и поведение ребенка в школе, наличие у ребенка девиаций развития, деликвентное поведение детей, взаимоотношения ребенка с группой сверстников, проблемы внутрисемейного воспитания и т. п.

- развода и послеразводных переживаний на всех этапах развода: при принятии решения о разводе, в процессе разводных мероприятий (раздел имущества и жилья, решение о совместных детях), первый период адаптации к послеразводному статусу и т. д.;

- семейных конфликтов и кризисов.

В нашей работе мы ставим задачу – обсудить некоторые проблемы последней из заявленных проблем – консультирования семейных конфликтов.

Прикладные исследования и разработки по проблемам семейных конфликтов стали появляться в 70-х гг. XX в., и к настоящему времени в этой области сложилось целостное направление, имеющее свои традиции и достижения. Здесь мы не сможем обсудить все многообразие работ, посвященных вопросам гармоничного развития семьи, источников ее трудностей, факторов, провоцирующих ее нестабильность и конфликтность. Отметим лишь те работы, которые демонстрируют историю взглядов на консультирование семейных конфликтов, могут помочь практикующему психологу провести диагностику состояния семейной жизни, выявить источники ее конфликтов, дать оценку состояния взаимоотношений в семье.

По данным социологических исследований меньшая часть существующих браков относится к гармоничным, удачным, большая часть – это браки «в целом хорошие», которые выполняют свои функции и не испытывают угрозы распада, хотя их эмоциональные отношения не всегда удовлетворительны. Остальные браки – это неустойчивые или распадающиеся союзы. Такое представление сформулировал еще в 70-х гг. XX в. К. Витек, который в своей книге «Проблемы супружеского благополучия» приводит следующую типологию браков:

- «Идеальному» браку свойственна взаимная привязанность, стремление быть вместе, соблюдение нравственных принципов, ощущение полного удовлетворения и счастья (15–18 % браков).

- Брак в «целом хороший», характеризуется преданностью партнеру и семье. Несмотря на возможные разочарования, супруги стремятся улучшить и обогатить свои отношения. К этому типу семей автор относит браки, сохраняющиеся в основном из-за детей, без выраженной эмоциональной привязанности. Стабильным является также брак, существующий по инерции, взаимному соглашению. В них уход или утрата партнера не переживалась бы как тяжелый удар судьбы. В таких браках супруги переживают периоды счастья и разочарования, но не ощущают необходимости расстаться (в целом около 65 % браков).

- Брак эмоционально разлаженный, но с потенциальной возможностью дальнейшего существования без постоянных ссор и претензий и сознательной неверности(10–12 % браков).

- В браке на грани развода супругам свойственно обоюдное сознание, что союза и равновесия больше нет (около 10 % браков).

- Распавшийся, практически прекративший свое существование брак (5–10 %) [2, с. 87].

Если отбросить статистику тех или иных видов браков, которая сейчас может быть иной, то специалист все-таки может воспользоваться разработанной автором шкалой благополучия брака.

Автор считает, что в зависимости от степени благополучия семьи в ней преобладают те или иные формы взаимоотношений:

- сотрудничество – идеальный вариант взаимоотношений, предполагает взаимопомощь и поддержку;

- паритет – ровные, «союзнические» отношения, основанные на взаимной выгоде всех членов семьи;

- соревнование – стремление добиться для себя большего и лучшего при сохранении хороших отношений;

- конкуренция – стремление главенствовать или подавлять других в каких-либо сферах;

- антагонизм – резкие противоречия между членами семьи, при которых их союз носит вынужденный характер.

В ранних работах В.А. Сысенко, ведущего советского специалиста по семейным взаимоотношениям, публикации которого продолжаются и в наше время, дается иная классификация неблагополучных семей, а именно:

1. Конфликтные супружеские союзы: у пары есть постоянные зоны, где их интересы, потребности, намерения и желания приходят в столкновение, порождая отрицательный фон отношений.

2. Кризисные союзы: противостояние интересов и потребностей супругов имеет глубокий характер и затрагивает важные сферы жизнедеятельности семьи. Супруги занимают непримиримые, даже враждебные позиции по отношению друг к другу, не идут на уступки.

3. Проблемные союзы: перед ними возникают особо трудные жизненные испытания, наносящие удар стабильности союза: отсутствие жилья, тяжелая болезнь ребенка и т. п. [5, с. 11].

На основании эмпирических исследований автор предложил качественное описание, портрет конфликтной семьи: автономность потребностей и желаний супругов; автономность часто порождает стрессы и конфронтацию; любовь постепенно угасает; нет психологической поддержки, растет замкнутость и отчужденность; утрачивается взаимоуважение; рассогласование в ведении домашних дел; тяжелый эмоциональный фон отношений.

По сути дела, в этом портрете заложен лишь один общий фактор – супружеская отчужденность. Все остальные характеристики кажутся вытекающими из нее. С этим можно не согласиться, так как супружеская отчужденность может быть следствием, а не базовым фактором нарушений в супружестве. Вместе с тем идеографический образ конфликтного брака – полезная опора для консультанта.

Исследователи отмечают, что конфликты в семье возникают вследствие объективных или субъективных причин. Под объективными причинами понимаются проблемы, возникающие вследствие естественной динамики семьи: рождение ребенка, дети идут в школу, отделение детей от родного гнезда, появление в семье неродных детей или мачехи-отчима, утрата супруга (смерть, развод), утрата друзей дома, долгое отсутствие домочадца (военная служба, длительная командировка, болезнь, тюремное заключение) и т. д. Также к объективным причинам относят факторы, действующие на семью извне и независимо от ее особенностей: уровень благосостояния общества, состояние культуры и образования, бытующие в обществе традиции и обычаи, экология окружающей среды и т. п.

Субъективными причинами семейных конфликтов считают те факторы, которые возникают вследствие личностных особенностей

супругов и характера их взаимоотношений: психологическая или сексуальная несовместимость, различия в ценностях, целях и стремлениях, разногласия в представлениях, диссонанс в чувствах, высокий конфликтный потенциал одного или обоих супругов, вредные привычки, девиантное поведение и т. д.

Близкую к вышеизложенной позицию занимает В.А. Сысенко. Он считает, что все семейно-брачные разногласия можно разделить на три группы: первая – разногласия, возникающие на почве несогласованного и несправедливого распределения труда в семье, различного понимания прав и обязанностей, недостаточного вклада одного из партнеров в домашний труд и самообслуживание; вторая – конфликты, возникающие на базе хронического неудовлетворения каких-либо потребностей одного или обоих супругов, в том числе сексуальных; и третья – ссоры и конфликты, имеющие своим источником недостатки и дефекты воспитания, характера и личности супругов.

Согласно этой схеме автор выделяет восемь зон разногласий:

1. Скрытые психические напряжения на базе неудовлетворенных сексуальных потребностей.

2. Конфликты на основе неудовлетворенной потребности в ценности и значимости своего «Я»; нарушение чувства собственного достоинства, обиды, оскорбления, постоянная критика.

3. Конфликты, имеющие своим источником неудовлетворенность в положительных эмоциях, отсутствие ласки, нежности, заботы. Психологическое отчуждение супругов.

4. Конфликты на почве пристрастия одного из супругов к спиртным напиткам, азартным играм и т. п.

5. Финансовые разногласия супругов.

6. Неудовлетворенность супругов в питании, одежде, благоустройстве семейного очага, а также затрат на личные нужды.

7. Конфликты на почве взаимопомощи, разделения труда в семье, ведении хозяйства, уходом за детьми.

8. Конфликты на почве различных увлечений, потребностей и интересов в проведении отдыха и досуга (5, с. 47–49).

С.Г. Шуман, известный белорусский психолог, считает, что конфликт порождается не одной, а комплексом причин, среди которых в

процессе консультирования можно выделить основную. По основной причине, или ведущему мотиву, он выделяет следующие группы семейных конфликтов:

- стремления одного или обоих из супругов реализовать в браке прежде всего личные потребности (эгоизм);
- сильно развитые материальные потребности одного или обоих супругов;
- неудовлетворение потребности в самоутверждении;
- наличие у одного или обоих супругов завышенной самооценки;
- несовпадение представлений супругов о содержании ролей мужа и жены, отца, матери, главы семьи;
- неумение супругов общаться друг с другом, родственниками, друзьями, коллегами;
- неумение супругов разобраться в причинах разногласий, в результате чего возникает непонимание;
- нежелание участвовать в ведении домашнего хозяйства;
- нежелание супругов заниматься воспитанием детей или несовпадение взглядов на методы воспитания;
- разница в темпераментах и неумение учитывать ее в процессе взаимодействия [7, с. 49–50].

Безусловно, брак заключается для взаимного удовлетворения различных потребностей, и неспособность пары реализовать эту цель ведет к ссорам. Любая блокада интересов и желаний личности сопровождается фрустрацией, выступает как психотравмирующий фактор, который провоцирует конфликт.

В работе чешского психолога К. Витека выделены следующие наиболее значимые причины супружеских конфликтов:

- несходство взглядов и различие интересов – 43,3 %;
- разногласия по финансовым вопросам – 35,4 %;
- конфликты по вопросам воспитания детей – 32 %;
- ревность партнера – 29,3 %;
- отсутствие у партнера интереса к семье и желания помогать по дому – 14,4 %;
- вмешательство родителей и родственников – 12,8 %;
- отсутствие сексуальной гармонии – 11 %;
- грубость партнера – 7,9 % (2, с. 87).

Даже беглый обзор проблемы семейных конфликтов показывает, что она еще далека от полной разработанности. Авторы не всегда разделяют понятия – конфликт, ссора, конфронтация, проблемность, столкновения и т. п. Можно также отметить, что в основе классификации семейных конфликтов положены разные характеристики: тема конфликта, степень его деструктивности, область семейных отношений, в которой разворачивается конфликт, причина конфликта и т. д. По-видимому, для описания семейного конфликта нужна многомерная модель, учитывающая все возможные переменные конфликта. Эта модель должна содержать как минимум два независимых параметра: характеристику интенсивности конфликта (мера), и характеристику его содержания (тема). Именно эти основания чаще всего использовались в рассмотренных выше классификациях.

Нами в 1996–98 гг. была предпринята попытка провести комплексное изучение семейных конфликтов с учетом ряда независимых переменных. Был проведен опрос и тестирование жителей Санкт-Петербурга (около 500 семей) и области с целью выявления тематики конфликтов в семейной жизни. Данные опроса обрабатывались при помощи контент-анализа. Получена следующая картина тематики конфликтов в семье: ведение совместного хозяйства (распределение обязанностей, бытовая нагрузка, представления о роли быта во взаимоотношениях и т. п.) – 25,5 %; воспитание детей (распределение родительских ролей, отношение к детям, различия в стилях воспитания) – 12,3 %; финансы (экономический вклад каждого из членов семьи, распределение денег, контроль семейного бюджета) – 9,7 %; вредные привычки супруга (пьянство, азартные игры, неряшливость) – 15,4 %; партнерские отношения (статус в паре, проблема понимания, достоинства, уважения, верность) – 21,5 %; взаимоотношения с родственниками и родителями супругов – 9,5 %; проведение досуга – 5,45 %; жилищные проблемы (неустроенность быта, проживание с родственниками) – 6,1 %.

Кроме тематики конфликтов в нашем исследовании учитывалось еще два параметра: зоны конфликтов и их характер (хронические или ситуативные). Под зоной мы понимали достаточно автономную область семейной жизни, связанную с какой-либо функцией семьи. Оказалось, что зоны конфликтов меняются в зави-

симости от стажа супружеской жизни. Молодые пары чаще имеют конфликты в зонах: бытовые функции, проведение досуга, взаимоотношения с родственниками. Конфликты в этих зонах значительно уменьшаются со стажем семейной жизни. У супругов со стажем более десяти лет совместной жизни значимыми зонами становятся межличностные отношения, воспитание детей, финансовые отношения. Однако одна область конфликтов актуальна практически на любом этапе жизни городской семьи: межличностные отношения супругов.

Интересен и такой факт, что тематика ситуативных и хронических конфликтов различна. Ситуативные столкновения практикуют по более очевидным и безопасным областям (вредные привычки, ведение хозяйства), тогда как тематика хронических конфликтов затрагивает более принципиальные и болезненные зоны семейной жизни: партнерские и сексуальные отношения, отношения с родственниками, воспитание детей.

Учитывалось также, какие способы поведения в конфликте чаще используют супруги. Оказалось, что наиболее предпочитаемыми являются попытка приспособления и понимания партнера, объяснения и беседы, ситуативный уход от столкновения, скандал и ругань, обида, попытки менять партнера. Выяснилось, что в половине конфликтов участие принимают только супруги, в остальных случаях они привлекают к конфликту родных (родителей, детей) – 23,6 %, друзей и знакомых – 21 %, прочие лица – 3,6 %.

Оказалось, что при сравнении семей горожан и семей из области выявляются заметные различия. В целом городские семьи имеют меньший уровень конфликтности: среднее количество претензий к супругу по городской выборке 5, по областной – 9,2. Горожане в два раза меньше жителей области конфликтуют по поводу воспитания детей, финансовых проблем. Областные семьи меньше ссорятся по поводу досуга и отношений с родственниками.

Исследование тематики конфликтов, проведенное нами совместно с Е.Г. Вольской в 1999 г., выявило, что наиболее частыми являются такие темы, как бытовые отношения, личностные недостатки, взаимоотношения, дети, деньги, досуг, общение друг с другом и окружением, секс. Мы обнаружили, что и семьи со стабильными отношениями имеют немало конфликтов, однако они не

разрушительны для семьи в силу одной причины: в таких семьях супруги используют более конструктивные способы их разрешения и ориентируются на мягкий стиль поведения в конфликте. Таким образом, в этом исследовании выявилось значение двух факторов: общий уровень конфликтности и способ поведения в конфликте. При этом не сам уровень конфликтности создает тип конфликтной семьи, сколько тенденция конфликтов к хроническому течению из-за неконструктивного поведения при возникновении разногласий. При сравнении конфликтных семей с теми, где конфликты протекают конструктивно, мы обнаружили интересные качественные различия. Конфликтные семьи имеют следующие особенности:

- у них есть жилищные и финансовые проблемы (нет квартиры, проживают с родственниками, малый доход, конфликты с соседями по коммунальной квартире);
- вклад супругов в материальное обеспечение семьи различен (больше ожиданий от мужа, что он будет обеспечивать семью);
- распределение семейных обязанностей между домочадцами часто неравномерно и несправедливо;
- атмосфера в семье часто напряженная, выматывающая;
- организация семейной жизни плохая, проблемы решаются чаще стихийно, разделения сфер влияния между мужем и женой нет или оно не соблюдается;
- в поведении домочадцев в быту значимо больше негативных проявлений (грубость, невнимание, неопрятность и т. п.);
- у домочадцев конфликтной семьи больше проблем со здоровьем, особенно у детей;
- конфликтная семья более социально изолирована: у нее мало друзей, знакомых, родных;
- в конфликте преобладают такие стратегии поведения, как избегание и соперничество.

В этом перечне признаков конфликтной семьи можно увидеть действие ряда факторов: у конфликтных семей больше объективных причин для напряжения (материальная и жилищная неустроенность, более слабое здоровье домочадцев); в этих семьях ниже культура отношений; они не имеют необходимой социально-психологической поддержки родных и близких.

Даже неполный обзор разработок по проблеме семейных конфликтов показывает, что есть сходство выявленных факторов конфликтности; значение имеет не только уровень конфликтности, но способ протекания конфликтов; имеются общие для многих современных семей факторы конфликтности. Последний тезис хотелось бы немного развить.

В ряде работ социологов подчеркивается, что семья периода перестройки существенно отличается от семьи доперестроечного периода. Подчеркивается, что коренные преобразования общества неизбежно отражаются на семье как ячейке общества. Понижение уровня жизни, изменения социальной среды, рост конкурентности в профессиональной сфере увеличивают зависимость человека от семьи, которая призвана служить опорой и поддержкой личности в социально изменчивом мире. С другой стороны, ломка социальных институтов, ранее защищавших деятельность семьи, прекращение поощрения государством семейного образа жизни (санкции против разводящихся, преимущества социального статуса в решении жилищной проблемы, помощь матерям и молодым семьям) значительно осложняют функционирование семьи. В этих условиях возрастает роль супружеского взаимодействия, так как многие проблемы семьи должны решаться на микроуровне – в рамках личных отношений домочадцев. Как известно, сплоченные группы в трудностях еще больше сплочиваются, проблемные – распадаются. Трудные социальные обстоятельства обнажают противоречия, которые при благоприятных условиях не проявились бы. Отметим все-таки, что внутренние ресурсы даже благополучной семьи небезграничны, и даже сплоченные семьи могут выдерживать напор проблем до определенного предела. В этом смысле А.А. Бодалев и В.В. Столин подчеркивают, что семья сегодня гораздо больше зависит от внутреннего потенциала: межличностных чувств, способов общения, личностных черт ее членов [1].

Один из социальных факторов, «проблематизирующих» жизнь современной семьи – явная и скрытая безработица, экономическая нестабильность. Как отметил в связи с этим К.Л. Феофанов, происходит объективное ухудшение материально-бытовых условий жизни семьи, и как следствие – реконструирование образа жизни, ранонаправленные сдвиги в системе семейных ценностей и приоритетов, в

правилах и нормах поведения в семье, в структуре семейных ролей. Возникают психологические проблемы семьи: напряженность отношений, повышенная конфликтность, стресс, отсутствие жизненных стимулов, отсутствие перспектив, неуверенность в завтрашнем дне. При утрате работы увеличивается референтность по отношению к семье, но при этом четверть респондентов не ждут от семьи поддержки [6].

В стране сейчас много людей с низкой степенью социальной адаптации. Отмечается, что дезадаптация одного из супругов ведет к уменьшению стабильности семьи в целом [4]. Супруги в таких семьях характеризуются низким уровнем эмоциональной устойчивости, выраженной самозащитной реакцией. Порой они проявляют повышенную внесемейную активность, но она связана с острым переживанием неудачливости в деловой и профессиональной сфере, общением с людьми подобной судьбы, повышенной деликвентностью. Неспособность мужа или жены участвовать в материальном обеспечении семьи роняет их авторитет и роль в принятии семейных решений, что создает дополнительный источник фрустрации и напряжения, непродуктивной борьбы за власть и разнообразные манипуляции. В таких семьях значительно снижается уровень корпоративности, единства, члены семьи проявляют повышенную эгоцентричность и борьбу за личные интересы в ущерб семейным.

Важным противоречием нынешнего времени является противоречие между распространяемыми в обществе стандартами семейной жизни и ограниченностью законных средств их достижения [3]. Отмечается рост установок на высокий уровень потребления, материального успеха при невысоких возможностях их реализации для большинства семей. Как отмечает Е.Н. Данилова, лишь 2 % семей могут реализовать свои материальные притязания, остальные испытывают трудности в приобретении товаров и услуг. Ряд семей в этих условиях отказываются от рождения детей или ограничивают свои желания в этой области [3].

Таким образом, кризисное состояние общества продуцирует множество стрессоров: потеря или вынужденная смена работы, неразрешимость жилищной проблемы, риск и перенапряжение в связи с предпринимательской деятельностью, ухудшение материального уровня, невозможность полностью реализовать запросы семьи и

т. п. при этом разрешение возникающих проблем все меньше осуществляется на макроуровне, через социальную защиту и государственную политику, и все больше переносятся на микроуровень – уровень внутрисемейных отношений. Далекое не каждая семья способна разрешить возникающие трудности, что порождает базу для межличностной напряженности и конфликтов.

Приведенные здесь исследования по проблемам семейных конфликтов могут составить базу для разработки программ консультирования и коррекции семьи. Эти исследования позволяют адекватно оценить уровень конфликтов в семье, области и тематику конфликтов, участников и способы их поведения. При консультировании семейного конфликта целесообразно обратить внимание на следующие принципиальные положения:

- выявление ведущей зоны конфликта, отделение основных тем от второстепенных и привнесенных. Это позволяет наметить более точные стратегии коррекции;

- сопоставление реального положения в конфликтной зоне от желаемого. Можно видеть, что нередко не сами трудности фрустрируют семью, сколько несоответствие происходящего мечтам и планам. Несовпадение между желаемым и действительным – это фактор, динамизирующий и драматизирующий конфликты. Тем самым мы можем косвенно судить о их силе и глубине;

- определение способов поведения в конфликте, оценка эффективности и конструктивности приемов разрешения конфликта;

- выявление участников конфликта и сведения сторон конфликта к минимуму;

- классификация характера конфликта: ситуативный – хронический. Ситуативные конфликты хорошо поддаются разрешению при помощи обучения продуктивным способам поведения, тогда как хронические требуют изменения личности супругов (установок, ожиданий, черт и т. п.);

- разграничение объективных факторов конфликтов (по поводу трудных обстоятельств жизни семьи) и субъективных (обусловленных личностными разногласиями, несовместимостью и т. п.). Это позволяет наметить пути приложения сил супругов: на преодоление внешних по отношению к семье затруднительных обстоятельств; на приспособление и понимание друг друга;

- выработка с семьей четких правил поведения, заключение между домочадцами соглашения о поведении в конфликтных ситуациях.

В нашем исследовании обнаружилось, что конфликтующие семьи нуждаются в помощи сторонних лиц, организаций или служб, так как зачастую отсутствие «третьего судьи» затрудняет выход из конфликта. Вместе с тем, по нашим данным, только 2–4 % семей обращаются за профессиональной помощью к специалистам. Как оказалось, это связано со следующими причинами: отсутствие информации о деятельности соответствующих служб; высокая оплата услуг специалистов; неэффективность их помощи; территориальная отдаленность службы; неосведомленность о возможностях специалистов.

Список литературы

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Семья в психологической консультации. – М., 1989.
2. Витек К., Проблемы супружеского благополучия. – М., Прогресс, 1988.
3. Данилова Е.Н. Семья в системе стартовых жизненных условий старшеклассников. // Социологические исследования. – № 6, 1995.
4. Елизаров А.Н. Ценностные ориентации неблагополучных семей // Социологические исследования. – № 7, 1995.
5. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – М.: Мысль, 1989.
6. Феофанов К.Л. Ценностно-нормативный аспект безработицы в России // Социологические исследования, № 9. – 1995.
7. Шуман С.Г., Шуман В.П. Конфликты в молодой семье. – Минск, 1989.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.99

Н. В. Головешкина, С. Н. Петрич

Профессионально важные качества продавцов-консультантов

В статье раскрываются профессионально важные качества продавцов-консультантов. На основании результатов эмпирического исследования были выявлены профессионально важные качества, необходимые для успешного выполнения должностных обязанностей. Проанализированы степень выраженности профессионально важных качеств, в том числе общего интеллектуального уровня развития; личностного адаптационного потенциала; направленности личности в зависимости от стажа работы.

The article disclosed professionally important qualities of sellers- consultants. Based on the results of empirical research the important professional qualities necessary for successful performance on the job has been identified. The extent of professionally important qualities, including the general level of intellectual development, personal adaptive capacity, the focus person, depending on length of service are analyzed in the article.

Ключевые слова: профессионально важные качества, профессионально нежелательные качества, продавцы-консультанты.

Key words: professionally important qualities; professionally undesirable qualities; sellers-consultants.

Современное российское общество находится на пути становления новой системы отношений. Макроэкономические факторы и динамичность развития вынуждают отказаться от традиционных форм взаимоотношений между организацией и её сотрудниками (по выражению С.В. Шекшни, морального контракта). На первый план выходит поиск новых источников активизации человеческого потенциала как одного из лучших средств повышения эффективности компании. В свою очередь эффективность деятельности организа-

ции является залогом стабильности, а стабильность компании выступает критерием доверия со стороны потребителя и деловых партнёров.

В настоящее время с развитием малого, среднего и большого бизнеса на рынке труда появилась востребованная вакансия продавец-консультант, который является главной и ключевой фигурой, приводящей в движение механизм продаж.

Продавцами-консультантами являются физические лица, действующие в соответствии с трудовым договором и по поручению, в соответствии с предоставленными полномочиями, которые получают заработную плату + % от продаж. Главная обязанность продавца-консультанта состоит в презентации товаров и услуг, а так же в продаже их населению. Продавец – консультант должен терпеливо разъяснять клиенту преимущества своего товара, мягко преодолевать психологические барьеры в переговорах;

Следует отметить, что пользование услугами продавцов-консультантов стало в российском обществе распространённым явлением. Продавцам – консультантам необходимы особые знания, умения и навыки в работе, особые личностные качества, которые способствуют мотивировать потенциальных покупателей к совершению покупки, заключению сделки. Этот мотив обычно работает у тех, кто уже неоднократно пользовался услугами продавцов – консультантов и убедился в полезности их работы. От того, насколько хорошо обслуживается клиент продавцом-консультантом, зависит его дальнейшее отношение к продавцам вообще и к конкретной компании, покупку в которой он совершил или договор, с которой он заключил.

Главная роль продавца-консультанта в современном российском обществе – это роль просветителя, носителя и распространителя торговой культуры, призванного донести до сограждан жизненную важность, ценность, практичность, полезность, преимущество покупаемого товара.

В свете этого понятна актуальность темы данной работы. Образ продавца-консультанта играет важную роль в развитии рынка торговли. У людей, потенциальных покупателей, впечатление о торговой компании складывается на основе общения с продавцом-консультантом. Каким должен быть продавец-консультант, какими

личностными качествами он должен обладать для успешной торговой деятельности, какие профессионально важные качества (ПВК) необходимы для успешной реализации в этой сфере деятельности, это те вопросы, важность решения которых стала очевидной для российских производственных организаций при проведении профессионального психологического отбора. Профессиональный психологический отбор в целом является одним из составляющих процесса формирования профпригодности, её развития на пути профессионализации субъекта деятельности [38].

В 2007–2008 году было проведено исследование с целью определения уровня развития профессионально-важных качеств у продавцов-консультантов с различным стажем работы. Объектом исследования явились продавцы-консультанты, работающие в сети магазина, имеющего эксклюзивное право продажи в Санкт-Петербурге одежды и обуви Европейских стран производителей. В обследовании приняло участие 50 человек в возрасте от 20 до 45 лет, жители Санкт-Петербурга. Все 50 человек – женского пола. Средний возраст испытуемых 28 лет. Работают в магазинах города на должности продавец-консультант. Испытуемых разделили на две группы: первая группа – женщины 25 человек со стажем работы до 3-х лет, во второй группе – женщины 25 человек со стажем работы от 3-х лет и до 15.

В ходе предыдущего исследования был проведён анализ деятельности продавцов-консультантов с целью составления профессиограммы. Для поставленных целей был использован психографический опросник Т.П. Зинченко. Был проведён опрос 5 женщин экспертов: двух директоров магазинов, со стажем работы более 10 лет, двух старших продавцов, со стажем работы более 5 лет, и продавца-мастера, со стажем работы 15 лет. Цель опроса: построение идеального профиля профессии продавец-консультант, выявление профессионально-важных качеств специальности.

В ходе анализа результатов опроса экспертов, выявлены профессионально-важные качества продавцов, необходимые для профессиональной деятельности. Были определены качества, являющиеся наиболее важными для успешной работы, что составило 45 характеристик.

Дальнейший анализ выделенных качеств позволил объединить их в определённые блоки, которые явились составляющими личности успешного продавца-консультанта (рис. 1).

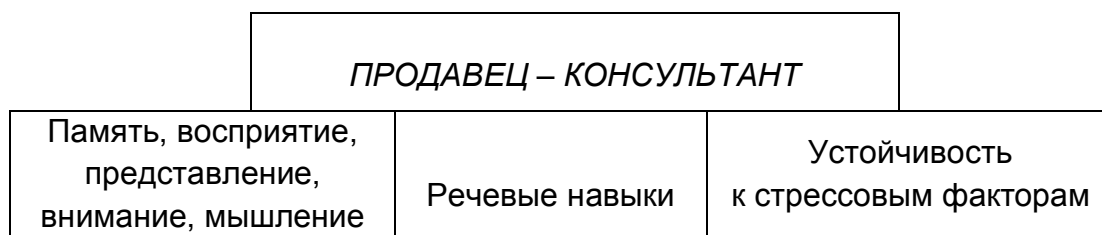


Рис. 1. Составляющие блоки личности продавца-консультанта

В соответствии с выделенными блоками, для проведения исследовательской работы, нами были включены в состав методического комплекса следующие методики: КР 3-85 (М.М. Решетников, Б.В. Кулагин), Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» МЛО-АМ А.Г. Маклакова, методика «Изучение мотивации к успеху» и «Изучение мотивации к избеганию неудач» Т. Элерса, методика «Направленность личности» В. Смекайла и М. Кучер.

Сравнительный анализ данных продавцов-консультантов с различным стажем работы показал, что общий уровень интеллектуального развития, показатели зрительной и вербальной памяти значимо выше у продавцов-консультантов со стажем работы до трех лет (см. табл. 1):

Таблица 1

Оценка достоверности отличий групп продавцов №1 и №2 по уровню развития познавательных психических процессов

Шкалы	Группа №1 (стаж работы – до 3 лет) $M_1 \pm m_1$	Группа №2 (стаж работы – 3–15 лет) $M_2 \pm m_2$	t – Stud
Аналогии	15,76±1,3	16,1±0,9	0,216
Числовые ряды	13±0,9	13,1±0,8	0,13
Зрительная память	16,2±1,3	11,5±0,6	3,2**
Вербальная память	17,9±0,98	14,56±0,8	2,7**
Установ. закономер.	23±0,7	22±0,8	1,2
ОИР	86,3±3,4	77,32±2,7	2,04*

Примечание: *-р< 0,05 95 %
**-р< 0,01 99 %

Как видно из таблицы 1, продавцы-консультанты с разным стажем работы значимо не различаются по уровню развития логического математического и абстрактного мышления, а также по уровню внимания и интеллектуальной лабильности. В целом, можно сказать, что обе группы испытуемых обладают средним уровнем интеллекта.

В результате применения методики МЛО «Адаптивность» были получены следующие данные (см. табл. 2):

Таблица 2

Оценка достоверности отличий продавцов-консультантов группы №1 и группы №2 по МЛО «Адаптивность»

Шкалы	Группа №1 (стаж работы – до 3 лет) $M_1 \pm m_1$	Группа №2 (стаж работы – 3-15 лет) $M_2 \pm m_2$	t – Stud
Поведенческая регуляция (ПР)	36,92±2,2	35,4±2,2	0,47
Коммуникативные качества (КК)	14,16±0,91	14,5±0,8	0,33
Моральная нормативность (МН)	9,98±0,53	10±0,6	0,66
Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)	60,56±3	59,8±3	0,18

Значимых различий в уровне адаптационных характеристик между продавцами-консультантами с разным стажем работы не обнаружено. Анализируя средние значения, можно отметить, что незначительно выше показатели поведенческой регуляции и личностного адаптационного потенциала у продавцов со стажем работы свыше трех лет, что, возможно, свидетельствует о тенденции к более высокой стрессоустойчивости данной группы продавцов. Это, в свою очередь, может быть связано с адаптацией к выполняемой профессиональной деятельности. Можно отметить также, что коммуникативные навыки обеих групп находятся на среднем уровне, что свидетельствует о необходимости проведения определенной коррекционно-развивающей работы, поскольку навыки общения являются значимыми для выполнения профессиональной деятельности консультантов.

Изучение мотивации к успеху и избеганию неудач продавцов с разным стажем работы позволило получить следующие результаты (см. табл. 3).

Таблица 3

Оценка достоверности отличий по шкалам мотивации у продавцов-консультантов групп №1 и №2

Шкалы	Группа №1 (стаж работы – до 3 лет) $M_1 \pm m_1$	Группа №2 (стаж работы – 3–15 лет) $M_2 \pm m_2$	t-Studenta
Мотивация к успеху	17,84±2,8	16,6±0,4	1,81
Мотивация к избеганию неудач	16,56±4,2	18,2±0,7	1,51

В уровне мотивации продавцов с разным стажем работы не выявлено значимых различий, однако, анализируя средние значения, можно говорить о тенденции к выраженности мотивации на успех у продавцов со стажем работы до трех лет, и тенденции к выраженности мотивации на избегание неудач у продавцов со стажем работы от 3 до 15 лет. Мотивация на избегание неудач считается менее оптимальной, поскольку избегание неудач рассматривается как осторожность, осмотрительность в ситуациях, когда без анализа конкретной ситуации невозможна большая активность. Мотивация на успех часто связана с решительностью, способностью идти на риск, что может способствовать повышению эффективности профессиональной деятельности продавцов.

Незначимыми оказались различия и по методике «Направленность личности» между продавцами с разным стажем работы (см. табл. 4).

Таблица 4

Оценка достоверности отличий по виду направленности личности у групп №1 и №2 продавцов-консультантов

Шкалы	Группа №1 (стаж работы – до 3 лет) $M_1 \pm m_1$	Группа №2 (стаж работы – 3–15 лет) $M_2 \pm m_2$	t-Studenta
На себя	25,2±4,9	23,84±1,1	0,90
На взаимоотношения	17,9±4	17,3±1,4	0,38
На задание (на дело)	16,9±5,6	18,5±1,9	1,06

Анализируя средние значения, можно предположить, что для обеих групп продавцов характерна направленность на себя, которая характеризует человека как ожидающего прямого вознаграждения и удовлетворения независимо от того, какую работу и с кем он выполняет. В представлении такого человека группа является «буквально театром», в котором можно удовлетворить определённые общие потребности, показать свои личные трудности, приобрести достоинство, уважение или общественный статус, быть агрессивным или господствовать. Такой человек интроспективен, властен, не реагирует на потребности окружающих его людей. Он занимается преимущественно собой, игнорирует людей или работу, которую обязан выполнить. Скорее всего, преобладание данного вида направленности можно объяснить ярко выраженным индивидуалистичным характером деятельности продавцов-консультантов, поскольку зарплата каждого продавца зависит только от его собственных усилий.

Результаты корреляционного анализа результатов обеих групп продавцов-консультантов доказывают наличие положительной взаимосвязи между адаптационными характеристиками и уровнем интеллектуального развития человека, а также между показателями мотивации и интеллектом, адаптивными способностями.

Образ продавца-консультанта играет важную роль в развитии рынка торговли. У людей, потенциальных покупателей, впечатление о торговой компании складывается на основе общения с продавцом-консультантом. Каким должен быть продавец-консультант, какими личностными качествами он должен обладать для успешной торговой деятельности, какие профессионально важные качества (ПВК) необходимы для успешной реализации в этой сфере деятельности, это те вопросы важность решения которых стала очевидной для российских производственных организаций при проведении профессионального психологического отбора.

Опираясь на анализ проведенного исследования, были определены характеристики, являющиеся наиболее важными для успешной работы, наиболее предпочтительные качества и способности, которыми должен обладать продавец-консультант при приеме на работу, для дальнейшего успешного развития как профессионал, для стабильной деятельности на всех этапах развития организации.

Выделенные качества были объединены в блоки, которые явились составляющими личности успешного продавца-консультанта. В эксперименте участвовали две группы: группа продавцов-консультантов со стажем работы до 3-х лет и группа продавцов со стажем работы от 3-х до 15 лет. Общее количество выборки составили 50 человек. В исследовании были использованы многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, методика КР 3-85 (М.М. Решетникова, Б.В. Кулагина), Методика «Изучение мотивации к успеху» (Т. Элерс). Методика «Изучение мотивации к избеганию неудач» (Т. Элерс). Методика «Направленность личности» (В. Смекайл, М. Кучер).

На основании проведённого исследования было установлено, что уровень развития профессионально-важных качеств продавцов-консультантов не зависит от стажа работы, как нами предполагалось ранее. У группы продавцов-консультантов со стажем работы до 3-х лет, личностный адаптационный потенциал и поведенческая регуляция ниже, но моральная нормативность выше, чем у группы с большим стажем. Также более высокими у данной группы оказались показатели по уровню развития оперативной памяти на слова и на геометрические изображения.

На значимом уровне различия по общему интеллектуальному развитию, в группе продавцов со стажем работы до 3-х лет уровень выше, что может быть обусловлено различием по уровню образования и культуры, а также связано с тем, что из интеллектуальных способностей раньше всех начинают страдать мнемические процессы (память), кроме того уже с 30 лет начинается замедление мыслительных процессов, связанное со снижением скорости переработки информации, что может объяснить нам различие между группами, так как возрастные границы группы продавцов со стажем 3- 15 лет от 30 и до 45лет.

Мотивация у группы продавцов со стажем до 3-х лет к успеху, тогда как у группы продавцов 3–15 лет на избегание неудач. У обеих групп испытуемых мы выявили направленность личности эгоистического характера – на себя.

По результатам проведения исследования были сделаны следующие *выводы*:

1. Наиболее важным качеством для продавца-консультанта является «соблюдение моральных, общепринятых норм поведения», наряду с «умением узнавать и различать цвета». Качества, составляющие личность современного продавца – консультанта, могут быть отнесены к трём блокам: память, восприятие, представление, внимание, мышление; речевые навыки; устойчивость к стрессовым факторам.

2. Уровень адаптационных способностей у продавцов-консультантов, по результатам исследования – средний.

3. Выявлены значимые различия в уровне развития познавательных психических процессов. Уровень развития вербальной памяти и зрительной памяти, т. е. оперативной памяти и уровень общего интеллектуального развития выше у продавцов-консультантов со стажем работы до 3-х лет.

4. Мотивация на успех выражена в группе продавцов-консультантов №1, а в группе продавцов-консультантов №2 мотивация на избегания неудач.

5. Преобладающий вид направленности у продавцов группы до 3-х лет и группы продавцов-консультантов от 3-х до 15 лет – на себя.

6. В результате исследования выявились характеристики, не относящиеся к профессионально важным качествам продавцов-консультантов, но мешающие дальнейшему их развитию и продуктивности работы продавцов. К ним мы отнесли следующие.

1. Средний уровень интеллектуального развития.
2. Средний уровень адаптационных способностей.
3. Эгоистическая направленность личности – на себя.
4. Мотивация к избеганию неудач.

Для устранения нежелательных качеств нами был предложен ряд коррекционных мер:

1. Для повышения общего уровня интеллектуального развития использовать специально организованные тренинги для развития когнитивных процессов. Устраивать тематические лекционные семинары.

2. Для повышения уровня адаптационных способностей, применять индивидуальное консультирование в комплексе с обучением навыкам саморегуляции психического состояния.

3. Для переориентировки направленности личности на взаимоотношения и на задание, на дело, обеспечить проведение тренингов на сплочённость, на формирование команды.

4. Для продавцов со стажем работы от 3-х лет с мотивацией на избегание неудач, проведение индивидуального консультирования и мотивационных тренингов.

5. Нами рекомендуется комплекс данных методик для профессионального психологического отбора кандидатов на должность продавец-консультант.

Список литературы

1. Беспалов Б. И. Психодиагностика профессионально важных качеств и профотбор диспетчеров // Вестник Московского университета. – Сер. 14. – Психология. – 1998. – №3. – С. 79–94.

2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001.

3. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.

4. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008.

5. Шекшня С. В. Управление персоналом современной организации / С. В. Шекшня. – М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2002.

УДК 159.923.5

В. В. Константинов

К вопросу о профессиональной деформации личности

В статье рассмотрены проблемы сохранения психического здоровья, в частности рассматривается такое явление, как профессиональная деформация личности. Охарактеризованы основные субъективные и объективные факторы, этапы формирования профессиональной деформации личности.

In the article the author considers problems of mental health preservation connected in particular with such a phenomenon as professional deformation of personality and describes main subjective and objective factors and stages of formation of professional deformation of personality.

Ключевые слова: профессиональная деформация личности, профессиональная деятельность личностная деформация профессионала, причины профессиональной деформации личности.

Key words: professional deformation of personality, professional activity, personal deformation of the professional, reasons for professional deformation of personality.

Вне определенной профессиональной деятельности и общения жизнь любого человека немислима и бессмысленна. В психологии проблемы деятельности и общения рассматриваются в рамках «субъект–объектных» и «субъект–субъектных» парадигм. В этих отношениях по мысли Б.Г. Ананьева, человек проявляет себя как *индивид*, *субъект деятельности* и как *личность* в неповторимости и своеобразии своей *индивидуальности*.

Однако многообразные виды профессиональной деятельности и общения в системах их взаимосвязей субъекта и объекта труда, условий и результатов труда, коллективных и корпоративных отношений, помимо того, что способствуют раскрытию и реализации личности человека как профессионала в отдельные моменты и периоды, могут иметь, порождать и негативные последствия для личности.

Эти негативные моменты в профессиональной деятельности раскрываются через такие понятия, как «личностная деформация профессионала»; «профессиональная деформация личности»; «эмоциональное (психологическое) "выгорание" специалиста»; «профессиональная непригодность», «профессиональная некомпетентность», «неудовлетворенность собой»; «тревога и депрессия»; «редукция профессиональных обязанностей»; «деперсонализация» и многие другие.

Идеи влияния профессии, дела, которому человек посвятил или должен посвятить свою жизнь, интересовали ученых издавна. Древние философы материалистического (Гераклит, Демокрит) и идеалистического (Пифагор, Сократ, Платон) направления считали, что объект труда, его природа и деятельность, которой занимается человек, формируют его душу и развивают в этом направлении его органы, делая их специализированными для соответствующей деятельности.

В последующие времена (Средневековье, Новое время) проблемам специализации, особенностей профессионального труда также уделялось внимание, но их рассмотрение, как и в античные времена, не выходило за рамки житейского опыта и философских умозрительных заключений.

Новый виток обсуждения этих проблем начался в конце XIX – начале XX в., когда возобновились экспериментальные исследования отдельных сторон этой проблемы. Однако наиболее результативные исследования проблемы влияния профессии на личность специалиста, профессионала относятся к современному времени. Не отрицая значения практических наработок зарубежных авторитетов в этой области, мы все же должны отметить, что наиболее полно и методологически основательно проблема деятельности и различные ее стороны и аспекты разрабатывались именно в отечественной психологии.

Еще в XVIII в. представитель русского Просвещения преподаватель Артиллерийской инженерной школы, служащий Сената Я.П. Козельский считал, что разум и вся психика человека проявляется и формируется в деятельности. В предоктябрьский и советский периоды физиологические основы деятельности разработаны в трудах М.И. Сеченова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева. Именно их идеи явились теоретико-методологическим фундаментом американской психологической школы бихевиоризма. Психологические основы теории деятельности разработаны наиболее фундаментально С.Л. Рубенштейном, развивались М.Я. Басовым, Л.С. Выготским, А. Р. Лурия и представлены, обобщены и синтезированы в концепции личностно-деятельностного подхода А.Н. Леонтьева.

Тем не менее, исследователи и сегодня обсуждают данную проблему. Е.А. Климов отмечает, что и поныне «область психологического изучения профессий освоена, надо признать, мало» [3, с. 369]. А.Л. Свенцицкий, подводя итоги анализа многих исследований личности и деятельности, приходит к такому выводу, что одна из таких проблем как «Проблема «профессиональной деформации» почти совершенно не изучена, хотя представляет значительный интерес и в теоретическом, и в прикладном плане» [4, с. 40].

И в настоящее время продолжает оставаться актуальной необходимость дальнейшего анализа и влияния различных видов профессиональной деятельности на процесс (де)формирования личности специалиста. Оставляя в стороне спорные моменты и позиции по этой проблеме, мы излагаем наши методологические подходы к ее пониманию с учетом проведенных исследований.

Профессиональная деформация личности; личностная деформация профессионала; эмоциональное «выгорание» специалиста; синдром профессионального выгорания как следствие стрессов на рабочем месте и т. д. – все это те или иные, имеющие место негативные стороны, а также следствия процесса профессиональной деятельности и включенности в него человека.

В самом общем философском плане процесс деятельности рассматривается как «субъект–объектное» взаимодействие. Это характерно для всех основных видов деятельности (игра, учение, труд).

Общение же, как психологическое явление и понятие, часто рассматривается как «субъект–субъектное» взаимодействие (что особенно характерно для педагогики и педагогического процесса). Но это не совсем точно, поскольку в данном взаимодействии объект выражен неявно, он скрыт в самом взаимодействии. Именно взаимодействие или информация, содержание коммуникативной связи, ее ценность и смысл и есть *объект*, по поводу которого взаимодействуют два субъекта.

А это уже несколько иная взаимосвязь, и этим деятельность и общение отличаются друг от друга. В то же время они настолько тесно взаимосвязаны, что трудно представить деятельность вне общения и общение вне какого-либо вида деятельности. На этом основании общение зачастую относят к виду деятельности, что не совсем правомерно, поскольку они в своей основе все же описываются различными парадигмами.

Но в том или ином случае всегда имеет место «субъект–объектное» взаимодействие. И в этом взаимодействии субъект представляется не только как абстрактное активное, сознательное и

целесообразное начало, а как человек, личность в своей неповторимой индивидуальности. Именно такое понимание неразрывности личности как субъекта деятельности и обуславливает трансформацию личностных изменений под воздействием обратной связи, т. е. влияния объекта, предмета труда на личность профессионала. Поэтому, встречающееся разделение родового человека на две ипостаси – *субъект* (в деятельности) и *личность* (во внедеятельностном пространстве) [2, с. 9] представляется очень спорным.

Б.Г. Ананьев подчеркивает в этой связи: «В единой структуре человека характеристика субъекта деятельности в обществе так или иначе взаимосвязана с характеристиками человека как личности... Субъект, таким образом, всегда личность, а личность – субъект...» [1, с. 24].

Исходя из вышеизложенного, мы рассматриваем профессиональную деятельность как *процесс*, как сложную *системную* многоуровневую деятельность, опосредованную влиянием многочисленных факторов социального, психологического, операционально-технического, технологического, информационного и другого характера. Но в этом процессе наше внимание привлекает *результат* негативного влияния и *последствий* действующих факторов на возможные личностные изменения профессионала.

В связи с этим, мы считаем необходимым, различать акценты в понятиях *личностной деформации профессионала* и *профессиональной деформации личности*, а также связанные с ними понятия профессионального (эмоционального) «выгорания» личности, профессионального стереотипа поведения и деятельности, профессионального несоответствия, профессиональной непригодности, профессиональной некомпетентности и т. д.

Поэтому в самом общем виде наша концептуальная модель данного психологического явления, как явления системного и многоуровневого порядка описывается схемой, в которой можно выделить следующие основные уровни:



Причем, выделенные уровни весьма условны и вариативны в реальной жизни. Каждый человек выступает как неповторимая индивидуальность в процессе своей жизни и профессиональной деятельности. Большинство людей реализуют себя как личность в профессиональной деятельности, раскрывая свой творческий потенциал. Некоторые сталкиваются с проблемами эмоционального «выгорания» и решают их тем или иным образом. У других происходит трансформация личностных характеристик под влиянием профессиональной деятельности в той форме, которую мы называем профессиональная деформация личности. И лишь незначительное число специалистов можно отнести к финальному этапу и той категории, когда происходит личностная деформация профессионала.

Личностная деформация профессионала – это процесс и результат таких личностных изменений специалиста, когда его профессиональная деятельность противоречит целям, задачам и самому результату данной деятельности и принимает характер противоправной деятельности, осуждаемой обществом. В данном случае это финальный результат деградации и разрушения личности профессионала.

Так, специалист, овладев знаниями, умениями, навыками, развив необходимые профессиональные способности, переносит их в

другую зону деятельности, например, криминальную, противоправную. Скажем, тот же врач, который профессионально оперирует, а затем торгует органами человеческого тела в целях личного обогащения, заведомо зная, что эта преступная деятельность уголовно наказуема. Или какой-либо сотрудник силового министерства, получивший соответствующую подготовку, занимающий определенное служебное положение, становится на путь служебных злоупотреблений, должностных преступлений, взяточничества, сокрытия преступлений, участия в деятельности криминальных структур и т. д.

Личностная профессиональная деформация – это такое явление, негативные эффекты которого могут быть устранены только посредством других, непрофессиональных факторов (изменением социализации, воспитанием и т. п.). Сам характер и содержание профессиональной деятельности личность уже не изменяет. Именно в этом, крайнем случае мы можем согласиться с тем, что личность и деятельность, которой она занимается, или личность и субъект деятельности вошли в конфликт и стали противоположны друг другу, образовали две несовместимые между собой сущности.

Причины *личностной деформации профессионала* лежат, как правило, вне профессиональной сферы, а профессиональная сфера и характер деятельности могут лишь определенным опосредованным образом повлиять на неустойчивую личность профессионала, приводя его к краху как личности, так, в конечном итоге, и профессиональной карьеры.

Поэтому личностная деформация профессионала имеет иную природу, чем профессиональная деформация личности. Личностная деформация профессионала, несомненно, связана с проблемами профессиональной деятельности, но только опосредованно, главное в ней – это особенности жизненного пути личности, то, что в нем приобретено и проецируется на профессиональную деятельность и межличностные отношения.

В процессе же профессиональной деформации личности ведущим фактором выступает влияние особенностей профессиональной деятельности, объекта труда как целостной системы на своего субъекта, личность специалиста.

Профессиональная деформация личности – это процесс и результат такого влияния профессиональной деятельности (объекта

труда) на личность специалиста, когда включается, формируется и реализуется *механизм* переноса, а точнее, распространения, «подавляющей власти» сформировавшегося стиля профессиональной деятельности, восприятия, мышления, речи на всю другую, внедеятельностную сферу поведения, межличностного общения и быта человека.

Это становится возможным благодаря тому, что личность и субъект деятельности выступают взаимосвязанными сторонами единого субъективного пространства индивидуальности.

Наряду с этим профессиональную деформацию личности можно, и видимо необходимо, рассматривать как особый род *психологической защиты*, когда «дефектное» поведение со временем становится «шаблонным» поведением личности.

Под факторами и причиной профессиональной деформации будем понимать совокупность тех условий и ближайших оснований, которые, могут объяснить сущность данного психического явления: переноса, распространения, «подавления» и «подчинения» профессиональных способов, средств, образа мыслей, восприятия, мышления, вербальных и невербальных средств на внедеятельностную, жизненную сферу. Выявление причин во многом обуславливает приемы и способы купирования их негативного влияния и коррекции текущего состояния профессионала.

К объективным факторам и причинам относятся:

- достигнутый уровень общественного способа производства, характер распределения и потребления материальных благ, результатов труда;
- общественное разделение труда и возрастающая его дифференциация и специализация;
- принципиальная ограниченность ресурсов отдельно взятого специалиста как человека.

Среди субъективных факторов и причин выделяют:

- влияние предмета профессиональной деятельности на личность профессионала;
- средство, способ и способности как факторы деформации;
- усвоенная технология как фактор деформирования личности;
- особенность и предрасположенность личностных характеристик специалиста и его индивидуальности к факторам деформации.

В силу единства субъектно-деятельностной и субъективной личностной сферы специалиста в единой структуре индивидуальности возникают, формируются и функционируют механизмы профдеформации личности. К таким механизмам относят интериоризацию; уподобление; перенос; идентификацию и деидентификацию.

Признаки профессиональной деформации личности классифицируют по разным основаниям. В основу предлагаемой классификации положено отношение субъекта деятельности и личности к нормам права и морали (если отклонение от нравственной нормы, то это аморальное поведение, если от правовой – преступление. В целом, это уточнение позиции А.Д. Глоточкина). Исходя из того, что следует все же различать явления личностной деформации профессионала и профессиональной деформации личности, которые могут быть в определенной степени между собой связаны.

Личностная деформация профессионала	Пограничные состояния профдеформации	Профессиональная деформация личности
осознаваемые противоправные действия; неосознаваемые (случайные) противоправные действия	непротивоправные действия, на грани нарушения закона, осуждаемые моралью, которые движутся корыстью, личной выгодой и обогащением	осознаваемые непротивоправные действия; неосознаваемые непротивоправные действия

Кроме того, следует признать, что каждый выделенный вид профессиональной деформации характеризуется глубиной, степенью широты, устойчивости и скоростью наступления профессиональной деформации.

Личностная деформация профессионала в форме осознаваемых противоправных действий – это, как уже было отмечено, полное противоречие личности и осуществляемой ею профессиональной деятельности. Финал – деградация и распад личности профессионала. Профессионал использует свою деятельность как средство наживы, обогащения, отчетливо осознавая, что она противоправна и уголовно наказуема, защищая себя должностью, званиями, положением, связями и т. д.

Другая возможная сторона личностной деформации профессионала в форме неосознаваемых противоправных действий, когда специалист в силу объективных или субъективных причин преступил нормы права, сам не желая того, и понес за это соответствующее наказание. Каково бы оно ни было, и как бы не сложилась после этого его дальнейшая жизнь и профессиональная деятельность, это неизбежно оставит отпечаток в форме той или иной личностной деформации.

Спектр профессиональных деформаций личности в форме осознаваемых непротивоправных действий весьма широк, и в настоящее время отсутствует сколько-нибудь удовлетворительная классификация данных явлений, за исключением бесконечного многообразия примеров. Это та деятельность профессионала, которая осуществляется в рамках закона, но неприемлема с точки зрения морали и нравственности. Ряд таких примеров изложен при рассмотрении причин профессиональной деформации личности.

Профессиональная деформация личности в форме неосознаваемых непротивоправных действий, на наш взгляд, наиболее приближена к явлению профессионального выгорания личности. Именно в этой форме явственно проявляется и действует механизм переноса особенностей профессиональной деятельности на внедеятельностную сферу.

Но в том или ином случае, тенденции, источники профессиональной деформации кроются в недрах соответствия возможностей и способностей профессиональной адаптации личности к условиям и требованиям профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – С. 247.
2. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. – М., 1996. – С. 369.
4. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления. – Л.: ЛГУ, 1987.

Психологический климат коллектива как фактор продуктивной самореализации научного сотрудника

Рассматривается проблема психологического климата коллектива как одного из условий продуктивной самореализации научного сотрудника. Гипотеза исследования основывается на предположении, что социально-психологический климат в научно-исследовательском учреждении, учитывая специфику работы, будет достаточно оптимальным, однако, вполне возможно, он будет отличаться некой статичностью и ригидностью внутриколлективных процессов. Анализ результатов исследования подтверждает гипотезу.

The problem of the psychological climate of the team as one of the reasons for productive self-realization of a science researcher is discussed in the article. The hypothesis of the study is based on the assumption that socio-psychological climate in the research institutions, taking into account the specific work will to be quite optimal, but it is quite possibly that it will differ in some stability and rigidity of processes within a team. Analysis of the results of the study confirms the hypothesis.

Ключевые слова: психологический климат, продуктивная самореализация, факторы продуктивной самореализации.

Key words: psychological climate, productive self-realization, self-productive factors.

Продуктивная самореализация в профессиональной сфере во многом обусловлена целой группой факторов. Мы выделяем две группы факторов, оказывающих влияние на профессиональную самореализацию специалиста: внешние и внутренние. Внешние факторы связаны с объективными условиями окружающей среды специалиста; внутренние же факторы отражают субъективные потенциалы человека [4, с. 35]. Научные сотрудники – это особая категория специалистов, изначально обладающих достаточно высоким уровнем, как профессиональной компетентности, так и общего интеллектуального развития. Несмотря на автономность и целостность каждого сотрудника, а так же сложившуюся систему ценностей и профессиональных взглядов, работа в научно-

исследовательских организациях требует атмосферы кооперации и сотрудничества. Особенно это становится актуальным в современных условиях проектной и грантовой деятельности. В связи с этим нельзя недооценивать роль социально-психологического климата в учреждении.

Понятие «социально-психологический климат» в последнее время все чаще используется для интегральной характеристики производственного коллектива. Понятия «социально-психологический климат», психологический климат», моральный климат» и т. п. широко используется в отечественной научной литературе. В большинстве работ это понятие употребляется примерно в идентичном смысле, что, однако, не исключает значительной вариативности в конкретных определениях.

Самым общим образом социально-психологический климат коллектива можно охарактеризовать как психологическое состояние, интегративным образом отражающее особенности его жизнедеятельности. Это состояние включает в себя когнитивный и эмоциональный компоненты, оно также характеризуется различной степенью осознанности.

В соответствии с точкой зрения психологов К.К. Платонова и Г.Г. Голубева, социально-психологический климат – это «важнейший компонент психологического климата группы в целом, в который кроме него входят цветовой климат, создаваемый цветовой гаммой окружающего, и звуковой климат, определяемый не только производственными шумами, но и, так называемой, функциональной музыкой» [1; с. 45]

Под духовной или психологической атмосферой Б.Д. Парыгин, например, подразумевает «специфическое психическое состояние той или иной группы людей, проявляющееся в общении их друг с другом и стиле совместного поведения [2, с. 9]. В соответствии с этим понятие социально-психологического климата обозначает у Б.Д. Парыгина «не те или иные ситуативные перемены в преобладающем настроении людей, а лишь его устойчивые черты» [2, с. 10].

Аналогичным образом различает климат и атмосферу К.К. Платонов.

В его понимании «социально-психологический климат группы определяется стойким настроением группы», а социально-

психологическая атмосфера группы подобна климату, но отличается от него меньшей устойчивостью и поэтому не всегда отчетливо осознается» [3, с. 11].

Социально-психологический климат – это всегда отраженное, субъективное образование в отличие от отражаемого – объективной жизнедеятельности данного коллектива. Конечно, отражаемое и отраженное в сфере общественной жизни диалектически взаимосвязаны, что, в частности, выражается в многократной опосредованности социально-психологического отражения.

Наличие тесной взаимосвязи между социально-психологическим климатом коллектива и поведением его членов не должно приводить к их отождествлению, хотя при этом нельзя не учитывать особенностей данной взаимозависимости. Например, взаимоотношений в коллективе (отражаемое) выступает как фактор, влияющий на климат. В то же время восприятие преобладающий психический настрой. Совокупность отношений членов группы этих взаимоотношений его членами (отраженное) представляет собой элемент климата.

В психологической литературе выделяются следующие основные факторы, влияющие на социально-психологический климат организации.

Воздействие со стороны макросреды: характерные особенности современного этапа социально-экономического развития страны; деятельность организаций, руководящих данным учреждением, его органов управления и самоуправления, общественных организаций; связи учреждения с городскими и районными организациями.

Воздействие со стороны микросреды: предметно-вещевая сфера деятельности первичного коллектива; сугубо социально-психологические факторы (специфика формальных и неформальных организационных связей в коллективе и соотношение между ними; стиль руководства коллективом; уровень психологической совместимости коллектива).

Зависимость социально-психологического климата коллектива от факторов его собственной микросреды всегда детерминирована макросредой. Однако в целях анализа, а также при эмпирическом исследовании климата в том или ином организационном коллективе разделение макросреды и микросреды необходимо. Более того, при изучении социально-психологического климата в целях оптимизации

управления организационным коллективом следует обратить особое внимание на факторы микросреды, поскольку именно они могут подлежать целенаправленному воздействию в рамках отдельно взятой организации. Исследование этих факторов позволит более обосновано подойти к операциональному определению понятия «социально-психологический климат организационного коллектива» и выявлению индикаторов, которые можно использовать для оценки климата в каждом конкретном случае.

Среди таких индикаторов, прежде всего можно отметить: продуктивность труда коллектива, а также косвенные показатели, характеризующие климат коллектива, данные текучести кадров, состояние трудовой дисциплины, конфликтности. Широкий ряд феноменов психологии коллектива выявляется чаще всего с помощью различных форм опросов. Посредством анкет и интервью получают данные о психических состояниях и свойствах изучаемых коллективов.

Наше исследование было направлено на изучение психологического климата коллектива. *Гипотеза* исследования основывается на предположении о том, что социально-психологический климат в научно-исследовательском учреждении, учитывая специфику работы, будет достаточно благополучным. Однако, вполне возможно, будет отличаться некой статичностью и ригидностью внутриколлективных процессов.

Объектом исследования явились сотрудники одного из научно-исследовательских институтов Северо-Западного региона. Общее количество испытуемых 40 человек (10 мужчин и 30 женщин). Выборку вошли только научные работники учреждения в возрастном диапазоне от 30 – 75 лет.

Предмет исследования: социально-психологические составляющие психологического климата коллектива.

Для проведения исследования были использован следующий диагностический инструментарий:

1. Методика «Определения психологического климата в коллективе». В основе этой методики лежит специфический вид опроса, состоящий из 74 суждений. В опросе участвуют все члены того или иного коллектива. Суждения характеризуют наиболее важные формы поведения и отношения, которые должны присутствовать в иде-

альном коллективе. В целом они задают тон идеального коллектива. Все суждения показывают степень развития наиболее важных семь характеристик коллектива, а, следовательно, и социально-психологического климата в нем. Эти характеристики таковы:

- ответственность;
- коллективизм;
- сплоченность;
- контактность;
- открытость;
- организованность;
- информированность.

2. Методика «Оценка психологической атмосферы в организации».

Методика используется для оценки психологической атмосферы в организации. В основе ее лежит метод семантического дифференциала.

Исследование проходило в два этапа: на первом этапе выявлялась оценка психологической атмосферы в коллективе сотрудниками. На втором этапе исследования изучались социальные характеристики коллектива, формирующие психологический климат в нем.

Обследование проходило анонимно (по желанию коллектива), что, на наш взгляд, должно существенно повысить его надежность и объективность.

Психологическая атмосфера, как уже отмечалось выше, более неустойчивая, ситуативная характеристика. Нежели психологический климат. Как отмечал К.К. Платонов, социально-психологическая атмосфера группы подобна климату, но отличается от него меньшей устойчивостью и поэтому не всегда отчетливо осознается. С помощью методики «Оценка психологической атмосферы в организации» нам удалось получить следующие результаты. Методика, как уже отмечалось выше, основана на методе семантического дифференциала. Обследуемым было предложено рассмотреть 10 антонимических пар и оценить их от 1 до 8 баллов, причем, чем ниже балл, тем благоприятней психологическая атмосфера в организации, по мнению отвечающего.

При интерпретации данных провели дифференциацию показателей по степени эмоционально-субъективного восприятия обсле-

дуемыми составляющих психологической атмосферы в коллективе. Оценка пунктов шкалы от 1–3 баллов характеризуется как благоприятная атмосфера в коллективе, оценка от 4–6 баллов как относительно благоприятная и оценка от 7–8 баллов как свидетельствующая о негативных тенденциях психологической атмосферы в коллективе.

Рассмотрим основные составляющие психологической атмосферы в коллективе.

Так, антонимическая характеристика дружелюбие-враждебность представлена в коллективе, по мнению респондентов, следующим образом:

Больше половины (54 %) обследуемых отмечают такое качество как дружелюбие относительно выраженным в коллективе, то есть оценивают его от 4 до 6 баллов. Одна треть (29%) респондентов более оптимистично ощущают психологическую атмосферу в коллективе и оценивают дружелюбие как сильно выраженную характеристику коллектива. Остальные 17%, а это практически $\frac{1}{4}$ опрошенных респондентов, по каким-то причинам не ощущают дружелюбия коллектива, и скорее склонны характеризовать атмосферу в нем как враждебную.

Следующая составляющая психологической атмосферы в коллективе представлена антонимической парой «согласие – несогласие». Большинство опрошенных, как и в первом случае, считают данную характеристику относительно выраженной, а вот 33 % респондентов отметили согласие как ярко выраженную характеристику психологической атмосферы коллектива. Одна четверть (25 %) обследуемых, как и в первом случае, склоняются к несогласию в коллективе.

Значительную удовлетворенность психологической атмосферой выразили 21 % опрошенных; 38 % сотрудников, наоборот, неудовлетворенны психологической атмосферой в организации. Однако большинство респондентов (42 %) рассматривают удовлетворенность как достаточно выраженную характеристику психологической атмосферы организации.

Продуктивность как характеристику психологической атмосферы организации отметили 33 % сотрудников; а четверть коллектива (25 %), вообще склонны считать продуктивность ярко выраженной

характеристикой организации. Но присутствует и достаточно немалое количество сотрудников (42 %), которые характеризуют психологическую атмосферу в организации как непродуктивную.

По шкале «теплота-холодность» 33 % сотрудников склоняются к яркой выраженности подобного качества, в то же время одна четверть (25 %), опрошенных считают, что психологическая атмосфера скорее характеризуется как холодная. Большинство же членов коллектива (42 %) ощущают достаточно теплую атмосферу в организации.

Теперь рассмотрим следящую группу составляющих психологической атмосферы в исследуемой организации.

Рассматривая антонимическую пару «сотрудничество-несогласованность» стоит отметить уже отмеченную выше тенденцию по шкале «продуктивность-непродуктивность»: 42 % сотрудников считают, что в организации присутствует несогласованность между ее членами – это немалый показатель, которые предполагает дальнейшую работу в этом направлении. Однако одна треть опрошенных несколько по-другому оценивают подобную характеристику и считают, что сотрудничество имеет место в организации на, условно скажем, среднем уровне. Оставшиеся 25 % вообще расценивают сотрудничество как одну из ярко выраженных черт организации.

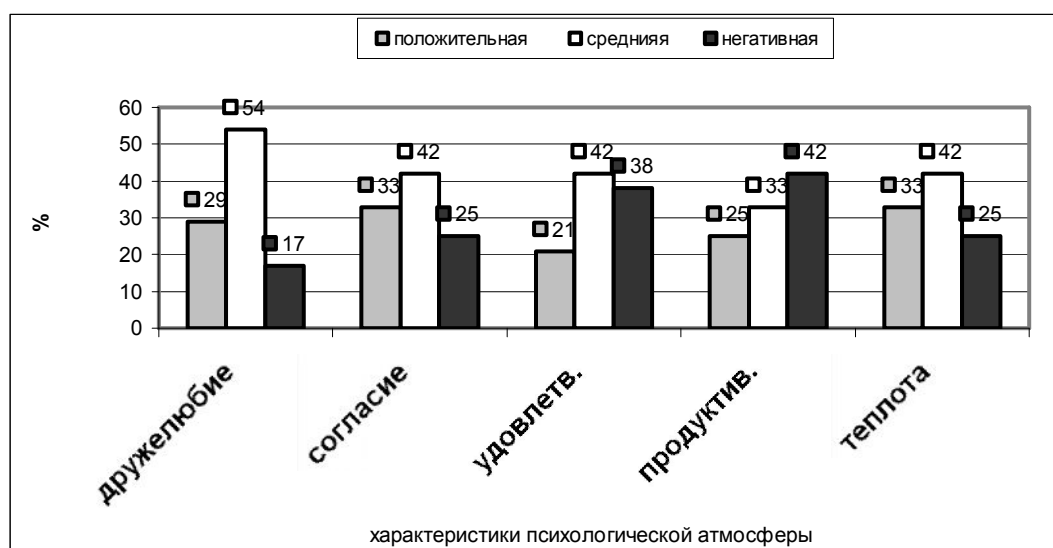


Рис. 1. Характеристики психологической атмосферы в организации

Взаимоподдержку как характеристику психологической атмосферы организации отметила половина (50 %) сотрудников; а около 20 % опрошенных вообще склонны считать взаимоподдержку ярко выраженной характеристикой организации. Однако 29 % опрошенных характеризуют психологическую атмосферу в организации как недоброжелательную.

По шкале «увлеченность-равнодушие» равное количество сотрудников (42 %), условно говоря, как бы разбились на два лагеря: одни считают, что увлеченность сотрудников относительно выражена в организации, другие предполагают, что в организации царит равнодушие. Оставшееся же 16 % сотрудников настроены крайне оптимистично и расценивают атмосферу в организации как союз увлеченных людей.

Шкала «занимательность-скука», так же как и шкалы «продуктивность-непродуктивность», «сотрудничество-несогласованность» относится к так называемым «острым точкам» психологической атмосферы организации. Так, половина опрошенных сотрудников считают, что в организации присутствует скука. Однако почти треть респондентов (29%) рассматривают психологическую атмосферу в организации как промежуточную между занимательностью и скукой, т. е., в принципе, как нормальную рабочую обстановку.

Последнюю составляющую психологической атмосферы в организации «успешность-безуспешность» респонденты оценили следующим образом: половина сотрудников считают успешность достаточно выраженной характеристикой организации, 21 % опрошенных считают, что такое качество как успешность ярко выражена в организации. Однако около трети сотрудников (29 %) склоняются к более пессимистичным оценкам и оценивают психологическую атмосферу в организации как безуспешную.

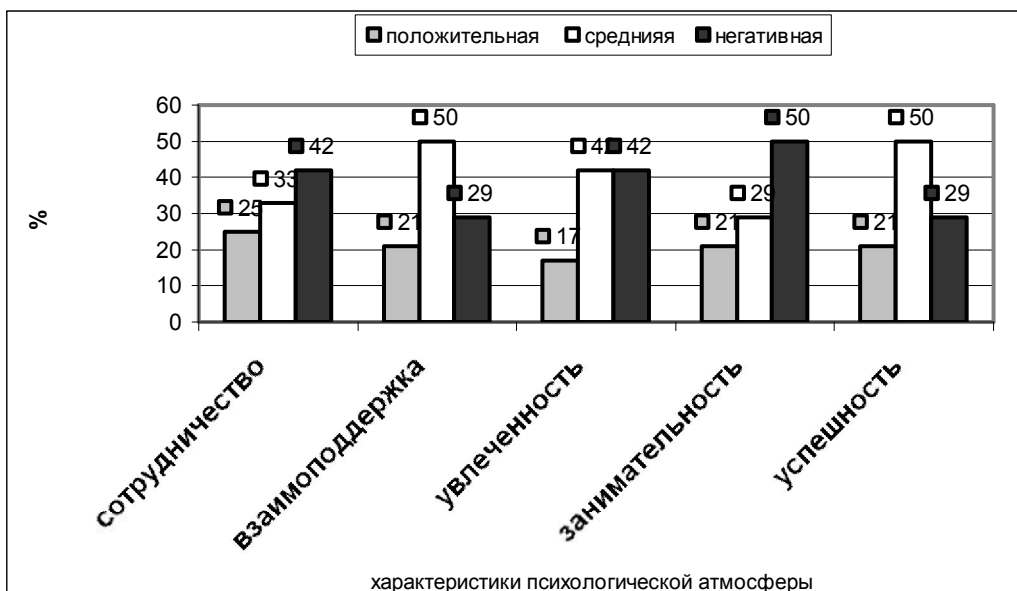


Рис. 2. Характеристики психологической атмосферы в организации

Таким образом, резюмируя вышесказанное, стоит отметить, что по большинству показателей психологическая атмосфера в организации оценивается сотрудниками как относительно благоприятная (табл. 1).

Таблица 1

Средний профиль, характеризующий психологическую атмосферу в организации

	1	2	3	4	5	6	7	8	
Дружелюбие				☼					Враждебность
Согласие				☼					Несогласие
Удовлетворенность					☼				Неудовлетворенность
Продуктивность						☼			Непродуктивность
Теплота			☼						Холодность
Сотрудничество						☼			Несогласованность
Взаимоподдержка					☼				Недоброжелательность
Увлеченность					☼				Равнодушие
Занимательность							☼		Скука
Успешность					☼				Безуспешность ☼

Несколько негативные оценки таких составляющих психологической атмосферы организации как продуктивность, сотрудничество и занимательность предоставляют, на наш взгляд, прекрасную возможность выявить, так называемые, острые углы, характеризующие психологическую атмосферу в организации и продолжить совместную работу по оптимизации психологической атмосферы в организации.

С помощью *методики определения психологического климата* в организации было рассмотрено семь характеристик развития коллектива: ответственность, коллективизм, сплоченность, контактность, открытость, организованность и информированность. Рассмотрим перечисленные характеристики в следящем порядке: вначале определим какой процент опрошенных указал ту или иную характеристику как свойственную коллективу; затем оценим по 10-бальной шкале выраженность данной характеристики в коллективе, чем выше балл, тем более оптимальный климат в организации.

Так, «ответственность» как характеристику, свойственную исследуемой организации отметили 62 % сотрудников. Респонденты отмечают, что коллегам свойственна объективность в оценки успехов и неудач друг друга, требовательность друг к другу, сознательное подчинение дисциплине, участие в общественной работе. По 10-бальной оценки данное качество имеет среднюю выраженность (3 балла).

«Коллективизм» как одну из ярко выраженных характеристик психологического климата организации отметили 95 % респондентов. Таким образом, практически все опрошенные сотрудники считают, что в институте осуждается проявление индивидуализма, предпочитая решать вопросы сообща; сотрудники верят в свой коллектив, поддерживают полезные для коллектива начинания, поддерживают традиции, заботятся об успехах коллектива. По 10-бальной оценки данное качество имеет среднюю выраженность (3 балла).

«Сплоченность», по мнению опрошенных сотрудников, менее характерна для организации. Только 43 % отметили наличие подобного качества в коллективе и оценили его как низкое (2 балла). Таким образом, респонденты считают, что не всегда единодушны в оценке стоящих перед коллективом проблем; неодинаково оцени-

вают распределение обязанностей; по-разному оценивают качества личности, необходимые в коллективе; а также правильность распределения поощрений и наказаний в коллективе.

Помогать и защищать друг друга, искренне огорчаться неудачам и радоваться успехам коллег, уважение друг к другу – все эти характеристики, объединенные в понятие «контактность» отметили 62 % сотрудников и оценили его как относительно выраженное в организации (3 балла).

«Открытость», по мнению опрошенных также, как и сплоченность менее характерна для организации считают 62 % сотрудников. Хотя они и отметили эту характеристику психологического климата коллектива, но оценили ее как низко выраженную (2 балла). Таким образом, можно отметить, что в большинстве случаев коллеги неохотно делятся опытом работы с членами коллектива; не всегда одинаково объективны как требования ко всем членам коллектива; так и оценки поступков старых и новых членов коллектива.

«Организованность» – шестая характеристика развития коллектива, отмеченная половиной (52 %) опрошенных сотрудников и получившая оценку 3 балла, что свидетельствует о средней выраженности данной характеристики. Таким образом, чуть больше половины сотрудников считают, что члены коллектива достаточно умело взаимодействуют друг с другом; самостоятельно выявляют и исправляют недостатки в работе; достаточно быстро разрешают возникшие противоречия и конфликты; при необходимости принимают на себя обязанности других членов коллектива.

«Информированность» – это наиболее ярко выраженная характеристика психологического климата исследуемого коллектива. Практически все опрошенные сотрудники (90 %) отметили данную характеристику. По мнению респондентов, все сотрудники достаточно хорошо информированы относительно задач, стоящих перед коллективом правил поведения в коллективе; приемов и методов работы, а также достаточно неплохо знают черты характера, привычки и склонности друг друга.

Таким образом, рассматривая в процентном соотношении выбор тех или иных характеристик развития коллектива (рис. 3), необходимо отметить, что наименее выраженной, по мнению опрошенных сотрудников, является такая характеристика коллекти-

ва как «сплоченность», что предполагает дальнейшую работу в этом направлении всеми членами коллектива. «Информированность»: же, наоборот, является, по мнению опрошенных, наиболее ярко выраженной характеристикой коллектива.

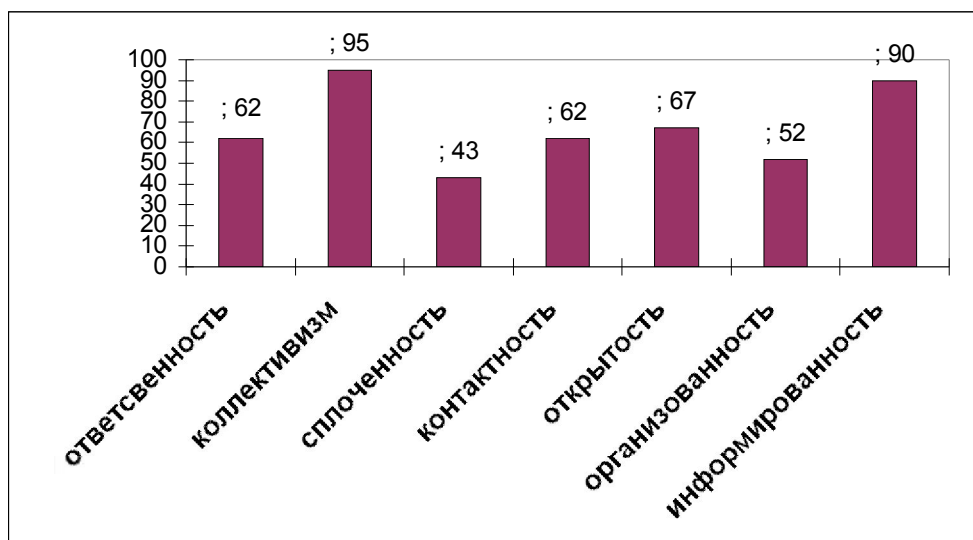


Рис. 3. Процентное соотношение различных характеристик развития коллектива

Анализируя целостную картину психологического климата в исследуемой организации (рис.5), можно отметить, что в целом психологический климат в организации можно охарактеризовать как средний. На наш взгляд, на сложном этапе перестройки, происходящей в организации, это достаточно оптимальный уровень психологического климата.

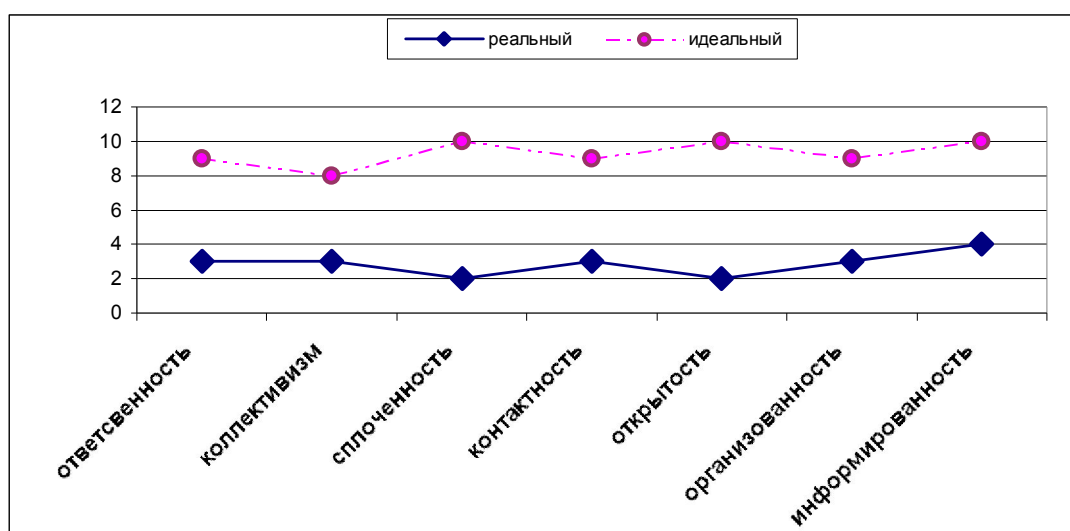


Рис. 4. Реальный и идеальный профили психологического климата коллектива

В результате исследования психологического климата коллектива можно сделать следующие выводы:

1. По большинству показателей психологическая атмосфера в организации оценивается сотрудниками как относительно благоприятная.

2. Несколько негативные оценки получили такие характеристики психологической атмосферы как *продуктивность и сотрудничество* (около 42 % опрошенных сотрудников отметили непродуктивную работу в организации и отсутствие согласованности в действиях); а также половина (50 %) респондентов отметили ярко выраженную скуку в организации.

3. Наименее выраженная, по мнению опрошенных сотрудников, является такая характеристика психологического климата коллектива как *«сплоченность»*. Респонденты считают, что не всегда единодушны в оценке стоящих перед коллективом проблем; неодинаково оценивают распределение обязанностей; по-разному оценивают качества личности, необходимые в коллективе; а также правильность распределения поощрений и наказаний в коллективе.

4. *«Информированность»*, по мнению опрошенных, является наиболее ярко выраженной характеристикой коллектива. По мнению респондентов, все сотрудники достаточно хорошо информированы относительно задач, стоящих перед коллективом правил поведения в коллективе; приемов и методов работы, а также достаточно неплохо знают черты характера, привычки и склонности друг друга.

5. В целом психологический климат в организации можно охарактеризовать как достаточно оптимальный.

Таким образом, проведенное исследование позволило оценить психологическую атмосферу и психологический климат в организации. Учитывая полученные данные, в учреждениях предоставляется возможность дальнейшей оптимизации психологического климата, учитывая выявленные острые углы. Однако подобная деятельность невозможна без совместных усилий всех членов коллектива, без веры в успех организации, без постоянной работы над собой. Всем известно выражение Станиславского, что «театр начинается с вешалки», так и благоприятный климат в коллективе, прежде всего, зависит от каждого сотрудника.

Список литературы

1. Ефремов, О.Ю. Управление и диагностика персонала / О.Ю. Ефремов, И.М. Машаров. – СПб., 2002.
2. Парыгин, Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: Пути и методы изучения / Б.Д. Парыгин. – Л., 1981.
3. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М., 1982.
4. Профессиональная самореализация личности в современном обществе / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб., 2009.

Сведения об авторах

Авдиенко Геннадий Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Барияк Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, Московский институт МВД, г. Тверь, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Бойко Евгения Анатольевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Бондаренко Елена Геннадьевна – психолог, МОУ детский сад № 14, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Волкова Антонина Никитична – доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры общественных связей и психологии массовых коммуникации, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Головешкин Иван Дмитриевич – ассистент кафедры психологии и развития, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Головешкина Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Казанская Валентина Георгиевна – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: sachsen@list.ru

Константинов Виктор Вениаминович – кандидат психологических наук, доцент; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: dekanat@psy-lgu.spb.ru

Корниенко Александр Федорович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета педагогики и психологии академии социального образования (Казанский социально-юридический институт), e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Лосев Константин Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Петрич Светлана Николаевна – психолог, торговая сеть «Пактор», Санкт-Петербург, e-mail: gid250677@mail.ru

Федосенко Екатерина Владимировна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологических исследований в педагогическом образовании; Учреждение Российской академии образования «Институт педагогического образования» (Учреждение РАО ИПО), e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5: 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10

тел. (812) 479-90-34

E-mail: vestnik_lgu@list.ru

Для заметок

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№2**

серия психология

Редактор *А. А. Титова*
Технический редактор *Н. П. Никитина*
Оригинал-макет *Н. П. Никитиной*

Подписано в печать 30.04.2008. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 11,75. Тираж 500 экз. Заказ № 179

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а